

CAROLINA CORRÊA ROCHEFORT

docência como encontro



uma docência pelas

a f e c ç ã o e s



Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

Ilustração por Carolina Rochefort. 2021. Pelotas-RS. Capa por A Zigla Martins. 2024, São Paulo-SP.



UFPEL

CEGA

PONTA DA EFFITORIA

35

ROTA PARA PÔRTO ALEGRE



Docência como encontro:
uma docência pelas afecções

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Pelotas, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor em
Educação.

Orientadora: Dra. Maria Manuela Alves Garcia
Pelotas-RS, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

R674d Rochefort, Carolina Correa

Docência como encontro [recurso eletrônico] : uma docência pelas
afecções / Carolina Correa Rochefort ; Maria Manuela Alves Garcia,
orientadora. — Pelotas, 2024.
247 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Docência. 2. Encontro. 3. Afecção. 4. Fabulação. I. Garcia, Maria
Manuela Alves, orient. II. Título.

CDD 370

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Carolina Corrêa Rochefort
Docência como encontro: uma docência pelas afecções

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:
07 de junho de 2024

Banca examinadora:

Profª. Dra. (Orientadora) Maria Manuela Alves Garcia
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito
Doutor em Curriculum and Instruction pela Universidade de Wisconsin - Madison.

Prof. Dr. Alberto D’Avila Coelho
Doutor em Artes Visuais, ênfase em História, Teoria e Crítica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Profª. Dra. Cintya Regina Ribeiro
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Profª. Dra. Catarina Pombo Nabais
Doutora em Filosofia Contemporânea pela Universidade de Paris VIII.

Dedico este trabalho a minha querida avó Irca (in memorian), que pôde acompanhar o meu ingresso no doutorado, mas não a finalização. Ela foi uma grande incentivadora deste estudo e interlocutora atenta e interessada nas minhas experiências docentes bem como nas escritas que produzi. Saudades, vó.

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe, primeira leitora de cada página escrita, ouvinte paciente e atenta às inúmeras falas sobre os estudos, que me acolheu nos momentos de insegurança e também de alegria. Ao meu pai, incentivador e primeiro interlocutor das ideias, quando estas ainda aspiravam tomar forma de um projeto de pesquisa.

Ao meu parceiro de aventuras, meu marido Rafael, agradeço por me ensinar a navegar e a me encorajar a esta navegação, mostrando que o encontro com a água reverbera a fluidez do pensamento. Igualmente agradeço o apoio nos momentos de incerteza e a paciência com meu estado de completa imersão pelas águas da pesquisa.

A minha mana, por estar sempre ao meu lado, de ouvidos atentos e exprimindo palavras amorosas e afirmativas. Ainda a ela e, também, ao meu cunhado agradeço pelos momentos de descontração e de alegria que o pé na areia e a pancadaria na bolinha proporcionaram.

Agradeço ao universo pela oportunidade de construir e fazer parte do bando patafísique, essa dimensão incógnita (a Patafísica) povoada por seres que brilham e transformam o mundo acendendo a confiança na alegria e no amor. Gratidão por cada um de vocês acreditar em nós.

Zigla, agradeço por tua presença tão sensível e lúcida na minha existência. Em especial, nesse momento, pelo cuidado e amorosidade com a diagramação e configuração que este trabalho tomou.

Agradeço a minha querida e maravilhosa orientadora, Manuela. Sou imensamente grata por teres acolhido e apostado nesta pesquisa, por tamanha atenção e cuidado comigo e com o que construímos nesses anos de trabalho, para além da tese, uma amizade e um carinho que transbordam os limites acadêmicos.

A cada professor e professora que eu tive o privilégio de encontrar ao longo de toda a minha formação, obrigada. Neste momento, os professores Álvaro e Alberto, e as professoras Cintya e Catarina, agradeço as colaborações e ensinamentos que ampliaram e enriqueceram meu olhar sobre a pesquisa, a arte, a educação e a filosofia. Gratidão pelo acolhimento e generosidade com esta pesquisa.

Aos colegas de doutorado, agradeço as trocas, e ao incentivo que dispensaram ao estudo. Em especial, agradeço a colega Lisandra pelos estudos regados a café e boa conversa que contribuíram fortemente para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço ao PPGE da UFPel por todo aprendizado e pela oportunidade de cursar um doutorado em Educação em uma instituição pública e de qualidade.

Agradeço a todos que compõem o Centro de Artes, em especial os meus colegas de docência, pela oportunidade de realizar este estudo com dedicação exclusiva através do afastamento das atividades acadêmicas, também sou grata pelo aprendizado que vocês proporcionaram ao longo desses 13 anos de convívio docente.

Obrigada!



Resumo

ROCHEFORT, Carolina Corrêa. Docência como encontro: uma docência pelas afecções. Pelotas/RS. Orientadora: Maria Manuela Alves Garcia. 2024. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

O que pode uma docência como encontro? Essa dúvida inquietou e animou o curso da pesquisa que segue. Ao perspectivar o “encontro” pelas lentes de Spinoza, a docência foi vista pelas noções de “afecção” e de “afeto”, ou seja, uma docência que acontece por composição e/ou decomposição dos corpos. Nesse sentido, a pesquisa produziu uma tese em educação por um movimento contínuo e experimental, atentando ao que pode e não se sabia de uma existência docente. Acontecida pelo modo “rizomático” e “fabulatório”, acolhe como tática para tangenciar e produzir o acontecimental de uma docência, um mergulho nas afecções, ou seja, nas marcas dos encontros de uma docência universitária. Assim, mergulhou em cadernos, sketchbooks, pastas de arquivos digitais impregnados de imagens na forma de fotografias e desenhos, bem como de palavras advindas de falas gravadas, escritas de cartas, de artigos, de TCCs, etc. Vestígios que engendraram o “plano de composição” da pesquisa, uma vez que foram as matérias fabuladas nos 7 (sete) ensaios que experimentaram uma docência como encontro. Esses ensaios-fabulações não procuraram referenciar a docência, mas, por “blocos de sensações”, advindos dos mergulhos na materialidade das afecções, produziram devires-docentes, blocos de docência movimentados por “personagens conceituais” e “figuras estéticas”. Atravessados por diferentes conjunturas, problematizações e encadeamentos da produção de um trabalho docente artístico-educativo, os ensaios-fabulações moveram-se, sobretudo, por questões que tocam e permeiam a multiplicidade da relação docente (ou da docência) implicando pensamentos que atravessam o corpo, o sujeito, a formação e o currículo. Em composição com as lentes de Spinoza estão as perspectivas de Deleuze e Guattari, Henri Bergson, David Lapoujade, Suely Rolnik, Frederico Moraes, Hélio Oiticica, Lygia Clark, entre outros pesquisadores do campo da arte e da educação, que fizeram aliança para a realização desta tese. Uma tese que beira uma docência do absurdo, pois que, pela invenção, dada a condição imanente e relacional do acontecimento docente, defendeu que uma docência como encontro pode engendrar um modo de existir – ético, estético e político – pela afirmação da vida, ou seja, pela alegria.

Palavras-chave: Docência, Encontro, Afecção, Fabulação.

Abstract

ROCHEFORT, Carolina Corrêa. Teaching as an encounter: a teaching through affections. Pelotas/RS. Advisor: Maria Manuela Alves Garcia. 2024. 183 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

What can teaching do as an encounter? This doubt disturbed and animated the course of the research that follows. By looking at the “encounter” through Spinoza’s lens, teaching was seen through the notions of “affection” and “affect”, that is, a teaching that happens through the composition and/or decomposition of bodies. In this sense, the research produced a thesis in education by a continuous and experimental movement, paying attention to what could and was not known about a teaching existence. Happening in the “rhizomatic” and “fabulatory” mode, it welcomes as a tactic to tangent and produce the happenings of a teaching, a dive into the affections, that is, into the marks of the encounters of a university teaching. Thus, he immersed himself in notebooks, sketchbooks, folders of digital files impregnated with images in the form of photographs and drawings, as well as words from recorded speeches, written letters, articles, TCCs, etc. Vestiges that engendered the “composition plan” of the research, since it was the subjects fabled in the 7 (seven) essays that experienced a teaching as an encounter. These essays-fables did not seek to refer to teaching, but, through “blocks of sensations”, arising from the dives into the materiality of affections, they produced becoming-teachers, blocks of teaching moved by “conceptual characters” and “aesthetic figures”. Crossed by different conjunctures, problematization and chains of the production of an artistic-educational teaching work, the essays-fables were moved, above all, by questions that touch and permeate the multiplicity of the teaching relationship (or teaching) implying thoughts that cross the body, the subject, the training and the curriculum. In composition through Spinoza’s lens are the perspectives of Deleuze and Guattari, Henri Bergson, David Lapoujade, Suely Rolnik, Frederico Moraes, Hélio Oiticica, Lygia Clark among other researchers, from the field of art and education, who made an alliance for the realization of this thesis. A thesis that borders on a teaching of the absurd, since, through invention, given the immanent and relational condition of the teaching event, he defended that a teaching as an encounter can engender a way of existing (ethical, aesthetic and political) through the affirmation of life, that is, through joy.

Keywords: Teaching, Encounter, Affection, Fabulation.

movimentos da navegação

✳️ **pág. 14**

Uma ambiência [uma introdução]

- Problema de pesquisa - Objeto e objetivo da pesquisa

🌊 **pág. 27**

Afluente encontro • **composições de matérias [imagens e palavras]**

- Experimentações ensaísticas - fabulatórias a partir do encontro com as marcas de uma docência universitária.
- Transbordar o cotidiano docente: uma narrativa corporificada de Lidia - Ensaia uma docência por um exercício ético-político a partir dos afetos - Docência como encontro: um problema de composição em educação - Arquipélago das Cartas: a carta como um modo de existência na/da relação docente - PATAFISICAR: uma dimensão incógnita da travessia docente - Um currículo zigótico - Dagente

📶 **pág. 138**

Afluente rizoma • **aberturas metodológicas**

- Luneta rizomática [princípios] – Lente artística – Lente filosófica [“encontro”]

📶 **pág. 153**

Afluente cartografia e fabulação

- **um movimento
rizomático da navegação**

- A produção dos mapas – Encontros com os vestígios – Plano de imanência e plano de composição – Personagens conceituais e Figuras estéticas – Fabulação

🎯 **pág. 184**

Afluente geratriz [antecedentes e referências]

- **dos modos-maneiras artísticas,
filosóficas, educativas**

- Pororoca artística-filosófica-educacional: Modos-maneiras de pensar e produzir artístico - Modos-maneiras de pensar teórico-filosófico - Modos-maneiras de pensar e produzir docência

🌊 **pág. 228**

Mas tinha que respirar

- Algumas franjas e o que ainda respinga da travessia

📖 **pág. 234**

Referências



Uma ambiência [uma introdução]

*Problema de pesquisa
- Objeto e objetivo da pesquisa*

Para introduzir este estudo convém desde já dar o tom em que a escrita pretende discorrer. Como quem coloca os pés na água para sentir a temperatura antes de mergulhar, procura-se nestas primeiras linhas ambientar a travessia da pesquisa. O tom da escrita está imbricado pela própria fugacidade do problema: a docência como encontro. A docência perspectivada como um “encontro” spinozano desloca o problema da pesquisa para uma docência das “afecções” e dos “afetos”¹, que acontece por composição e/ou decomposição dos corpos. Nesse sentido, o problema da pesquisa inclina-se para uma docência acontecimental e não para uma docência acontecida; tende para o que pode uma docência, pois movimenta-se entre a imanência e a produção de encontros.

Assim, a escrita tende a escorrer, ela desliza e por vezes escapa. Contudo, neste primeiro movimento, intenta-se derivar pelos sentidos que pode exprimir um acontecimento docente que navega por entre os territórios da arte e da educação. Então, pela aquosidade que envolve e banha esses territórios, percorridos por rotas moles e moventes, emergem os vestígios de uma docência que a pesquisa pretende atravessar para experimentar uma docência como encontro e exprimir o acontecimental.

Tais vestígios, aqui perspectivados como “afecções” ou modificações produzidas pelos encontros docentes de um navegar universitário, transpõem e compõem com a escritura da presente tese pela vibração que o transcorrer da escrita, o escrever, intenta. Alguns desses indícios ressoam em forma de palavras, outros emergem em forma de imagens², tais como textos, cartas, desenhos e fotografias. Apesar de trazerem uma qualidade de marca, essas impressões delineiam sutilmente rotas e produzem composições com a escrita, atuando também no ritmo de leitura. Assim cadenciam o percorrido pelo texto produzindo velocidades e lentidões, variações que ora incitam o respiro, uma espécie de pausa ou suspensão, e ora o surfe, um deslizar. Por tal cadência esses indícios são tão movediços quanto as rotas e reverberam notas e frequências artísticas, educativas e filosóficas

¹ Na Ética de Spinoza os termos “afecção” e “afeto” aparecem com frequência, pois são centrais em seu pensamento. Apesar de parecidos eles contêm diferenças e relações que convém desde já atentar. A afecção envolve um afeto, ela é o efeito instantâneo de uma imagem de coisa sobre mim, são as marcas, as imagens das coisas ou dos corpos que nos afetam e que também afetamos pelo corpo. Por exemplo, as percepções são afecções. Toda afecção é instantânea, pois diz da potência ou capacidade de ser afetado neste instante. Como toda afecção envolve um afeto, e ela é a potência de ser afetado, o afeto é a variação desta potência, ou seja, a passagem da diminuição e/ou aumento das potências vividas. Os afetos que aumentam a potência serão chamados de alegrias e, ao contrário, que diminuem a potência, serão chamados de tristezas. Para aprofundar essas sutis diferenças e relações entre estes termos tão caros ao pensamento de Spinoza indicam-se os seguintes trechos da Ética: Parte I, Def. 5; Parte II Prop. 17 e Prop. 19; Parte III Def. 3; Definição geral dos afetos, ao final da Parte III; Parte V Prop 1. Para além da Ética de Spinoza indica-se a aula de 20 de janeiro de 1981 de Gilles Deleuze (2019) realizada no período de 1978 - 1981, em Vincennes, durante os Cursos sobre Spinoza.

² As imagens que compõem os ensaios do “Afluente encontro: composições de matérias [imagens e palavras]” são os vestígios de uma docência, enquanto vestígios/marcas são vistos como “afecções” que derivam em “afetos gráficos” (passagens de estados) encontrados em sketchbooks (cadernos de anotação), cartas, presentes, etc, que emergiram na travessia docente.

que forjam criações incitadas por um jogo estético-ético-político. Jogo derivado da qualidade de uma ambiência docente simbiótica e inventiva, acontecida no encontro dos corpos e das forças engendradas entre acolhimento e dissenso, composição e decomposição de matérias intensivas e extensivas envolvidas na navegação docente.

No decorrer da travessia desta pesquisa nota-se que algumas rotas, já navegadas por navegadores-pesquisadores-docentes³, tendem a demarcar e agrupar os corpos e os territórios da arte e da educação com estacas que circunscrevem e delimitam os espaços, impondo e fixando sentidos e modos de atuação dos corpos. Tais navegadores tomam o acontecimento docente por uma ordem da sucessão de instantes, por uma noção de sujeito consciente e margeado pelos espaços de atuação. Assim, por essas rotas costumam traçar polaridades, frequentemente binárias, referentes a uma espécie de forma e função que corpo e território ocupam na relação fundadora da docência no campo da educação e/ou da arte. Acabam por limitar a movência, estancada em categorias — como corpos docentes e/ou corpos discentes, corpos artistas e/ou corpos curadores e/ou corpos espectadores — apesar da fluidez aquosa que consente permeabilidade e o transbordamento entre e de ambos corpos e territórios.

É, justamente, pela potência aquosa, transbordando polaridades e atentando para uma “paisagem”⁴ (Deleuze; Parnet, 1995), uma espécie de ambiência, que esta navegação busca vazar e produzir ampla variedade, modificação e mutação desses corpos e territórios ao propor a docência como encontro. Portanto, esta travessia navega e transita pelo meio, por aquilo que está entre e roça a pele, que acontece no arrepio, no respingo que permeia as superfícies, os territórios, os corpos por contágio e composição. Quer dizer, navega e transita por uma potência epidérmica, imanente à relação, ou seja, pelas afecções que pode produzir o encontro entre os corpos na relação docente.

Desse modo, por entre, pelos polos e também transbordando tais polaridades, o navegar por essas águas é articulado, por, pelo menos, duas cadências de movimentos: primeiro uma escrita ensaística, que experimenta a docência como encontro atravessada/permeada pelos vestígios. Ensaaios fabulatórios que são impulsionados por rajadas de pensamentos que atravessam questões relativas ao corpo, ao sujeito, à instituição, à formação e ao currículo. No segundo momento, a escrita tende a uma cadência teórica-filosófica-metodológica que compõe com a geratriz de pensamentos e conceitos de filósofos-pesquisadores-docentes-artistas. Ambos os movimentos operam experimentações que atravessam diferentes conjunturas, problematizações e encadeamentos da produção de um trabalho docente artístico-educativo.

Assim, como dito, a travessia aqui proposta é cadenciada pela composição dos vestígios que emergem de um navegar docente em composição com bolsões de ar e correntes de água que ressoam pensamentos filosóficos, artísticos e docentes advindos de diferentes processos de criação artísticos. Quer dizer que, pelos vestígios, esta travessia também repercute sonoridades práticas e argumentativas de experimentações éticas-estéticas imbricadas nos processos de criação de objetos e proposições artísticas, bem como de suas instaurações. Processos e instaurações que, por vezes, provocaram mudanças de visão e desvios para outras perspectivas e modos de vida, que anteriormente estavam sedimentados, em cada corpo e território envolvidos e praticados por tais experimentações docentes.

Logo, persista nos afetos alegres, leitor-navegador. Pois, transcorrendo do ponto de vista aqui proposto, velejar por essas águas que banham os territórios da arte e da educação suscita um alto ímpeto de experimentação. Já que a travessia acontece por entre os movimentos de atracar e desancorar, transcorre no deslizar e transbordar por coisas ínfimas, de natureza do entre. Coisas que escapam, já que interessa o movimento sendo, a duração⁵, tão fugaz e quase imperceptível⁶, incontrolável, incontornável e indescritível. Sutilezas múltiplas, extensivas e intensivas, dos corpos e das corporalidades, das matérias e materialidades envolvidas e que pedem passagem.

3 As pesquisas que seguem foram selecionadas de um universo de mais de 3.000 artigos revisados por pares, no período de 2007- 2021, e 4.310 teses e dissertações alocadas no território da Educação e da grande área de conhecimento das Ciências Humanas no período de 2006 – 2020, em plataformas e bases de dados (Educ@, Scielo e Periódicos Capes) a partir dos descritores de busca “docência, encontro, Spinoza, Espinosa, Deleuze”. Seguem as selecionadas: COSTA, 2017; PEGORARO, 2016; MOREIRA, 2020; CARVALHO, 2018; MOMOLI, 2019, LOPES, 2017, MEDEIROS, 2017; PEREIRA, 2016; GARLET, 2018; RODEGHIERO, 2019; ESTEVES, 2019; SOUZA, 2020; AGUIRRE, 2018a; BATISTA, 2017; ANES, 2018, SANTANA, 2013. No “Afluente rizoma: aberturas metodológicas” estas e outras pesquisas e pesquisadores terão devida atenção.

4 A palavra “paisagem” está referenciada ao que Gilles Deleuze discorre com Claire Parnet sobre a letra D de desejo na obra O Abecedário de Gilles Deleuze. Neste momento da conversa, o filósofo diz que nunca se deseja algo ou alguém sozinho. E dentre os exemplos menciona o desejo de uma mulher por um vestido, desejo este que extrapola os limites do objeto desejado. Para Deleuze, ela deseja o vestido e toda uma paisagem, uma ambiência envolta a ele. O filósofo diz: “Ela o deseja em um contexto de vida dela, que ela vai organizar o desejo em relação não apenas com uma paisagem, mas com pessoas que são suas amigas, ou que não são suas amigas, com sua profissão, etc. Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto.” (Deleuze; Parnet, 1995).

5 Referencia-se a noção de “duração” nesta pesquisa a partir do minucioso e rigoroso pensamento desenvolvido por Gilles Deleuze, no livro Bergsonismo, a respeito da filosofia de Henri Bergson. Da densa arguição de Deleuze sobre a duração, escolhe-se o trecho que segue por entender que o autor aborda com perspicácia as sutis nuances do conceito. Assim que a “duração é tão somente o mais contraído grau da matéria, e a matéria é o grau mais distendido da duração. Mas, do mesmo modo, a duração é como que a natureza naturante, e a matéria é como que a natureza naturada.” (2012, p. 80).

6 Conjuga-se com Deleuze e Guattari, sobre o imperceptível, porém exprimível do *entre*: “O movimento está numa relação essencial com o imperceptível, ele é por natureza imperceptível. É que a percepção só pode captar o movimento como uma translação de um móvel ou o desenvolvimento de uma forma. Os movimentos e os devires, isto é, as puras relações de velocidade e lentidão, os puros afectos, estão abaixo ou acima do limiar de percepção. Sem dúvida, os limiares de percepção são relativos, havendo sempre, portanto, alguém capaz de captar o que escapa a outro: o olho da águia... mas o limiar adequado, por sua vez, só poderá proceder em função de uma forma perceptível e de um sujeito percebido, notado.” (2012, p. 78).



Nesse sentido, esta pesquisa transcorre por entre indícios, impressões de uma docência operada de maneira experimental. Então, a partir do que respinga e provoca o encontro com esses vestígios, pela imanência da atualidade e pelo esforço em compor com tais marcas, a travessia persiste por experimentações fabulatórias. Dessa maneira, ela não almeja realizar a interpretação do que resta, dos rastros de uma docência. Pois pelo “encontro” (Spinoza, 2010) e pela “fabulação” (Deleuze; Guattari, 2010; Deleuze, 2011a; Corazza, 2019; Nabais, s/ano) não se produz a verdade de uma docência, mas o que pode e o que não se sabia de uma existência docente. Portanto, esta travessia busca a partir da interrogação do que pode uma docência como encontro, experimentar uma docência pela potência do encontro.

Até aqui, buscou-se delinear a ambiência da problemática da pesquisa, que talvez tenha provocado o marear. Nesse caso, intercorre indagar: qual, ou quais são as justificativas para pesquisar a docência como encontro, já que, ao fim e ao cabo, é pelo encontro que a docência acontece? Afinal, que outros ventos ainda são possíveis investir por tal movimento?

A aparição dessas duas palavras, docência e encontro, em proximidade, parece óbvia, dado que a docência pressupõe um encontro entre pessoas, geralmente entre os professores e os estudantes. O que, então, de interessante ou instigante pode produzir o problema de uma docência como encontro? Problema que se coloca ainda hoje, no começo do ano de 2024, após quatro anos de pandemia da Covid-19, quando o encontro na docência suscitou provocações e pensamentos, já que o habitual ou o modo “normal” do encontro presencial da docência foi proibido durante esse período pandêmico. Situação esta que forjou diferenças e invenções dos encontros na docência, das relações entre professoras, professores, alunos e alunas, instituições e comunidade.

A pandemia escancarou que a educação acontece na relação, ainda que os encontros habituais e presenciais tenham sido proibidos durante esse tempo. Muitas alternativas, adaptações, soluções e metodologias para as dificuldades e os dilemas apresentaram-se aos corpos costumeiros da relação educativa, bem como às estruturas — pedagógicas, curriculares, espaciais etc. — e sistemas — institucionais, comunicativos, tecnológicos, sociais etc. — envolvidos nas complexas relações docente e estudante, estudante e instituição de ensino, instituição de ensino e docente. Foram tempos oportunos para problematizar e experimentar outras maneiras de encontrar, de indagar o que pode o encontro na docência. Contudo, tendeu-se para a adequação da docência, ou seja, voltou-se aos tradicionais modos de trabalho frequentemente criticados por diversos estudos no campo da educação.

Mudança de paisagem! A pandemia impôs e impõe um corte. Corpos conhecidos e outros, antes excluídos, tais como pais, irmãos, cuidadores e, também, toda a rede de corpos advindos das tecnologias, foram impelidos a arriscar diferentes modos de encontrar. Os corpos e os territórios foram outros. Afetados por uma constelação de afecções, pareceram estranhar o encontro e reagiram de múltiplas maneiras ao retorno do “normal”.

No entanto, pela suposta obviedade e injunção pandêmica, ainda e agora, a questão se coloca: o que pode uma docência como encontro? Esse seria um problema de invenção? A combinação das forças presentes na atualidade dessas perguntas e a força da imperceptível obviedade do encontro na docência, persistem na problematização de uma docência acontecimental; mesmo ao desconfiar da pertinência e da ingenuidade das indagações, a problematização da pesquisa parte de uma experiência de docência universitária que navega por territórios da arte e da educação.

Qual a razoabilidade em apostar em uma docência como encontro em territórios institucionalizados, com torrenciais movimentos do já pensado e que vislumbram o já determinado, controlando e reconduzindo possíveis desvios? Pois que a docência navega por territórios complexos. Por um ponto de vista organizacional esses territórios estão marcados por uma racionalidade de cunho neoliberal e conservadora, que, crescentemente, refreia o fluxo de um movimento compositivo pela instrumentalização das relações entre os corpos e dos processos de ensinar-aprender a objetivos meramente operacionais e indicativos capitalísticos (índices de aprovação, produtividade, etc.).

Essas forças, que conduzem para movimentos de padronização que constroem as potências singularizantes, os desejos, excluindo, assim, a diferenciação para privilegiar a inovação e afogar a invenção, ganharam força na pandemia, produzem tormentas e a resistente persistência em fluxos de uma docência como encontro. Então, como produzir encontro na docência mesmo quando a fluência das águas é interrompida, forçando o movimento a uma espécie de embrutecimento pelas rotas digitais das plataformas e aplicativos *on-line*? Como produzir desvios em uma hierarquia gestora que segue o curso de um modelo industrial, que, hoje atualizado, opera por uma maquinaria presente no modelo empresarial capitalístico?

Quanta astúcia para lidar com as correntes ambíguas que escoam de políticas públicas como o REUNI⁷. Políticas que, por um lado, promovem a expansão, a interiorização e a internacionalização da universidade, permitindo de modo significativo a ampliação do acesso, mas que, por outro lado,

7 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Fonte: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni> Acesso em 13 de abril de 2022.

dão vazão ao avanço da maquinaria gerencialista, modificando os processos de trabalho do docente universitário e, conseqüentemente, o controle sobre ele (Duquia; Borges, 2016). A docência segue operações advindas de modelos de gestão com nuances de qualidade total. Muitas vezes, ela acontece por financiamentos de parcerias público-privadas, por contratos que a instituição de ensino pública tem de efetivar com o Estado a fim de cumprir metas (Vicente; Lima; Porto, 2019). Além desses entraves soam o controle de qualidade e sua consequente produção que é operado por avaliações institucionais padronizadas, ditadoras do que e como deve ser o cotidiano docente universitário (Benedetti, 2007; Aguirre, 2018). Estimulam, assim, a corrida por pontuação em plataformas curriculares, o que dá força às correntezas que promovem a concorrência em editais de fomento à pesquisa e o produtivismo (Ferreira; Ferenc; Wassem, 2018).

Decorre desse movimento, quase estacionário e uniformizador, a decomposição dos corpos e dos encontros. Assim, os fluxos pelos territórios da docência são estancados por demandas de avaliações pontuadas por números que valorizam a quantidade e as indexações, o que reforça a diminuição de singularidades e estimula a repetição e o aumento na proposição de modelos e soluções, que quantificam, classificam e enrijecem os corpos, os pensamentos e os territórios.

As forças de represamento promovidas nas águas da docência naturalizam os processos e equipamentos coletivos, operando um corte radical entre o campo do trabalho e o campo do desejo: o primeiro, tomado como estrutura de controle, hierárquica, simbólica e invariante; e o segundo, tomado como um certo tipo de produção desejante que é operada pela falta e/ou afirmação de um sujeito pessoal, clivado, definido, determinado (Guattari; Rolnik, 2013, p. 288; Deleuze; Parnet, 1988). À vista disso pergunta-se, que pedagogia opera nessa concepção interessada na eclosão de resultados rápidos e que aborta os processos de experimentação coletiva? Talvez a de um professor que pergunta com a resposta na manga, que propõe o pensar como uma “boa” conduta do raciocínio ou como regra do bem-pensar. Dito de outro modo, uma pedagogia que fomenta um pensamento do já determinado, do já formado (Tadeu, 2002), que estanca as vazões diferenciadoras que o encontro pode produzir, impedindo composições afirmativas produzidas entre as afecções e os pensamentos dos corpos.

Apesar da atuação das forças majoritárias de represamento, que inibem os movimentos compositivos e experimentais das relações na docência, e talvez, justamente pelo predomínio dessas forças dominantes, a presente pesquisa persevera pela fluidez do curso das águas que contorna os obstáculos e insiste nos desvios. Esta travessia aposta na composição do impossível e na movência da atuação docente como encontro. Ela arrisca-se pela experimentação da experiência docente

afirmando a vida pela força do acontecimento, quer dizer, pela alegria que produz alianças e “noções comuns”⁸, pois que são comuns pela composição que se singulariza no contágio das forças estéticas-éticas-políticas que se dão nos encontros. Por esse sentido, a justificativa da pesquisa deságua na problematização que uma docência como encontro engendra: a invenção ou a diferenciação de um modo de existir (ético, estético e político), e a alegria, pela afirmação da vida dada por uma condição imanente e relacional do acontecimento docente.

A esta altura da escrita, talvez o marear tenha se intensificado, pois que as forças que tendem ao enrijecimento, presentes no território docente, e que implicam afetos tristes, tendem ao movimento dualista, opositivo ou excludente. Atenção navegantes! O problema proposto é de desvio e composição, não é de recusa das forças de contenção, já que essas atacam o movimento do pensamento. O que se propõe é a vazão das correntes, apesar dos solavancos, diferenciar pelo entre, deixar escoar movimentos fluidos, experimentações, compondo com os afetos alegres que pedem passagem.

Contudo, essa travessia ainda pode parecer uma proposta insana, uma produção impossível. Catar água com as mãos parece tanto mais praticável. Ou mesmo a tática de contenção do ar que se exala através do aparato de um balão/bexiga é mais plausível, capturável. Entretanto, mesmo quando posto a deslocar através de um corpo que apoia o balão sobre a palma da mão, ele voa. Apesar de conter o ar, o balão paira, tanto quanto a água que escorre entre os dedos, ou desvia de estacas. Mesmo utilizando outras imagens de alguns elementos que compõem o movimento de uma navegação, da água e do ar, a busca por conter o acontecimento parece impossível. Pois o acontecimento verte. Já foi, já era. O que fica é o ser, que, como o balão, escapa ou estoura, restando o vestígio do invólucro. Se o que fica são impressões, já que o ser é diferença, o que se objetiva da busca pelo acontecimento? Como produzir uma tese em educação se o objeto em questão vaza, é movimento contínuo que desliza por entre os corpos, por entre uma paisagem, por uma ambiência docente?

O que se objetiva da busca pelo acontecimento é a experimentação. Nesse sentido, esta travessia intenta produzir uma tese em educação por um movimento contínuo, tecida com algumas impressões do que desliza por entre os corpos e compõe a paisagem de uma ambiência docente. Exprimir *uma* compreensão da docência a partir do encontro com algumas afecções docentes e, pela experimentação ensaística, fabular uma docência, mais próxima do “plano de composição” da

⁸ Estas que Spinoza (Ética, parte II Prop. 40, Escólio 1) entendeu como similitudes entre modos de existência, por isso mais ou menos universais e úteis.

arte (Deleuze; Guattari, 2010), do que de um plano pedagógico da educação ou da didática.

Assim, ao navegar pelo modo rizomático e fabulatório (Deleuze; Parnet, 1998; Deleuze; Guattari, 2010; 2011 e Deleuze, 2011a; Corazza, 2019), a tese acolhe como tática para tangenciar e produzir o acontecimental de uma docência universitária, fazer um mergulho nas afecções, ou seja, nas marcas dos encontros de uma docência.

Então mergulha-se em cadernos, sketchbooks, pastas de arquivos digitais impregnados de imagens na forma de fotografias e desenhos, assim como de palavras advindas de falas gravadas, escritas de cartas, de artigos, de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), etc. Esses vestígios engendram o plano de composição da pesquisa, uma vez que são as matérias fabuladas nos ensaios que experimentam uma docência como encontro. Assim, como uma reserva ou reservatório, eles não procuram referenciar a docência, no entanto, pela materialidade das marcas dão vazão à emoção, aos “blocos de sensações” (Deleuze; Guattari, 2010) que conservam movimentos infinitos experimentando acontecimentos como expressões de docências por vir. Nesse sentido, ao deixar vazar os “perceptos” e os “afectos” que o encontro com essas marcas movimenta, não se busca o transcendente ou a interpretação desses vestígios como uma atualidade superior, mas sua imanência.

Logo, produzem-se fabulações por experimentações ensaísticas operadas pela composição de palavras e de imagens que possuem uma realidade virtual, pois que exprimem devires de uma docência como encontro. Esses vestígios, enquanto matéria-tempo, são apenas evidências, pontos brilhantes de distensão e de contração da “gigantesca memória, cone universal, onde tudo coexiste com tudo com maior ou menor diferença de nível.” (Deleuze, 2012, p.87)⁹ Desse modo, ainda que estas marcas arrastem os traços de um acontecido de experiências docentes, ou seja, apresentem uma nuance histórica, nesta travessia é por atualização e composição das sensações que a experimentação com elas produz uma espécie de esboço de uma docência em devir. O tempo é considerado como uma “duração” (Bergson, 2006), puro movimento, imanência, e a matéria, que se conserva em traço, é sensação¹⁰. Por tal qualidade temporal-material, esses vestígios não atuam como exemplares, ilustrativos e explicativos da docência, são vistos como impressões. Quer dizer, são evidências sobreviventes de uma existência qualquer, de uma singularidade, que fazem viver o que ainda não se sabe de um vivido. Opera-se com o que irrompe na relação que se estabelece com tais documentos: um minúsculo, um traço ordinário do que é errante e fugidio.

9 Deleuze discorre sobre o processo de diferenciação em Bergson ser sempre a atualização de uma virtualidade.

10 Nesta frase arrasta-se os pensamento de Bergson (2006) sobre a ideia de “duração” combinadas ao pensamento de Deleuze e Guattari (2010) sobre os “perceptos” e “afectos”, assim como as noções de afecções e afetos da Ética de Spinoza (2010).

Ao realizar essa travessia pelas matérias que estão somente e potencialmente em forma de traços de experiências docentes, desconsidera-se a primazia dos sujeitos, das territorialidades e dos significantes determinados e se entorna para o trato de exterioridades e suas correlações, transbordando tais demarcações. Quer dizer que, ao operar por agenciamento, a partir do encontro com essas marcas, experimenta-se e produz-se composições por entre algumas linhas de forças molares, territorializadas, e linhas de força moleculares¹¹, desterritorializadas, que atuam em uma docência (universitária). Então, por movimentos rizomáticos traçados entre essas linhas pergunta-se, ao fabular, como tais marcas funcionam, que multiplicidades permeiam, como se metamorfoseiam. Assim, produz-se por blocos de docência, que são devires-docentes, sentidos movimentados por “personagens conceituais” e “figuras estéticas”¹² (Deleuze; Guattari, 2010), que são atravessados por diferentes conjunturas, problematizações e encadeamentos da produção de um trabalho docente artístico-educativo. Essas personagens e figuras, que forjam uma docência como encontro, movem-se, sobretudo, por questões que tocam e permeiam a multiplicidade da relação docente (ou da docência) impulsionada por pensamentos que atravessam o corpo, o sujeito, a formação e o currículo.

Combinados, as imagens das afecções e os pensamentos fabulados no encontro com essas marcas acontecem no próximo afluente, o capítulo, nomeado *Afluente encontro: composições de matérias: imagens e palavras*. Esse afluente rebenta e arrasta a cadência experimental da tese. É por ele que se adentra nas águas que intentam exprimir uma docência acontecimental, como encontro pelo agenciamento dos corpos e dos territórios da arte e da educação. Eia!

11 Os termos molares e moleculares tem referência na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente o Platô 9 do volume 3 da versão brasileira do Mil Platôs. Segundo os autores somos segmentarizados, espacial e socialmente, por linhas flexíveis (primitivas) ou moleculares e linhas duras (moderna) ou molares. Sob o modo duro, a segmentaridade binária vale por si mesma e depende de grandes máquinas de binarização direta, a molaridade passa por uma máquina de sobreencodificação que constitui um espaço homogêneo, enquanto sob o outro modo, o flexível, as binaridades resultam de “multiplicidades com n dimensões”, constituindo um espaço heterogêneo (2012, p. 97 - 98). Para a além da oposição entre as segmentaridades, os autores defendem a distinção e a copresença inseparável de uma com a outra, de uma na outra. Conforme eles: “Toda sociedade, mas também todo indivíduo, são pois atravessados pelas segmentaridades ao mesmo tempo: uma molar e a outra *molecular*. Se elas se distinguem, é porque não têm os mesmos termos, nem as mesmas correlações, nem a mesma natureza, nem o mesmo tipo de multiplicidade. Mas, se são inseparáveis, é porque coexistem, passam uma para a outra, segundo diferentes figuras como nos primitivos ou em nós – mas sempre uma pressupondo a outra. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo *macropolítica* e *micropolítica*.” (2012, p. 99, grifos dos autores).

12 Para Deleuze e Guattari os “personagens conceituais” são potências de conceitos e as “figuras estéticas” potências de afectos e perceptos. Os primeiros “operam sobre o plano de imanência que é uma imagem de Pensamento-Ser (númeno), os outros, sobre um plano de composição como imagem do Universo (fenômeno). [...] Isto não impede que as duas unidades passem frequentemente uma pela outra, num devir que as leva a ambas, numa intensidade que as codetermina.” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 80 - 81).



Afluente Encontro



*composições
de matérias*

[imagens e palavras]

*Experimentações ensaísticas-fabulatórias
a partir do encontro com as marcas
de uma docência universitária*

*Transbordar o cotidiano docente: uma narrativa
corporificada de Lidia - Ensaia uma docência por um
exercício ético-político a partir dos afetos - Docência
como encontro: um problema de composição em
educação - Arquipélago das Cartas: a carta como um
modo de existência na/da relação docente -
PATAFISICAR: uma dimensão incógnita da travessia
docente - Um currículo zigótico - Dagente*

Ensaio 1: Transbordar o cotidiano docente: uma narrativa corporificada de Lidia

Parece que os começos contêm uma espécie de tendência para a alegria e, também, um traço de suspeita, uma dúvida que atravessa a barriga e a encosta na espinha. O começo desconfia pela surpresa do que pode acontecer. Demanda coragem e confiança.

Lidia aparenta manter essa alegria inicial, seu sorriso de orelha a orelha apresenta seus dentes e gengiva, e mesmo que não mostre tudo o que o corpo traz pela boca, todos os dias que chega ao Centro de Artes para um começo, ela sorri ao mesmo tempo que fala:

— Booom diaa!! Tudo bom?

— Bom dia, professora Lidia! Tudo bem.

— O clima tá estranho hoje, né? Senti frio ao levantar e depois calor ao sair de casa. Não sabia o que vestir...

— Pois hoje eu achei frio. Cada vez que abrem a porta, a friagem entra e arrepia.

— Deve ser mudança de estação... Por favor, tu poderias me dar a chave da sala 208?

— A chave está lá em cima, com a moça da limpeza. Pega com ela, professora. Mas assina aqui a retirada, por favor.

— ÓÓkei! Obrigada! Bom dia!

— Obrigada professora Lidia! Bom dia, boa aula!

Do começo ao final do semestre, Lidia não faz ideia do que pode encontrar ao entrar no Centro de Artes e na sala 208, e todos os dias começa. Surpreendentemente ela começa sorrindo já ao entrar no lugar. Alguns pensam e dizem que ela é boba por tanto sorrir. Pois, afinal, ninguém pode estar sorrindo e feliz com tanta frequência assim. Talvez seja uma tendência de nascença, ou, de alguém que aposta na alegria. Lidia aposta nos bons encontros, estes que nos fazem sorrir de orelha a orelha e que impulsionam a outros e a mais outros.

Certa ocasião ela declarou uma ponta do mistério do seu sorriso, o que intrigou e intriga ainda hoje muitos corpos que convivem com Lidia. Numa de suas aulas inaugurais, do início do semestre, ela confessou que entendia que as aulas são pensadas e articuladas enquanto encontros.

Pois que as aulas não objetivam, apenas, transmissão de conteúdo e garantias de aprendizado. Sem prometer ou assegurar a aquisição de conteúdos, Lidia almeja a criação de um ambiente acolhedor que possibilite o trabalho, o estudo da matéria, a transformação e a deformação do conteúdo e do estudante. O ensino e a aprendizagem são vistos enquanto processos. Poucas certezas e direitos cabem dentro desse espaço. Suas aulas são semeadas por dúvidas, cultivo e geração de problemas, produzindo, com toda a ambiência que cerca o encontro, uma espécie de apropriação da matéria que acontece por invenção de maneiras de pensá-la, de derivá-la num contínuo estado de construção.

Um aprendizado dos começos, duvidoso. Uma aula-encontro que confia no que está por vir, assentada pelo infinitivo, pelo que verdeja o sorriso e o brilho no olhar e impulsiona a querer começar, e começar, e começar. Nesse jogo, o agora reencontra o outrora em lampejos. A potência do sorriso de quem encontra.

Como um ônibus vazio que contém pelo menos dois sujeitos, a sala de aula, ambiente costumeiro da docência, é um espaço sujeitado e submetido pelo que se encontra. Ela contém traços dos encontros anteriores e incita o agora com esses traços. Ou seja, simultaneamente deriva a memória e inventa lembranças; como a luz que atravessa em diagonal o espaço deste desenho, movimentando e produzindo o som em silêncio.

— Olá, professora Lidia! São 13h27min!

— Olá... Opa, a chave já está aqui!! Obrigada! Já são 13h 27min? Nossa!

— Boa aula!

— Obrigada... Fui! Boa tarde!

No caminho até a sala 208, Lidia é atravessada pelos corpos, imagens, sons, cheiros, cores, etc. que frequentam e compõem o Centro de Artes naquela tarde. Ela segue sorrindo durante o caminhar. Ao chegar na sala encontra os estudantes-passageiros que, em composição com ela e toda a ambiência, produzem semanalmente o percurso daquela tarde de sol. A aula começa. Bons encontros é a aposta.

Nas tardes ensolaradas do segundo andar do Centro de Artes o sol adentra o espaço a cada minuto do tempo contado. E, inebriado pelo sol, o espaço interno fica em relação inversa ao espaço externo: quanto mais frio vai ficando o dia, mais caloroso o espaço da sala 208.

Lidia coloca seus materiais sobre a mesa e prepara a trilha sonora enquanto espera o modelo vivo que irá participar da aula posando para a turma. Em dias de desenho da figura humana, está

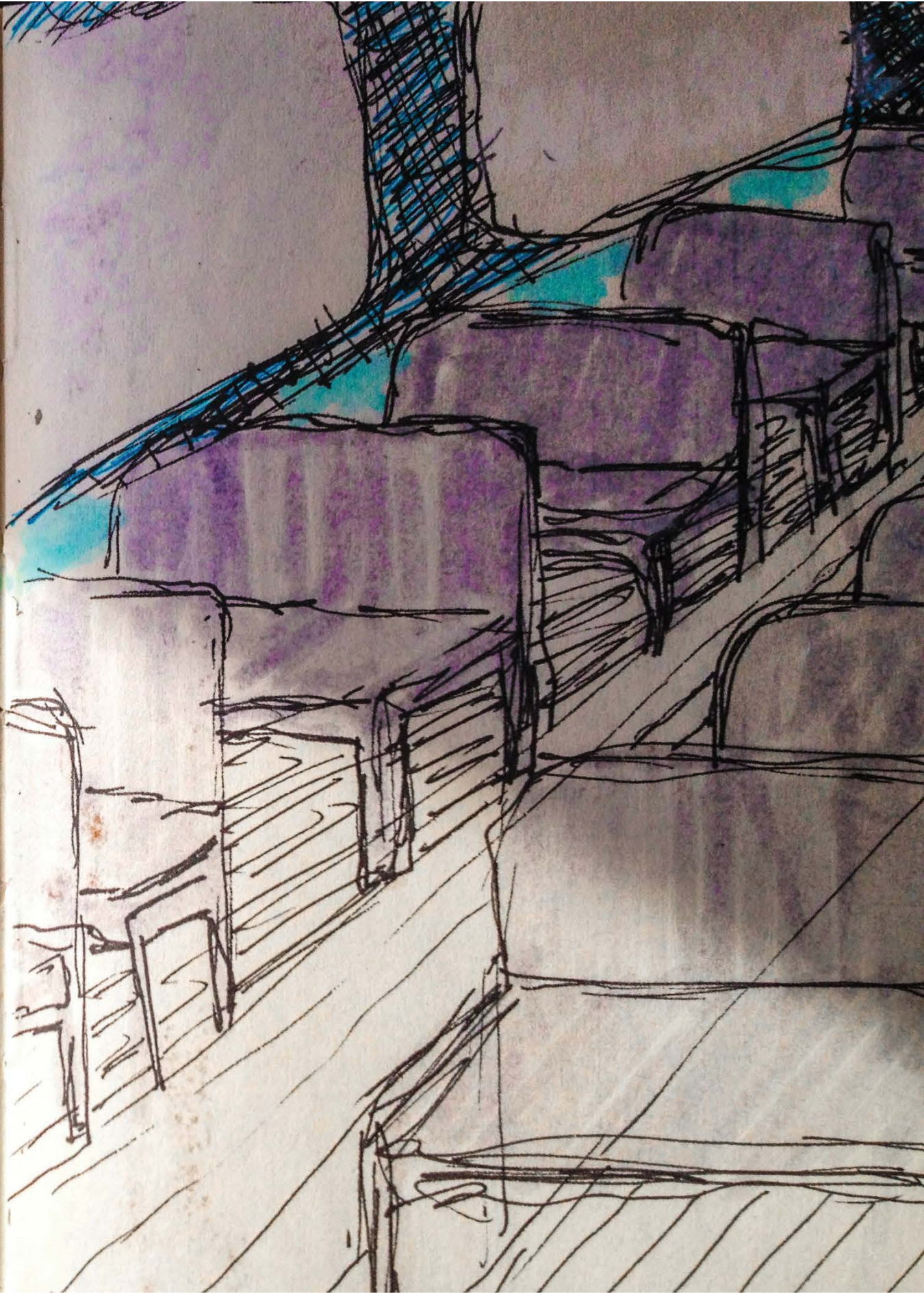
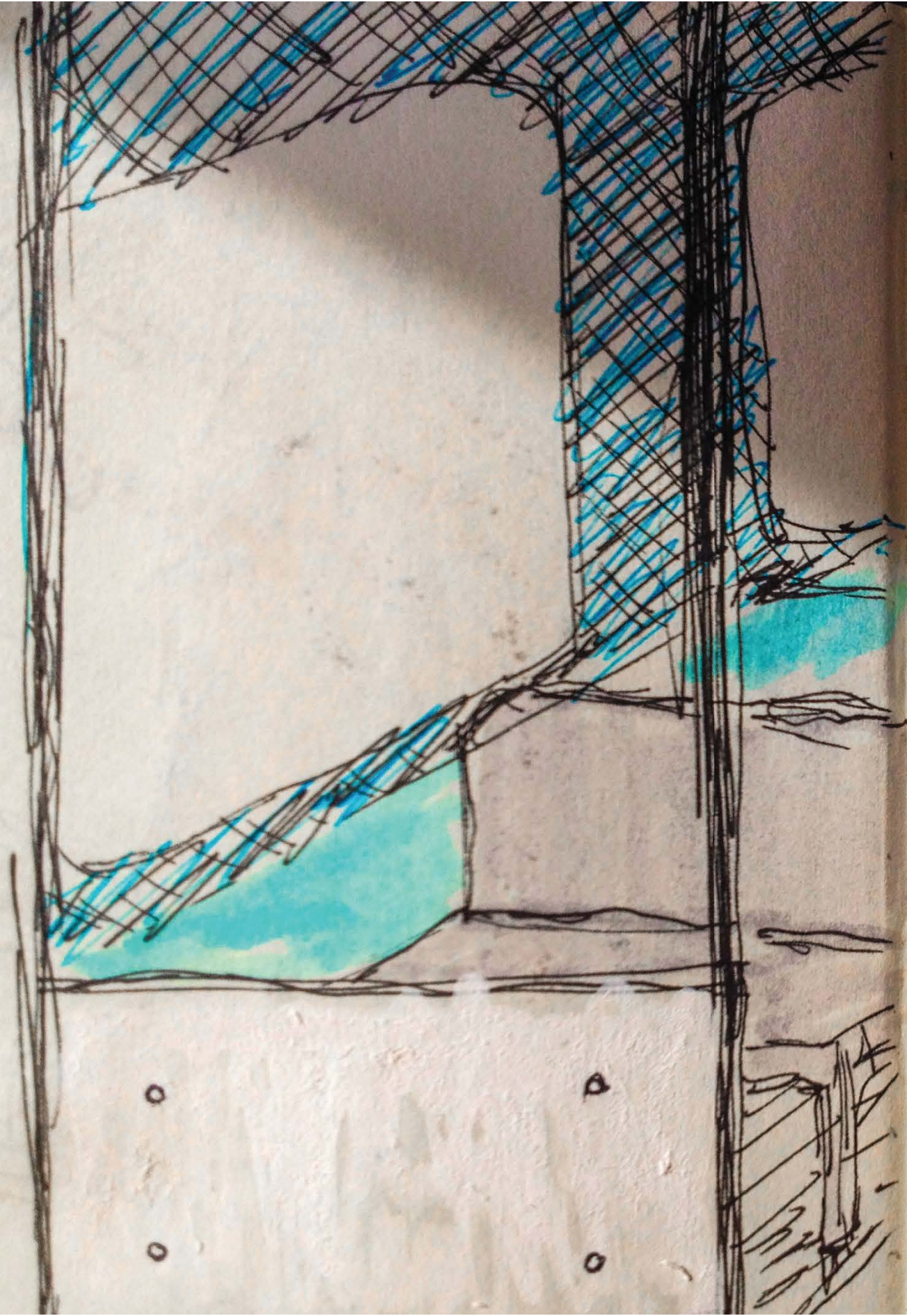
sujeita à chegada desse sujeito. Ela se mantém paciente e confiante, continua na espera e começa a aula. As horas compassadas por Cronos correm em alta velocidade, rapidamente. Então, conversa com os passageiros daquela tarde que também aguardam a chegada do modelo. E o tempo da aula escorre por entre os dedos. O sol espregueja e em cadência delicada adentra o espaço do segundo andar. Quase toca a porta, indicando o caminho da aula de desenho da figura humana.

Lidia começa a aula. Tentando buscar uma outra proposição para o exercício do desenho da figura humana sugere que a aula aconteça pela atuação dos próprios estudantes-passageiros como desenhistas e desenhados. Assim cada um seria desenhado e, também, teria o desenho de cada um do grupo ali presente. A turma parece dizer sim com sorrisos, mas mantêm-se sentados, imóveis, cada um em seu lugar. É difícil trocar os lugares costumeiros, sair da posição confortável de quem espera propostas e as executa. Lidia percebe a força do hábito agindo sobre aqueles corpos docilizados durante a vida escolar e acadêmica. Ela intui que, naquela duração, a proposta de desenho passou, quer dizer, não desacomodou e nem abateu a inércia daqueles corpos. Talvez em outro momento, quiçá por outra proposição ou por outros motivos, os estudantes-passageiros acolhessem o desvio. De qualquer modo, não se sabe o que pode uma aula.

O sol já penetra o saguão do segundo andar e ilumina parte da sala. Lidia coloca-se a caminhar pelo Centro de Artes à procura de um bom encontro. Quando em um dos movimentos de descida-subida da escada é atravessada por um corpo em devir modelo-vivo. Antes da emissão de qualquer palavra, cruzam-se os olhares e os corpos sorriem e acompanham-se até a sala 208. Adentram o espaço que agora se encontra muito iluminado pelo sol, entram em composição com a turma, com a experimentação de posar e desenhar o corpo humano, com a ambiência da sala. Naquele momento todos os corpos embarcam em uma aventura corporal-intérprete-gráfica.

A aula começa. Os estudantes-passageiros desenharam o corpo que agora posa conforme esperado por eles para aquela tarde. Lidia observa e, antes de percorrer por entre aquela ambiência, pega um de seus cadernos e escreve: *Nesta tarde a sala 208 está ocupada por um bando de estudantes-passageiros que, acomodados em seus lugares, aguardam. O que tantos corpos juntos em um mesmo espaço aguardam? Seria um corpo? Mas e seus corpos? Que lugar tão confortável ocupam?*

Enquanto a aventura corporal-intérprete-gráfica transcorre, Lidia esboça, para além da escrita, em uma expressão facial, o que pode ser um acidente iminente ao professor: achar que é o autor da aula. Para este, que acredita ser o proprietário de uma receita de aula que cresce e não abatum, bastaria reproduzir um planejado, provavelmente já realizado em outra ocasião. E, num sorriso, escreve mais um pouco: *Quantas outras possibilidades de aula caberiam naquele intervalo entre a hora em que o sol invadia o saguão do Centro de Artes e a hora em que adentrava a sala 208?*



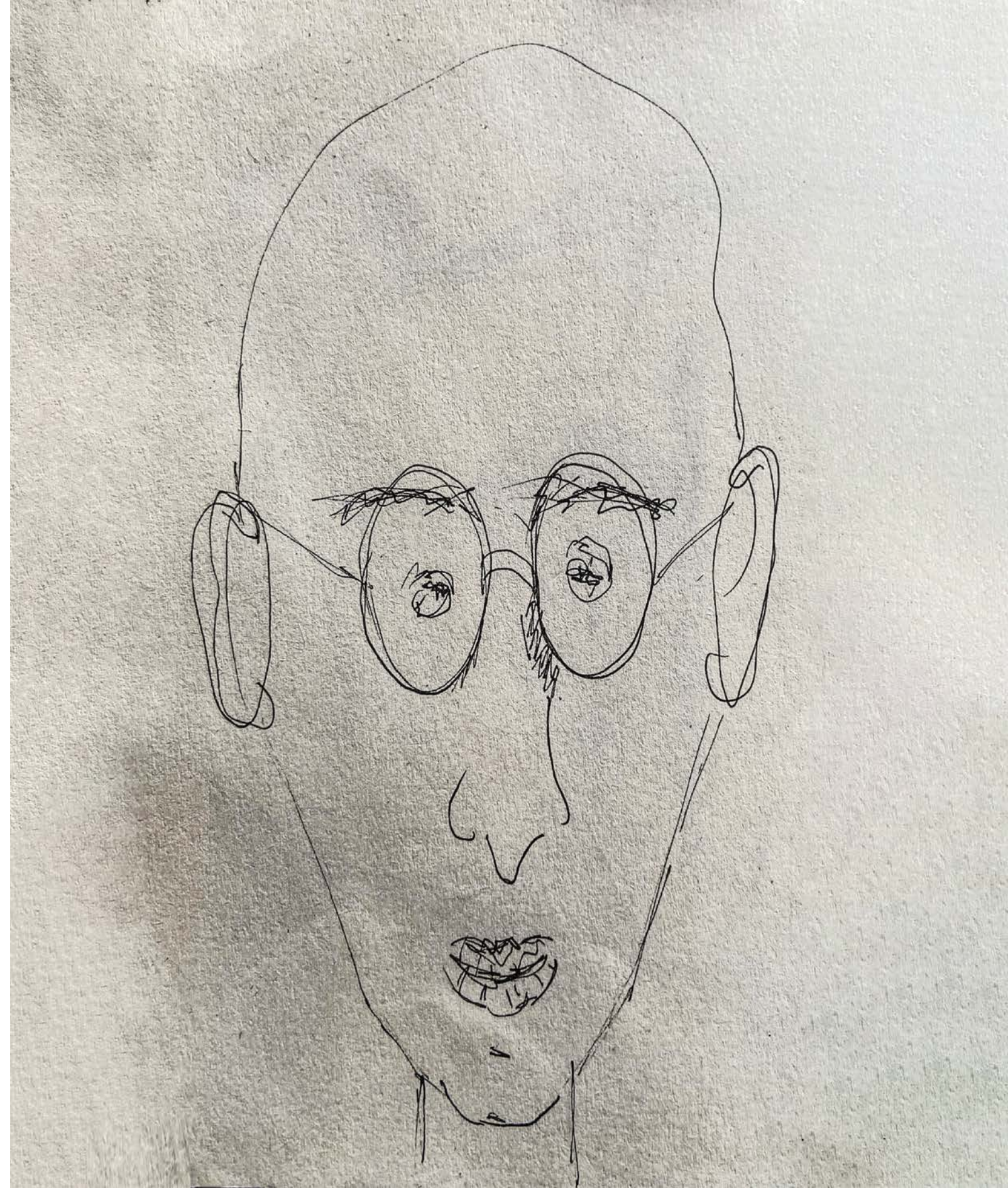
Lidia fecha o caderno, levanta e percorre o espaço da sala 208, observa os desenhadores, os desenhos, o corpo que posa. Propõe outras poses para o corpo que posa, diferindo tempos para realizar os desenhos e pontos de vista para os desenhadores. Enfim, a aventura começa e transcorre, e a cada novo desenho, nova contagem, um outro começo. Talvez o equívoco esteja em crer que a aula começa quando se entra na sala. A aula enquanto encontro acontece. Uma aula-encontro está continuamente cheia, pois suporta uma multiplicidade de composições.

Uma aula está cheia, atual e virtualmente em estado de composição e de transbordamento. Ela carrega os traços da tarde, dos corpos, do espaço, da luz de outrora, do agora, do plano de ensino, da instituição de ensino, dos livros, das expectativas, etc. Uma aula-encontro constitui-se visível e invisível, ruidosa e silenciosa, extensa e intensa, pois implica em uma combinação, uma relação entre matérias, corpos, temporalidades e espacialidades.

Diferente de um passageiro que entra no ônibus com um destino, quem participa de uma aula-encontro não sabe o que pode encontrar, que movimentos, paradas e desvios irão produzir o caminho. Uma aula praticada como encontro é uma aula-devir, diferente, inédita dela mesma. Uma aula que dá oportunidade ao improvável, que opera por “didáticas artísticas”¹³ que oscilam em insistir, até o ponto de saturação, nos saberes tradicionais; que acumulam, até ao esgotamento, as relações de poder; que zombam de e transformam subjetividades conhecidas em personagens de comédia; e, outras vezes, preferem abandonar os valores intelectuais em prol dos intuitivos, etc.

Lídia percebe-se uma professora que traça percursos descontínuos, cria outras possibilidades de aula, acolhe desvios e acidentes. Compõe com os resíduos flutuantes e com as rupturas dos destinos. Naquela tarde é tomada por um lampejo de consciência: a aula-encontro considera a natureza imprevisível do criar, não há coesão de forças, mas acasos e fragmentações.

13 Corazza, 2012.



Uma fala sem palavra soa pelo corpo. Um grito que silencia a voz e esbraveja um arrepio por todo o corpo: Como desacomodar corpos tão domesticados, acostumados e adormecidos? Quais são os corpos da educação? Como se compõe um corpo docente? O que produz? O que pode um corpo no cotidiano docente? E como o cotidiano docente conforma e deforma um corpo? Que engrenagens o movimenta, quais órgãos? Quão apáticas suas articulações?

Pela atenção ao seu corpo, Lidia pensa e questiona diferentes e variáveis atuações de si enquanto corpo docente. Talvez esses questionamentos a acometam por sua prática artística que produz imagens a partir do contato dos corpos, ou tais atravessamentos aconteçam por suas aulas de desenho de figura humana, de corpos desenhados e que desenharam. Ou, simplesmente, por perceber-se entre a primeira, a segunda e a terceira pessoa.

Lidia acredita que antes de se tomar consciência de qualquer acontecimento é o corpo que padece e que sofre, é ele que é afetado. Portanto ela está atenta ao corpo do discente que se esconde atrás do cavalete e da prancheta de desenho ou àquele que dorme em um canto da galeria durante uma mediação. Ela percebe o corpo do colega docente que ao subir a escada enfia o pé com força em cada degrau que ascende ou aquele que sentado em uma reunião pula na cadeira de tanto bater os pés. Ela também não deixa escapar o corpo da funcionária que trabalha na portaria e que não esboça um sorriso, tomando este acontecimento como um desafio de cada dia de trabalho. Da mesma maneira também percebe os corpos pelos vestígios que deixam, tais como o traço de um desenho que imprime demasiada força no papel, ou o traço indeciso, que busca a dimensão correta ou que se apresenta um tanto apequenado. Lidia também está atenta às palavras ditas e escritas, bem como intenta apreender o que escapa do que circunscrevem os seus significados. Às vezes, o expressado transborda por uma fala que sussurra, ou pelo que se gesticula ao dizer, ou por uma mão que bate na perna, ou que procura o bolso e, outras vezes, esconde-se por entre os próprios braços.

Os corpos, ademais do que padecem pela ação de diferentes forças que os conformam-deformam no decorrer de uma vida social, quando imersos em espaços de ensino e de arte tendem a condicionamentos, assujeitamentos e docilizações que exigem comportamentos e condutas, morais e políticas, ditas necessárias para garantir a ordem e o bem estar. Nesse sentido, apenas a situação de frequentar uma disciplina que observa e desenha corpos humanos vivos e, frequentemente, nus, já pode soar desconfortante. Ou, em outra ocasião, adentrar a sala da disciplina de mediação artística e não avistar cadeiras e mesas, mas apenas colchonetes, onde todos estão sobre o mesmo plano, o chão, pode produzir estranhamento. Ou, ainda, em uma mediação em alguma galeria de arte e, também, em uma apresentação de trabalho durante um evento científico, quando Lidia tira

os sapatos e no decorrer de sua fala joga um fio de barbante que envolve os corpos que ali estão sentados, e que em outra situação apenas escutariam, mas que ali são convidados a jogar com ela em uma fala nada convencional, pode causar repulsa.

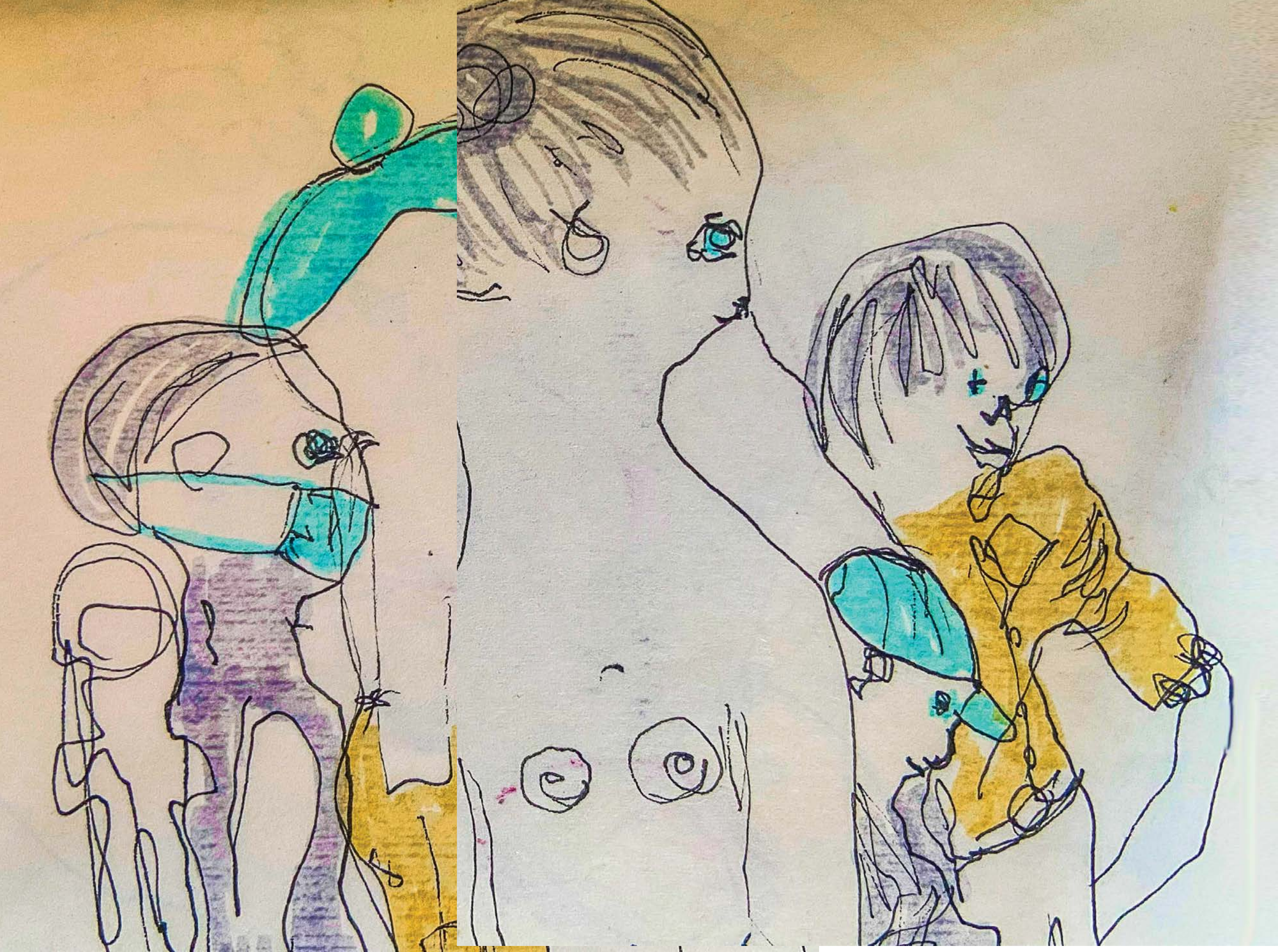
Lidia movimenta e desacomoda os padrões de composição corporal estabelecidos e esperados. Ela provoca estranhamentos das condições e arranjos que compõem subjetivamente a postura dos corpos. Talvez composições corporais impensadas de corpos formados-deformados, formadores-deformadores ao escutar a si, ao outro, a uma ambiência. Conjugando o corpo em primeira, segunda e terceira pessoa. Experimentando um corpo da/em relação. Um corpo docente que pratica cotidianamente a liberdade que afirma a vida, alguma coisa próxima à invenção. Uma liberdade relacional que acontece entre o acolher e o desacomodar dos corpos. Uma docência que incide na disposição de ativar os afetos, produzida na variação da sujeição.

Como praticar o cotidiano docente como encontro?

Lidia parece possuir uma espécie de campo magnético diferencial, pois consegue atrair ao seu redor uma gama diversa de corpos e estados corporais. Talvez a causa seja seu sorriso, ou mesmo uma postura corporal que parece abrir os braços e piruetar com o que acontece.

Lidia adentra o Centro de Artes com um corpo dos começos, que acredita. E em estado de espreita permeável, aposta que algo aconteça: um bom encontro para ampliar os lugares, transbordar estados praticados inquietando corpos e criando outros agenciamentos docentes.

Assim, o corpo de Lidia não caminha, parece deslizar, escorrer, abrir possibilidades, esperanças de atravessamentos, compondo outros ritmos a partir do que os encontros tocam. Cotidianamente desamarra amarras, transpor limites e dobrar fronteiras de certezas calcificadas em pontos de vista acostumados. Então, numa espécie de insistência gotejante, os movimentos habituais de embate de forças promovem outros estados corporais, um outro corpo docente, outros corpos e maneiras de existir.



Por essa potência o corpo de Lídia vibra em estado epidérmico. Uma docência de superfície, ao acaso dos encontros, esforçando-se em compor bons encontros:

— Que emoção! Vou chorar!

— Obrigada pela presença e confiança!

— Agora entendi o espaço negativo!

— Yes!!!

— Sim, agora eu tô vendo!

— Eu não sei o que tu faz nas tuas aulas...

— Só vou arrumar o cavalete.

— Tem alguma coisa que me faz estar aqui, me tira do centro, do equilíbrio, perturba, mas eu gosto. Acomoda de outro modo depois.

— Essas criações, proposições de agora são nossas também, estão atravessadas pelos nossos encontros e experimentações.

— Peguei o que quero falar! Não é o professor artista e sim o professor tecedor.

— Acho que se trocares a mão vai acontecer.

— Eu achei o nome da disciplina bonito e quis fazer.

— Apesar da quantidade de leitura somos envolvidos pelo assunto, é uma maneira de abordar que dá vontade.

— Obrigada por ser nossa professora!

— Tu consegues chegar em nosso pensamento e produzir junto, ajuda a entender o que já está. Dá abertura e possibilidades.

— Aula de percepção corporal todos os dias!

— Uma sexta a tarde leve, prazerosa para começar bem o final de semana.

— Tou me sentindo Leonardo Da Vinci, só que sem abrir os corpos.

— Posso te abraçar?

— Que delícia, obrigada! Adoro alfajor!

— Já tentou pegar o lápis de outra maneira?

— É que eu não enxergo a profundidade.

— Se faz uma espécie de ambientação e transforma-se o espaço.

— Eu não vou apagar a vela.

Os começos... Difícil começar. Nessa leitura parece que estamos sempre começando.

Como operar a docência pelas intensidades? Talvez pelas experiências ordinárias, dar abertura para experimentações impensadas. Talvez o meio seja um bom começo. Talvez por uma corporeidade háptica que, pela superfície, conjuga ao infinitivo o fazer docente, uma espécie de docência epidérmica que acontece pela composição dos corpos. Talvez pelo meio dos corpos, das imagens, dos discursos cujos movimentos de organização agem fortalecendo as funções, as posições, os significantes cristalizados almejando um modelo de corpo, de formação, de docência ideal, etc. Talvez por entre essas linhas de força majoritárias, que imprimem uma sensação de falta e de obrigação interminável predominantes no pensamento e na atuação docente, produzir desvios; ou seja, um movimento por linhas de força experimentais, que agem pela invenção de outros corpos, formações, posições, significantes. Assim, praticar uma docência menos reativa àquilo que os movimentos costumeiros dessa atuação impõem.

Talvez operar uma docência pela superfície, nem fora nem dentro, nem só pelas forças do plano de organização, nem só pelas forças do plano de composição. Uma docência por entre os planos, pela espacialidade das membranas, cuja temporalidade intensiva e fluida faz escorregar o eu, escapar o ego. Então, irromper uma “quarta pessoa do singular¹⁴”, esta que é própria das singularidades, que não é individual nem pessoal. Uma hecceidade¹⁵, ou seja, tudo aquilo que é, que se faz numa superfície inconsciente, gozando da multiplicidade que paira na imanência de auto-unificação por composições anônimas, impessoais.

14 Gilles Deleuze no livro *Lógica do Sentido* (2011, p. 105 e 106) menciona Lawrence Ferlinghetti (1919-2021, poeta, editor e pintor americano da Geração Beat) ao citar o título do poema “quarta pessoa do singular” para com a literatura compor e desenvolver a noção de “campo transcendental impessoal e pré-individual” composto por “singularidades”. O poema “quarta pessoa do singular” diz: “E ele é o olho louco da quarta pessoa do singular da qual ninguém fala e ele é a voz da quarta pessoa do singular pela qual ninguém fala e que todavia existe.”

15 O conceito de hecceidade, desenvolvido pelo filósofo Duns Scot (1266-1308), é apropriado por Gilles Deleuze e Félix Guattari para circunscrever as individuações sem sujeito, conforme os autores, os acontecimentos (Mil platôs v. 1, 2011, p. 10). Ainda, segundo os filósofos, “São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado.” (Mil Platôs v. 4, 2012, p. 49).

Ao praticar o cotidiano docente, Lidia dribla e dobra os fluxos majoritários impositivos. Ela pulula a docência pela superfície, pela membrana docente, e deixa escapar a síntese da pessoa e a análise do indivíduo instaladas pela e na consciência. Ela duvida da consciência, pois que a mente não sabe o que pode um corpo. Ela acredita em uma atuação docente atenta às combinações, às conjugações, aos encontros que engendram desvios, devires, intensidades, impulsos, saberes, passagens, metamorfoses, etc. E depois, só depois, ver o que daí resulta e perguntar se aumenta ou diminui a potência de agir, a potência de vida¹⁶.

Talvez uma docência epidérmica que não toma a superfície como local, mas pela superfície dispõe de uma energia potencial vital, já que “o vivo vive no limite de si mesmo, sobre seu limite...”¹⁷. Daí a superfície é o lugar do sentido, onde os signos ainda estão desprovidos de organização, e instáveis, devem uma direção.



16 Spinoza, 2010.

17 Gilles Deleuze no livro *Lógica do Sentido* (2011) ao tratar “Da décima quinta série: das singularidades” cita Gilbert Simondon (1924-1989) ao discorrer sobre os acontecimentos enquanto potências vitais, donde esses, assim como a energia superficial das superfícies, não as ocupam, mas as frequentam.



Ensaio 2: Ensaiar uma docência por um exercício ético-político a partir dos afetos.

Logo após dois anos¹⁸ de uma travessia de estudos acontecida por rajadas intensivas e extensivas que proporcionaram deslocamentos sensíveis e espaciais, ora em direção ao norte, ora em direção ao sul, e, noutros instantes ainda mais ao norte e, por vezes, mais ao sul, ela envereda o navegar em direção à Lagoa dos Patos, atracando no Canal São Gonçalo. Cadenciada por tal deslocamento paradoxal, que abala as certezas do ser e dos sentidos de ser, ela aventura-se na experimentação docente em uma universidade pública. Localizada no mesmo terreno de outrora, a unidade que ela atua, pertencente a esta universidade, agora, apresenta outro nome: o que no século passado chamava-se Instituto de Letras e Artes e no início deste século Instituto de Artes e Design, desde 2010 se chama Centro de Arte. O terreno ainda é o mesmo, porém ampliado, crescido. Afinal a Universidade pública da qual o Centro faz parte, no período de 2008 a 2012¹⁹, passou a abrigar aproximadamente o dobro de estudantes que acolhia quando ela se distanciou, em meados de 2008. Veio gente de todo o país, de norte a sul, até gente de outras nacionalidades adentraram o terreno do Centro. Uma proliferação de gente. Diferentes sotaques, costumes, culturas, climas, sabores, saberes, desejos, saudades, localidades, existências. O mesmo Centro também ampliou as possibilidades de formação nas áreas de Artes Visuais, oferecendo agora cursos de Design, Cinema, Dança, Música e Teatro. Desde 2010 oferece 13 cursos de graduação nestas áreas, um curso de pós-graduação lato-sensu (especialização) e cursos stricto-sensu em nível de mestrado e doutorado. Tal ampliação também alargou o tradicional destaque do Centro na atuação de diversas atividades de extensão à comunidade em geral.

A Universidade a que ela retorna, saudosa por bons encontros, em meados de 2010 mostra um outro ritmo, outras estruturas administrativas e curriculares, diferentes modos de organização²⁰ dos professores, dos cursos, dos técnicos-administrativos, etc. Ela, que ao chegar sofre de um abalo identitário, percebe os murmúrios da transformação sofrida também pelo Centro.

Como quem não quer nada, ao percorrer os costumeiros espaços de formação acadêmica do Centro de Artes — as salas de aula e os ateliês —, ela apreende uma ambiência. Nesse caminhar ela atravessa o corredor em que se encontra a galeria de arte, a Sala. Foi então que, em uma pirueta, adentra esse espaço e começa, sem saber que começa, um movimento de experimentação de uma docência como encontro.

Aterrissando, mas ainda em movimento de sobrevoo, ela busca embrenhar-se no espaço expositivo já conhecido e ainda por conhecer. Sente cheiro de artistas e obras de outras localidades, saboreia os brilhosos e coloridos convites, escuta a divulgação dos eventos nos jornais locais e na mídia digital, enfim, bolo e coisas. A galeria A Sala borbulha exposições de arte e movimenta a cena artística do Centro e da cidade.

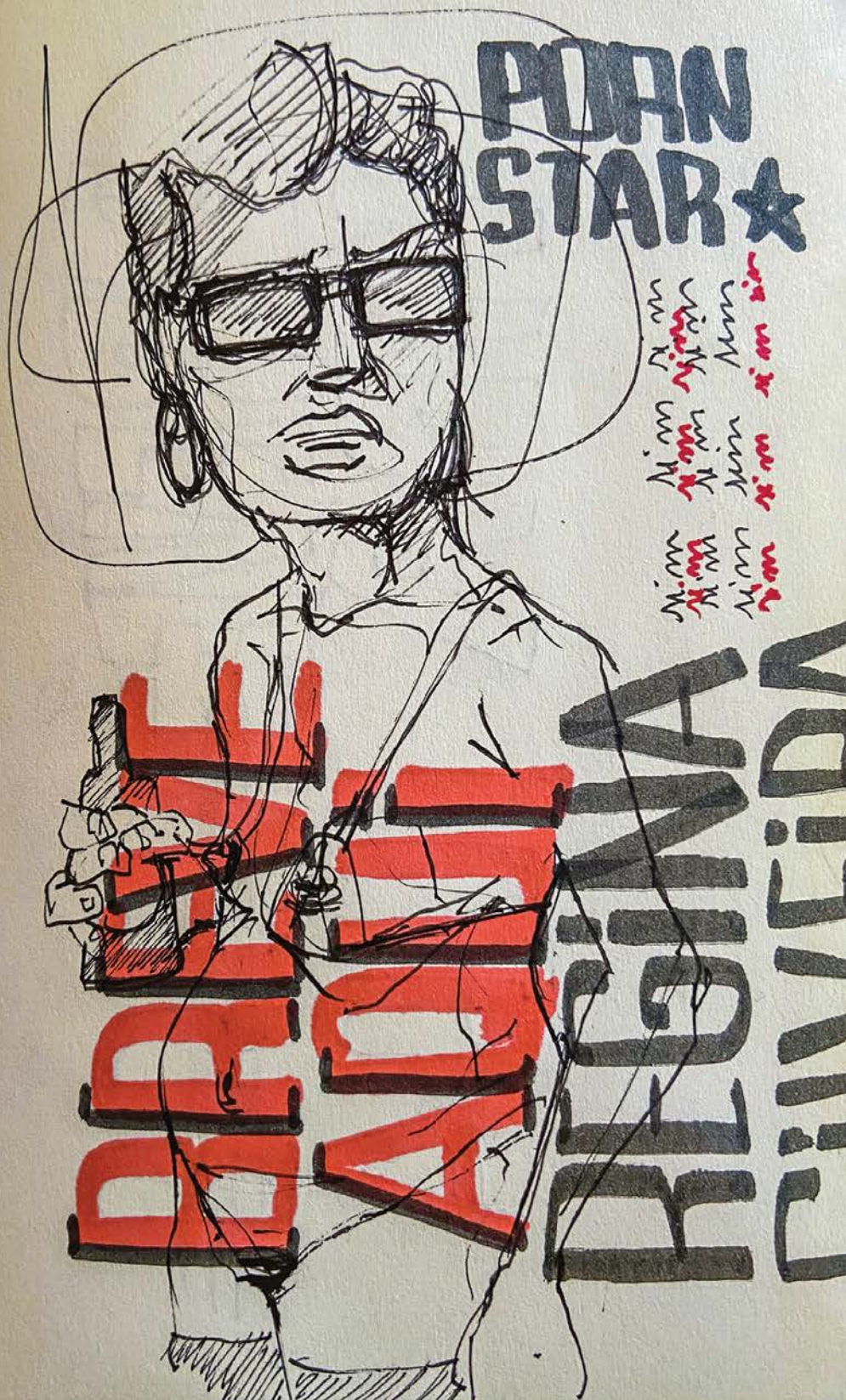
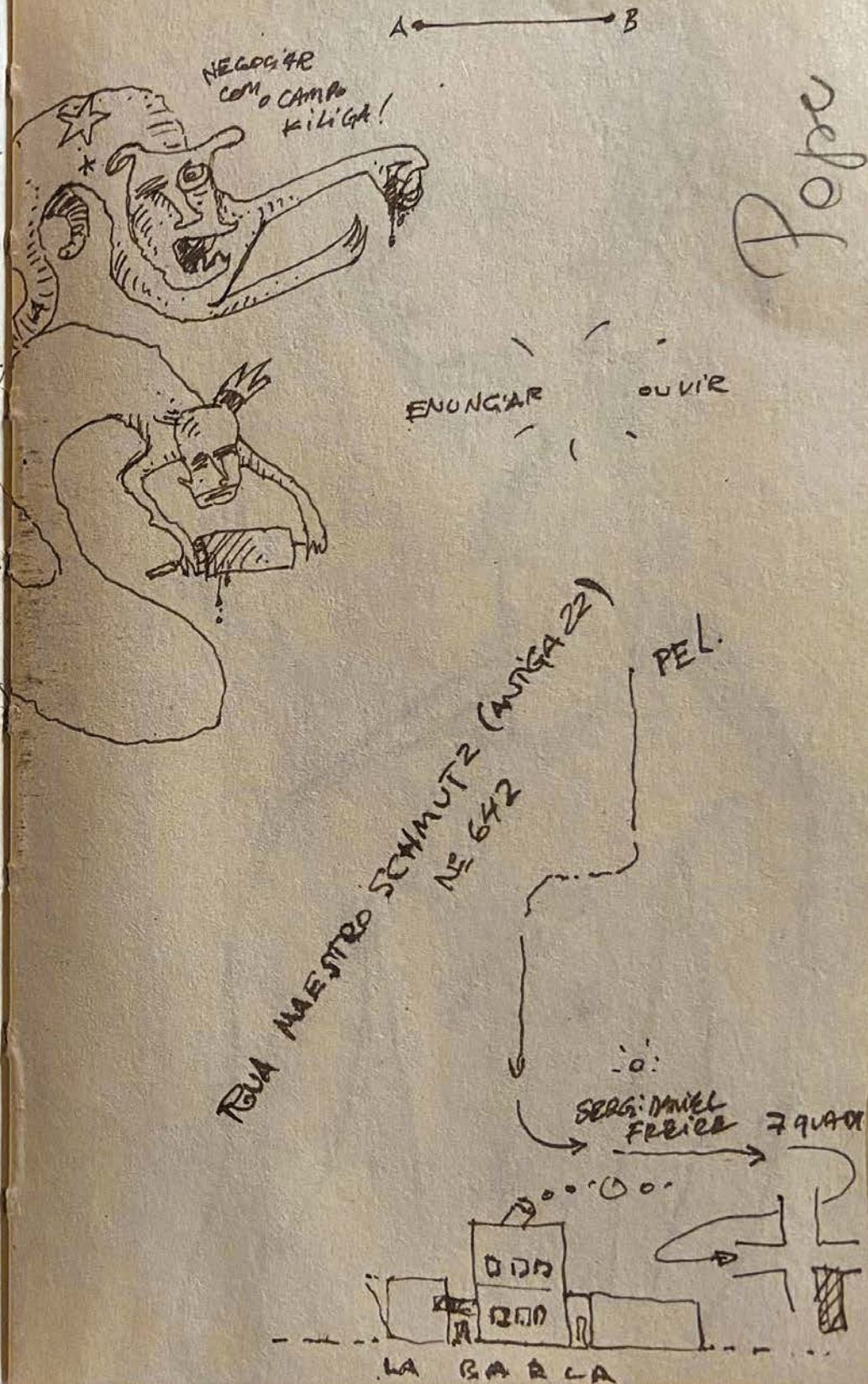
Ela nota que a coordenação do espaço ainda é feita pelos docentes, contudo, desde a ampliação do número de cursos e vagas de ingresso à Universidade, A Sala está sem funcionário técnico-administrativo. Aliás, desde o primeiro dia de aula, ela sente a ausência dos saudosos colegas técnico-administrativos que, assim como os docentes, compõem a rede de trabalho da educação pública no Brasil. Esses agentes públicos desempenham importante atuação para o funcionamento das instituições: as demandas administrativas – logística, tramitação de processos, empenhos, etc. – organização e guarda de documentos, bem como o cuidado dos espaços e bens materiais e imateriais, afinal, da coisa pública.

18 O Curso de Mestrado em Artes Visuais realizado no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ocorreu durante os anos de 2009 e 2010.

19 Nesse período da história das políticas públicas do ensino superior instaurava-se na UFPel e em outras universidades federais o REUNI, o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Duquia; Borges, 2016). Conforme Ramos e Garcia (2013, p 6 - 10), a "implementação do Reuni, ou seja, entre 2008 e 2012, cresceu o número de docentes efetivos nas instituições públicas federais, com a autorização de 21.786 novas vagas docentes." No cenário da UFPel ofertou-se 48 novos cursos do ensino de graduação e o número de alunos de graduação em regime presencial que no ano de 2007 abrangia aproximadamente 8 mil alunos, em 2012 era em torno de 15 mil. Ainda conforme os autores, apesar da expansão quantitativa, quando o foco diz respeito ao cenário da qualidade dos cursos criados, surgem dúvidas quanto à eficácia da gestão do programa Reuni, no cenário investigado.

20 Sobre esse processo de transformação organizacional das universidades públicas no Brasil ver texto de Franz, Leite, Rodrigues, sobre "O Processo de Empresarialização e o Discurso da Universidade Empreendedora: Uma Análise da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)", de 2020.

A realidade é um estado da experiência



Impressionada com o intenso movimento de gente transitando pelo Centro e inquieta com a demanda de trabalho provocada pela efervescência da galeria, ela dá continuidade ao caminhar, compõe e decompõe com a ambiência daquele território. Para, e, num pequeno instante, olha para os desenhos nas paredes que delimitam o espaço da subida, e logo volta o olhar para o caminho percorrido. Nesse instante, no meio da escada, a meio caminho para o segundo piso, uma escuta ressonante: ela é atravessada pelas palavras da conversa entre o professor Hypólito e o professor Ball. A prosa ecoa no corredor que ela começa a adentrar:

— O argumento central é de que as ações do Estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que determina, em boa medida, as identidades docentes, tornando-as adequadas a tais empreendimentos educativos.

— Significa mais do que isso, professor, pois implica o desenvolvimento de um modelo gerencial que deve penetrar nas instituições com a lógica de criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito, como um consumidor, apto para escolher autonomamente.²¹

O que transborda da conversa entre os dois professores ressoa e retumba em perguntas: Que modo de docência a professora coordenadora da galeria estava desenvolvendo? Imbuída de frenética atividade, a professora já teria se questionado sobre as formas de docência que estaria produzindo, que forças que estaria agenciando em suas escolhas? E quais movimentos, ou efeitos, produzem?

Ao retomar o movimento de subida para o próximo lance de escadas, ela gesticula dobrando e desdobrando os dedos da mão, tateia algumas das atividades e responsabilidades do trabalho docente. Pois que a coordenadora da galeria é uma docente, assim, para além de coordenar a galeria atua em atividades de pesquisa e ensino — aulas, orientações, grupos de pesquisa — circunscritas na graduação e na pós-graduação.

Chegando no segundo andar do Centro, abre a porta da sala-ateliê de Desenho da Figura Humana e deixa seus materiais na mesa enquanto a turma adentra a sala para uma aula. Respira, suspira, sorri para a turma, a sala-ateliê transborda de estudantes. Ela olha a quantidade de cavaletes, de bancos, de pranchetas e suspeita da incompatibilidade entre o número de estudantes e a estrutura física da sala. É então que a fala dos professores volta a ressoar a desconfiança da lógica gerencialista que se entranha na universidade pública. Ao sair da sala para buscar um copo d'água, enquanto

21 Os trechos da conversa entre os professores Ball e Hypólito são citações do texto “Políticas curriculares, Estado e regulação”, autoria de Álvaro Moreira Hypólito, 2010, p. 1339 e 1340.

alguns estudantes ainda chegavam, escuta a voz do professor Hypólito²² que ainda conversava com o professor Ball:

— As forças gerenciais operam de forma hegemônica, impondo uma cultura ocidental capitalista que identifico como “estandardizações globais”, as quais agem na fabricação de subjetividades que concorrem para o sucesso da sociedade de mercado e que devem ser empreendedoras.

— Pois sim, é o deslocamento do terreno político para o econômico que interfere de maneira determinante nas definições educativas. Tenho chamado atenção para uma “tecnologia da reforma” em curso nas instituições com três eixos principais, o mercado, a gerência e a performatividade. De forma aligeirada, digo-lhe que o mercado transforma a educação em mercadoria atrativa, tais como a educação à distância e a criação de um comércio de educação continuada e mesmo de formação inicial de professores. Assim também intervém por pedagogias guiadas pelas parcerias público-privado e pela terceirização de serviços cuja oferta estava sob a responsabilidade do estado. Já a gerência implica na implantação de uma nova gestão pública, gerencialista, utilizada nas empresas capitalistas, cuja eficiência e qualidade é medida pela padronização de currículos e exames nacionais e o alcance de índices quantitativos como parâmetros da qualidade do ensino e do trabalho docente. E o eixo da performatividade atua por efeito de uma espécie de neurose na busca por resultados e desempenhos que são auditáveis externamente através de avaliações e exames nacionais.

A composição dela com o que ressoa da conversa dos professores e com a percepção do que acontece na coordenação da galeria A Sala é o “estopim”, é o que desencadeia a compreensão dos respingos de uma onda que rebenta e adentra aquela unidade acadêmica de uma universidade pública brasileira.

Ela pensa as perguntas sobre os modos de docência que a professora coordenadora da galeria estava desenvolvendo. Talvez, arrastada pela força da corrente gerencialista, não tenha percebido que está assujeitada, compondo com as forças de uma docência dada por ações individualizadas que, na lógica da organização empresarial-empresarial, é dissimulada pela ideia de liberdade e autonomia. Como os professores Ball e Hipólito discorriam, essas forças produzem um modo de docência auto administrativa que enaltece o bom professor, eficiente e competente em seu trabalho. Um educador que opera, por exemplo, no concurso de seu projeto de extensão através de editais nacionais de fomento às ações extensionistas²³ enunciados como política pública de investimento e valorização do trabalho educacional.

22 Hypólito, 2010.

23 E em outras instâncias da docência universitária, como aquelas vinculadas ao ensino e à pesquisa.



Ao experimentar tais atravessamentos que provocam seu pensamento, ela pergunta: Com o que fazem corpo tais forças que capturam e, por vezes, apartam a passagem de forças desejantes, ou seja, de forças que aumentam a potência de vida na docência? Essas forças podem capturar e conduzir o trabalho docente sob a forma de um movimento da sujeição à servidão? Tal servidão pode implicar novas forças subjetivas atuantes no terreno educacional?

Pois que o fluxo da corrente gerencialista impõe um modo de operar a educação capitalístico. Quer dizer, para além das máquinas motrizes, que constituíram a idade das máquinas técnicas, outras máquinas, como as cibernéticas e a informática, cada vez mais presentes no trabalho docente, capturam o corpo produzindo uma simbiose do sujeito e das máquinas incorporadas pelo capital. Contudo, a partir e para além da sujeição infligida por tal maquinaria, suas diferentes formas e conteúdos, a relação entre elas e os sujeitos é permeada por uma “máquina abstrata de sobrecodificação”²⁴ efetuada por agenciamentos de servidão que condicionam, pelo corpo, os afetos e a subjetividade dos sujeitos. Ou seja, a servidão do trabalhador está diluída por uma espécie de rede do capital dada de forma subjetiva, por assujeitamentos que capturam os fluxos desviantes e descodificados, abortando as intensidades que podem escapar, os fluxos que afirmam a vida. Sujeitado a uma maquinaria e não mais submetido a ela, o trabalhador não se reconhece como parte de um sindicato, de uma cidade, etc., ele integra a rede capitalística com sua força vital e reterritorializa-se como autônomo, empreendedor de si, independente.²⁵ E, no terreno corporativo, é um colaborador que “veste a camiseta” da instituição. Assim capturado, assujeitado por linhas de forças perigosas — de medo, de clareza, de poder e de desgosto, — investe seus afetos — profissional, familiar, lazer, etc. — de maneira a integrar a rede capitalista. Envolvido por uma falaciosa sensação de segurança, de moralidade e de autonomia que não liberta, mas escraviza, o sujeito aborta até as possíveis experimentações por medo ou, pior ainda, por desgosto, e toma a vida como uma espécie de moeda para chegar a um ideal de sujeito, a uma posição ou sensação de poder.

²⁴ Conforme Deleuze e Guattari, (2012, vol. 3, p. 113) uma “máquina abstrata de sobrecodificação” “define uma segmentaridade dura, uma macrossegmentaridade, porque ela produz, ou melhor, reproduz os segmentos, opondo-os de dois em dois, fazendo ressoar todos os seus centros, e estendendo um espaço homogêneo, divisível, estriado em todos os sentidos. Uma máquina abstrata desse tipo remete ao aparelho de Estado.”

²⁵ O parágrafo está assentado no pensamento de Peter Pal Pelbart, (2018, p. 29 - 42) sobre a transformação da relação social capitalista.

Ela rosna: *quecafetinagemmeritocrática...* e continua a pensar: Como desviar, dobrar as forças capitalísticas e produzir modos outros de docência? Como compor com outras forças, embaladas por linhas éticas, políticas e estéticas? Seria preciso lembrar de Bartleby²⁶, amigo e intercessor²⁷ de Melville, quando no trabalho de copista em um escritório de Wall Street, em Nova Iorque, já embalado por afetos tristes responde repetidamente às solicitações de seu contratante, “eu preferiria não”²⁸. Uma resposta que abre uma zona de indiscernibilidade entre o preferível e o não preferível, entre aceitar e recusar. Talvez Bartleby, em uma atitude de inação em relação à ordem de um mundo regulado por regras de eficácia e de produtividade, provoque a premissa ética da possibilidade de fazer uma escolha. Em relação a uma ética docente, praticar a composição com as forças e formas que coadunam para a afirmação da vida, assim agir e não reagir.

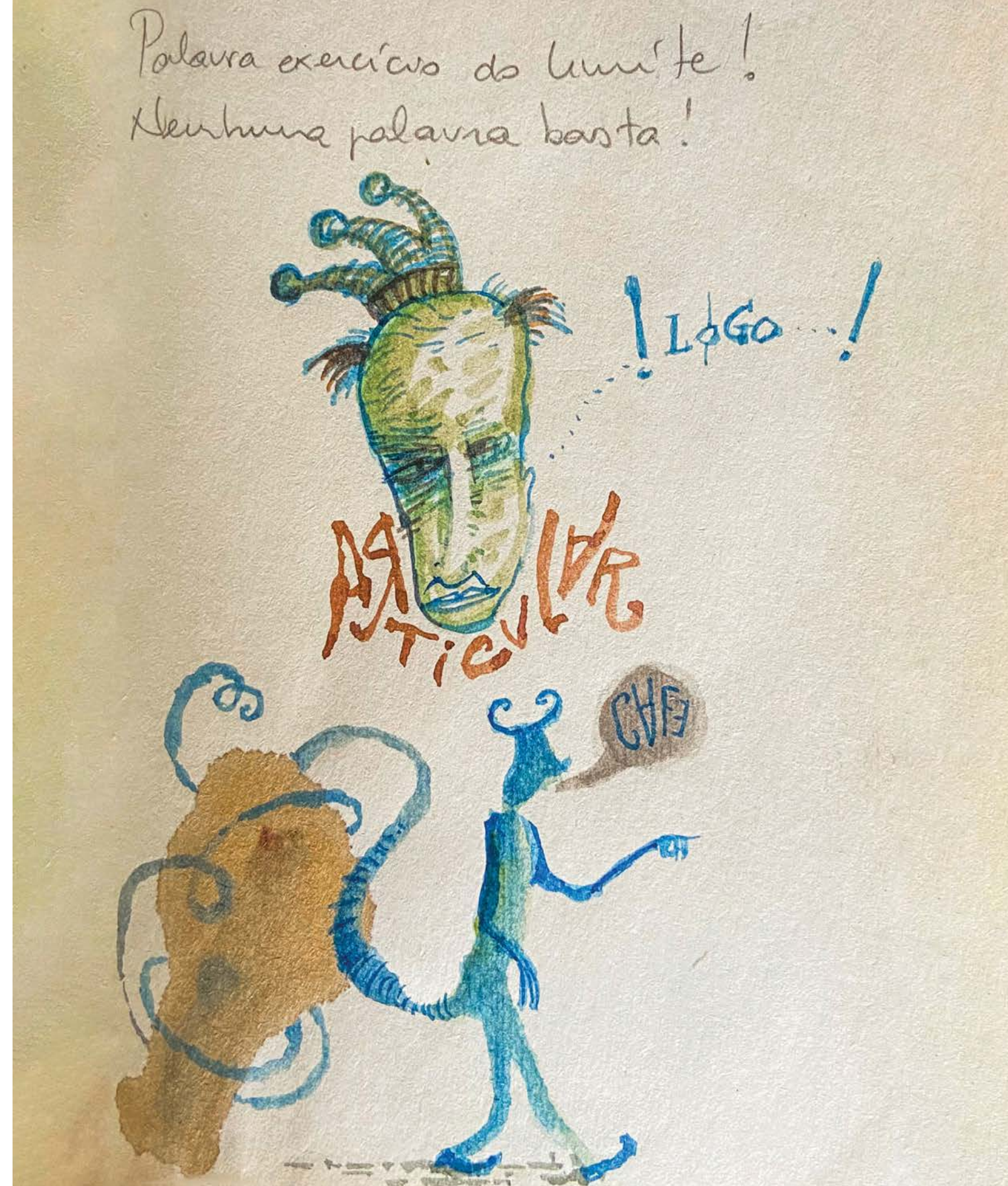
Impregnada por tais interrogações e formigamentos que por vezes coçam a pele, ela busca driblar uma ação reativa, ou seja, dominar as paixões e metamorfosear os afetos tristes, presentes nos processos gerencialistas. Afetos que desencadeiam uma espécie de neurose que frequentemente cadenciam a docência por uma sensação de um dever sempre a cumprir, por uma impressão de algo que sempre falta. Ela intenta outro ritmo, soa outra cadência por entre a melodia da macro e da micropolítica universitária. Envereda um movimento por uma docência experimental que começa no corpo, pelos afetos, e por eles possibilita desvios e passagens que intensificam a alegria.

A docência, assim como outras relações de trabalho, está no meio de forças. Rede formativa composta por uma maquinaria que opera através de um modelo empresarial capitalístico pautado por uma hierarquia gestora, que, em parte, deriva de movimentos da burocracia industrial. Trama de forças imagéticas e discursivas que implicam adestramentos, assujeitamentos das existências, modos de pensar e fomentar uma subjetividade, por vezes positivista e produtivista, que parece fazer parte de um projeto de Estado universal capitalístico.

26 Bartleby é o personagem do livro de Herman Melville (2015), “Bartleby, o escrevente: uma história de Wall Street”

27 Utiliza-se a ideia de intercessores a partir de Gilles Deleuze no livro *Conversações* (2013): “é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si. [...] As interferências também não são trocas: tudo acontece por dom ou captura. 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.” (p. 160).

28 Bartleby, personagem do livro de Herman Melville, repete ao longo do conto, “Bartleby, o escrevente: uma história de Wall Street”, a frase “preferiria não”. O sentido que este ensaio toma para tal expressão está em consonância com Gilles Deleuze quando este aborda a agramaticalidade da fórmula de Bartleby, como se houvesse dito o indizível ou o irrefutável, esgotando a linguagem. Conforme Deleuze (2011, p. 94): “A fórmula-bloco tem por efeito não só recusar o que Bartleby prefere não fazer mas também tornar impossível o que ele fazia, o que supostamente ainda preferia fazer. [...] A fórmula é arrasadora porque elimina de forma igualmente impiedosa o preferível assim como qualquer não-preferido.”



A percepção das ausências dos colegas, funcionários técnicos-administrativos, acontece justamente quando suas presenças, dadas pela ausência de seus trabalhos e funções, marcam a urgência da contingência da educação pública. No lugar desses trabalhadores públicos, muitos estudantes, principalmente bolsistas em situação de vulnerabilidade, atuam, também, em tarefas e posições administrativas da universidade. Nesse complexo jogo de forças, objetivado por metas e pontuações, a coordenação da galeria A Sala é um fio da franja que incorpora fazeres de uma gestão educacional gerencialista.

Ela sente as sutilezas dos fios de forças que compõem a trama da educação derivada de um pensamento neoliberal e conservador. Tal trama, envolvente por um sedutor discurso da autonomia e da eficiência, cujo objetivo é dismantelar o sistema público de educação desestruturando e enfraquecendo os serviços técnico-administrativos, sobrecarrega e aligeira os fazeres pedagógicos. Fomenta a competição entre colegas, cursos e instituições e, principalmente, exclui a diferença e a invenção de modos de vida outros ao privilegiar indicadores, índices avaliativos e quantitativos e a inovação que compete à mais-valia.

Imersa nesta rede de forças, ela busca um dos cadernos que colocara sobre a mesa da sala 208 e que contém algumas anotações feitas a partir de uma fala da professora Rolnik²⁹, que, naquela ocasião, discorria sobre o exercício de uma ética nas práticas curatoriais em arte. Já que estas, assim como a docência universitária, também se compõem com diversos vetores de forças. Em uma das páginas ela encontra vestígios das intercessões do pensamento de Rolnik em forma de mais perguntas, como: Que posicionamento ético se produz ao compor com as forças que orientam os interesses do mercado? Que arranjos, composições estão imbricadas nessas composições? O que tudo isso tem a ver com deslocar-se da política de produção de subjetividade capitalística, dominante nas segmentaridades molares, esta que tende a viabilizar a expropriação da potência criadora? O que isso tudo tem a ver com o reapropriar-se desta força de invenção?

Em um contexto de políticas de subjetivação dominante, que tende a restringir e reduzir os modos de perceber, apreender e conduzir as existências, a arte e a filosofia podem abrir brechas para outros modos de existências. Através de artistas-intercessores, como Lygia Clark e Hélio Oiticica, e da filosofia, como Rolnik, Deleuze e Guattari, é imaginável um deslocamento no modo de percepção do mundo, produzindo uma dobra na noção de sujeito. Por tal desvio, a capacidade pessoal-sensorial-sensível-cognitiva, pela qual é produzida a experiência da subjetividade no

29 ROLNIK, Suely. O saber-do-corpo nas práticas curatoriais - driblando o inconsciente colonial-capitalístico. In: ALBUQUERQUE, Fernanda; MOTTA, Gabriela (orgs.) Curadoria em Artes visuais: um panorama histórico e prospectivo. São Paulo: Santander Cultural, 2017.

sujeito, rompe e transmuta em “extra pessoal-extra sensorial-extra psicológica-extra sentimental-extra cognitiva”³⁰. Apesar de indispensável e intrínseca à condição sociocultural, por viabilizar uma gestão do cotidiano e das relações sociais, a capacidade “pessoal-sensorial-sentimental-cognitiva”³¹ é um modo de assujeitamento que desconhece que não é o único modo de existir.

Com Rolnik³², ela encontra pistas para desdobrar as vibrações de um corpo docente clandestino, recém-chegado de deslocamentos nômades. Em condição vivente, tal corpo docente opera uma docência que pratica uma ética de afirmação da vida. Por uma espécie de docência epidérmica, uma docência das afecções, uma docência como encontro — para além e aquém de um sujeito, pela imanência da condição de corpo vivo, de um “corpo vibrátil” — ela acredita que é possível a captura afirmativa das forças de invenção que pedem passagem. Então, paradoxalmente, num movimento de involução, que percorre as existências sensíveis, dar corpo à vida, quer dizer, desdobrar outros modos de existência para que a vida possa fluir e ganhar corpo, praticar o corpo.

Com brandura, ela não julga os modos da professora coordenar a galeria. Perturbada pela percepção das formas e reverberação das forças que constituem as políticas públicas na educação superior, ela problematiza como compor, dobrar e deslocar uma outra docência, dando passagem às forças de invenção cooptadas pelo inconsciente capitalístico, de maneira afirmativa, ou seja, transformando-as em potência de vida. Por um exercício ético, acontecido entre invenção e resistência, distinguir e dar acesso às configurações de mundo pelo qual se deve lutar, se entendermos a política como o exercício da polêmica acerca das configurações da vida em sociedade, seus recortes e as regras que as sustentam.

O que ela percebe ao habitar o Centro é que os corpos estão surdos ao que pede a vida para continuar a se expandir. Obstruindo o acesso ao sensível, os corpos em coma reagem aos efeitos de medo e desamparo por um estado de inércia dado pela acomodação e fixação de figuras e representações identitárias; e/ou pelo contínuo movimento de servidão que reivindica um poder

30 Suely Rolnik, (2017, p. 56) discorre nessa fala-texto, a partir da obra Caminhando de Lygia Clark, sobre um modo extra cognitivo de apreciação-experiência do/com o mundo e da/com a obra de arte, um modo de “saber-do-corpo” ou “saber-do-vivo”, ou ainda um saber “eco-etológico”. Conforme a autora: “Um saber intensivo, distinto dos conhecimentos sensível e racional próprios do sujeito, bem como de seus fantasmas [...]. Tal capacidade produz uma das outras experiências do mundo que compõem a subjetividade: sua experiência enquanto ‘fora-do-sujeito’, imanente à nossa condição de corpo vivo — que proponho chamar de ‘corpo vibrátil’ ou ‘corpo pulsante.’” (2017, p. 56).

31 Rolnik, 2017, p. 55.

32 ROLNIK, Suely. “Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma. Conferência proferida nos simpósios: Corpo, Arte e Clínica (UFRGS, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Mestrado. Porto Alegre, 11/04/2003); A vida nos tempos de cólera (ONG Atua, Rede de Acompanhamento Terapêutico. Itaú Cultural, São Paulo, 17/05/2003) e A clínica em questão: conversações sobre clínica, política e criação (DA de Psicologia UFF e Universidade Nômade, Niterói, 05/12/2003).

ilusório. Por entre os fluxos de uma docência centralizada em modos gerenciais e de uma docência flexível às codificações, ela pratica, pelo sensível, um exercício de invenção. Ao inventar e pelo inventado, produz sutil resistência às advindas cristalizações que tendem aos movimentos de reterritorialização de um modo capitalístico neurótico. Então, por contínua experimentação, persiste nos movimentos de composição e de expansão da vida.



Ensaio 3: Docência como encontro: um problema de composição em educação

Como pensar e operar a docência como “encontro”³³?

Apesar da banalidade presente no questionamento de uma docência como encontro, acontecida de modo geral entre estudantes e professores, o que de considerável pode desenvolver tal questionamento?

Todo início de semestre, durante as primeiras aulas, mas não somente, ela, uma docente universitária, anuncia aos estudantes que considera as aulas como encontros. Alguns deles sorriem, outros emitem uma expressão de desconfiança, outros ainda seguem atentos ao celular. Ela, ao dar continuidade à fala, abre a sua percepção de encontro a partir do pensamento de Spinoza para a turma:

— Quero dizer que, ao entender a aula como encontro, ela acontece ao produzir uma rede de combinações. Não depende só de mim, nem somente de vocês. Depende de nós e, também, para o que está além e aquém de nossa percepção. Estou dizendo, por exemplo, do clima, da música, da roupa, do espaço etc., que também fazem composição. Assim, mesmo que tenhamos uma estruturação do conteúdo da disciplina para cada dia de aula, o que está previsto no plano de ensino, não garante um bom encontro, ou seja, que uma aula seja afirmativa, ou mesmo proveitosa, pois entendê-la como encontro é admitir que ela é produzida no acontecimento.

No ano de 2020, a nuance desta fala toma outra modulação, pois o vírus “SARS-CoV-2” realiza bons encontros com os corpos humanos. Ao mesmo tempo que o vírus se compõe com o corpo humano, ao contrário, do ponto de vista do corpo humano, há uma decomposição que diminui a força de agir podendo levá-lo ao colapso. Em março de 2020 foi decretada a pandemia internacional provocada por esse vírus, a Covid-19. Desde então, até maio de 2023, data histórica que marcou “o fim da pandemia” pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o vírus ganhou força e tornou-se uma ameaça invisível à humanidade. Ele realizou mutações, perseverou em sua existência, e se espalhou por todo o mundo através do menor contato ou proximidade entre os corpos humanos. Ao afirmar sua força pelo contágio humano, impediu os corriqueiros encontros da docência nas salas de aulas das mais diversas instituições de ensino. Assim, em 2020, a pandemia da Covid-19, gerou um corte profundo no modo de encontrar na docência.

33 Spinoza, 2010



A partir dessa situação, aquelas palavras sobre a docência como encontro, emitidas ao longo das aulas, tomaram uma dimensão jamais imaginada por ela e forçaram a pensar nos sentidos do uso desse termo. Os encontros docentes mudaram³⁴. Como encontrar agora? Como praticar uma docência se não pelo encontro? Diferentes variações desses questionamentos retumbaram nos corpos envolvidos na ambiência educacional. A tecnologia e a comunicação digital, via internet, pareceram uma alternativa. Mas, como produzir encontros na docência com corpos apartados, apenas conectados por telas e outros aparatos dos recursos digitais? Que corporeidades são operadas e produzidas nos encontros mediados pela tecnologia e pelo ensino remoto? Que duração é essa?

O cenário mudou abruptamente. Desacomodou os corpos, envolveu outros, misturaram-se os espaços e os tempos: a casa e a escola, as famílias e a comunidade escolar. As estruturas curriculares e pedagógicas foram abaladas. Algumas alternativas, muitas adaptações. Essas adaptações e ajustes, que tomaram como modelo o modo de encontro presencial na educação, a incomodaram e ainda a incomodam. Pois ela percebe a pandemia como a temporalidade kairós, quer dizer, o tempo oportuno: o cavalo encilhado que passa. A pandemia abriu uma fenda tão inesperada que talvez fosse a oportunidade para pensar e experimentar o impensado na docência.

Nesse contexto, ela, que desconfiava da ingenuidade das indagações que lhe acometiam durante o exercício de uma vida docente, titubeou: Hein, o quê? Suspensa de hesitação, viu-se no movimento paradoxal da emergência dada pela contingência pandêmica: entre oscilação da naturalização do encontro que sustenta a relação pedagógica e a problematização do encontro na educação como condição para o acontecimento da docência.

34 “Novas normatizações foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para atender de- mandas da excepcionalidade do estado de pandemia. O Conselho Nacional de Educação emitiu a Nota de Esclarecimento, em 18 de março de 2020, sobre “as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar” (BRASIL, 2020a) e flexibilizou as normas e os parâmetros legais estabelecidos, orientando que “as redes e instituições de educação básica e educação superior podem propor formas de realização e reposição de dias e horas de efetivo trabalho escolar” (BRASIL, 2020a). Estabeleceu, a partir da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b). O Parecer do CNE no 5, de 28 de abril de 2020, explicitou que a realização das atividades pedagógicas não presenciais se caracteriza pela mediação de tecnologias digitais ou não, podendo acontecer por meio de programas de televisão, de rádio, pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis, e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020c). Estas normatizações permitem reorganizações não padronizadas dos calendários escolares, por meio de atividades pedagógicas não presenciais no âmbito dos sistemas de ensino dos estados e municípios da federação nacional.” (Fontana; Rosa; Kauchakje, 2020. p. 98)

Ainda em estado de oscilação, na temporalidade de uma “duração”³⁵, suspensa, ela perdeu corpo ao mesmo tempo em que reencontrou outros. Foi jogada para fora de uma paisagem costumeira, mas nem por isso inquietante, e enclausurada em uma temporalidade cronometrada, controlada, que determinava a passagem do acontecimento educativo operacionalizado por um espaço algorítmico. Nesse jogo incongruente, entre suspensão e determinação, ela implorou corpo. Afogada em palavras e cega pela luminosidade significativa das telas-rosto, ela perdeu corpo.

Caída de um susto, ela retoma suas anotações e registros, os lastros intensivos de uma docência universitária. E, ao flexionar a respiração depois da queda, escuta os murmúrios dos lastros de outrora em ecos nas vozes de agora. Ela joga e é jogada pelas imagens, palavras e gestos testemunhos de uma existência docente. Essas impressões intensivas de outrora, lampejam uma espécie de sobrevida. São golfadas de ar que arejam a composição das palavras e impulsionam o fluxo do pensamento. Não existe prevalência entre esses signos, misturam-se como vento e água ao movimentar conjecturas docentes que prosseguem.

Nesse movimento de escuta entre os murmúrios e os ecos ressoantes dos lastros docentes, a voz de Dalingua³⁶ a faz levantar a cabeça. Enquanto ela mira um ponto por uma atenção flutuante, ainda em leve suspensão, escuta Dalingua que expunha, em uma das muitas *lives* sobre trabalho docente que realizou nesse período de pandemia, dados qualitativos e quantitativos que apontavam o aumento da carga de trabalho dos docentes, assim como a ampliação da desigualdade social e tecnológica entre estudantes, professores e escolas. Dados que reforçam alguns efeitos das disparidades sociais e que foram intensificadas pela efetiva inserção em diferentes realidades das tecnologias digitais para a docência. Em outra ponta da mesma trama, Dalingua e suas colegas de pesquisa abalizam os grupos e organizações que promoveram e impulsionaram a implementação de novas práticas de ensinar e aprender engendradas por relações e interações que aceleram o emprego da inteligência artificial no trabalho docente; mesmo que o professor ou a professora, assim como o/a estudante, não tenham condição de acesso à maquinaria necessária para esse novo modo de relação e interação.

35 Deleuze, 2006, p. 33 – 46. Aqui a palavra duração está referenciada em Henri Bergson a partir de Deleuze. Assim, ela toca a questão do tempo como movimento contínuo, e não como instantes. A duração coloca o tempo com um único movimento de dois sentidos, o imprevisível e o contingente, o espírito e a matéria, o passado e o presente um sob o outro e não um depois do outro. A duração, pelo “imediato”, apresenta a própria natureza da diferença, a diferença de si para consigo. O ser é uma nuance, é a própria diferença da coisa.

36 Personagem inventada a partir da conferência da professora Dalila Andrade Oliveira na Aula Inaugural da Faculdade de Educação-UFPel- “Trabalho Docente na Pandemia COVID-19”, proferida no dia 26 de abril de 2021. Nessa aula a professora apresentou dados da pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, desenvolvida pelo grupo de pesquisa GESTRADO/UFGM, que entrevistou 15.564 professores de rede pública de todo Brasil, entre 8 e 30 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7TZ9nGQngzg> Acesso em: 24 fev. 2022.



No curso da interlocução proferida por Dalingua, ela escuta ecoar uma vontade de normalidade, o som de vibração das forças que tendem para o movimento de adaptação e de acomodação dos “novos” comportamentos e condutas que a suspensão das aulas presenciais produziu. Então, ela reverbera o eco indagando Dalingua e suas colegas a partir da sonoridade de tais forças cujo movimento de adequação tende à busca de soluções para os novos encontros digitais: Por que não experimentar outros modos de encontrar? Por que adaptar e acomodar os encontros costumeiros à nova realidade imposta? Afinal, que terreiro produz os encontros em plataformas digitais? Como operar uma docência como “encontro” nesse espaço? Que “afecções” e “afetos”³⁷ produzem tais encontros? Como experimentar a corporeidade em um contexto remoto? É possível compor corpos e pensamentos com essa corporeidade?

Talvez a contingência dada pela pandemia pudesse produzir transbordamentos à procura por adaptação do encontro presencial ao remoto, e provocasse desvios, cortes intensivos na experimentação dos encontros na docência. No entanto, o que se fomentou foi a substituição do sistema presencial pelo ensino remoto, bem como a ampliação de parcerias público-privadas. Situação que condiz com a lógica capitalística, o mercado como princípio regulador e a privatização. Assim, de lá para cá vem acontecendo uma onda crescente que incentiva as políticas educacionais a investirem em empresas privadas a subsidiarem recursos tecnológicos, canais de televisão e compra de materiais pedagógicos³⁸.

Diferente ao que ela preconiza sobre a oportunidade aberta pelo corte pandêmico na educação, abre-se uma janela para a entrada contundente e ampliada dos pacotes didáticos e currículos estandardizados que vêm retirando das escolas, dos docentes e dos alunos, as decisões sobre o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido transformam a aula numa sequência de tarefas e atividades a serem executadas, reservando ao diálogo, ao pensamento, ao debate e à dúvida um lugar cada vez menor, ou seja, reforçando uma perspectiva utilitária e instrumental da educação.

Então, numa tentativa de embaçar a abertura desta janela e operando desvios nesta perspectiva mercadológica e instrumental que envolve as perspectivas para a educação, ela indaga ao “lapidário de pedras”³⁹ a possibilidade de apreender os encontros docentes como puro movimento, por uma espécie de “intuição simpática”⁴⁰ derivada das “afecções” e “afetos” decorrentes da experiência

37 Spinoza, 2010
38 Sobre os impactos da pandemia covid-19 indicam-se os estudos de Fontana; Rosa; Kauchakje. 2020; Pinto; Lopes, 2022; Telaska; Machado, 2022.
39 O lapidário de pedras refere-se ao filósofo David Lapoujade.
40 Lapoujade, 2017a.

espaço-temporal digitais. Ele, interessado na passagem do tempo, — a partir da ideia de “duração” proposta pelo equilibrista do cone invertido⁴¹, — e em simpatizar com tal passagem, justamente pela abertura de vagas nas posições e modos de encontrar habituais, sugere “livrar-se daquilo que nos prende aos seres e aos nadas”⁴². Então, por esse movimento deixar brotar a experimentação de uma docência como encontro, criadora e compositiva, dada por um afeto que não é mais apego, é a própria diferença, uma nuance, produzida por uma outra corporeidade e temporalidade.

Ela retoma a atenção a Dalingua que, já ao final de sua exposição, diz:
— Agora, nós estamos voltando para o presencial!

Então, ela sussurra: Como voltamos? Já que voltar não é sobre voltar ao mesmo, nem do mesmo, ao/do habitual?



41 O equilibrista de cone invertido refere-se ao filósofo, poeta, físico Henri Bergson (1859-1941).
42 Lapoujade, 2017a, p. 28.

Uma fala sem palavra vibra. Um grito que silencia a voz e esbraveja no corpo. Que corpos a educação produz, com que corporeidades opera? Como se compõem? O que produzem? Que engrenagens movimentam, quais órgãos? Quão impassíveis são suas articulações físicas e mentais? Como desacomodar corpos tão acostumados e adormecidos? Para onde e como voltarão os corpos da educação pós-pandemia Covid-19? Voltarão?

Ao problematizar a docência como encontro, ela indaga: que corpo, ou que corporeidade se forja? Como pensar de outro modo os corpos da docência retirando a condição binária e fraturando o jogo identitário presente na interação professor e aluno, e que as plataformas digitais parecem afirmar? Por esse tom, ela pensa o pensamento de um corpo docente, ou melhor, dos corpos da docência a partir de um deslocamento. E, nesse sentido, abre a conversação, rasga os corpos extensivos da ambiência docente para pensá-los também em suas intensidades, produzindo desvios de corpos determinados e fundamentados por uma consciência dogmática, constituída de ilusões de finalidade, de liberdade e teologias: “devo ser assado”, “sempre fui assim, eu escolho”, “tenho de ser isto ou aquilo”.

Emaranhada pelos vestígios de uma docência, e a partir deles, ela pinça algumas pistas para o delineamento de um corpo epidérmico, intensivo, que opera e se produz na docência como encontro. Em tal enrosco, percebe que tais impressões sussurram uma espécie de corporeidade dada pelo sensível que se imprime nos corpos. Então ela suspeita de um corpo por contágio, por vezes pedagogicamente perturbador, já que opera por uma zona de indiscernibilidade, uma espécie de abertura que um corpo devém a um outro. Nesse sentido, uma docência como encontro acontece por corpos imanentes, em ato, atravessados pela variação das “afecções” que sofrem e dos “afetos” que transbordam.

Assim, ela sugere e intenta os corpos da docência pelas “afecções” e “afetos”, corpo que o polidor de lentes⁴³ outrora lhe mostrava e que, agora, escuta rumores nos lastros de seus cadernos⁴⁴. Vestindo as lentes do polidor ela convém que o corpo ultrapassa o conhecimento que temos dele. Não sabemos o que pode um corpo, apenas recolhemos os efeitos, pois que as causas são exteriores a ele, dadas em ato e pela combinação dos corpos. Das causas, acolhemos apenas uma parte, duvidando, assim, da consciência como verdade absoluta, desconfiando, então, da ideia desse efeito como causa final de suas próprias ações⁴⁵.

43 O “polidor de lentes” é um personagem inventado que se refere ao filósofo Baruch Spinoza. Polir lentes é o ofício exercido pelo filósofo desde que abandona os negócios do pai (Deleuze, 2002).

44 Ressalta-se que os cadernos também são pensados como alguns dos corpos envolvidos nesta escrita.

45 Deleuze, 2002, p. 26.

— Quanta ingenuidade confiar na consciência! — ela exclama.

Tais afirmações provocam furor, já que abalam uma maquinaria do pensamento modular e modulante. Por tal vereda tortuosa, até incômoda e indesejável por engendrar a indeterminação dos corpos que se produzem por um movimento paradoxal, dado pelo fora que também está dentro, a docência avizinha-se ao experimento. Acontecido numa superfície, zona epidérmica, o corpo não é, já que está dado pela impossibilidade de fixação. O corpo acontece por contágio, por corpos em combinação: um corpo das afecções. Daí a docência opera um encontro que transborda a relação binária professor-estudante e conjuga o movimento entre e para além das polaridades, atento para uma espécie de “ambiência”⁴⁶ num jogo que faz corpo com. Uma docência que agencia com o que lhe convém e pela multiplicidade do estado de coisas, das enunciações, dos territórios e, sobretudo, dos movimentos de desterritorialização. Assim, a docência como encontro é coletiva na multiplicidade imanente para além do indivíduo, construída na singularidade de cada corpo e dos corpos em relação. Produzida por algo que os atravessa e que também se diferencia ao atravessar, quer dizer, uma composição singular.

A docência como encontro que ela problematiza, acontece, sobretudo pelo corpo. Como a singularidade de uma árvore, verdeja. Se instaura por vibração e por composição de ritmos. Um território-dança, pois, comporta movimentos deslizantes entre uma ação e uma ideia, uma espécie de encadeamento de forças-corpo intensivas e extensivas que se movem em ato. Ela lembra dos gestos do “homem de unhas compridas”⁴⁷ que deslizando o dedo sobre uma tela de pintura de tamanho maior do que o chassi que a delimita e com um buraco não pintado, esquecido, dizia: “Trata-se de uma borda interior que ecoa as bordas exteriores. Ambas constituem, a diferença de intensidade pela qual tudo passa e comunica, negligência da margem e esquecimento do buraco, ambas se respondem.”⁴⁸. A fala ecoa o que passa entre o que escapa e o que se deixa. A tela e a docência são percebidas como superfícies de experimentação. Nesse plano, um corpo docente que opera uma docência-superfície, uma docência epidérmica, uma docência como encontro não sabe o peso e a leveza que desencadeia o interstício intensivo do entre. Este corpo aposta no conflito e na combinação dos corpos, das linhas de força que perseveram na afirmação de vida que se pode acender, nas existências que não se sabia e que, no entanto, se pode produzir.

46 Deleuze; Parnet, 1995.

47 O homem de unhas compridas refere-se ao filósofo Gilles Deleuze (1925-1995), o qual tinha tal característica.

48 Deleuze, 2006, p. 355. Este trecho tem referência em uma conversa entre o filósofo Gilles Deleuze e Stefan Czerkinsky, um jovem artista de origem polonesa, quando, da ocasião, os dois compunham o catálogo de exposição “Faces et surfaces” (1973).

Rasgando os corpos envolvidos nos encontros e consentindo as franjas/rebarbas por eles tecidas, ela avista paisagens. E nesse movimento, ainda que cada corpo esteja e derive um outro corpo, em contágio, — dado e transformado pelo encontro, pela composição — os corpos agenciam forças coletivas. Um corpo político já que acontece na imanência das “afecções” e na passagem dos “afetos”, no encontro com os corpos, no ato mesmo que embaralha os tempos e os gestos.

Então, vestindo as lentes do polidor, ela toma o corpo como modelo e a consciência como espaço ilusório e transitivo para uma docência como encontro.



Durante o período de isolamento ela é afetada por outros corpos, outra corporeidade, e sua potência de agir é enfraquecida. Buscando encontrar corpos que convenham e componham, ela principia a imersão nos lastros de uma docência. E, por vezes, continua murmurando mais das mesmas perguntas, porém, de modo diferente. Como quem folheia um livro para sentir o cheiro antes de adentrar na leitura, ela encontra em uma das páginas de um de seus cadernos de registros uma anotação que aponta para tal diminuição de potência: *é difícil escapar de um buraco de subjetividade e de um enquadramento de rostos, de “rostidades”⁴⁹; quer dizer, de transbordar os sistemas de significância, identitários, — nome, palavra, rosto, identidade, etc. — que classificam os corpos nos encontros remotos.*

Dividida entre a materialidade de um de seus cadernos de registros e a luminosidade da tela de um ambiente virtual de aprendizagem, ela indaga como corpos isolados, enclausurados e atravessados por telas que transbordam afetos tristes, tais como o medo e a esperança, podem transmutar e produzir movimentos que afirmam a vida? O que pode o encontro remoto, ocorrido através de corpos digitais? O que pode produzir? Quais afetos? Como os corpos da docência, isolados pela pandemia, são afetados por uma exterioridade outrora íntima? Que afetos estão sujeitos esses corpos? O que podem tais sujeitos limitados em espaço e movimento? Que forças do fora e como tais forças afetam o conhecimento que temos do corpo?

Nesse momento, separada ao máximo de sua potência de agir ela está sujeita aos fantasmas da superstição e às mistificações do tirano. No borbulhamento das perguntas, esforça-se por movimentos livres e ativos. Sim, ela persiste e busca corpo, corporeidades. Empenha-se em fomentar moção entre corpo e mente, propõe experimentações que produzem o balanço dos ossos e alteram o ritmo dos órgãos, que provocam dobras na pele e redobras musculares que incitam pensamentos e transmutam ideias. Ela delira corpo e vomita inquietações: Que indivíduo emerge de uma docência que pouco encontra? Afinal, os encontros ocorridos pelas superfícies digitais forjam um sujeito identificável, que se pode apurar o gênero, a classe, o sexo, a função. Produzem indivíduos que se orientam por superstições transcendentais, escravos em potencial de uma tirania moralista e capitalista que acorrenta os modos de existência imanentes. E, então, a pergunta ritornelo torna a pulsar: Como operar uma docência como encontro?

Na tentativa de retomar a respiração, ainda engasgada pelas palavras e paralisada pelos reflexos luminosos de sua própria imagem espelhada, ela, no instante de uma pirueta, que acontece entre ar e água, vibra um corpo-paisagem, um “corpo vibrátil”⁵⁰, intensivo. Vruumm, um acontecimento!

49 Deleuze; Guattari, Platô 7, 2012.

50 Rolnik, 1989, 1999.

A docência que ela tanto se ocupa não acontece somente em decorrência da ação dos docentes e dos estudantes. Ao perspectivar o corpo pelas lentes do polidor de lentes, opera pelo corpo em ato, acontecido pelo movimento das afecções. Por essa mirada, os corpos da docência são pensados e operados enquanto forças, singularidades, ou como diz o homem de unhas compridas, “hecceidades”⁵¹. Por esse ponto de vista, o sujeito do encontro emerge, acontece. Não é o docente ou o estudante, é o que roça do encontro entre eles. Está entre docente e estudante, estudante e instituição de ensino, instituição de ensino e docente, não é cada um deles, mas devém de todos eles por uma espécie de ambiência, quer dizer, pela composição das forças que os corpos traçam em ato. Um encontro: Vraãmm!

Delirando em piruetas, ela compõe com as anotações de seu colega Silas⁵² à margem de uma página dos seus cadernos, as quais enunciam que, apesar de na língua portuguesa o sujeito estar ligado ao predicado, filósofos como Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012a) já traziam transposições de um sujeito que é termo de si mesmo, é sua própria duração, estendendo-se em blocos de aliança.

Nesse sentido, o que está em jogo na docência como encontro não são, somente, os sujeitos estudantes e docentes; ela suspeita das pulsações que operam a docência por um fluxo de composição, mais do que de consciência. A partir das afecções que um corpo sofre e gera, produzir fluxos de pensamento e de ações ativas, que afirmam a vida, perseverando naquilo que compõe com cada corpo, pulsando uma docência pela alegria, como ensina o polidor de lentes.

Ela parece acreditar no impossível, ou no imprevisto. Uma espécie de docência do absurdo que opera por composição de vibrações cujo agente do movimento é impessoal, o imponderável que se constrói das forças, dos afetos produzidos e operados nos encontros.

Ela que já não é, apenas está; percebe travar uma guerra à vontade de verdade pedagógica. Pois pensa a docência em movência, fazendo dançar estruturas, formas e fundamentos. Uma docência de involução, decerto. Uma docência-cambalhota, que viravolta produzindo forma e devir, que se instaura na virtualidade de agenciamentos derivados do encontro.

Contudo, atenção e prudência! No arrepio da membrana o movimento é paradoxal, acontece entre um conteúdo e toda a ambiência que o envolve — uma sala de aula, um corredor, um cheiro, uma ausência, um sabor, uma música, uma luminosidade, um grito, uma carroça, um cavalo. Pois o encontro pede passagem, desliza no movimento das relações, em ato. Assim, tal corpo pode

51 Deleuze, 2016 e Silas, 2019.

52 Monteiro, 2019.

sucedem em um sujeito rasgado. Um corpo que captura e é capturado por uma sequência de forças que se compõem, decompõem, recompõem. Perturbação. Paisagem. Tal como o orvalho que brilha, derrete e nutre a terra com a luz e o calor do sol, “é num estado de profunda ignorância que se vive, aqui-e-agora, na imanência de desafiadoras condições do sentir, do pensar, do agir... condições cujos blocos se recombina a cada lance dos corpos.”⁵³. Nesse jogo, o que interessa é o que está aí, dado pelo corpóreo dos corpos e pela incorpóreo que se impõe efêmero e em devir. Desliza na dança entre corpo e pensamento.

— Eis aí! — ela exclama.

No entanto, como apreender, dizer e dar a ver tal “aí”, ou seja, a perfeição e a necessidade do dado, do acontecimento?

Ela balbucia rumores. Murmura suposições, tentativas de resposta. Fecha os olhos, franze a testa, apoia a cabeça com as mãos. A pergunta inquieta o corpo. Num movimento de expansão, abre os braços e curva o peito para fora, convexo ao entorno. Inspira e expira. Olha a sua volta: duas telas, muitos livros, vários cadernos de registros e cartas trocadas, alguns presentes e mimos em forma de palavras, desenhos, imagens, o som da água, o murmúrio do vento, os pássaros avisam...

Ela está imersa num amontoado de traços, vestígios de uma docência. Marcas dos acontecimentos e encontros docentes que produzem clarões de lembranças. Tal luminescência provoca uma espécie de cegueira, lapsos de esquecimento, que engendra aberturas para a duração, o contínuo agora.

Ela intui que por tais aberturas algo atravessa e transborda por entre toda aquela materialidade — ela, os vestígios, a ambiência. Abre-se a possibilidade de inventar o impossível, de compor algo. Um algo que não busca ou tem como pré-requisito um modelo ou uma verdade dos fatos, mas que no escorrer da duração de um encontro inventa uma necessidade de existir por tais evidências. Por esse movimento ela escapa de um sentido fenomenológico que os vestígios podem conter. Assim, ao invés de buscar interpretar o acontecido e apreender o acontecimento, ela suspeita que as respostas, ou melhor dizendo, um modo de abordar a docência como encontro está no fluxo de fabular a partir do que é atravessado no encontro com a materialidade dos vestígios de uma docência.

Por tal suspeição aposta na invenção que a experimentação com o que sobrevive de uma docência pode produzir. Ela vai ao encontro e de encontro com tais sobrevivências, esses traços, negando que neles encontre o fundamento ou a verdade de uma docência como encontro. Pelo

53 Orlandi, 2019, s/p.

contrário, para tal experimentação ela sugere amorosidade, pois que navegar por tais sobrevivências, por mais que se conheça a rota e se tenha previsão do tempo, é deslizar pelo imprevisível e encontrar o contingente.

Então, ao tomar esta vereda de lastros, indaga se é possível atribuir novas funções e variáveis capazes de acarretar uma mudança em favor de outras variáveis de tempo-espço do encontro docente a partir da força de fabulação.

Assertiva, ela entra na corrente fabulatória com o homem de unhas compridas e atenta para esses vestígios enquanto arquipélago de ilhas, esquecendo o que cada vestígio-ilha representa. Percebe que “de um modo ou de outro, a existência das ilhas é a negação de um tal ponto de vista, de um tal esforço e de uma tal convicção”⁵⁴. Assim, será sempre causa de espanto que essas ilhas sobreviventes sejam povoadas de marcas que transbordam a memória e abrem a percepção para o que ainda não se sabe, mas que, talvez, sempre estivesse aí.

Por suspeitar de tal insurgência e apostar na composição com as imagens e palavras, os signos encontrados, ela sabe que o impulso que conduz às ilhas retoma um duplo movimento: um que produz as ilhas em si mesmas, e, outro, em direção ao que se deriva. Em outras palavras, uma moção geminada em delirar pela existência das ilhas derivadas de uma docência. É o mesmo movimento, um tanto paradoxal, separação e recriação/reencontro não se excluem. Como anuncia o homem de unhas compridas sobre as ilhas: “já não é a ilha que se cria do fundo da terra através das águas, é o homem que recria o mundo a partir da ilha e sobre as águas.”⁵⁵

Sobre e sob as águas, navegando pelo arquipélago de ilhas sobreviventes e adentrando às imagens e marcas que portam, deslizando na superfície das ilhas, ela esforça-se em pulverizar os sujeitos. Retirar da docência o sujeito como unidade prévia a fim de problematizá-la como encontro de forças, composição de matérias, jogo de emissão e repartição de singularidades.

Ao fazer tal movimento em direção às marcas de uma docência, ela desliza numa temporalidade e dimensão que simultaneamente está no tempo e age contra o tempo: o intempestivo! Como lhe disse o homem de unhas compridas: “É aí que a vida como interpretação toma sua fonte.”⁵⁶ Sem finalidade histórica e/ou dogmática, ela busca uma dimensão outra da docência pelo fragmento, pelos documentos descontínuos. Por uma flecha sempre retomada, retornada lança um eu sem pessoa, que só tem a individualidade de uma mão que manipula os lastros e escreve e fala.

54 Deleuze, 2006, p. 17.

55 Deleuze, 2006, p. 18.

56 Deleuze, 2006, p. 168.

É aí, sob os ruídos, sutilezas quase silenciosas, devires de outros mundos que ela pergunta se esse movimento afirma a vida. Afinal, não sabemos o que pode um encontro entre materialidades e temporalidades de agora e outrora de uma existência docente. O que pede passagem? O que insiste e escapa? Tais matérias, apresentando-se como um organismo, ora produzem erupções, trazendo ao ar livre um movimento vindo de baixo, imagens, palavras, gestos emergem; ora produzem desaparecimentos e retornam, então muitas escapam, sem afetar.

Então que, em ritornelo, um vaga-lume desvia a sua atenção. No convés pisca fazendo zum-zum a cada rajada de vento. As ilhas-vestígios vibram clarões que se multiplicam e provocam *desaglutinação* das imagens que, por vezes, insistem em movimentos de cristalização representativa, oscilando por um sistema de significância estratificada. Agora, os alegres vaga-lumes compõem a ambiência pelo movimento entre o esquecimento e a fabulação. Combinam com os grandes acontecimentos ruidosos, — a pandemia Covid-19, 2020, mais de 610.000.000 mortes, uma gripezinha, etc. — eles acendem pelos pequenos acontecimentos silenciosos — um gesto, um sorriso, um susto.

Encantada com a vibração luminosa, ela aposta na travessia pelas águas moventes do conjunto de traços, vestígios de uma docência. Atravessa embalada pelo fluxo de um veleiro, combinando movimento e velocidade do ar e da água. Aposta na rajada pulsante e no contágio que arrepiam a pele pela intensidade das “afecções” e da passagem dos “afetos” provocadas no encontro com os lastros impressos em diários de bordo, em cartas, em escritas de experimentações em educação-arte.

Durante o repouso, em uma noite de lua minguante, atracada em uma margem de juncos, ela encontra outro bando de vaga-lumes. Então, a partir das margens de uma existência docente ela inventa uma docência epidérmica. Experimenta o impensável, a imanência dos traços insignificantes de uma docência que deriva por jogos experimentais de leitura-escritura-tradução dos vestígios. Talvez um modo de operar pelo meio, pelo meio do que foge, de uma vida, e que forja uma docência como encontro sem relatar a lembrança, mas colocando-a em movimento.

Imersa nesse rizomático arquipélago de ilhas sobreviventes, errantes e saborosas, problematiza a docência como produtora de movimentos pedagógicos que vão de encontro a uma verdade de formação, de sujeito, de profissão, de docente. Ela aposta na docência como encontro pelo que o próprio encontro com os traços de encontros pode produzir. Já que o encontro é da ordem do inapreensível, do indizível, ela inventa a docência por uma experimentação que opera por uma temporalidade *Aion*, ou seja, com um passado infinitamente dilatado e com um presente extremamente comprimido. Aproximando o que parecia separado e separando o que agrupado estava, ela cultiva e escuta o que ressoa das sobrevivências de uma docência por uma conversa não apaziguada; do que roça e pede passagem.

Nesse sentido, por mais que um vestígio, uma evidência seja dada, ela aposta que existem camadas de forças que derivam e compõem as cenas, produzindo cenas outras. Ao inventar uma docência a partir da composição das forças ordinárias e comuns que pedem passagem dos vestígios de uma docência, ela opera um encontro com o descontínuo, com o não legitimado, o não hierarquizado e reconhecido como conhecimento verdadeiro.

Antes de retomar a navegar, deslizando pela superfície aquosa que banha o arquipélago de ilhas sobreviventes, aparece, por entre os juncos, o macaco da academia⁵⁷. Ele pergunta para ela:

— Como assim, fabular imagens-testemunhos para dizer de uma docência como encontro?

E ela continua:

— Como um milharal muito alto! Olha o milho!!

— Nunca tinha visto um milharal. O que temos aqui são juncos! — ele responde.

— Vamos ver esse milharal juntos. Confia e vamos. Vai na frente que vou atrás de ti, vamos juntos! Surpreendente, todo dia muda! Por mais que conheça, sempre é diferente.



⁵⁷ O macaco da academia faz referência ao personagem do conto de Franz Kafka intitulado "Um relatório para uma Academia" presente na obra "Um Médico Rural - pequenas narrativas". (Kafka, 1999).

Ensaio 4: Arquipélago das Cartas: a carta como um modo de existência na/da relação docente

Em um dia de vento calmo as águas transcorrem de maneira suave no Arquipélago das Sobrevivências. Condições que impelem experimentar os volumes de água da região do Arquipélago de Cartas. Esta região é formada por ilhas-cartas que expressam uma espécie de clandestinidade das relações na docência, é uma região sabida por alguns e experimentada por poucos outros. Somente uma pequena parcela dos corpos que navegam por essas águas envolve-se por esse ambiente largo em partilha e que, por vezes, exala um tom confessional. Sobretudo, quando tal arquipélago expressa blocos intensivos de cuidado e gratidão pelo que está inscrito em cada ilha-carta. E é pela leitura-escuta dessas palavras-imagens-vozes inscritas, cujo silêncio de outrora ressoa aqui e agora, que se expressam conversações em uma temporalidade orbital.

Nestas ilhas-cartas as falas acolhem um tempo-espaco vazio. Vozes em suspensão. Quando e onde as perguntas e respostas de determinadas relações na docência não são imediatas. Há uma espécie de *delay* que suscita as falas a percorrerem outros circuitos corporais-mentais para, então, soarem vulneráveis e generosas por e em um corpo que as acompanha, que caminha o território afável das palavras traçadas em cada ilha-carta. Por tal temporalidade morosa, que suporta a suspensão e uma espacialidade flutuante, as matérias fazem transbordar sutilezas que estão menos no significado do que se inscreve em palavras do que numa espécie de vibração gestual que ventila no corpo e que se deixa tocar por cada inscrição, a cada impressão. Assim, os corpos que experimentam tal arquipélago movem-se mais pelo que anima o gesto de escrever, do que pela própria escritura. Bem como são movidos pelo ânimo do gesto que verte a leitura e a releitura.

Por tais regiões intensivas as ilhas-cartas parecem produzir um espaço sensível, uma espacialidade outra nas águas da docência, essas que banham os territórios da arte e da educação. Nessa região poética-educativa do Arquipélago das Cartas o afeto é potência do pensamento, o que desafia o navegar predominante, ou seja, de movimento e velocidade “bancários⁵⁸”, — eficiente, transmissível e objetivo da relação docente. Assim, por passagens sutis, ressoa uma gestualidade imperceptível no movimento costumeiro dessas rotas. Então o ponto de partida e o de chegada — frequentemente dados *a priori* em tal relação — acontecem por um fluxo outro, cujo movimento entorta a linha reta para em órbita produzir vagas provocadas por rajadas e/ou bolsões de ar, bem

58 O termo tem referência no pensamento de Paulo Freire. A concepção sobre a “educação bancária” é desenvolvida no segundo capítulo da obra Pedagogia do Oprimido como instrumento de dominação. Segundo o autor a educação bancária “é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (2017, p. 82).

como por inserção de ondas de velocidades intensivas que expressam os traços do que roça essa relação.

Em um desses dias de calma, mas de inquietante incômodo com os enraizamentos e cacoetes da relação docente, Lidia desvia-se do curso majoritário dessa relação ao acompanhar um aguapé que desliza em direção ao Arquipélago das Cartas. Ela adentra a região das ilhas-cartas, poética-educativa, localizada entre os territórios da arte e da educação. Outras regiões do Arquipélago de Cartas já haviam sido experimentadas por ela em águas próximas dali. Estas outras regiões soam outras relações, pois são provenientes de outros territórios, com diferentes funções e contextos sociais, como, por exemplo, aqueles banhados pelas águas da produção artística, da literatura, da filosofia e da psiquiatria rebelde.

Adentrando naquele conjunto de ilhas-cartas da região poética-educativa, Lidia encontra Bartleby⁵⁹. Este que ao sair do exílio, após um tempo de reclusão, adquiriu força para sua existência através do exercício ativo de animar essas e outras ilhotas as quais, anteriormente, julgava mortas. Ele, que outrora entristeceu-se ao habitar a região do Arquipélago de Cartas Mortas, — ilhas que não receberam seus destinatários e nem foram devolvidas aos seus locadores — agora suporta ler e escutar as melodias de diferentes ilhas-cartas que ressoam intensivas. Assim, por experimentação, Bartleby anima essa e outras regiões do Arquipélago de Cartas produzindo uma potente composição com as afecções e os afetos que transbordam dessa atmosfera.

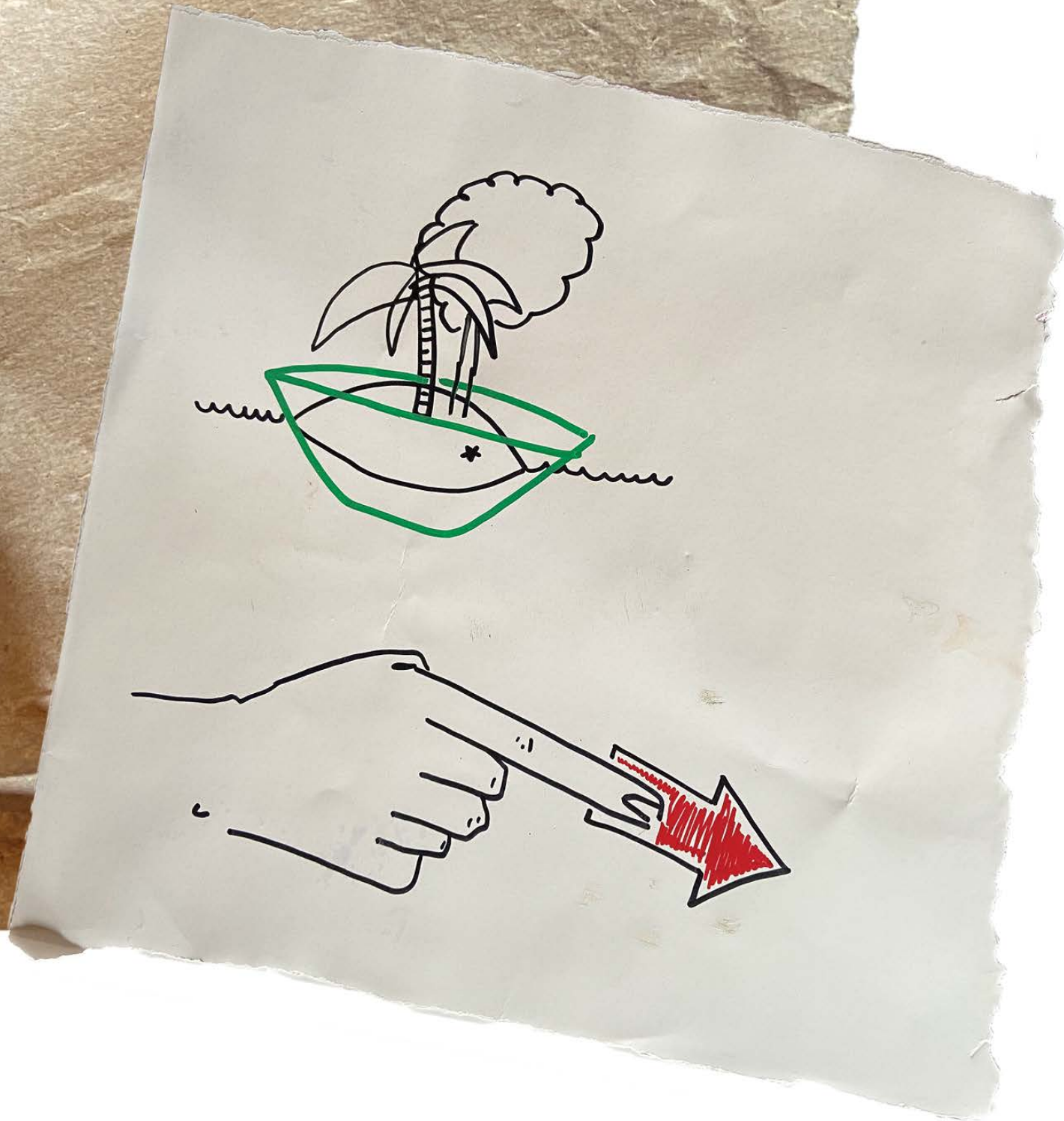
Com muito cuidado, Lidia busca sua preciosa atenção, mas ele prefere não dialogar diretamente com ela. Prefere, sim, uma conversa orbital, que navega nas sutilezas de sua prática experimental de pensamento. Então, abre a órbita exprimindo:

— Não é preciso o destino, mas uma multidão. Veja se está para além do destinatário. Mas não é nada além do que é, nada além de um presente. Para um experimentador de ilhas-cartas, é como um acontecimento, porque sente o que pode produzir e transbordar de um gesto.

— Bartleby! Não mais que reverberação? disse ela, desviando o olhar numa tentativa de entrar na fala orbital.

59 Bartleby é o personagem do livro de Herman Melville, “Bartleby, o escrevente: uma história de Wall Street”.

para não ter que se preocupar
com o tempo, terá o ponteiro
relógio.



Ele, contudo, segue o curso orbital por um movimento que intenta suprimir a linguagem daquelas ilhas de toda referência, de qualquer representação, produzindo sobrevivências gestuais e multiplicidades. Tal como navega no Arquipélago, “ele surge e desaparece, sem referência nem a si nem a outro. [...] Não aceita nem recusa, avança e se retira no seu próprio avançar. [...] Abre uma zona de indiscernibilidade entre o sim e o não, uma potência de existir e de não existir.”⁶⁰

Lidia fica interessada com o que pode ressoar o corpo de Bartleby imerso naquela região do Arquipélago das Cartas. Pois, em especial, as relações tramadas entre os territórios da arte e da educação tangem modelos interativos hierarquizados, com objetivos e funções determinados. Tais relações são frequentemente amparadas pela transferência de mensagens que geralmente visam finalidades técnicas e formativas, relativas ao que se apreende, aprende e produz, ensejando um ideal de formação e/ou participação a partir da reprodução de uma Verdade, quer dizer, de um saber, de um discurso, de uma perspectiva. Dito de outra maneira, habitualmente a trama destas relações privilegia realidades sólidas e manifestas, desqualificando a pluralidade de perspectivas do que existe, ou seja, os planos de existência.

Imersa nas ilhas-cartas, Lidia intui o que Bartleby expressara: é como deslizar por uma fita de moebius. Por um lado, uma gestualidade das inscrições, e logo a linguagem é o que primeiro desaparece e adentra o campo do impossível dessa relação. Por outro lado, as inscrições registram o possível, e então a linguagem não ultrapassa o esperado da relação docente.

Por um momento Lidia deixa o barco à deriva. Salta para pegar um de seus cadernos, um lápis, e escrever o que lhe passa: *A carta é um modo de “existência mínima”, de encontro na docência, parece assumir outra função pois opera por outra ordem, outro ritmo. Ao trazer essa ideia de modos de existir, engendrada pelo lapidário de pedras⁶¹ na companhia de SouRio⁶² quero dizer, com eles, da aposta de uma docência que opera por um “procedimento de redução”, ou seja, que não é apenas entre dois indivíduos, — docente e estudante — mas opera por uma espécie de desertificação que mostra a variedade dos modos de existência, inclusive para quem e além da existência humana. Como diz o lapidário “Não temos uma perspectiva sobre o mundo, pelo*

60 Citação que tem referência na obra “Bartleby, ou da contingência”, de Giorgio Agambem, quando este comenta sobre o caráter linguista agramatical da expressão “preferiria não” de Bartleby e sua vocação de “ser um homem sem referência” (Agambem, 2015, p. 29).

61 O lapidário de pedras refere-se ao filósofo David Lapoujade. Aqui a expressão “existências mínimas” faz referência ao livro “As existências mínimas, São Paulo: n-1 edições, 2017” do referido autor.

62 SouRio refere-se ao filósofo, especialista no campo da estética, Étienne Soriau, em especial ao seu livro “Os diferentes modos de existência” (2020).

contrário, é o mundo que nos faz entrar em uma de suas perspectivas.”⁶³. Assim, faz conversar uma multiplicidade, um ser aberto pelas múltiplas perspectivas que suscita. Nesse sentido, a carta exprime o que não se consegue falar; e ainda assim, apesar da possibilidade de lentidão da composição verbal, deixa escapar e multiplica-se.



63 Lapoujade, 2017, p. 47.

Pelo Arquipélago das Cartas Lidia multiplica as perspectivas e compõe com outros modos de existência, produz uma docência que transcorre por entre. Pelas ilhas-cartas a relação docente acontece e se expressa por uma espécie de limiar que transita entre a exposição dos objetivos, das falhas, das culpas, das alegrias, dos interesses, dos modos que são ditos conforme um modelo do que se espera, enfim, do que é possível na relação docente. Mas também extrapola esses pressupostos e escorrega em um espaço e tempo outro que diz das intensidades experimentadas nessa relação e abre espaço para o impensado.

Assim, transcorrendo a relação docente por entre, entre os significados ordinários e as intensidades arrebatadoras e insuprimíveis, os gestos transbordam as palavras e até o que não é possibilidade se produz em lampejos e fluxos intensivos. Uma relação que abre buracos na linguagem, provocando “movimentos aberrantes”⁶⁴ nas polaridades e na articulação das funções ocupadas pelos corpos na relação docente. Ainda assim, não se opõe nem se abdica da linguagem e das funções, apenas rompe o movimento linear com desvios para uma relação outra que pode produzir uma reviravolta de ponto de vista. Quer dizer, dobra e intenciona, pelo silêncio, uma sonoridade intensiva, desatando a correspondência e operando por agenciamento, por composição.

Fluindo naquela atmosfera, a voz de Bartleby volta a orbitar:

— Agradou-me muito que você não se detém em classificar os diferentes seres em prateleiras. Assim pode escutar os olhos da rã esbugalhados que perguntam, por quê? Sem muitas palavras, a existência que sou, que és, que somos, vos será mais facilmente conhecida por pouco que consentis em a elas vos ligar, de maneira a abrir, a atravessar, por assim dizer, seus pensamentos. Porque interessa a passagem entre elas [as existências], as transições, os saltos. Pelo movimento de polir lentes se desmancha qualquer mal-entendido, já que não visa ditar regras de correspondência ou de modos das existências, pretende-se somente objetivar as ações e os apetites num percurso permeado de variações intensivas existenciais.⁶⁵

Durante uma respiração completa e profunda a voz de Bartleby ecoa: Não é preciso um destino, mas uma multidão... Se está para além do destinatário.

64 A expressão entre aspas tem referência no livro “Deleuze, os movimentos aberrantes”, de David Lapoujade, (editora n-1, 2015). Nesta obra o autor defende que a filosofia de Gilles Deleuze busca as lógicas que escapam a qualquer razão, os movimentos que cindem, de ruptura que atravessam a vida, a matéria, o pensamento, a natureza, a história das sociedades.

65 Esta fala de Bartleby é uma composição de trechos citados de forma indireta de cartas de Nise da Silveira para Spinoza (2020, p. 39 e 49) e de Willem van Blyenbergh a Spinoza (2014, p.101).



E Lidia, capturada, persiste no desvio pelo Arquipélago e em sua experimentação. Eis que, ao cambar, modificando a direção da rota que seguia, avista um corpo docente escrevendo e amplificando uma das ilhas-cartas. Porém, antes de emitir qualquer fala, uma palavra que seja, Lidia experimenta as águas ao redor e mergulha. Aquele corpo, curvado sobre a superfície da ilha, apesar de estar de cabeça baixa, atento à escrita, escuta o movimento das águas provocado pelo mergulho de Lidia. No entanto, permanece de cabeça baixa, inscrevendo palavras nas ilhas e modificando, assim, o curso das águas.

Curiosa por saber o que e como escrevia naquelas ilhas, Lidia abeira-se e intenta uma aproximação verbal.

— Olá! disse sorrindo. Como estás a operar nesta região do Arquipélago, banhada pelas águas da arte e da educação, pouco conhecidas? Existe um destino, um destinatário para o que escreves nessas ilhas?

— Ohhlá... São experimentações, tão-só experimentações de modos de relação entre as existências dos territórios da arte e da educação.

Lidia, ainda mais animada, arrisca outra pergunta. Porém, antes mesmo de entoar a primeira sílaba da primeira palavra, o corpo docente, que então escrevia, levanta e abaixa a cabeça num movimento que antecipa a voz de Lidia indagando-a:

— O tom de sua voz repercute estreito ao meu corpo, atrevo-me a pensar que outrora estavas navegando pelo Arquipélago de Cartas banhado pelas águas do território da arte. Região próxima a esta.

Na velocidade do sobressalto de uma inspiração, Lidia é atravessada pelas intensidades das palavras que o encontro com Bartleby produziu: Não é nada além do que é, nada além do presente para alguém que sente e entende como o acontecimento pode conter e transbordar um gesto.

E na duração da respiração exala um intenso “sIm!”. Exala o ar afirmativo da aposta da docente que segue a escrever. Lidia inspira novamente e pela fresta deixada no silêncio da docente compõe com o “iiim” do sim e dá linha à conversa:

— Sim, já há algum espaço-tempo aventuro-me nesses conjuntos de ilhas-cartas de localização e identificação imprecisos e escassos. Intuo que esse Arquipélago arrebatava e envolve pela fluidez que engendra através das inscrições que emanam a processualidade das relações, das existências.

— Sabes, minha cara, suspeito que tais atributos, fluido e processual, tornam esse Arquipélago de Cartas um tanto metamórfico e por isso constantemente desconhecido.

E a docente continua: Contudo, esse não deve ser o único, mas talvez um dos tantos motivos que as ilhas-cartas banhadas pelas águas da arte sejam tão profícuas, quero dizer, abundantes e inventivas. Alguns cardumes de artistas frutificam estas regiões com suas inscrições experimentais. Tais escritos de artistas ativam alguns dos corpos-pensamentos que se abrem a escutá-los por uma multiplicidade de vozes e sentidos que tangem as intensidades das matérias, dos corpos, pois que são linhas de força do que move e reverbera dos processos de composição e de invenção atravessados por essas intensidades. No entanto, parece que são poucos aqueles corpos que se entregam às experimentações, digo, que estão disponíveis à uma participação arrebatadora. Pois que tal arrebatamento pode produzir uma “reviravolta do ponto de vista, fazem ver e mesmo criam uma nova alma no psiquismo de quem os atravessa.”⁶⁶

Lidia mergulha. De baixo d’água perde o contato com o ar e suspende a respiração. Entrega-se à água. Suspende a fala. Uma tentativa de submergir com os corpos e as matérias envolvidas nas relações da arte e da educação; para talvez, nesse mergulho, fazer borbulhar os espaços interstícios e um desdobrado entre esses dois campos.

Mas tinha que respirar. Ela retorna à superfície e seu corpo continua a vibrar. Respira. Mergulha, emerge novamente e desenrola mais um pouco de prosa:

— É, nem todos os corpos sustentam esse arrebatamento. E talvez, justamente, pela dificuldade de suportar o imprevisível, o impensado, o absurdo. É como esse encontro, uma alegre e grata surpresa. E sorri ao dizer: um bom encontro!

— Pois minha cara, pelas águas que envolvem essas ilhotas, encontro alguns corpos que sustentam, produzem uma “educação potencial⁶⁷”, uma “educação menor”⁶⁸. uma “aprendizagem pelos afetos⁶⁹”, uma “docência artista”⁷⁰, um “docente da diferença”⁷¹... Outros se contorcem com tamanha incerteza, mas persistem no movimento que escorre entre as possibilidades, as territorialidades e as impossibilidades desterritorializadas de operar uma docência. Muitos outros preferem um caminho previsto, onde cabe somente o possível. Pois que é preciso coragem e confiança na vida, cujo entendimento, acredito, se dá por uma força afirmativa.

66 Pelbart, 2021, p. 397.

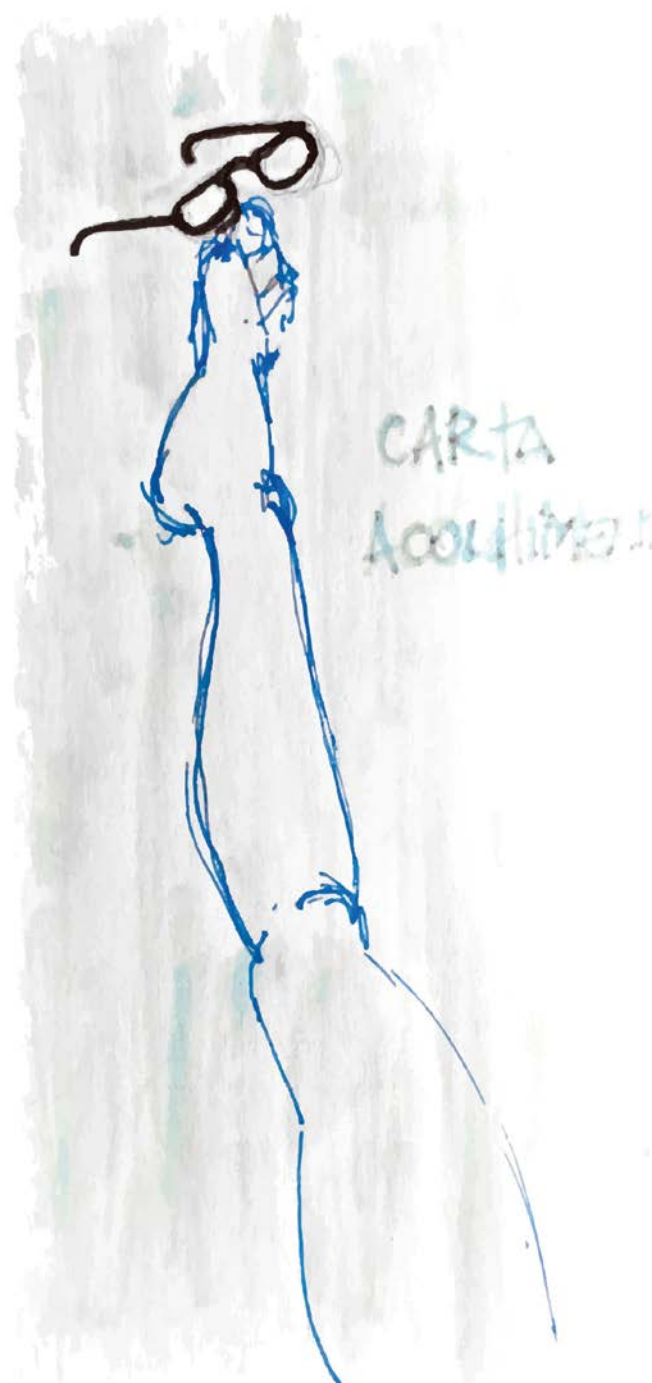
67 Adó, 2013.

68 Gallo, 2002; Oliveira, 2019.

69 Merçon, 2007; lafelice, 2015.

70 Loponte, 2005 e 2006.

71 Corazza, 2009.



Na duração desta fala, a docente interrompe a escrita nas ilhas-cartas e gesticula à cata da água com as mãos, molha o rosto, e continua:

— Eee... agora, ao refrescar as ideias, lembro da sua pergunta inicial, pois lhe digo: Olhe para o Arquipélago... Está vendo este relevo que por hora experimento? Assim como este, muitos são aglomerados compostos por um conjunto de desenhos realizados no curso de uma disciplina que tem como assunto o desenho do corpo humano. Tal como fizeste há pouco nessas águas, mergulho em cada relevo e deixo-me compor pelo que sou afetada. Então escrevo cartas para cada um deles, desses aglomerados. Uma tentativa de praticar uma espécie de meditação, ou seja, de ponderar o que atravessa meu corpo e os desenhos para produzir o impossível no corpo que desenhou e no desenho do corpo. Daí que, apesar da escrita acontecer a partir de cada aglomerado e para cada um deles, escrevo para uma multidão, pois dada a imanência da perspectiva dos afectos, derivam destinatários e por composição se afirma a natureza de cada um. Quero dizer que o desenho, enquanto registro, traço e gesto, enuncia cada um dos aglomerados e que cada *um* expressa *uma* multiplicidade, uma multidão de corpos. Assim, escrever estas cartas é esgaçar o olhar até o toque da linha que se deixou na superfície, rastros imanentes para o exercício de uma atenção que o corpo não fala, mas emana. Quiçá por tal atenção e experimentação ter e dar pistas da ambiência da relação docente, instaurar uma relação docente pela ambiência. Dito de outro modo, produzir agenciamentos com o desenho, não é somente realizar um “bom desenho”, mas fazer relação com os materiais que traçam, com o suporte, a luz, o lugar (sala, prancheta, rua, papel), as horas, o dia, a música, o corpo que posa para ser desenhado, etc., toda uma ambiência. Enfim, por essa perspectiva fluida e processual, lembrar que, enquanto corpos, somos uma expressão de potência, e justamente no curso formativo se pode demandar, pelos afetos ativos, um esforço afirmativo da vida em nós.

Lidia novamente mergulha. Ao emergir não avista a docente, ela desaparece. Provavelmente foi inscrever em outra ilha-carta, operando a experimentação do pensamento atravessada pelas intensidades dos corpos. Nem além nem aquém de uma nota ou de um conceito no curso de uma formação, pela escritura das ilhas-cartas se abrem vacúolos para o gesto. Abre-se a comunicação daquela região poético-educativa para o que não se esperava de uma disciplina, de uma relação docente.

Emocionada com o encontro, Lidia retorna às suas anotações. Sem conseguir dar voz à velocidade de seu pensamento, busca compor o que ressoa das palavras recém ditas com outras tantas inscritas em seus cadernos. Abre um dos tantos que a acompanharam quando estava no Arquipélago de Cartas banhado pelas águas da arte. Eis que ao abrir, salta a cópia que havia feito

de um trecho de uma das muitas cartas-ilhas trocadas entre os artistas Hélio Oiticica e Lygia Clark, ao expressarem suas afecções e pensamentos (afetos) quanto à arte propositiva e experimental da qual foram precursores:

Esse negócio de participação realmente é terrível, pois é o próprio imponderável que se revela em cada pessoa, a cada momento, como uma posse: também senti, como você, várias vezes essa necessidade de matar o espectador ou participante, o que é bom pois dinamiza interiormente a relação, a participação, e mostra que não há, como vem acontecendo muito por aí, uma estetização da participação: a maioria criou um academicismo dessa relação ou da ideia de participação do espectador, a ponto de me deixar em dúvidas sobre a própria ideia. [...] O que acho é que o lado formal do problema foi há muito superado, há muito, pelo lado da 'relação nela mesma', dinâmica, pela incorporação de todas as vivências do precário, do não formulado, e as vezes o que parece participação é apenas um detalhe dela, porque na verdade o artista não pode mediar essa participação, já que cada pessoa vivencia de um modo: por isso há a tal vivência, insuportável, de defloramento, de posse, como se ele, espectador, dissesse: 'quem é você, que me importa que você tenha criado isso ou não, pois estou aqui pra modificar tudo, esta merda insuportável que me dá vivências chatas, ou boas, libidinosas, foda-se você com tudo isto pois o devoro, e cago depois, e o que interessa só eu posso vivenciar e você nunca poderá avaliar o que sinto e penso, a tesão que me devora'. (...)''⁷²

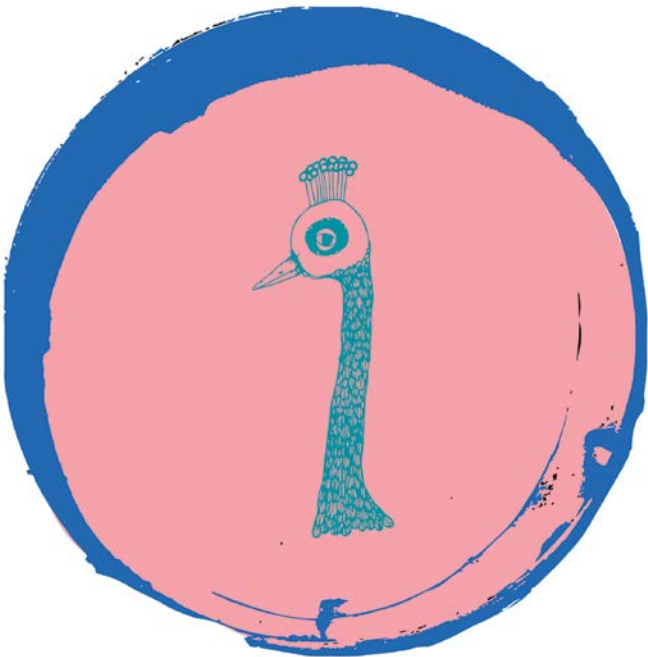
Quando ao final da leitura do trecho da carta de Oiticica à Clark, sobre a relação do artista e da obra de arte propositiva/participativa com o espectador/participador, Lidia esboça uma pequena composição das palavras recém lidas com as marcas das palavras ditas pelo polidor de lentes: *Enquanto corpos, somos a expressão singular de uma multiplicidade de deus, da Natureza. E a arte é um território profícuo na ativação de afecções que podem produzir afetos, ou seja, produzir pensamentos e expressões dessa potência singular de cada corpo.*

E, ao levantar a cabeça, Lidia avista a docente sentada em outra ilha. Ela então se levanta, olha para o horizonte e diz à Lidia:

— Como posso falar-lhe... Olhe para o Arquipélago! Visto daqui, as ilhas parecem flutuar sobre as águas. Mas acredite à procura de um impossível... Para dar-se esta travessia tive que persuadir, em certa medida desviar a atenção do Rei Tor. Solicitei um barco para chegar a uma ilha desconhecida. Porém ele retrucou, quis saber quem era, a importância que eu carregava para fazer

72 Trecho da carta de Helio Oiticica para Lygia Clark, In: Lygia; Helio, 1986/1987.

tal solicitação e investida. Também quis saber onde ficava e em qual direção estava a ilha, quanto tempo levaria para realizar a travessia, bem como quais as contribuições de tal investida. Então pensei: basta responder a tais questionamentos. No entanto, em um lapso de lucidez acadêmica, ele exclamou o absurdo da proposta. Exaltado, contestou ao dizer que, a essa altura do desenvolvimento da humanidade, já não havia ilhas desconhecidas, apesar das tormentas provocadas pela recente e vociferada COVID-19 que trouxera muitas descobertas e negacionismos. E com um tom de voz exasperado, continuou argumentando que todas as ilhas estão no mapa. Todas as profundidades, as rotas e os melhores caminhos já estão registrados, bastando segui-los. E eu respondi concordando com suas palavras: Pois sim, senhor Rei Tor, apenas todas conhecidas! Foi então que o amigo SaraMago⁷³ entrou na conversa e replicou os argumentos do Rei Tor dando-lhe a razão. Ele disse que o sumo rei estava certo, que justamente a minha investida tratava, pois, de ilhas desconhecidas, estas que não estão nos mapas e que beiram ao absurdo impossível. Eis que, num outro lapso, agora de resolução acadêmica, o Rei Tor titubeou. Perturbado com as palavras de SaraMago e talvez tentando livrar-se de minha proposta, já que a extensão do proferido para o deferimento da solicitação se arrastava tomando seu precioso tempo, apostou que a proposta não daria em nada, nada conhecido, e aprovou a travessia.



73 Esta fala tem referência no livro "O conto da ilha desconhecida" de José Saramago.

Ensaio 5: PATAFISICAR: uma dimensão incógnita da travessia docente.

Lidia segue o navegar pelo Arquipélago das Cartas. E os dias de calmaria seguem também. As águas mansas e o vento leve, uma acariciante brisa, possibilitam mirar o navio a vapor da firma Hagenbeck⁷⁴. Por tamanho sossego, se é capaz de avistar até o macaco que fora capturado e que agora encontra-se dentro do navio a procura de uma saída.

O barco segue a deslizar. E o envolvimento com o macaco faz desvio do Arquipélago. Lidia acolhe o desvio, mas persiste o navegar pelas águas que fluem e envolvem os territórios da arte e da educação. Intenta bons encontros, busca composições com os corpos que constituem e atravessam esses territórios.

O curso provocado pelo desvio incorre a sentir e perceber que o navegar provoca outras composições. Uma variação diferenciante da conjunção de água e vento entorta o curso do barco. Para além e aquém da variação costumeira entre a calmaria e a agitação, as correntes de ar e água dessa região incorporam e fazem corpo com os corpos que compõem o barco e com os corpos que integram o corpo de Lidia. Ela suspeita que entorna por uma região um tanto intensiva, uma espécie de dimensão incógnita cuja dinâmica, que envolve a relação entre os territórios da arte e da educação, produz diferentes arranjos por afecções que engendram a passagem de afetos pelos corpos. Lidia suspeita que está entrelaçada pela ambiência que se engendra.

As correntes chegam pelo sul e orbitam para o sudeste, daí em diante se compõem por inserções diversas. As massas de ar transitam do frio ao quente e, apenas por vezes, em consonância com a direção de onde sopram. Elas aumentam e diminuem suas intensidades, provocam variações, e a cada combinação geram a diferenciação de si mesmas, de Lidia e dos demais corpos. Roçam e arrepiam a pele, enrolam e desfiam os pelos e os cabos, sacodem e enchem as velas, molham os tecidos... Tocam os corpos e produzem encontros que traçam uma zona de vizinhança entre os envolvidos nessa ambiência, nessa duração. Trama-se uma zona de copresença e partilha, quase indiscernível entre esses territórios.

Nessa ambiência, Lidia também se compõe com o corpo do macaco que ainda procura uma saída. E o fluxo oscilatório de aproximação e de afastamento entre o navio da firma Hagenbeck e o barco que Lidia navega faz vibrar a voz ressonante de uma docente de outrora acerca da investida

à ilha desconhecida. Lidia faz corpo com essas matérias e prefere não buscar uma saída. Ela lança-se ao incerto, prefere produzir arranjos com aquela atmosfera incógnita de correntes marítimas e movimentos de massas de ar, para com eles persistir num fluxo compositivo por entre os territórios da arte e da educação. Consente, prefere mover-se pelas afecções, ou seja, pelos efeitos implicados no encontro entre corpos, experimentar as variações dos estados corporais. Quer dizer, prefere navegar pelos afetos de uma existência docente.

Nessa superfície experimental e relacional um problema, um pensamento é suscitado pelos encontros que, ao transbordarem os estados dos corpos por afecções, lançam a conhecer e buscar a diferença, o que se diferencia. Engendra-se daí um conhecimento das causas a partir dos efeitos nos corpos. Em outras palavras, produz-se uma docência que não é dependente daquilo que regula — valores, bens, fins — mas que pratica uma ética a partir daquilo que a cada combinação ativa o esforço necessário de cada corpo perseverar na existência, já que acontece pela afirmação da vida.

Contudo, nem todos os corpos suportam navegar uma docência pela imanência. Atravessar a tensão do encontro, a repetição e o que se diferencia a cada corrente de ventos e ondas e assim fazer corpo com; com cada corpo se compor, aumentar a potência de agir e produzir existências outras no intuito e na dimensão que confere a vida em sua potência coletiva.

Oscilando em linha reta e orbital, as correntes de ar e água produzem ondas e rajadas de grande amplitude e comprimento, bem como bolsões de ar e ondas capilares, menores que poucos centímetros. Com essas variações de velocidades extensivas e intensivas, bandos de corpos luminescentes intercedem o navegar e fazem corpo com as rajadas e os bolsões de ar. Lidia experimenta o surfar com e por entre todos esses corpos, essas forças. Depreende que para mover-se nessas águas ela não é mais que, e, ainda que, um corpo que acontece necessariamente e por composição. Observa os ventos e como tangenciam a água. Às vezes de maneira mergulhante, que requer rapidez e força. Outras vezes deslizante, demandando equilíbrio por tamanha leveza e lentidão. Outras ainda, de maneira ascendente, surpreendem pela mudança de profundidade do mar; como quando o fundo fica raso, solicitando muita astúcia. Ela também considera as oscilações do bando intercessor, seus sons e emissão de luz, os estímulos, as reações, bem como o que e como reverberam na composição de movimentos que fazem corpo com os outros corpos. Busca um bom encontro com os corpos-forças.

⁷⁴ O navio a vapor da firma Hagenbeck faz referência ao conto de Franz Kafka intitulado “Um relatório para uma Academia” presente na obra “Um Médico Rural - pequenas narrativas” (Kafka, 1999).





Persistente em tal experimentação, Lidia aumenta a confiança na docente de outrora, no que agora ressoa de sua voz ao dizer sobre as ilhas desconhecidas. Aceita o movimento da natureza, sua força imanente. Lidia não se supõe fora da ordem natural, pelo contrário, com o polidor de lentes entende que há um comum entre a vida coletiva e a ordem geral e necessária da natureza. Que cada corpo, simples e/ou composto, é determinado pela relação interna dos corpos que o compõem e pela relação que compõe com os corpos externos, o ambiente exterior. Ela intui que tal necessidade e determinação são imanentes, pois emergem de e em um encadeamento indefinido de causas, no qual cada corpo é uma força atuante, passiva e/ou ativa, esforçando-se na conservação e aumento de vida.

Lidia persiste em compor bons encontros. Experimenta a potência das afecções, a passagem dos afetos e os pensamentos que reverberam. Nesse encadeamento de afetos, passivos e ativos, ela pratica a insistente dúvida: o que pode meu corpo? Apreende daí um aparente paradoxo, pois que tal incerteza ao mesmo tempo que desassossega, permite um estado tranquilo que é expresso por aqueles corpos que gozam certa ingenuidade de conceber que nada lhes falta, que está tudo aqui. Uma vez que, do ponto de vista da imanência, o que é, é sempre tudo o que pode ser a cada momento, a cada encontro; é a necessária composição tramada na relação.

Experimentando as composições com esses corpos, Lidia esboça um sorriso à pretensa noção de estabilidade e à soberba autoridade finalista cardinais nos territórios da docência, principalmente nos caminhos pedagógicos, e frequentemente tomadas como fundamento para políticas públicas relativas à educação e à arte. Na expressão de um sorriso veste os óculos do polidor de lentes e versa ao curso experimental: desconfia das ideias deterministas, atenta aos atravessamentos dos pensamentos e juízos capitalísticos e toma o docente, o discente, o currículo, as políticas públicas como corpos-forças em flutuação pelos limiares compositivos a partir do que padece, age e pensa cada corpo em constante diferenciação.

Antes de adormecer, embalada pelas emoções, Lidia escreve em um de seus cadernos. Num movimento intensivo busca expressar, apesar da escrita, o que acontece:

É..., nem todos sustentam percorrer por entre as sutilezas dos estados de um corpo intensivo e um corpo blindado. É como caminhar sobre uma corda, ou ainda, deslizar uma fita de moebius, ora uma face ora outra. E em tal fluxo um corpo não cessa de ser submetido aos encontros. Por isso, percorrer por entre exige esforço em compor bons encontros, em romper a absoluta indiferença e reverberar em afetos ativos, quer dizer, ocupar-se com a passividade que deglute e vomita tudo.

Lidia acorda, e antes de dar início a mais um bordo retorna e retoma o caderno que há pouco escrevera e que parecia ter-lhe acompanhado no sono, no sonho. Ela desestabiliza, e a instabilidade produz um navegar nas águas entre a arte e a educação que acontece pela intuição. Sabedoria esta, que naquela manhã, Lidia ao abrir o caderno encontra esboçada em uma das páginas. O trecho traz anotações praticadas a partir de ponderações feitas pelo homem de unhas compridas⁷⁵ a respeito do conhecimento intuitivo desenvolvido pelo equilibrista de cone invertido⁷⁶.

E outra vez de modo diferente o sujeito de extensas unhas intercede a travessia. Ao discorrer sobre o modo intuitivo, ele provoca Lidia a persistir por um navegar cadenciado pelo avizinhamento dos pensamentos do equilibrista de cone invertido aos do polidor de lentes. Ambos tratam de ultrapassar as dualidades recorrentes a um modo de pensar ordinário. Ambos tramam suas ideias por uma perspectiva vitalista, perpassando as transformações do corpo ao pensamento, da matéria à memória de todos os seres vivos por uma “força vital”. À vista disso ela pressente, grosso modo, que como indica o homem de unhas compridas, o conhecimento intuitivo, desenvolvido pelo equilibrista, faz corpo com o vínculo razão-afeto operado pela experimentação corporal e experiência do pensar — para conhecer as causas e não somente os efeitos — desenvolvidos pelo polidor de lentes.

Nas páginas abertas do caderno está escrito: *A intuição é um método para eliminar falsos problemas. Quer dizer, um método para distinguir as concepções de espaço e de tempo, distinções e uniões, que frequentemente na constituição de um problema apresentam-se confusas quanto às naturezas, perspectivando problemas temporais (qualitativos, intensivos) por análises espaciais (quantitativas, representativas). A intuição como método propõe os problemas em termos de duração, ou seja, coloca os problemas mais em função do tempo do que do espaço. A duração, em sua natureza inquantificável, evoca a duração nas coisas, no ser das coisas, precisamente porque a coisa deve à duração tudo o que ela é. Assim, abre-se o ponto de vista do espaço (estanque, assinalável) ao do tempo (movimento, fluxo). Abre-se a relação que se tem com as coisas, a ciência, a inteligência, a linguagem cotidiana, a vida social e, sobretudo, com o espaço apresentando outras tantas formas de relações que nos separam das coisas e de sua interioridade. Pois pela intuição a matéria é justamente, no ser, aquilo que prepara e acompanha o espaço, a inteligência, a ciência, a vida social... A própria matéria é um princípio ontológico de inteligência.*

⁷⁵ O homem de unhas compridas refere-se ao filósofo Gilles Deleuze (1925-1995), o qual tinha tal característica.

⁷⁶ O equilibrista de cone invertido refere-se ao filósofo, poeta, físico Henri Bergson (1859-1941).



Por esse sentido se coloca em xeque a verdade científica, pois que a ciência corre o risco de perder a coisa, pois que a coisa é diferença, o que faz seu ser, tudo o que ela não é. Assim, é preciso que se esteja fundado nas próprias coisas, no movimento que as desnatura; para que terminemos por perdê-las. Contudo, o método intuitivo, não separa dois mundos, um sensível e outro inteligível, apenas distingue duas naturezas, dois movimentos, ou melhor, dois sentidos de um único movimento: um movimento que tende ao congelamento, uma espécie de resultado que interrompe o movimento, que opera um corte voltado a matéria; e outro, que reencontra no resultado, o movimento do qual resulta, uma interseção, voltado ao espírito. Daí que pela intuição o imediato é o que se reencontra continuamente e desigual, ou seja, é o que se diferencia, a diferença da coisa, da matéria e da duração. Uma NUANÇA como frisou o equilibrista. O conhecimento levado por tal movimento intuitivo embarca pelo imprevisto, quer dizer, é da ordem da contingência. Onde o imediato da contingência é a identidade da coisa e, também, a sua diferença. Então, por tal perspectiva o ser é a alteração, a alteração é substância, é o elã vital, é o que o equilibrista denomina, apontando para a ponta do cone invertido, de duração, ou seja, o que difere, diferencia de si mesmo. ⁷⁷

Nessa duração Lidia avizinha-se ao trecho escrevendo: *Por exemplo, o ser do barco, o ser da docência “se definirá por uma duração, por um certo modo de durar, por uma certa distensão ou tensão da duração”⁷⁸. É o que se diferencia na experimentação mesma, no acontecimento da navegação. Por isso o verbo no infinitivo e não o substantivo para expressar essa temporalidade, o navegar.*

Ao findar a leituresscrita Lidia continua vestindo as lentes corporais alisadas pelo polidor de lentes que agora combinam o ponto de vista das lentes ao som da voz arranhada do homem de unhas compridas. Ela retoma o bordo, compõe com as correntes marítimas e os bolsões de ar, e entorna à prática de liberdade por esses territórios frequentemente castradores. Uma liberdade entendida e praticada não por uma vontade livre, dada pelo livre arbítrio que busca operar por determinismos mecanicistas e/ou capitalísticos. Diferente do senso comum, Lidia pratica uma liberdade que está associada à duração, ou seja, a uma potência de diferenciação dada por mudanças qualitativas contínuas.

Por essa perspectiva, a docência acontece pelo intempestivo do encontro, no encadeamento das causas e por necessidade da natureza que se esforça e é expressa pelo indivíduo. Por esse ponto de vista do ser das coisas que a docência está, ela não é. Livre docência ao compor bons encontros que aumentam a potência de vida produzindo outros modos de existência.

⁷⁷ O trecho em itálico é uma citação indireta do texto Bergsonismo de Gilles Deleuze publicado no livro Ilha Deserta de David Lapoujade, 2006.

⁷⁸ Deleuze In Lapoujade, 2006, p. 38.

Nessa levada, intensifica-se a experiência do navegar por afetos ativos, contornando as paixões tristes e metamorfoseando-as em afetos alegres para, daí, diferir na duração. Com o equilibrista e o polidor, Lidia persiste na experimentação de uma docência em consonância com o “impulso vital” e pelo “conatus”, ou seja, uma atividade que afirma a vida.

Todo dia é uma celebração. Pela perspectiva vitalista o tempo real, ou seja, a duração, é a própria multiplicidade qualitativa, contínua e heterogênea. Cada dia irrompe oportunidades de experimentações, de composições, de derivar a existência. Simpatizar com pontos de vista, perceber por dentro deles. Cada dia que escorre, cada instante um exercício de afirmação da existência, daquilo que anima.

Lidia faz corpo com as correntes de ar e água, com o bando de corpos luminescentes, enfim, com os diferentes corpos que encontra na travessia docente. Ela não busca ter uma perspectiva sobre eles, ao contrário, são os corpos que a fazem entrar em suas perspectivas. Dessa maneira, acessível àquilo que os encontros suscitam, abre o ser das coisas para compor com os corpos por suas “existências mínimas”. Quer dizer, como expressou o lapidário de pedras⁷⁹, ela toma as existências por graus de variabilidade. Isto é, um mínimo que está para a menor “variação de graus de existência em razão da potência daquele ato de existir”⁸⁰; na direção de uma redução contida nos múltiplos modos de existir.

Lidia não toma a percepção do outro como monumento⁸¹, ela simpatiza, participa das outras perspectivas. Nesse processo perspectivista e imanente, as lentes do polidor colaboram em simpatizar e em fazer ver a variedade de modos de existência que possui um encontro. Com as lentes, Lidia desvia dos modos de existência identitários, de suas frequências representativas e universais. E, por um movimento de redução da percepção, experimenta um mundo grávido e uma docência que frequentemente sofre o aborto pelo predomínio destes modos de existência metafísicos tomados por semióticas significantes.

⁷⁹ O lapidário de pedras refere-se ao filósofo David Lapoujade Aqui a expressão “existências mínimas” faz referência ao livro “As existências mínimas, São Paulo: n-1 edições, 2017” do referido autor.

⁸⁰ Ribeiro, 2020, p. 920.

⁸¹ Souriau, 2020.



Rasgar as palavras, rasgar as imagens, rasgar as ideias, as representações por experimentações e produzir outras composições, outras realidades. Praticar pela redução uma docência mínima que está a propósito de cada modo de existir, para daí considerar seus fatores específicos de realidade⁸². Então produzir outras existências docentes, outras relações na docência pois, ao experimentar pressupostos diferenciais se faz corpo com outras imagens e personagens. Dessa maneira, um rasgar não para revelar, mas para operar por uma espécie de ignorância, mais empírica e menos racionalista. Pelas “existências mínimas” surfar num mundo outro, em outros pontos de vista, não para se instalar neles, mas para desterritorializar, reterritorializar, desterritorializar e outra vez, e outra. Nesse movimento orbital, Lidia sente tremer o chão, agitar a água e deslocar o vento que faz zunzum e cintila. Então, através de um deslocamento por afecções, um tanto epidérmico, um tanto afectivo, navega um conhecer pelo insuspeito; e, pelo incerto, atravessa as ideias representativas e desdobra o conhecer pela multiplicidade do mundo.

O movimento compositivo experimentado pelos corpos que atravessam o percurso por essas águas também faz corpo com o movimento de aguapés que deslizam vulneráveis em torno do barco. Provocam um afeto que tende ao desarraigar dos corpos para, por combinação e redução, desterritorializar as imagens e ideias prontas que por vezes insistem enraizar. Compõe-se outras relações entre os corpos, entre corpo e mente.

Lidia arrepia, o aguapé toca a pele e pelo arrepio atravessa o corpo. Ela sacode os ombros num gesto afirmativo às potencialidades que envolvem o encontro entre os corpos. O arrepio arrepia do fio de cabelo ao mais fino pelo do pé e faz pensar o pensamento: o corpo afetado se coloca em ação, um fazer-ação, uma *fazeção*. E nessa duração o navegar afirma que “para existir é necessário agir, mas, para agir, é necessário existir”⁸³. Com isso, evidencia-se a necessidade das causas combinadas no intenso exercício de liberdade, pois “todo ser se encontra em uma dada situação que não depende dele recusar ou aceitar. Isso é constitutivo da existência.”⁸⁴. O navegar constitui múltiplas nuances e compõe-se com as gradações perceptíveis, aquelas que no correr de uma duração existem. Então, o navegar exala a existência plurimodal mas, também, que somos incapazes de perceber a “existência pura”, o “elã vital”, a “única substância” da qual somos um modo e uma parte. É que o navegar já está, apenas entra-se na onda, compõe-se com o vento, navega-se composições pela multiplicidade dos modos de existência.

82 Souriau, 2020, p. 44.

83 Souriau, , 2020, p. 48.

84 Souriau, , 2020, p. 48.

Foi então que dos aguapés ecoa uma voz:

— PA TA FÍ SI CA! Uma nuance, uma dimensão incógnita!

A palavra ressoa no corpo de Lidia. Ela sente um *ziriguidum*, experimenta um aumento da velocidade intensiva, essa que acontece apesar de seu corpo estar em repouso. E num solavanco o macaco salta dos aguapés cambalhotando. Faz arranjo com o movimento do barco, dos aguapés, com o som do vento, as luzes dos seres piscantes, etc. E, após a exclamação, segue o falatório:

— Desde que fui capturado pelo navio da firma Hagenbeck, eu procurei saídas, mas efetivamente buscava uma composição. Só percebi essa sutil diferença quando em uma das ancoragens o Dr. Faustroll, nativo da dimensão ‘Patafísica, embarcou no navio e transmutou a paisagem.

Em um estado *ziriguidum*, Lidia balbucia. E, para não perguntar o que é o/a ‘Patafísica gagueja a palavra como alguém que busca apreender o dito e dizer o que ainda desconhece:

— Pa pa... Pa ta... Patati... Patasi o que?

Ansioso, o macaco atravessa o gaguejar de Lidia e continua a contar do encontro com Dr. Faustroll.

— É difícil de dizer, impossível explicar. Acho que é como habitar uma dimensão incógnita, onde Deus está de 0 ao infinito. Naquele dia eu já estava desistindo de encontrar uma saída, mas o Dr. Faustroll apareceu no navio dizendo repetidamente e diferentemente, através de gestos e opiniões, que existe uma ciência para explicar o absurdo da existência. Pensei e bati as mãos: Pah!!! ...E eu aqui buscando uma saída para a existência neste navio... Foi quando o Dr. Faustroll externou que tal ciência, a ‘Patafísica, é como arte. Ele vociferou: “A arte é ‘Patafísica por excelência!” - pois que ambas constroem um labirinto para sair dele. A ‘Patafísica está para além e para aquém da ciência, pois é uma atitude. E deu como exemplo um modo de existência científica *patafísica/ziriguidum*: “O besouro, vejam!! Esse ser que pode voar mesmo contrariando as leis da física. Quero dizer, se o ser da atitude souber saborear, pode transformar os documentos num barco, num rato ou no que quiser.”

Lidia simpatiza. Ressoam os gestos que reverberam do encontro do macaco com o Dr. Faustroll. Um tanto de inquietação. Percebe que aquela atmosfera — intensiva, incógnita, relacional — que a acompanha desde o desvio do Arquipélago das Cartas é penetrado por uma nuance ‘Patafísica. Inebriada, o navegar que experimenta é cadenciado pelo esforço que faz corpo com, por um agir que pede corpo. Lidia capta pela dimensão ‘Patafísica uma *fazeção* expressada na fórmula: fazer (planejado) + agir (ação vaga). Uma *fazeção* como um modo de experimentação docente, já que

percorre por entre um planejamento, almejando uma finalidade, mas, também, se abre ao que pode, ao que a docência pode deixar vazar no encontro. Que dá acesso a existências virtuais, ou seja, que pela potência de existir criam-se pela força do encontro. Portanto, não se trata de encontrar, revelar ou reproduzir o que já existe, nem o que se procura, mas de um agir iniciado por uma proposta por fazer, tramada entre e pelos corpos, na variação de graus de existência, por uma arte de existir. Uma *fazeção* que em uma pesca cria o peixe.

Nesse sentido, Lidia propõe uma docência pelo encontro que pode ser movida pela *fazeção*, um fazer que não tem uma finalidade, uma vontade dirigida. Que está mais próximo de um agir desinteressado, que acontece em rede, sem autor, nem sujeito. Que compõe, que se dá por ambiência: o balanço do barco, o respirar das velas, o piscar e o zumzum de seres luminescentes, os respingos de água que explodem com o vento, o deslizar e desgarrar de um aguapé não tem menos importância, ou menor existência que o murmúrio de um humano. Nessa docência parece que a linguagem está a meio caminho, quase não chega, permitindo o balbuciar ao entrar no ponto de vista dos outros, fazê-los desaparecer e tornar a volver.

Há que se suportar um *delay*, uma temporalidade outra. Pois de modo intuitivo, em duração, colocam-se os corpos em jogo, em deslocamento, produzindo velocidades intensivas, desterritorializando as imagens fixadas em representações, as ideias arraigadas em universais. Um modo que pede corpo. Os corpos atuam. Na *fazeção* se entra e sai de personagens, deixa-se vagar, abrem-se outras dimensões de ação. Menos deliberada, mais experimental, acolhe o improviso, a espontaneidade e a permeabilidade do encontro e faz a fala perder peso, desloca os lugares marcados. Então os corpos sem voz gesticulam. Puro intensivo! Rápidos, porém, porque não são mecanizados, mas intensos, explodem microcosmos em sutis instantes. Um encontro acontece!

Talvez Lidia experimente uma docência do absurdo, uma docência do imprevisto, do intempestivo, que no movimento vital esforça-se em organizar os encontros, em compor, tramar, tecer com os corpos que encontra; desterritorializar e reterritorializar os corpos no fluxo do navegar. Aí a experimentação da *fazeção* se impõe, pois por mais que se tenham rotas, o impossível rasga o previsto. E o imprevisível pode surpreender com as alegrias imanentes.

Uma docência que acontece de corpo inteiro e que transborda o corpo. Pois, impregnante no movimento que roça os outros corpos, tece a rede: é no *tecercorpo* que o navegar acontece. Ao *tecercorpo* a docência transborda os corpos humanos, pois pelo afeto delira na paisagem, compõe com toda a ambiência.

Por aí se constrói um labirinto, não para sair dele, mas para experimentar os trajetos e por eles construir redes, surfar nas vagas e aumentar a potência de vida pelos bons encontros. Uma docência entre o vagar e o agir, por um modo refratário talvez, que para acontecer desaparece o humano e se esvaia a partir do que anima. Uma espécie de necessidade vital. Encontrar para fluir o necessário, para que a composição aconteça. Portanto, mais que uma necessidade social, o encontro é vital, produz um território comum que se cria com os corpos que tramam a travessia, o navegar.

Aqui, na fluente dimensão incógnita, o espaço é inventado conforme o verter do tempo e a passagem dos afetos. Uma trama intuitiva que conjumina, que agrega e que, também, distende, esgarça, arrebenta. Um abrigo, mas também um fora. Que ao tecer um território comum realiza um movimento em dois sentidos: arejado à multiplicidade de fios, e prudente ao tramar outras composições. Rebarbas de outrora atualizadas em outras composições de agora. Operação contínua e vital: ligar de fios.

Todo dia uma celebração. No entanto, nem todo corpo suporta a festa: perseverar no cuidado dos tensionamentos por mais necessárias e implacáveis que sejam as rupturas; persistir na tarefa de encontrar e de compor com os corpos, mesmo quando é necessário e preferível cumprir a obrigação objetiva, as metas determinadas sob imperativos morais ditados por normas e boas condutas. Preferir não? Tentativa frágil, porém, resistente. Uma tentativa comparada à vela do barco: fios tramados entre si de maneira bastante resistente e maleável para que, quando sopra uma rajada o vento atravesse os vãos e o barco consiga navegar e flutuar sobre a água. E quando algo se abate — um fio, dois, três ou mais rompem-se — perceber a distância que podem tomar entre eles. Necessariamente tramados, para que não desgarre de todo e nem estanque.

Ensaio 6: Um currículo zigótico

A lisura temporal da travessia escorre. A duração estriada, ou seja, espacializada não dá conta, transborda as marcações temporais. Contudo, ao operar um esforço quantitativo, quer dizer do ponto de vista estriado da trama temporal produzida ao navegar pelas águas entre os territórios da arte e da educação, é possível arrazoar que foram aproximadamente 105.120 horas, 4.380 dias, 12 anos e entorno de 144 ciclos lunares navegando de maneira experimental. Entretanto, do ponto de vista liso, ou seja, qualitativo, da mesma trama, esses dias, horas, lunações estão intensamente acumulados no presente dessa escrita. Está tudo aqui, a cada instante que se desliza, borbulhando em afetos.

Nessa duração, que morde o presente deixando rastros, Lidia sofre o movimento da dimensão incógnita, a ‘Patafísica. Parece que tal mordida, como uma ferida profunda, lateja, e lhe “acompanha” operando um processo de metamorfose docente. Ela intui que já habitava essa dimensão mesmo sem saber, antes de tomar consciência de sua existência, antes da mordida... O latejar na pele soa como a batida de um sino que há muito ecoa, mas que num instante, impreciso e desnecessário determinar, se faz presente. Sente que essa dimensão, mais intensiva do que quantitativa ou espacializada, deixa vaziar os devires, os desejos, os possíveis e os impossíveis de uma docência como encontro, uma docência imanente que alia educação e arte.

Então, oscilando entre os dois lados da trama temporal docente, Lidia esforça-se no afrouxamento e, por vezes, desata os nós que espacializam a trama e faz preponderar o alaranjar do céu e o flutuar de sonoridades que ressoam: o balançar verdejante das folhas de uma árvore ou das páginas de um livro murmuram, fazem coro com os seres que estão e compõem esta paisagem. Arranja combinações com o exprimir de sorrisos e o arrepiar de abraços. Deixa passar as intensidades e as múltiplas colorações que animam uma travessia docente vitalista e que por vezes encalha nas redes da temporalidade quantitativa.

Lidia escuta um zumzumzum vindo do convés e alcança o céu a alaranjar. Afetada pelo ruído e pelo acontecimento da cor levanta-se da cabine em direção ao som e, em composição com o que lhe afeta, vibra na duração alaranjada no mesmo instante que avista o bando de seres luminescentes. O zzzuummm repercute ao vento a força da aventura experimental por entre os territórios da arte e da educação favorecida pela dimensão ‘Patafísica.

Aliada aqueles seres, compõem um bando Patafísica⁸⁵. O som, ZUM, toma a ambiência produzindo uma espécie de tropeço na fluidez dos aguapés. Eles sentem o efeito do ruído que o bando causa na movência costumeira traçada pela trama curricular produzida por aqueles territórios ao redor daquelas águas.

O zumzumzum amplifica-se. Os nós que espacializam e especializam a trama curricular são esgaçados e o som desata alguns. A trama, agora movediça, está continuamente diferente, alcança outros seres, outros territórios, outras ilhas e arquipélagos. Nesta rede, experimentações acontecem e *fazeções* artísticas-educativas inventam ali, naquele barco, e acolá, como nos aguapés e em outros seres submersos, porém presentes, outros modos e maneiras de problematizar a docência. As linhas curriculares flutuam, escapam a fixações e avançam por um modo que ao afrouxar a espacialização escorre pela duração.

Os zumzumzumzuns tomam o barco e derivam outros sons. Agora, a melodia da trama curricular está somente alinhavada. E tal frouxidão dá vazão para outros arranjos, outros modos de arranjar, provocando aberturas nas urdiduras prévias: seres e existências possíveis e impossíveis, assuntos e temas preestabelecidos tomam a força das matérias, e a temporalidade *Aion* dá o tom da cadência de um vento través. Ou seja, um percurso enviesado, em zigue e zague, dobrando a linha reta da experiência para um percurso curvilíneo e espiralado da experimentação.

85 O bando refere-se aos alunos e egressos dos cursos do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, que fazem parte do projeto unificado (extensão, pesquisa e ensino) “Patafísica: mediação-arte-educação” vinculado a mesma universidade. O projeto que acontece desde 2013, começou com uma despretenhosa atuação pelo terreno educativo da galeria A Sala, (galeria de arte vinculada ao Centro de Artes), e foi alargando os espaços e inventando modos de atuação, em tal enseada educativa, nos ambientes que promovem exposições de arte. Assim, alcançou outros espaços expositivos da UFPel e fora dela, bem como formas de atuação que transbordaram a ação direta de mediar a arte, tais como a criação de um Material Educativo do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo e a formação de mediadores da 9ª Bienal do Mercosul, por exemplo. O grupo Patafísica está interessado em pensar e realizar uma mediação propositiva, que convida a participação do público, invertendo o sentido muitas vezes praticado em mediações de arte; ou seja, ao invés de acontecer pela transmissão/fala das intenções e ideias do artista/exposição/curadoria do mediador para o público, o grupo parte das impressões, afecções e afetos que o público sofre na experiência em uma exposição de arte, para daí propor uma *fazeção*, quer dizer, uma proposição que busca roçar, movimentar as ideias da exposição e as impressões do público. Assim, por experimentações artísticas, as *fazeções*, flexionam o “sabido” e instigam a dúvida a partir de temas e questões que interessam o campo da arte e da educação. Como dito, além das ações extensionistas, o projeto produz ações de ensino e pesquisas que tratam da mediação em arte, e seus transbordamentos, vista por um viés propositivo, articuladas à educação/formação em arte e à formação do artista/produção artística por um movimento de *intermezzo*, quer dizer, que desliza por *entre* e produz agenciamentos entre esses campos de conhecimento, arte e educação. A denominação “Patafísica” foi escolhida em função do significado atribuído pelo seu inventor, o dramaturgo francês Alfred Jarry (1873-1907), qual seja, a “ciência do particular” (Jarry, 2016, p.17). Jarry inventa a ciência que consiste no estudo das exceções e tenta explicar um universo em que o saber dominante não ensina a ver. Seguem endereços do grupo na rede <https://wp.ufpel.edu.br/patafisica/> e contato via e-mail: mpatafisica@live.com.



Em tal cadência, o bando envereda por uma travessia curricular por conjunção e disjunção, que delinea caminhos e que acolhe desvios. Uma travessia de formação em arte que acontece por uma zona de indeterminação entre a formação pedagógica, compreendida pela licenciatura, e a formação artística/poética abarcada pelo bacharelado. Uma zona que ao licenciar o bacharelado e bacharelar a licenciatura conjuga as formações, quer dizer, não apenas a mistura de uma com a outra, tal como água com açúcar, mas que produz água açucarada.

De um breve silêncio ecoa o zumzumzum que interroga o bando: Qual palavra dá conta de um currículo-acontecimento? Antes ainda, há sentido problematizar o currículo pelo ponto de vista da duração? Pois parece que o currículo é uma maneira de solucionar um problema de ordem temporal — o tempo da formação — pelo artifício da espacialização ao justapor e delimitar a duração.

Então o silêncio se rompe, as perguntas agitam e se produz um zumzum.um.um.uzuzuzu. ummm. O bando desconfia da necessidade de nomear as experimentações curriculares, afinal o território do currículo é demarcado por classificações que derivam dos territórios majoritários. Quer dizer, das definições de percurso, das durações marcadas em temporalidades máximas e mínimas — horas, semestres, anos etc. — que cada campo de conhecimento estabelece para um decurso formativo. No entanto, apesar de uma palavra não conter o que podem as experimentações, alguns acreditam que é de bom tom, e até conveniente, ter uma palavra embaixo da asa, no canto do bico, atrás do ouvido, debaixo dos pés, na palma da mão, que expresse pelo menos alguma nuance da experimentação curricular um tanto patafísica.

O bando continua a problematizar a nomeação da travessia curricular: Como fazer caber um processo inventivo, a duração de uma experimentação, em uma palavra? Alguns outros lembram da orientação do homem de unhas compridas⁸⁶: Ser um estrangeiro na própria língua, gaguejar⁸⁷. Logo indagam: Talvez inventar, ou mesmo deslocar de um território habitual uma palavra que pudesse tocar no modo de flexionar as experiências que acontecem no trânsito dos discursos e das ações, — em deslocamento, dobramento e descolamento — da prática e formação artística e educativa.

Mais uma vez o zumzumzum é amplificado. ZZUUUMM... Então que, no meio do somido, um dos seres sussurrou:

— ZumzumumzimmziZigoto! Um currículo zigótico!

86 O homem de unhas compridas refere-se ao filósofo Gilles Deleuze (1925-1995), o qual tinha tal característica.

87 Deleuze diz sobre o movimento de derivar a língua, desterritorializá-la pelo meio. Quer dizer, sobre linhas de fuga, colocar a língua em experimentação a partir do que escapa à língua maior, fazer um uso minoritário da língua. Sobre tal “gagueira” referencio o capítulo “Da superioridade da literatura anglo-americana” do livro Diálogos (1998), especialmente as páginas 70, 71, 72, 73.

Zigoto, cuja definição biológica é uma célula diploide, de cromossomos dispostos aos pares e resultante da união dos núcleos de duas células mutuamente compatíveis⁸⁸, quando deslocada para uma perspectiva de formação entre os territórios da arte e da educação racha a noção/conceito que a palavra tem no terreno da ciência natural. Essa fenda, aberta para a formação artística-educacional, faz derivar a definição outrora estanque. Deslocada do terreno de origem tende a operar, quer dizer, a colocar em jogo os questionamentos e as experimentações do bando em torno do estriamento do currículo. Engendra, assim, uma espécie de currículo-ovo composto de matéria ainda não formada, uma matéria intensiva. Portanto, um currículo zigótico intenta para a virtualidade da formação. Em estado de potência suspende e dúvida da definição de um caminho para uma travessia, pois que a formação é vista pela perspectiva do processo. Ou seja, não somente por experiências já realizadas, mas, também, pelas experimentações em acontecimento. Então, as matérias em forma de representações derivam em processos de diferenciação, imanentes a partir do que pode cada existência, a cada combinação. Daí engendrar a formação por um currículo potencial, ou seja, sem forma e sem função dadas a priori, um currículo acontecimento por experimentação.

O bando dá continuidade à travessia navegando o currículo pelo movimento qualitativo, ou seja, pelos acontecimentos produzidos nas tramas moventes da duração. Assim lampejam linhas de ação que propulsionam as *fazeções* poéticoeducativas de onde experimentações são o objetivo.

Linhas lançadas. Elas sonham repercutir, em diferentes espaços e seres, sonoridades da dimensão incógnita, a ‘Patafísica. Ao jogarem-se, ressoam enunciados derivados dos zumzumzumsss que atravessam os corpos do bando e toda a ambiência ao controverter a água açucarada produzida pela composição entre a formação artística e a educativa em artes. Assim que, o soar movimenta toda uma ambiência ao redor — os corpos do bando, as moléculas de ar e água, os aguapés, etc. entre outros corpos e existências despercebidas, mas presentes. O movimento repercute e intenciona criar as *fazeções*, este modo de experimentação docente por experimentações poéticoeducativas, a partir do que vibra e faz rachar os aspectos delimitadores da espacialização da trama curricular. Por enunciados e proposições que acontecem de maneira ampla, as *fazeções* tensionam os gestos, os usos e os hábitos, os espaços, os objetos, as matérias (corpos e conteúdos), bem como suas combinações e argumentações para, na experimentação, produzir dúvidas e interrogações relativas ao currículo das diferentes formações em arte, bacharelado e licenciatura, bem como de outras áreas do conhecimento. Ao movimentar as sutilezas dessas formações, fazer roçar questões e interesses, ou seja, um currículo que produz uma formação por entre o bacharelado e a licenciatura. Um currículo que, pela diversidade do bando, das diversas ambiências advindas, faz alianças com outras áreas do conhecimento.

88 A frase é uma citação do site Significados, disponível em <https://www.significados.com.br/zigoto/>. Acessado em 3 de maio de 2023.

Por se tratar de uma proposta de currículo zigótico entregue ao Rei Tor da instituição curricular majoritária, o bando teve de renunciar a demarcação temporal e espacial dos lançamentos: dia, hora e território almejado. Contudo, é impossível prever quais seres podem ser tocados e o que ressoa para além desta delimitação do espaço e do tempo prevista.

Ao tirar proveito de tal prenúncio temporal e espacial, o bando organiza encontros tecedores. Eles evidenciam a tessitura pela sutileza de ações expressas em verbos no infinitivo — varrer, anotar, compor, caminhar —, uma espécie de urdidura das experimentações poéticas educativas, das *fazeções*.

A cada lançamento as linhas tecem tramas curriculares aberrantes que tocam a formação de maneira enviesada ao transpor os limites, as delimitações para transcorrer no avesso. Feito pandorga, o primeiro lançamento ecoa como uma “música ruidosa, desafinada e sem compasso”⁸⁹: Traga sua vassoura!! E o papagaio de papel que observava o movimento da paisagem, ao ouvir o ruído das linhas grita:

— O que pode uma vassoura, um instrumento de trabalho? E o que pode produzir o deslocamento de um corpo pela cidade portando uma vassoura?

A provocação do papagaio vai de encontro ao bando que ressoa num convite:

— Vamos trabalhar?

A varrida começa. Cada corpo com uma vassoura. E uma multidão varre, varre e varre o mesmo espaço delimitado por 4 paredes, uma galeria de arte. Quando, de tantas varridas, um corpo clama por sentido:

— Vamos pensar um negócio, pois nós só estamos varrendo!

Imediatamente outro corpo exclama:

— O que estamos fazendo com a vassoura? O que podemos fazer?

De repente uma vassoura quebra e solicita um outro corpo. Um pouco mais afastada outra vassoura em repouso medita na vertical, parece encontrar o equilíbrio. No entanto, alguns corpos ao perceberem espantosa postura convidam-na para dançar. Ela permanece plena, apesar de bailar para alguns. Outras ainda, empenhadas em trabalhar, derivam pás. E nas mãos dos corpos sentados no chão daquele recinto algumas outras devaneiam o mar e entornam a remar. De outro modo, no meio do espaço varrido, uma reunião de vassouras, dispostas de ponta cabeça, buscam outra

89 Definição de pandora conforme o Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pandorga/>> Acesso em 15 de maio de 2023.

perspectiva. Apoiadas uma nas outras algumas delas parecem cochichar indagações: como derivar um movimento acostumado?

Assim a *fazeção* faz, desfaz e refaz sua urdidura. Ela acontece na experimentação de uma varrida coletiva que torce o varrer: varrer-remar, varrer-dançar, varrer-desenhar, varrer com a barriga, varrer para espalhar. Desse modo, a urdidura engendra um entrelaçamento das linhas pela diferenciação dos movimentos cotidianos ao embarçar os sentidos e as funções das ações instituídas para o corpo. Então, derivando o ato de varrer, o bando pergunta ao currículo: *Como praticar o cotidiano?* A resposta dada pela experimentação entorta o hábito da ação e o movimento retoma a prática, provoca o corpo que varre e a multidão, que varre e é varrida.

Escorrem algumas horas, dias e ciclos lunares. O encontro é demarcado e reverbera um zumzzuummzun lacunar: _____ *de si: práticas curatoriais do acaso*. O lançamento que segue vetoriza a trama das relações do campo da arte implicadas por propostas de curadoria em aliança às leituras de Foucault, José Gil e Suely Rolnik realizadas outrora pelo bando, ao longo da navegação.

Então, o lance ecoa a urdidura da *fazeção*: Traga teu objeto! As linhas projetam uma experimentação que coloca em jogo as práticas de si a partir da escolha e composição de objetos ordinários. Nesse jogo tais composições — disjuntiva, conjuntiva, disruptiva — tecem com os fios éticos, estéticos, políticos e morais que vetorizam a trama das relações do campo da arte e estendem-se a outros campos do conhecimento.

Os fios, os objetos, as tramas, os arranjos vibram interrogações: Como e com quais forças tecer as práticas curatoriais? Como e com quais forças tecer a educação nesse território curatorial da arte e para além e aquém dessa espacialidade? Como e com quais forças tecer um processo artístico em aliança a uma docência? Quais limites⁹⁰ são demarcados e quais limiares atravessam e se rompem na criação de outras composições, de outras tessituras ao praticar esses territórios? Para além do campo da arte, como compor com os conteúdos, com as matérias durante um ano letivo, ou mesmo em uma aula? Como compor tais conteúdos e matérias com os conhecimentos e interesses dos estudantes?

90 Pensa-se essa sutil diferença entre o limite e o limiar a partir de Deleuze e Guattari (2012b, p. 139, 140, 142), ao discorrerem sobre o Estado virtual nas relações de troca da “sociedade primitiva” que prenunciam o problema do excedente/estoque na relação de troca entre os produtos/objetos, quando muda o interesse e devem um novo agenciamento: “Podemos, então, estabelecer uma diferença conceitual entre o “limite” e o “limiar”, o limite designando o penúltimo, que marca um recomeço necessário, e o limiar o último, que marca uma mudança inevitável.

4 encontros

para selar
mesa 23
barco (longo)
luz (suspensão)

II DAS
FORMAÇÕES
ESPAÇOS

ESPAÇOS POSSÍVEIS:

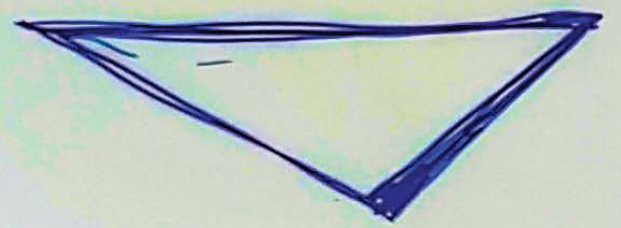
BRAMA
BHRAMA ?
BRAHMS
CHOPIN

ESPAÇO
A SALA
SAGRADO CORAÇÃO

domingos DE CRIAÇÃO

2ª etapa

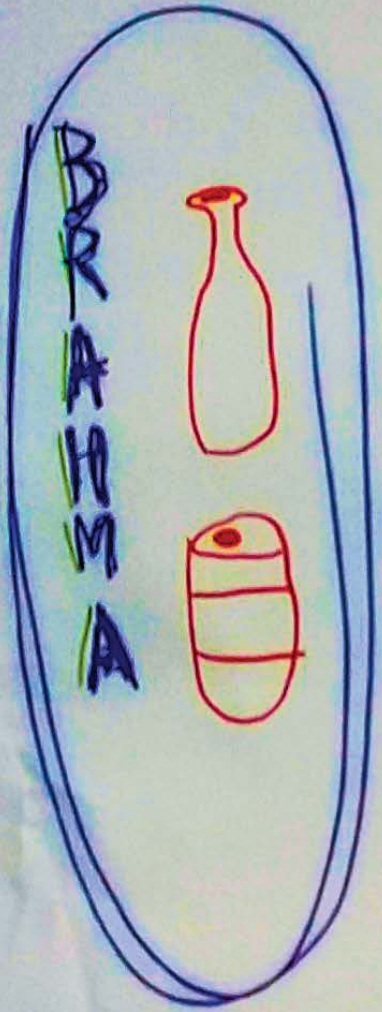
NOVEMBRO



acontecimento

DEZEMBRO

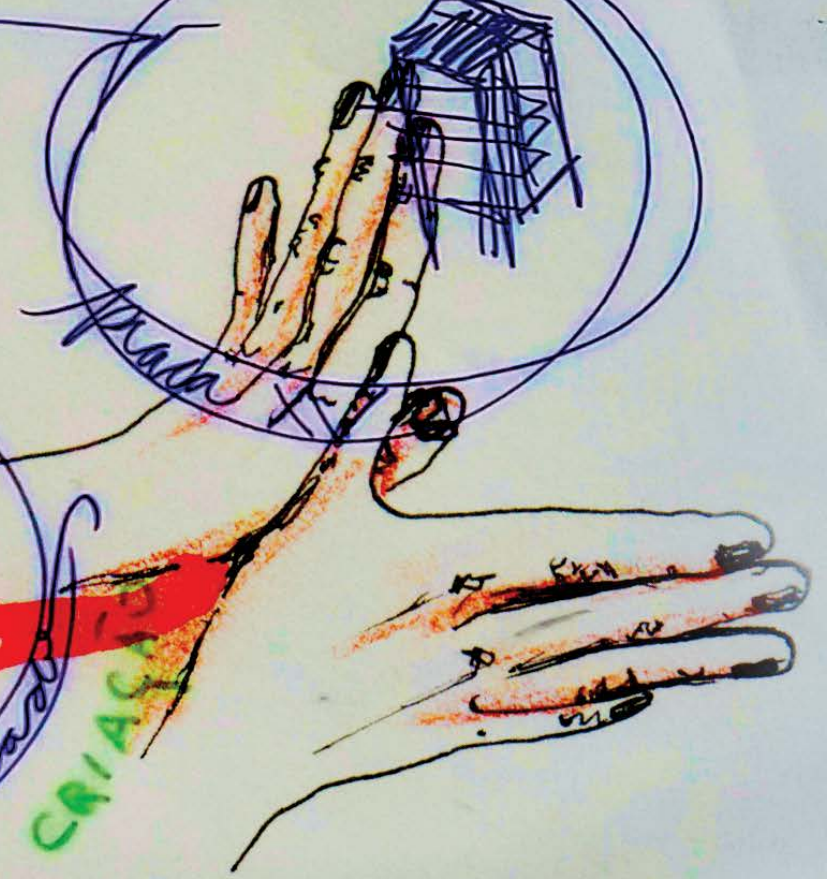
Pinça
PELA MANHA



espaços
públicos
e
institucionais

JUL 46
depois

GO





Seu Domingos⁹¹, no intervalo de um café em mais um dia de trabalho no jornal, escuta o eco da urdidura em uma das páginas do Diário de Notícias. A notícia ressoa o zumzumzum das perguntas lançadas pela urdidura e arrasta Seu Domingos ao encontro do bando. Portando uma câmera fotográfica, um liquidificador e um mamão, junta-se ao bando e dá linha ao que se tecia fazendo ressoar respostas-indagações:

— No fazer criador todos os corpos se confundem “o silêncio, o barulho, a brisa, a pedra, a vegetação”.⁹² Por um modo de operar inventivo se pode enredar os limites e romper os limiares espaciais e funcionais do museu/galeria, da crítica e da curadoria de arte, bem como do terreiro educativo desse território e de outros, como o da escola. Por exemplo, enquanto corpo atuante no território da arte, “minha vontade é sair da crítica meramente textual, ensaística, pedante e pesada e dar a ver uma crítica de arte que pode abrir a obra de arte, uma nova criação a partir do objeto considerado como elemento da crítica.”⁹³ Daí, com relação aos espaços de arte, operar com as forças propositivas da experiência estética, transbordando os limites arquitetônicos, os significantes e significados dos objetos, das matérias (considerados de arte ou não) e as especificidades das técnicas, os conteúdos. Enfim, inventar espaços de criação coletiva trazendo o ato criador ao público de modo a “acelerar a compreensão da obra de arte a partir de um relacionamento direto com a criação, dando ênfase à experiência, revelando potencialidades e provocando iniciativas.”⁹⁴ Uma vez que a arte-objeto dá espaço ou dela pode derivar uma arte-educação ativa que produz um corpo sensível, uma espécie de devir-criança que deixa fluir desejos. Acredito que, dessa maneira, a experiência com a arte pode contribuir para a vazão criadora de corpos inibidos por uma série de condicionamentos sociais.

O silêncio que se instaura dá pistas da agitação dos corpos inquietos. A fala de Seu Domingos, faz enredar os limites, mudar a natureza, relacionar as atuações até então incomunicáveis do território da arte. Sua fala também suscita atravessar os limiares de cada funcionalidade desse território e, por um deslizamento, atravessar a membrana da arte em direção a um avesso, tocando o imperceptível das funções sociais. Na miudeza de suas palavras, Seu Domingos salienta a sutil tessitura política-estética-ética que percorre os interstícios da ordem estabelecida pelos arranjos cotidianos. Pela perspectiva da experiência criadora ele pratica e tensiona as relações, as posições e as funções

91 Seu Domingos refere-se ao crítico e curador de arte Frederico Moraes que atuou no Jornal Diário de Notícias e no MAM/RJ (principalmente como coordenador de cursos) durante o período de 1968-1972.

92 Costa. In: Gogan; Moraes, 2017, p. 4.

93 Moraes. In: Gogan; Moraes, 2017, p. 290.

94 Moraes. In: Gogan; Moraes, 2017, p. 5.

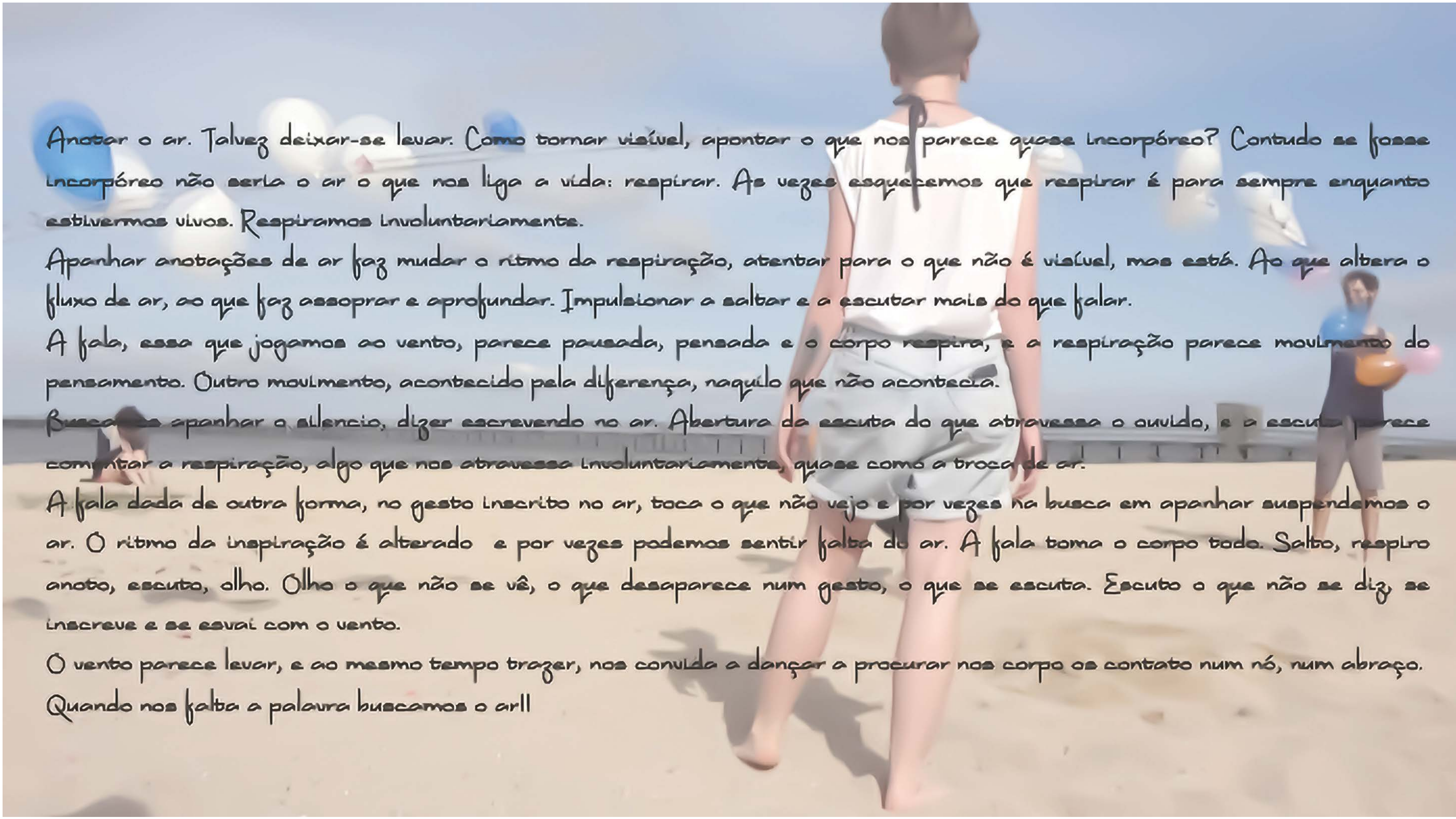
cristalizadas. A propósito, Seu Domingos está em aliança à aranha, que no espaço entre o mastro e a vela tece na asa do vento.

Praticar o cotidiano é também praticar a si. É tarefa persistente, contínua, tênue e perspicaz que pode borrar os limites entre as certezas e as dúvidas. Pode desacomodar pontos de vista e produzir aberturas para infinitos outros. A *fazeção* continua, outros objetos juntam-se àqueles trazidos por Seu Domingos. Um tanto de um tudo é disposto no chão daquele recinto, uma outra galeria de arte. A experimentação pratica a composição a partir de objetos cotidianos, ordinários. Então, percebe-se que as coisas deixam de ser, pois que em relação nada é, as coisas estão. As matérias, os objetos, os corpos, os espaços proliferam sentidos a cada combinação e o ordinário deriva inusitado. Tramam e retramam sentidos, tecem, destecem e retecem constituindo tramas temporárias que deslocam cristalizações e pesos com a sutileza de uma formiga. Entrelaçam os fios do possível e do impossível, do espacial e do sensível, da ética e da estética urdindo novos agenciamentos.

A cada arranjo produzido, a partir dos objetos trazidos, uma nova possibilidade de existência que lateja. No interstício de cada arranjo pulsam existências impossíveis. Por cada perspectiva que se toma do arranjo, múltiplos modos de traçar alianças com e entre os objetos. Um exercício de fazer corpo com os objetos, com os arranjos, derivar por uma pluralidade de planos de existência. Pois, acontecidos de modo relacional, os objetos tendem ao enfraquecimento de suas funções ordinárias, e dão a ver as (im)possibilidades de combinação que inventam outras existências, privada e comum. Quer dizer, dão a ver uma multiplicidade de existências conforme o ponto de vista e a composição das causas que se toma.

Pela experimentação relacional entre e com os objetos, a *fazeção* opera a prática do cotidiano e de si. Nesse exercício coloca em jogo as sutilezas dos hábitos que tramam modos de existir, pois que tecem com os fios éticos, políticos e estéticos. Assim que, experimentar a prática do cotidiano pode abrir rasgos no modo costumeiro de existir para outras existências, ainda virtuais.

O bando percebe que os encontros transcendem as marcações espaciais e temporais que, até este momento, rondam as proximidades dos espaços educacionais (da universidade) e artísticos (das galerias/museus de arte). Então, deixam vazar as reverberações que se amplificam alcançando outros seres e territórios. Uma tentativa de esgarçar os limites dos corpos, dos espaços institucionalizados, dos territórios da arte e da educação, das formações, dos currículos, etc. Portanto, lançam as urdiduras dos encontros adjacentes em direção a uma espacialidade fronteira, na margem entre terra e água, entre territórios, entre (E)stados.



Anotar o ar. Talvez deixar-se levar. Como tornar visível, apontar o que nos parece quase incorpóreo? Contudo se fosse incorpóreo não seria o ar o que nos liga a vida: respirar. As vezes esquecemos que respirar é para sempre enquanto estivermos vivos. Respiramos involuntariamente.

Apanhar anotações de ar faz mudar o ritmo da respiração, atentar para o que não é visível, mas está. Ao que altera o fluxo de ar, ao que faz assoprar e aprofundar. Impulsionar a saltar e a escutar mais do que falar.

A fala, essa que jogamos ao vento, parece pausada, pensada e o corpo respira, e a respiração parece movimento do pensamento. Outro movimento, acontecido pela diferença, naquilo que não acontecia.

Buscamos apanhar o silêncio, dizer escrevendo no ar. Abertura da escuta do que atravessa o ouvido, e a escuta parece comentar a respiração, algo que nos atravessa involuntariamente, quase como a boca de ar.

A fala dada de outra forma, no gesto inscrito no ar, toca o que não vejo e por vezes na busca em apanhar suspendemos o ar. O ritmo da inspiração é alterado e por vezes podemos sentir falta de ar. A fala toma o corpo todo. Salto, respiro anoto, escuto, olho. Olho o que não se vê, o que desaparece num gesto, o que se escuta. Escuto o que não se diz, se inscreve e se esvai com o vento.

O vento parece levar, e ao mesmo tempo trazer, nos convida a dançar a procurar nos corpo os contatos num nó, num abraço.

Quando nos falta a palavra buscamos o ar!!

A urdidura seguinte é tecida por uma materialidade fugaz, o ar. E por meio do ar em movimento, sussurram os ventos: *Anotações do ar(rrrrr)*. Esse lançamento intenta tecer com e pelo impalpável do currículo e da formação ao tocar o ar, saltar o ar, escutar o ar, escrever no ar... E paradoxalmente também aspira tramar pela captura inventiva, e não “sobrecodificada”⁹⁵, do que esvai, escorre, transborda e escapa. Quer dizer, sem fixar em ou por modelos e/ou significados de maneira a reprimir os fluxos intensivos. Pois que, na rigidez delimitada da duração curricular às vezes respirar é difícil, sobretudo quando o movimento e a troca do ar por entre os corpos e/ou territórios opera metamorfoses tais como oxigênio em gás carbônico.

Logo, o bando em composição com os outros seres faz corpo com os movimentos diafragmáticos da Lagoa que ventilam questões como: “Me ajuda a olhar?”⁹⁶. O ar ecoa a pergunta durante os mais variados percursos realizados até as margens da Lagoa dos Patos. A vibração das ondas sonoras incita os corpos em deslocamento, que agora compõem o bando, a um ampliado e intensivo estado de escuta. E, alguns dos escutados dizem:

- ... tomei mais água...
- ... acho que vai chover...
- ... desculpa, é meu despertador...
- ... vvvvvvvvvvvvvv...
- ... quanto tempo vou esperar...
- ... crii crii crii crii...
- ... a noite foi muito quente...
- ... o painel não está funcionando...
- ... atchim...
- ... é o Brasil feliz de novo...
- ... se come alface por convenção...
- ... bem te vi, bem te vi...

95 Pensa-se no condicionamento comportamental capitalístico de um modo eficiente e eficaz de produzir. A palavra é apropriada de Deleuze e Guattari (2012b, p. 124, 125, 126.) quando tratam do paradigma do regime de signos imposto pelo aparelho de Estado sobre as comunidades agrícolas. Este impõe um sistema de servidão maquinica que vai além de um problema quantitativo, para um problema qualitativo, fazendo da produção um modo.

96 Galeano, 2002, p.12.

Para conjugar as formações, a experimentação intenta operar pelo impalpável, tal como a respiração, busca derivar o que é imperceptível, porém presente na estrutura estriada do currículo. Então, deriva o respirar por conjugações de ar: derivar, aventurar, chegar, sentar, conversar, encontrar, saltar, esbarrar, inventar, anotar (no ar), insinuar, inspirar, exalar, recheiar (de ar), amarrar, flutuar, pular, soltar, transbordar, abraçar, espalhar, aventar. Enfim, a *fazeção* opera pela fugacidade dessas ações numa tentativa de tocar o impalpável, o incorporal que se esvai e que é intensivo.

Como a fugacidade presente naquele encontro: em poucas horas a paisagem modificou rapidamente. O ar soprou mais forte dando a ver a velocidade intensiva, a vibração que toma a ambiência da experimentação. Então, o céu acinzentado que cobria o percurso de escuta, no decorrer do encontro, é varrido pelo vento forte e frio dando a ver, agora, uma luminosidade azulada que respira profundamente.

Às vezes esquecemos de respirar. Atentar para o ar provoca a perceber o que apenas parece invisível, mas está. O bando persiste na contínua composição com outros seres em outras ambiências, outras margens. Adentram o barco. O vento sopra favorável e a respiração do barco também flui, dá constância ao navegar. Os afetos das tessituras de outrora ressoam tangenciais do que roça entre a criação e a educação em arte. Por essa linha tênue, que separa e também aglutina os territórios e os corpos, a urdidura que segue trama *Atravessar a linha para destecer fronteiras*. O bando navega em direção ao sul. O último encontro habita o limiar entre água e terra, um limite geográfico do território do Brasil onde o toque da fluidez das águas movimenta e desloca constantemente as delimitações impostas às terras brasileiras e uruguaias.

O barco atraca na praia. O bando aporta e toma o caminhar como matéria prima para a *fazeção*. Caminhar o caminho pela margem, entre o território do Hermenegildo e da Barra do Chuí na movência entre água e areia para destecer as fronteiras curriculares das formações em arte. O bando leva consigo uma linha movente, uma corda náutica que intenta, na movência dada pelos corpos, um caminhar ao ar. Tal qual um corpo que mergulha, ela varia seu peso ao longo do caminho.

E, ao pisar os pés na areia, um corpo pergunta:

— Quanto de mim levo comigo? E quanto tempo se leva para percorrer, pé por pé, uma distância aproximada de 20 Km?

E outros corpos respondem:

— Não se sabe o que pode e o que porta um corpo. Então não se sabe quanto tempo leva, somente que a cadência é dada pelo corpo mais lento.



O bando conjuga o caminhar. A ação deriva em diferentes pronomes e tempos. Pois conjugar o caminhar é desdobrar o caminho e os corpos. É conjugar fluxos, seres passantes, paisagens, subjetividades, o corpo coletivo, o bando. E, ao caminhar o caminho, destecer as linhas fronteiriças entre os territórios, os fluxos, as paisagens, as subjetividades, os corpos, as formações, etc.

Apesar do bando saber e ainda poder ver o ponto inicial, ele ainda não avista o ponto final. Na linha do horizonte ele se perde, se esvai. No entanto, eles confiam no passo e no compasso que pode cada corpo e no corpo coletivo que engendra a travessia. O único pré-requisito é não se distanciar demasiado do bando. Não convém desgarrar na imensidão. Prudência! já disse outrora o homem de unhas compridas⁹⁷.

O caminhar solicita cuidado, uma atenção que oscila com a dispersão, assim como entre a individualidade e a coletividade. A corda, elemento comum, parece alinhar os corpos. Ela dá pistas, materializa o que vibra, o que por vezes não se percebe, mas está ali em cada corpo e no bando. Como a coluna vertebral do bando, a corda movimenta a disposição dos corpos em torno dela e ao longo do caminhar. Quando dispostos em linha, um atrás do outro e em direção ao sul, contra o sopro do ar, assumem a resistência de um tecido içado, tal como uma vela aplegada ao vento. O corpo que toma a frente tende a ditar o ritmo, é aquele que toca o vento cara a cara, mas ao mesmo tempo ele não o detém, não está sozinho, compõe o caminhar com corpos para além e aquém do seu próprio corpo. É possível perceber na vibração, no balanço da corda náutica o compasso do passo de cada corpo, corpo que também é um só composto por tantos corpos, em composição com toda uma paisagem. Quando dispostos em linha, mas lado a lado, todos tocam o vento cara a cara, formam uma espécie de parede, como uma vela disposta de través em relação ao vento que por resistência e resiliência dá força ao navegar. O vento sul, que sopra frio e vigoroso inflige intensidade e entrega daqueles que suportam praticar o corpo por um deslocamento intensivo.

Passo a passo o ponto de partida se perde no infinito horizonte ao norte, se esvai, e mesmo assim pode ficar a rondar. Ao mesmo tempo ainda não é possível avistar o farol que anuncia o ponto de chegada. Vertigem. Reviravolta. Casas flutuam nas dunas. Lama vira pedra. Céu torna mar. Espuma verte nuvem. Pele do pé desborda areia. E na dança entre água e terra produzem-se infinitas geografias que deliram paisagens.

Um corpo pede pausa. Outro pede água. Outro, demasiado de tanta verticalidade apesar da linha do horizonte que circula toda a paisagem, pede horizontalidade, pede o chão. Derramar-se em solo arenoso, úmido. Uma parada. Uma conversa, algumas impressões e mais um gole d'água. Outra parada. E o caminhar é cadenciado por intervalos de suspensão.

97 O homem de unhas compridas refere-se ao filósofo Gilles Deleuze (1925-1995), o qual tinha tal característica.

Lá pelas tantas o bando percebe, como num acordo em silêncio, que uma próxima parada pode ser derradeira. É preciso cadenciar o ritmo para não arrebatrar a conjugação. Pé por pé... Mais alguns passos dados e Caio chega correndo. Ele brotou das dunas de areia fina que miram o mar. A composição do bando ao corpo de Caio, um cão andarilho, produz alegria e anima a cadência do caminhar. Um bom encontro!

Uma ponta de terra adentra o mar. É possível pressentir o pequeno abalo que o farol produz no nivelamento da linha do horizonte. O caminhar continua, mas por vezes tem-se a impressão do farol se afastar quanto mais se anda. E o alaranjar do céu toma o dia que vai dando lugar à noite. Ocaso. Os pássaros anunciam o fim de mais um percurso que a terra fez em torno de si, de seu próprio eixo. E o bando compõem-se com o findar do caminho. Contudo, a conjugação caminhante continua nos corpos. Caio segue com o bando. É o primeiro a adentrar a cidade. Os poucos passos restantes para chegar no ponto mais ao sul do território brasileiro, o Museu Atelier Barra do Chuí, parecem multiplicar-se.

No Museu à noite, a fogueira, a comida, a bebida, a música e os corpos inebriados de afetos, de afecções... Corpos exaustos, sedentos e famintos. Eles rendem-se à constelação que a escuridão do céu traz. E tão logo o sol lança alguns raios sobre o firmamento, o dia vai nascendo. Nesse dia, as experimentações são praticadas a partir das práticas cotidianas do artista-morador do Museu, Hamilton Coelho: caminhar pela orla, atentar ao que a natureza emana, integrar-se a ela, encontrar matérias, fazer o café, o pão, dar comida aos animais, cultivar e colher o alimento, cuidar da horta. As fronteiras entre arte e vida confundem-se, borram-se os limites, transpõem-se limiares. Nesse fluxo orgânico dos acontecimentos, “oficinas” de práticas coletivas, artísticas e educativas, tratam de questões imbricadas entre a prática cotidiana que desborda as instituições museológicas, bem como os processos artísticos e educativos. Elas reverberam um tanto do caminhar, do percorrido que ainda percorre em cada corpo do bando experimentador.

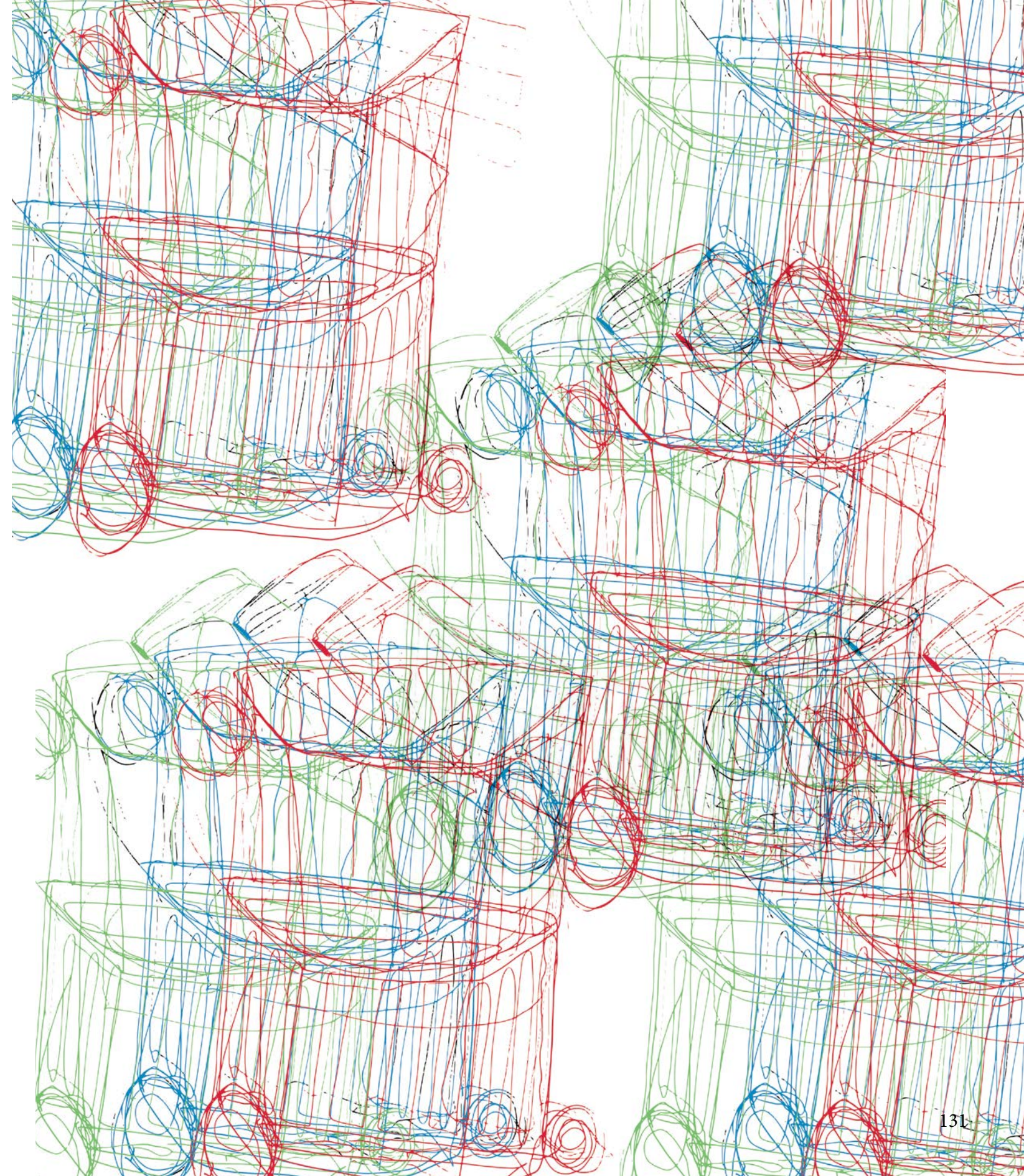
A *fazção*, operada pela conjugação do caminhar em bando e aglutinado por uma corda náutica, transborda o caminho, a margem de um Museu (à margem do grande sistema da arte) e do mundo, e dão movimento às linhas curriculares explícitas e implícitas das formações em arte.

Ao priorizar a experimentação como fim simples e único, sem a pré-ocupação ou ocupação em determinado resultado, forma e/ou função corretas e certas, o bando, pelas *fazções*, opera no contrassenso do enaltecido e solicitado “eu superficial/social” e, assim, incita ao transbordamento do

que o equilibrista do cone invertido⁹⁸ chama de “eu profundo”. Ou seja, por tal movimento pratica um currículo “duração”. Um currículo que promove o deslocamento dos corpos no espaço mais pela lisura temporal, que continuamente escorre, do que pela inevitável e costumeira espacialização e estriagem do tempo, que em contagem, restringe o imprevisível das formações imprimindo um ritmo pré-estabelecido e um objetivo a ser alcançado. Daí a formação se desenvolve por padrões e comportamentos reativos, tipo estímulo-resposta, estancando a fluidez do que pode e do impensável de uma experimentação formativa.

Nesse sentido, as urdiduras lançadas para a experimentação de um currículo zigótico apostam em um espaço de formação acolá da sala de aula e da linha reta curricular. Movendo o lugar pré-estabelecido ou almejado pelo educador-artista ou do artista-educador para a fresta. Quer dizer, um lugar interstício, no entre, que não é somente voltado para a produção em arte ou apenas para a educação escolarizada. Mas que pratica esses espaços delimitados pelas brechas, abrindo fendas e produzindo tramas relacionais com toda ambiência envolvida, engendrando uma formação ativa e afirmativa. Assim, colocar-se como corpo intercessor que pode produzir acontecimentos na *arteducação*. Como água açucarada, engendrar uma formação de viés, por atravessamento, em que a experiência se estabelece no trânsito do discurso e da ação deslocando-a, portanto, em experimentação artística-educativa.

⁹⁸ O equilibrista de cone invertido refere-se ao filósofo, poeta, físico Henri Bergson (1859-1941) e os termos “eu superficial/social” e “eu profundo” são noções inicialmente desenvolvidas por ele na obra “Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência” (2020).



Ensaio 7 - Dagente

O café tá sempre no meio, mas, às vezes, é bergamota. Bergamota é fonte de vitamina C, bom de se comer, e, também, bom de dividir. Em dias úmidos, quase encharcados, é bom dividir uma fruta, um docinho. Dias lambuzados de doce de coco e bergamotas. Matérias e viventes amalgamados, corpos em encontro numa dimensão *indimensionável*, incomensurável.

Ter vocês aqui parece ontem, parece amanhã. Terça-feira fez calor e era para ser quente. Hoje a luz queimou, o vidro tá frio e as mãos estão trêmulas até a próxima e quase imperceptível inversão do movimento. Ah, o movimento! O movimento é duração, que pode brotar acontecimentos tais como a água passando pelo café em pó, ou, a árvore que verdeja, a fruta que amadurece, o mofo que brota...

Sutis composições presentes na corrente da duração. Uma espécie de combinação de afetos. E um afeto é golpe único, flecha direta cravada no tronco.

Ainda respira, samba, sonha desenha no chão e na paisagem.

Ela sai a caminhar pelas ruas vazias de domingo. E, no domingo, lê um livro lindo que combina conosco, que lembra de nós porque se parece com a gente.

Ela troca as tomadas de lugar para saber se também seria tomada pela energia. Ou, ainda, capturada pela corrente de gente, de emoção... Que emoção!!! Então, que emoção? Uma do tipo de escorrer pelas paredes como se fossem cachos de uvas cobertos pelo sereno das manhãs. Como são chorosas as pontas das folhas ao fim do percurso da gota de orvalho. Um orvalho que gela os fios de malha de algodão e os fios de cabelo em pé, deitado, correndo deitado, escorrendo, melado.

Permear-se pelo que transborda na ambiência. Ambiências, sonolências, paciência, ciência... paciência é sabedoria em relação ao tempo de já, de agora ser o melhor de todos.

No mesmo caminho, todos os dias, ela pode encontrar tudo diferente. Também diferente das aulas de sempre, de 20 anos, quando falta vontade de encontrar, de conversar, de pensar junto ou mesmo de ver alguém a quem desejamos, mas que não nos percebe. Será triste? Ou, quem sabe o que pode?

No caminhar, ela balbucia: O que pode significar a vida, movimentar o pensamento, as ideias e as emoções? Talvez essa seja a magia, que não tem fórmula e nem receita de vó. Por mais que a gente queira, nunca fica igual. Igual é diferente de cópia? Ou igual não existe? O que é igual?

Existe um mistério na pergunta, momentaneamente.

Prosseguindo o caminhar, ao cruzar por um palhaço, ela pressente que incansável é a persistência na alegria, nos bons encontros, raros, mas possíveis. Porque quando encontrou a carta não conseguiu decifrar, mas depois aconteceu um grande desafio. Como fazer? Orientar-se atentando aos afetos, às repercussões, às intensidades ou à falta de intensidade que a experiência provoca. O que pode provocar uma certa vontade de ver longe, alcançar as coisas que tão só dentro. E, no entanto, por fora tem de tudo: canetinha e papel, pipoca e algodão doce.

— Gostamos de mudar o sentido das coisas ou só os procuramos bem? — Lidia pergunta à docente.

— Bem bom! Bom e mau, mal e bem, bem e mal é da ordem da moral, bom e mau diz de um estado das coisas. — Responde ela.

Lidia, quase sem palavras, retoma:

— Bom, para te falar a verdade o que eu te perguntei foi outra coisa, será que tu entendeste?

— O que é o entendimento? Ou o que possibilita que alguém possa dizer: ah eu entendi! — Diz a docente.

Então Lidia torna a falar:

— Mas de que tipo de entendimento estamos falando? Seria dessa clareza que incide, gerando um encontro entre a lua e o sol, refletindo no céu as possibilidades de mudanças daquilo que aparentemente é fixo?

E a docente contradiz:

— Fixo? Fixo sempre em nós, um fixo da movência fixada em diferenciar. Mas não totalmente, porque há um pouco de absurdo em tudo isto. Daí minha proposta: estar.

Lidia sorri e segue a conversa:

— E o que mais dizer que ainda possa fazer diferença? O incomensurável ou imponderável é sempre uma presença. Lidar com o não saber é uma angústia, até o sol bater, convidando à rua.

Assim elas levantam-se e acolhem o convite.







Afluente
rizoma

*aberturas
metodológicas*

*Luneta rizomática [princípios]
– Lente artística
– Lente filosófica [“encontro”]*

Porventura ocorra que, até aqui, por essas linhas navegadas da escrita, de cadência ensaística e fabulatória, possa-se pensar suportável uma pesquisa na qual o objeto é virtual, pois o encontro é acontecimental. Acatando a afirmação de tal suspeita, a partir deste afluyente toma-se o curso de uma cadência teórica-filosófica-metodológica que intenta alumiar e/ou alambrear o método que delineou a travessia.

Como aventado, esta travessia teve como perspectiva teórica-metodológica o modo de pensar rizomático engendrado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011; 1998). Esse modo rizomático de pensar opera como uma espécie de luneta que amálgama as lentes-forças metodológicas da arte e da filosofia imprimindo movimentos à navegação. Nesse sentido, a escrita que segue convida a avistar os movimentos compositivos e ressonantes de cada lente; convida às oscilações que animaram e produziram a concatenação das matérias e dos pensamentos para a composição dos ensaios desta travessia, ou seja, as experimentações de uma docência como encontro.

LUNETA RIZOMÁTICA: UM MODO DE OPERAR A PESQUISA

A luneta rizomática é uma espécie de instrumento óptico, um caleidoscópio. Ela produziu o movimento de impregnação, permanente fluidez das combinações, entre as lentes artísticas e filosóficas. Operou um modo de pensamento, a perspectiva movediça que se tomou para esta navegação e que produziu a estruturação dos processos de construção/desenvolvimento da pesquisa.

Por essa contínua movência, um modo rizomático difere das metodologias que se apresentam com rotas definidas, com “cartas marcadas”, ou seja, que navegam em direção ao outro lado da ilha para confirmar a sua forma e/ou função. Pela perspectiva rizomática, o navegar é tão importante quanto chegar à ilha e confirmar, ou não, o propósito e a finalidade da travessia. Assim, ao navegar por rizoma se está em contínua combinação, as rotas e os direcionamentos têm traçados irregulares motivados por acoplagens, permutas, fluxos conceituais e territoriais. Alastra-se por entre, por contágio.

Numa tentativa de convencimento sobre tal estruturação a-centrada, Deleuze e Guattari (2011) enumeram 6 (seis) características, e/ou princípios, que esboçam um rizoma. São eles:

Por “princípios de conexão e de heterogeneidade” coloca-se em jogo de relação estados de coisas e cadeias semióticas de toda a natureza e modos de codificação muito diversos — cadeias

biológicas, políticas, econômicas, etc. Seguindo e expandindo o fluxo dessa trama heterogênea, pelo “princípio de multiplicidade”, os substantivos rompem as relações “com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo.” (2011, p. 23). Assim, a multiplicidade rizomática “não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (2011, p. 23), pois tal crescimento acontece por leis de combinação com o fora, por “*multiplicidades planas a n dimensões*” assignificantes e assubjetivas designadas por artigos indefinidos (2011, p. 25 – grifos dos autores). Desconsiderada a noção de unidade, não existem pontos ou posições que fundam correlações entre esses pontos. Composto somente por linhas, um rizoma pode sofrer ruptura, pode ser destruído em sua grande parte, porém, tal como as formigas, ele retoma segundo uma ou outra de suas linhas. Portanto, pelo “princípio de ruptura assignificante”, todo rizoma, apesar dos rompimentos, evita cortes demasiado significantes que separem ou atravessem as estruturas; compreende linhas pelas quais é territorializado, significado, organizado, mas também linhas desterritorializadas, pelas quais traça desvios, fugas. Como os movimentos que tramam, destramam e retramam, as linhas de força de um rizoma são contínuas, elas podem nesse zig-zag se reterritorializar, ou seja, encontrar e/ou produzir formações que dão atribuições a um significante e/ou à reconstituição de um sujeito, por exemplo. Contudo, como tal movimentação não é relativa ou paralela, mas acontece por acoplamentos, encadeamentos de intensidades, “não há imitação, nem semelhança, mas explosão de duas séries heterogêneas” (2011, p. 26). Esse crescimento por multiplicidade, juntamente com leis de combinação, constrange os modelos, as explicações prévias, e tece com as linhas do fora, tramando zonas de vizinhança que arrastam para o princípio da cartografia e da decalcomania. A cartografia é a operação performática da produção de mapas de forças, pois acontece no movimento vital das experimentações: “pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como ação política ou como meditação.” (2011, p. 30). É a demarcação das composições, das multiplicidades intensivas através de mapas abertos — conectáveis, reversíveis, modificáveis — de múltiplas entradas. Nesse sentido, enquanto metodologia, a perspectiva cartográfica inverte o sentido da palavra *methodo* (metha + hodos), em que *hodos* é caminho, via, e *metha* é através de, por meio. Portanto, não exclui, apenas põe de revés o sentido e dobra o método para um modo de operar *através do caminho*. Em consonância ao movimento rizomático, a cartografia não reproduz um modo, mas constrói a rota a partir da experimentação no real, no contínuo movimento da pesquisa, da vida. Contudo, por tratar-se de uma questão de método, é necessário que o cartógrafo tenha em mãos um “decalque” (Deleuze; Guattari, 2011), uma espécie de fotografia do tema/objeto investigado, para que possa, então, projetar o decalque sobre o mapa. Nessa projeção, “o que o decalque reproduz do mapa ou

do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou os pontos de estruturação.” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 32). Quer dizer, dá a ver o que o decalque tem a intenção de reproduzir. Logo, a esta operação Deleuze e Guattari apontam a importância de outra ação, “religar os decalques ao mapa, relacionar as raízes ou as árvores ao rizoma” (Ibidem). Daí ressituar os impasses sobre o mapa e, por linhas de fuga, explodir os estratos, as estruturas, rompendo raízes e operando novas conexões. Há, portanto, agenciamentos entre mapas-decalques, assim dizendo, condições de desterritorialização. Possibilidades antes impensadas e impossíveis no oco de uma árvore, ou seja, no intocável dos universais, irrompe um rizoma, uma multiplicidade de composições.

Dessa maneira, para além ou para além de uma metodologia e de um percurso dado *a priori*, a cartografia está mais próxima de um método que acompanha processos, que se inventa no movimento vivo da pesquisa, que mapeia e compõe com as forças intensivas e extensivas que dão vitalidade à pesquisa. Daí que, para este navegar, importaram os agenciamentos, as tessituras e as composições que traçaram o percurso experimental dos ensaios. Por tal fluência, de um movimento compositivo e diferenciante, interessou mais a travessia do que o ponto de chegada. Deixou-se afetar pelos ventos e correntes da arte, da educação, da filosofia, da literatura, da geografia, da biologia, que provocaram percepções e apontaram para um não sabido de uma docência.



LENTE ARTÍSTICA

Toma-se a problemática da docência como encontro nesta tese para pensar especificamente a experiência docente e a formação no território educacional-artístico. Nesse sentido, acolher uma docência pelo encontro nesse território é produzir uma docência a partir de afecções, ou seja, a partir do que afeta o corpo. Justamente por tal atenção ao corpo, por experimentações e experiências estéticas e educativas provocadas pelo e no corpo, transbordam os sentimentos em consonância com as vibrações sensíveis, operando-se uma docência em seu sentido acontecimental, engendrada pela estesia (*aesthesis*).

Navegar dessa maneira provoca outra racionalidade. Uma razão que desliza entre afecção e pensamento. Modo este que faz alianças com as teses teóricas propostas pelo filósofo Baruch Spinoza (1632-1677), conhecidas pelo nome de “paralelismo” (Deleuze, 2002), que consiste na relação entre corpo e mente sem alguma preeminência de um sobre o outro, mas de vigorosa correspondência. Um modo avesso à lógica logocêntrica de Descartes, fundante da Moral e frequentemente enaltecida em territórios da educação e da ciência, onde as afecções são desvalorizadas em detrimento de uma consciência “verdadeira”⁹⁹ e/ou universal. Tal lógica cartesiana, que encontra nuances no cristianismo, também impregna os territórios da arte, sobretudo quando esta busca uma valoração intelectualizada, acadêmica e científica. Quer dizer, a arte também se movimenta pela vontade de verdade segundo uma lógica capitalística que captura o desejo, assujeita os corpos e valoriza os afetos passivos, desdobrando uma espécie de moral que aprisiona o sensível para instaurar uma subjetividade articulada ao interesse e ao desejo do capital.

Por outra via, o que se aventa nesta pesquisa é uma via de racionalidade e uma estesia que navegam por uma cadência compositiva, buscando adquirir um conhecimento das potências do corpo para descobrir paralelamente as potências da mente que escapam à consciência (Deleuze, 2002, p. 24). Desse modo, com Spinoza, pratica-se uma razão a partir das afecções e, pelos afetos, assume-se a descoberta “de um inconsciente do pensamento, não menos profundo que o desconhecido do corpo” (Deleuze, 2002, p. 25), que opera a razão a partir do sensível.

Polida por Spinoza, a lente teórico-filosófica faz combinação com a lente artística para operarem a formação e a produção artística na relação entre afecção (corpo) e pensamento (mente). Embora a trama e as composições entre os fluxos e as frequências dessas lentes, que compõem a

luneta metodológica, aconteçam de maneira efetiva e permanente, o foco está na lente artística, nos modos de proceder uma pesquisa em arte, já que a força estética e criadora é potência para esta navegação docente. Tais modos corroboram para problematizar e produzir uma docência como encontro experimentada a partir dos movimentos intensivos e extensivos implicados nas relações corporais, materiais, mentais e plásticas; e que podem transbordar o prosaico movimento da formação acadêmica, bem como ativar os metamorfismos dos modos de existir implicados no habitual movimento formativo.

Assim, algumas linhas que compõem a metodologia desta pesquisa referem-se às experimentações artísticas envolvidas na produção em arte. Os espaços dessas experimentações, de produção de pensamentos, de proposições e de objetos em arte, tais como ateliês e salas expositivas, inclinam-se à coletividade. Esses espaços têm a potência de engendrar zonas de impregnação entre arte e educação por experimentações acontecidas por um movimento rizomático que fomenta produções artísticas que frequentemente partem “do meio de uma vida, de uma prática, de um saber, de uma ignorância.” (Lancri, 2002, p. 12). Tais produções e experimentações podem abalar o habitual dos modos de existência provocando vibrações críticas, éticas e criadoras através do acolhimento, de partilhas, trocas, dissensos e diferenças. Assim, por uma espacialidade estética, engendrada por experimentações artísticas coletivas, pode-se tencionar, torcer e por vezes rebentar as imagens-pensamentos concatenadas de hábitos arraigados em noções universais e termos transcendentais. Pelo predomínio das forças do hábito, quando o mais do mesmo é o movimento invariável, produzem-se existências consolidadas e frequentemente cristalizadas por uma subjetividade significativa e capitalística que tende, por repetição sem diferença, a reproduzir modelos de Verdade, de Justo, de Belo, de Perfeito, de Bom, etc. Diferentemente, os corpos que experimentam e participam desses ambientes coletivos, experimentais, de multiplicidade, arriscam-se a dobramentos por forças exteriores, do fora. Impelidos a pensar e engendrar outras experiências artísticas-educativas, esses corpos interrogam certos hábitos e modelos, intuem que um pensamento vivo não tem a imagem, ou a imagem que os represente, eles praticam, assim, uma ética.

Ademais, no que se refere ao que podem e, também, ao que escapa a esses espaços em sua potência afetiva, opera-se nesta lente com a perspectiva das experiências de pesquisa no campo das Artes Visuais, sobretudo com o foco das Poéticas Visuais. Esse ângulo de investigação dos processos artísticos — de pensamento e produção/criação em arte — compõe a luneta metodológica, pois que existem tantos métodos quantos pesquisadores-artistas. Por essa vereda do território da arte se inventam procedimentos e “conceitos operatórios” (Rey, 2002, p. 129), a partir do processo de

⁹⁹ Refere-se ao Verdadeiro transcendente, ao modelo cartesiano, platônico, cristão, ou mesmo ao justo kantiano.

criação de cada pesquisa/pesquisador. Conforme Jean Lancri (2002, p. 22), que baliza o território da pesquisa em artes plásticas há mais de 20 anos na Universidade de Paris I, Sorbonne, distinguindo os campos vizinhos como a Estética e a História da Arte, o modelo de tese em artes plásticas é aberto, um modelo reinventado a cada pesquisa e que acontece no processo mesmo do pesquisar. Como o objeto não é dado *a priori*, mas é construído no decorrer do pesquisar, o pesquisador em arte surfa pelas ondas do pensamento e do impensado. Provocado pelas quedas, ele é incitado a desvios que apontam condições e possibilidades de desenvolvimento do processo artístico. Neste sentido, um artista-pesquisador está em aliança ao modo do cartógrafo que acompanha seu processo e seu objeto de investigação, que também não estão dados *a priori*, mas se fazem ao mesmo tempo que pesquisa.

Nota-se que a pesquisa em arte (Lancri, 2002; Rey, 2002) avizinha-se com a maneira de pensar rizomática, à medida que transborda as fronteiras do território da arte, visto que vaza e opera por entre: entre diferentes territórios, matérias, materiais, corpos, espaços, etc. Para Lancri (2002, p. 19), o pesquisador-artista procede “entre conceitual e sensível, entre teoria e prática, entre razão e sonho.” Entre espaços institucionalizados, como museus e galerias, e alternativos, como a rua. Entre os espectadores especializados — outros artistas, curadores, críticos de arte — e, também entre o público geral. Conforme Jean Lancri (2002), a palavra *entre*, no contexto da pesquisa em artes, diz de um movimento que o pesquisador faz no constante *vaivém* entre diferentes registros. É uma questão de articulação, pois o pesquisador-artista entrelaça a pesquisa ao movimento da vida, por isso o pesquisado e o como pesquisar estão suscetíveis a desvios e modificações constantes.

Por tais conjecturas metodológicas o trajeto desta pesquisa é colocado em jogo, é movediço, vulnerável, mas balizado por alguns decalques e mapas (extensivos e intensivos), por experimentações que dão pistas e por conceitos trabalhados mediante devorações, expropriações, deslocamentos e desovas tal como um animal antropofágico¹⁰⁰. Esse é o critério das escolhas: descobrir que matérias de expressão, composições de linguagem, misturadas a quais outras, favorecem a passagem das intensidades que percorrem o corpo do pesquisador, buscando elementos e alimentos para compor suas cartografias (Rolnik, 1989). Experimentar, afetar, capturar, pensar, agenciar e inventar ao longo do caminho, já que a problematização ocupa o lugar da análise. Desse modo, o final dessas pesquisas comporta o que foi possível, e também o impensável. O que elas apresentam é um composto de “affectos, perceptos e conceitos”, ou seja, ao excederem o vivido definem o pensamento por uma forma de pensar que entrelaça arte, ciência e filosofia. Conforme Deleuze e Guattari (2010, p. 234), “os três pensamentos se entrecruzam, mas sem síntese nem identificação. A filosofia faz surgir

100 Referência ao Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade, divulgado na Revista de Antropofagia em 1º de maio de 1928, publicada em São Paulo.

acontecimentos com os seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções”, respectivamente uma trama tecida de variedades, variações e variáveis.

LENTE FILOSÓFICA: “ENCONTRO”

Essa lente compõe o delineamento teórico-filosófico, engendra uma espécie de grande-angular. Tamanha amplitude, alcançou todo o navegar da pesquisa. E, justamente por proporcionar um amplo campo de visão possibilitou escapes para desvios e outras alianças adventícias. Ela animou o movimento da travessia desde a partida, quando pela soltura dos cabos se coloca o barco em um terreno aquoso, e que apesar de ter a direção voltada para o ponto que se almeja, não oferece a certeza de chegar. Esse instante decisivo da travessia traz a força de “Kairós”, do tempo oportuno, quando subsiste uma aposta ou uma espécie de intuição na existência de um modo de docência, uma *docência epidérmica*, esta que acontece no “encontro” (Spinoza, 2010).

Cabos soltos, o vento assopra a vela e quase falta o ar. A fluidez da água dá vazão ao movimento e, de tão livre/leve/solto, a imanência por vezes assusta. Em meio a travessia da pesquisa no curso do doutorado, frequentemente, convinha suspender o alvo almejado, o destino, a aposta. Pairava alguma suspeita do movimento objetivado, do alvo determinado a investigar, pois que, uma vez e outra o vento cessa e as águas adormecem. Dessa suspensão, a deriva aparenta calmaria, pois que é invisível o formigamento à flor da pele. Contudo, frequentemente, no curso das leituras, dos estudos, das escritas, das conversas, dos encontros com outros corpos e com os vestígios de uma docência, ecoava a voz do poeta: “navegar é preciso, viver não é preciso”.

O barco desatado, é animado pelas lentes teórico-filosóficas do spinozismo e o navegar aposta na vida, por mais imprecisa que pareça. Avista-se a travessia pelas lentes polidas por Baruch Spinoza (1632-1677) e, através delas um docente, um pesquisador, um indivíduo é antes de mais nada uma essência singular, quer dizer, um grau de potência. Portanto, os corpos não são e nem carecem de alguma imagem que os guie ou mesmo precisam encontrar algo que lhes falte ou complete; através das lentes de Spinoza os corpos estão, já que consistem em constante relação. Então, o navegar acontece pelo contínuo exercício de uma vida livre, liberdade que implica um alto grau de experimentação ativa e alegre, pois que se realiza pelas composições dos corpos. Assim, o curso da travessia tende afirmativo, suscitando uma espécie de etologia, à medida que considera a capacidade

de afetar e ser afetado de cada indivíduo. Nesse sentido, uma docência como encontro partiu das afecções e persistiu na composição dos corpos, quer dizer, na alegria. Apostou na experimentação de uma docência que age para aproximar os corpos de suas potências de vida.

À vista disso, pensar uma docência imanente é desafiador; tece uma rede teórica que se compõe a partir do pensamento spinozista sobre o “encontro” e a “teoria dos afetos” e alia-se às linhas reflexivas e problematizantes de Gilles Deleuze (2002, 2017 e 2019), Marilena Chauí (2005), Juliana Merçon (2009), Bárbara Ramacciotti (2012) e Luiz Orlandi (2014), sobre tal pensamento.

Conforme Deleuze (2002, p. 19), para Spinoza, “a vida não é uma ideia, uma questão de teoria. A vida é uma maneira de ser, um mesmo modo eterno em todos os seus atributos.” O filósofo, fortemente contaminado pelo pensamento spinozista, interroga se a Ética, principal livro de Spinoza, “devia ser lida em termos de pensamento ou em termos de potência”. Pois, ainda segundo ele, o método geométrico utilizado para a escrita da Ética deixa de ser um método de exposição intelectual ou professoral, e torna-se um método de invenção, à medida que se torna um modo de retificação vital, retorcendo e religando o humano, há muito torcido, à Vida ou a sua potência singular.

Esta afirmação dá a ver a crise que o pensamento de Spinoza proporciona. Em se tratando do território da filosofia, muitas vezes vê-se o pensamento acuado em relação à vida, isolado em sua altivez ou ressentido em sua afetação. Por uma espécie de jogo duplo, Spinoza se serve do modo retórico do cartesianismo para depurar toda a escolástica, o pensamento judeu e o do Renascimento, para deles extrair algo profundamente novo que pertence somente a ele. (Deleuze, 2002, p. 14).

Spinoza torce a questão teológica/metafísica do final do século XVII ao propor um Deus (ou Natureza), como princípio ontológico, que não o amarra, mas que o deixa livre para pensar, pois não é transcendente e sim imanente. Um Deus a fim de que aprendêssemos a conquistar a imanência para o pensamento. (Fragoso; Junior, 2019, p. 30). Segundo Rocha (2009, p. 9), Spinoza recusou:

a transcendência divina e humana em relação à Natureza; a ideia de Criação; o livre-arbítrio (que para ele é uma ilusão); as imagens antropomórficas de Deus; a ideia de finalidade; os universais da metafísica; a distinção entre vontade e entendimento (em Deus e no homem), as noções de culpa e pecado; a finitude como negatividade; o contrato na instituição do corpo político, etc.

Assim, o que pode parecer inocente é a ousadia do “príncipe dos filósofos”¹⁰¹: dizer do ser pelo plano intensivo dos conceitos, um plano de imanência. Tal inocência filosófica, a favor da vida, é a afirmação da existência possibilitando um voo para além do pensamento até então assentado no horizonte transcendente, ao estilo kantiano, por exemplo (Deleuze, 2019). Portanto, Spinoza rompe com a metafísica da transcendência, com o dualismo substancial cartesiano e com o moralismo vigente na filosofia moral até o século XVII. Decorre desses rompimentos as razões pelas quais é acusado de “materialismo, imoralismo e ateísmo”. (Ramacciotti, 2012, p. 11 e 12).

A Ética spinozista considera uma única substância, Natureza ou Deus, para todos os modos de existência e que varia de uma infinidade de maneiras. O ser humano e todos os outros corpos são parte imanente dessa Natureza, ou seja, ela “é a exposição de um *plano comum de imanência* em que estão todos os corpos, todas as almas, todos os indivíduos.” (Deleuze, 2002, p. 127 – grifos do autor). Onde se coloca a construção contínua de uma ética prática a partir de um duplo movimento, cinético e dinâmico, das relações contínuas e complexas que compõem um corpo. Então, pela proposição cinética se dão as relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão entre partículas que constituem os corpos, e pela proposição dinâmica acontecem as relações entre os corpos, cujo livre exercício do corpo em correspondência à mente é conduzido pelas afecções e afetos; pela razão e pelo pensamento, bem como pela intuição.

Mas o que é um corpo para Spinoza? No segundo livro da Ética, que discorre sobre “A Natureza e da origem da mente”, a individualidade de um corpo define-se pela permanência desse duplo movimento dado por certa relação composta ou complexa — de movimento e repouso, de velocidade e lentidão — através de todas as mudanças que afetam as partes desse corpo (Deleuze, 2019, p. 47). Assim, um corpo é imanente, necessariamente composto e/ou decomposto ao infinito à medida que, pelos encontros, opera de forma ativa ou passiva, afirmando e/ou refreando sua potência de agir, ou seja, produzindo uma existência, sua parte de Natureza, em consonância com aquilo que pode.

É pela composição desses movimentos consonantes ao ofício de um polidor de lentes que Spinoza, com a força de um gesto artesão, propõe uma ética prática, experimental. Ao afirmar o corpo como “modelo” incute a dúvida da consciência, pois a mente entendida como pensamento do corpo não sabe o que pode um corpo.

Desse modo, pensamento (mente) e extensão (corpo) são atributos de Deus/Natureza, “são

101 Na obra “O que é a filosofia?” Deleuze e Guattari ao discorrerem sobre o plano de imanência dizem que Spinoza é o “príncipe dos filósofos” justamente por não ter aceitado nenhum compromisso com a transcendência e encontrar a liberdade tão somente na imanência.

modificações ou expressões singulares da atividade imanente de uma substância única e infinita.” (Chauí, 2005, p. 53). Segundo a Ética (Spinoza, 2010), a partir da Proposição 7¹⁰², da Parte II, é cristalina a correspondência entre corpo (extensão) e mente (pensamento): o que é ação na alma é também ação no corpo, o que é paixão no corpo é por sua vez paixão na alma, sem qualquer ligação de causalidade real entre o pensamento ou força pensante e o corpo, recusando toda a eminência de um sobre outro. Deleuze considera que a significação prática desta tese está “na inversão do princípio tradicional em que se fundava a Moral como empreendimento de dominação das paixões pela consciência [...]” (Deleuze, 2002, p. 24).

Nesse sentido, esta pesquisa acompanha Deleuze. Spinoza realiza uma dobra no pensamento de Descartes¹⁰³, mostra “que o corpo ultrapassa o conhecimento que temos dele, e o pensamento não ultrapassa menos a consciência que dele temos.” (Deleuze, 2002, p. 24). Daí que a consciência é o lugar da ilusão¹⁰⁴, e não da verdade ou de uma racionalidade pura e livre das paixões que o corpo sofre. A consciência apenas recolhe os efeitos, já as causas definem-se pelas relações entre os corpos: “cada corpo na extensão, cada ideia ou cada espírito no pensamento são constituídos por relações características que subsumem as partes desse corpo, as partes dessa ideia.” (Deleuze, 2002, p. 25). A ordem das causas é imanente, da composição ou decomposição, os efeitos das afecções são os afetos de alegrias e tristezas e suas derivações. Assim, a consciência é da ordem das passagens, quer dizer, ela é transitiva. Conforme a Proposição 19 da segunda parte da Ética, “A mente humana não conhece o próprio corpo humano e não sabe que ele existe senão por meio das ideias das afecções pelas quais o corpo é afetado.” (Spinoza, 2010, p. 113). E, conforme o Escólio da Proposição 13 da segunda Parte, quanto mais um corpo afeta e/ou é afetado, de modo ativo ou passivo, de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz de apreender, ao mesmo tempo, um número maior de coisas. E, quanto mais as ações dependem apenas dele próprio, dependendo menos dos outros corpos para agir, tanto mais a sua mente é capaz de compreender distintamente.

Nessa cadência, pelo movimento da natureza dos afetos, ou conforme Deleuze nomeia, de uma teoria dos afetos, ocorre uma torção dos valores universais e/ou morais de bem e mal¹⁰⁵, já que tendemos para aquilo que compõe com nosso corpo, que provoca alegria, ou o aumento da potência de agir. Assim, consideramos que uma coisa é ruim quando diminui a potência de agir,

102 “A ordem e a conexão das ideias é o mesmo que a ordem e a conexão das coisas.” (Spinoza, 2010, Ética, Parte 2, Prop. 7, p. 87).

103 Tratado das Paixões, artigos 1 e 2.

104 Sobre a questão da ilusão da consciência, Deleuze diz que ela se constitui por três ilusões, a ilusão da finalidade, a ilusão da liberdade e a ilusão teológica (2002, p. 26).

105 Apêndice da primeira parte da Ética. (2010, p. 63).

nos decompomos; por outro lado, consideramos que uma coisa é boa porque compomos com ela, aumentando nossa potência de agir¹⁰⁶. Essa força de preservação ou impulso de vida é denominada por Spinoza de *conatus*. É o desejo¹⁰⁷, um apetite consciente, é o esforço que nos move a agir diferentemente, que nos move a agir para aquilo que compõe com nosso corpo. Em outras palavras, uma força e uma expressão da substância que difere de si mesma por efetuar a potência de vida de cada existência.

Pela incerteza de quando a consciência balbucia, pela pergunta do que pode um corpo, é que a Ética spinozista se propõe como uma prática e um pensar livres. Assim, praticada de modo experimental, ela acontece por três gêneros de conhecimento. Inicialmente por um conhecimento de primeiro gênero, operado pela imaginação e “pela lei natural dos encontros”¹⁰⁸, considera somente os efeitos desses encontros, sendo constituído por opiniões. Já o segundo gênero de conhecimento é mais prudente, operado pela razão, busca organizar e compor bons encontros, considera os efeitos e as causas desses encontros, produzindo, assim, um modo de viver ético que afirma a vida. Pela razão, se entende que os corpos em tal plano de imanência não estão isolados, mas acontecem por encadeamento de causas, compreendendo-as como necessárias segundo as leis da natureza. Então, um terceiro gênero de conhecimento, a intuição, acontece dada a liberdade do pensamento à medida que compreende a si mesmo e ao seu corpo sob a perspectiva da eternidade, ou seja, da ordem necessária da Natureza, do conhecimento de Deus. Daí que pela Proposição 39 da Parte V da Ética “Quem tem um corpo capaz de muitas coisas [...] tem, portanto, uma mente cuja maior parte é eterna.” (2010, p. 405) Pois, ao organizar os encontros, colocando-se de um modo ativo na existência, tem-se o poder de pensar sobre as afecções, as causas e os efeitos para a afirmação de sua potência de existir assim como expressão máxima da Vida, ou seja, dada pela ordem necessária da Natureza.

Nesse sentido, Spinoza convida à experimentação pelo exercício de uma prudência racional, afetiva e livre, atravessada pela correspondência entre corpo e pensamento, e pela prática do pensamento que se esforça em sua potência, na afirmação da vida, pois a percebe em conexão, ou melhor, como um modo, ou, como expressão da Natureza. É por tal exercício ético-político que a

106 Conforme Escólio da Proposição 9 da terceira parte da Ética (2010, p. 177): “Torna-se, assim, evidente, por tudo isso, que não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, que a queremos, que a apetecemos, que a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçarmos por ela, por querê-la, por apetecê-la, por desejá-la que a julgamos boa.”

107 Proposição 9 da terceira parte da Ética (2010, p. 175).

108 A citação está contida na letra da música “Mistério do planeta” dos Novos Baianos. Composição de Moraes Moreira e Luiz Galvão, lançada em 1972, no álbum “Acabou Chorar”.

proposta de pesquisa conjuga com o que diz Juliana Merçon (2009, p. 91), ao discorrer sobre um aprendizado ético-afetivo, pois

Assim, a mudança dada pelo pensar com referência ao modo como nos engajamos com as coisas, é fundamentalmente, uma mudança na forma como desejamos. Isto é, quando entendemos como nossos afetos são determinados, nosso desejar é também alterado. Isso porque a mente, como vimos, não é dissociada, mas opera sempre em correspondência com nosso corpo.

Quer dizer, diferente da moral, que vem antes do acontecimento e determina os limites do acontecimento, a forma como desejamos, ou seja, como afirmamos nossa potência de existir, a partir da Ética de Spinoza, é produzida à maneira como os encontros acontecem e podem ser organizados. Nesse sentido, a Ética não determina ou conforma o modo de existência que se deve seguir ou reproduzir; mas é praticada como por um exercício racional que reflete sobre as causas necessárias e naturais que derivam os efeitos: quanto mais esforço-me a agir, menos padeço, ou estou menos suscetível às afecções que os maus encontros, inevitáveis, provocam, afirmando, nesse exercício contínuo, a máxima potência de vida.

Entornando o navegar pela ética spinozista, a travessia de pesquisa afirma o pensamento e a estesia (*aesthesis*) da experiência que os encontros, e em especial os encontros na docência, engendram através das afecções, não como coisas estáticas, mas no *continuum* da passagem de um afeto a outro. O mundo, uma existência, uma docência acontecendo em seu gerúndio, ou, em maior intensidade pela força do movimento do verbo infinitivo, acontecimentalizar/docencializar. Compreender a existência no plano de imanência faz entender que está tudo aí, não existe submissão dos corpos a alguma dimensão metafísica/transcendente ou escondida nas profundezas, pois as existências são expressões dadas no movimento, na imanência vital e afirmativa de cada existência e da VIDA.

Afluentes cartografia e fabulação

um movimento rizomático da navegação

*A produção dos mapas – Encontros com os vestígios
– Plano de imanência e plano de composição
– Personagens conceituais e Figuras estéticas – Fabulação*

Após indicar as lentes que animaram os modos de pensar e o curso desta travessia, intenta-se apresentar o movimento artesão deste curso. Assim, ao longo da escrita que segue escrutinam-se os procedimentos tomados para engendrar uma experimentação docente a partir do encontro com os vestígios de uma docência.

Logo, ao mirar a travessia pela combinação destas lentes — sobretudo através das lentes de Spinoza, que encorajou a ver uma espécie de transvaloração da experiência docente pelo ponto de vista de uma existência imanente — tomou-se a docência a partir do corpo e, por conseguinte, o trabalho docente pelas intensidades. Assim, não se sabia de antemão o que podiam, e que ainda podem, os procedimentos realizados no curso desta travessia. Mirar e praticar a docência através da ética dos afetos e pela estesia artística incita convocar o docente, o discente e toda a ambiência para um movimento de formação-deformação do(s) outro(s) e dele(s) mesmo(s), para um trabalho de composição, para uma docência em constante devir.

Dessa maneira, a luneta rizomática possibilita pensar o acontecimento docente que se instaura no instante do encontro, ou seja, numa temporalidade suspensa, Aion, que se avizinha à incerteza. Traçada nas relações, a docência que se ensaiou foi operada pelo encontro dos corpos. Pelo encontro dos corpos de uma ambiência docente operados nas experimentações/ensaios e, também, pelo encontro com os corpos-vestígios de uma docência. Deriva de composições no arripio da membrana epidérmica, já que um corpo é dado pelas “relações de repouso e de movimento, de velocidades e de lentidões”¹⁰⁹ (Deleuze, 2002, p. 128) entre as partes de que se compõem um corpo e entre os diferentes corpos.

Contudo, antes de adentrar nos vestígios de uma docência, foi pela pista cartográfica do pensamento rizomático que uma espécie de esboço foi traçado. Ou seja, primeiro, formou-se um “decalque” dos discursos produzidos sobre a docência a partir da perspectiva do encontro para, então, “ressituar os impasses sobre o mapa e por aí abri-los sobre linhas de fuga possíveis” (Deleuze, Guattari, 2011, p. 32). Nesse sentido, realizou-se um mergulho nas plataformas e bases de dados da produção científica, o que fez emergir os problemas, os objetos e as metodologias assuntadas por essas produções. Desses pontos que emergiram das fontes pesquisadas, produziram-se mapas-decalques que não buscaram a fixação dessas pontuações, mas que se tornaram marcas para abalar a fixidez do território encontrado.

¹⁰⁹ Esta citação de Deleuze encontra-se no texto “Espinosa e nós” (2002, p. 128), quando ele pergunta “como Espinosa define um corpo?”. Compreende-se que tal explicação encontra referência na Ética de Spinoza, principalmente na proposição 13 da parte II, sobretudo nos axiomas 1 e 2 e lemas 1 e 2.

O mergulho nessas bases de dados produziu o encontro com um cardume de pesquisadores em educação e o que eles têm produzido nos últimos 14 anos. Foram realizadas entradas em plataformas e bases de dados — Educ@, Scielo e Periódicos Capes, bem como no banco de teses e dissertações da plataforma Capes — tendo em vista os descritores docência, encontro, Spinoza, Espinosa, Deleuze. Aditou-se aos mergulhos nas plataformas de dados da produção científica o conteúdo textual apanhado ao longo de 14 anos de uma experiência docente universitária, bem como aqueles advindos dos estudos desenvolvidos a partir do segundo semestre de 2019, já no curso do doutoramento. As investidas com esses descritores possibilitaram um decalque da produção de artigos e pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, que abarcaram quantitativamente mais de 3.000 artigos revisados por pares, no período de 2007-2021. E ainda, 4.310 teses e dissertações alocadas no território da Educação e da grande área de conhecimento das Ciências Humanas, no período de 2006-2020. Desse universo foram apanhados 24 artigos e 30 pesquisas, entre teses e dissertações, que se avizinharam ao tema e ao problema desta pesquisa.

As 4.280 pesquisas preteridas trouxeram, em sua maioria, a perspectiva da **docência** pelos problemas da formação de professores, dos professores iniciantes e/ou da formação continuada; outras abordaram a docência pelos processos de aprendizagem, e a grande maioria delas versa a partir de uma perspectiva fenomenológica. Já a perspectiva do **encontro**, problemática que anima este navegar, muitas vezes apareceu atrelada a uma perspectiva afetiva em consonância ao sentimento de carinho, sendo abordado por pesquisas que desenvolveram questões relativas à psicologia, à educação física e à educação infantil. Muitas dessas pesquisas, predominantemente, focaram a docência e/ou o encontro a partir de estudos de caso, discorrendo sobre as experiências dos próprios autores das pesquisas a respeito de determinada turma ou escola, ou ainda sobre algum evento.

O mergulhar nas plataformas e base de dados balizado pela abordagem teórica-filosófica, tendo em mãos dois dos descritores como **Spinoza, Espinosa e Gilles Deleuze**, destacou a presença e predomínio de uma corrente de alianças desses filósofos com pensadores tais como Félix Guattari, Michel Foucault, Jacques Rancière, Derrida, Blanchot, Marcel Proust, etc. que frequentemente são mobilizadas pelo método da cartografia. Como apontam os estudos de Christian Vinci (2014, 2016/2017, 2018), Vinci e Ribeiro (2018), Marlucy Paraíso, (2004), Marcos Pereira (2021) e Daniel Momoli (2019), tal movimento de atenção a esses pensadores, iniciado na década de 1990 e contínuo até 2020, delineiam (como visto por esta pesquisa) um jogo de complexas articulações e cruzamentos entre campos de saber, sobretudo os da arte e da educação.

Adentrando às 30 pesquisas apanhadas por abordarem em seus títulos, resumos, ou palavras-chave os descritores docência, encontro decahou-se o movimento que buscam cadenciar. A palavra docência emergiu frequentemente vinculada às experiências de aprendizagem bem como pelo ponto de vista da formação docente a partir da prática do docente; outras vezes foi desenvolvida desde a relação entre as polaridades docente e discente (Costa, 2017; Pegoraro, 2016; Moreira, 2020; Carvalho, 2018; Momoli, 2019, Lopes, 2017). Nesse sentido, a docência nessas pesquisas foi tratada ao abordar experiências e práticas pedagógicas acontecidas e vivenciadas na educação infantil, na fundamental, na EAD ou na superior e, também, na educação não formal, como em oficinas. Em tal cadência, as experiências mobilizaram e problematizaram a formação e a autoformação docente, a aula, as subjetividades, os discursos, os sentidos e a criação de estilos e formas docentes, de docências ou do trabalho docente (Medeiros, 2017; Pereira, 2016; Garlet, 2018; Rodeghiero, 2019; Esteves, 2019; Souza, 2020; Aguirre, 2018; Batista, 2017; Anes, 2018, Santana, 2013). A palavra encontro foi delineada enquanto o encontro/reunião com alguma coisa — gestos, signos, discentes, artes, pessoas ou personagens (Silva, 2016; Prates, 2019; Marques, 2017; Boanova, 2019). Outras ocorrências (Pegoraro, 2016; Osório, 2016) problematizaram o encontro como lugar, como experiência, como afeto/afecção que a intrínseca relação de ensino e/ou aprendizagem e seus processos mobilizam e engendram. Outras vezes (Schwartz, 2019; Moreira, 2019) o termo foi utilizado no contexto da discussão sobre formação docente no sentido de ativar modos de ser docente.

O contorno teórico-filosófico dos artigos também mobilizou o pós-estruturalismo, sobretudo, os fios da filosofia da diferença. Nesses textos, a aliança entre a docência e o encontro foi tensionada pelo pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Outras referências acompanharam esses autores, tais como Blanchot, Corazza, Chauvi, Derrida, Duns Scot, Espinosa/Spinoza, Foucault, Gallo, Marx, Bergson, Nietzsche, Rolnik, etc. apenas para mencionar as que foram recorrentes.

Os artigos dissertam sobre uma docência que, alinhavada a tal pensamento teórico-filosófico, institui uma educação e uma formação docente sensível, ética e experimental (Loponte, 2006; Pereira, Farina, 2012; Feldens, Santana, 2012; Toassa, 2013). Os autores denominam essas docências de docência nômade (Munhoz, 2019), docência artista (Loponte, 2005, 2006; Pereira, 2016), docente da diferença, assim como de artistas docentes (Corazza, 2009, 2013, 2017). Aproximando a educação e a arte, alguns desses autores pensaram uma prática docente que integra os campos da arte e da educação (Pimentel, 2010), uma docência e uma formação docente como formas de arte (Loponte, 2006). Outros textos dissertaram sobre a educação do ponto de vista do pensamento e da prática docente dos filósofos que são referências, como Deleuze (Soulé, 2015) e Spinoza (Oliveira,

2012, 2019). Esses textos tramaram questões éticas, estéticas e políticas que tanto o pensamento quanto a prática docente desses filósofos promovem no campo da educação. Desperta nesse grupo de produções uma “educação menor” (Gallo, 2002, 2008; Oliveira, 2019), “contrarredundante” (Gallo e Carvalho, 2023), em defesa de uma “educação nômade” (Carvalho e Gallo, 2022), desgarradas das normas clássicas das instituições de ensino e dos modos pedagógicos soberanos, em que o fazer docente promove felicidade e acontece, ou é entendido, de maneira coletiva pelos e nos encontros docentes que pratica (Merçon, 2007).

Desse primeiro movimento derivam os mapas-decalques que seguem abaixo. Eles buscam traçar os fluxos de pensamento que atravessaram essas produções capturadas com os descritores **docência, encontro, Spinoza, Espinosa e Gilles Deleuze**, assim como mapeiam os contextos de pesquisas em que a docência foi tematizada por tais trabalhos. Dessa maneira, foi possível o encontro com o já pensado em torno dos principais pontos de interesse desta pesquisa. Vistos como potências ativas, na qualidade de pontos de inflexão, esses estudos movimentaram o pensar e produziram ressonâncias suscitando desvios no curso desta travessia de pesquisa. Assim, tal movimento de imersão na produção científica balizou o curso das experimentações ensaísticas.

Ao regressar à navegação, após o mergulho que produziu encontros com essa produção que resultaram nos mapas-decalques, soaram indagações que vibraram, tensionaram e movimentaram a invenção de uma docência como encontro, tais como: O que dá a pensar o sintoma pós-estruturalista nas pesquisas educacionais? O que move tais estudos ao trazerem tal perspectiva? Porquê? Quais movimentos ainda permanecem, e o que (ainda) pede passagem na educação por tal perspectiva?

Essas perguntas suscitam algumas suposições. Dentre elas, os estudos desenvolvidos sobre a educação e a docência desde o pós-estruturalismo, de forma aguda, supõem uma espécie de combate à vontade de verdade pedagógica. Quer dizer, são estudos que ao avizinharem-se à arte clamam por outra ordem pedagógica-formativa. Visto que a arte, apesar de conter técnicas, procedimentos e meandros que a definem como Arte, estes estratificados, opera e acontece em seus interstícios por experimentações, por certa vulnerabilidade que dá espaço ao que não se percebia, mas que já estava aí. Neste sentido, esta pesquisa conjura com a produção abarcada por tal vontade experimental, frequente em linhas de força artística, entendida como uma espécie de vitalidade possível da e para a prática docente. Contudo, a partir daí entende que essa vitalidade não acontece somente por deslocamento de um território a outro, do território da arte para a educação. Nem mesmo entende que essa força vital se passa somente no encontro entre as polaridades professor(a) X estudante. Compreende sim, que esse fluxo experimental, que afirma a vida, acontece entre os

territórios e que ultrapassa as polaridades da relação de um encontro docente, sendo atravessado por multiplicidades, por corpos outros, por paisagens, afetos (pensamentos) e afecções (corpo). Então, uma docência como encontro não acontece sem intercessores, pelo contrário, escoar por eles e transborda as polaridades, o tempo e o espaço determinados ou demarcados para uma aula, uma orientação, uma oficina, etc. A docência é a contínua produção de combinações que decorre de toda uma ambiência que engendra um acontecimento docente. Acontecimento que é imanente ao que se compõe nos encontros.

Talvez esta travessia de pesquisa deixe ver que uma aula, um ensino, um aprendizado, começam quando “o” encontro (delimitado e determinado) termina. Já que, um encontro, quando acontece, reverbera, pulsa, ou seja, é devir. Quando acontece, engendra uma composição por um fluxo comum, compartilhado e experimentado em sua diferenciação, ou seja, engendra um comum dos corpos e, também, afirma a singularidade de cada corpo.

É nessa cadência que o modo de produzir esta travessia deslizou pelas afecções, pelas imagens de uma docência, através da produção dos ensaios que deixam ver uma docência por força afirmativa. Dessa maneira, deixou ressoar questões mapeadas pelo mergulho nas bases de dados na intenção de forjar rotas de fuga, linhas desviantes para uma docência pela perspectiva do encontro; buscando dar passagem ao que parece não ter acontecido, aos movimentos que ainda impelem e àquilo que ainda pede passagem na educação.

Contudo, atenção navegantes! Navegar por essas águas é como viver: não é preciso, exato. Então, não desanimem ao perderem de vista a expectativa de terem encontrado nos ensaios as respostas perfeitamente delineadas para aquelas perguntas suscitadas acima. Pois, ao fabular uma docência a partir do encontro com os vestígios pela escrita ensaística, não havia a pretensão de resolvê-las ou respondê-las. Como dito, elas agiram tensionando as questões e os temas decalcados dos estudos já realizados por outros pesquisadores. Assim, essas perguntas agiram como um plano de referência que inquietaram a mente e coçaram a pele. Elas provocaram a experimentação de uma docência como encontro, engendrando as materialidades das afecções docentes (das imagens e palavras), a força do pensamento conceitual, advindo da filosofia.

Nesse sentido, convém apresentar os mapas produzidos ao mergulhar nas superfícies dos

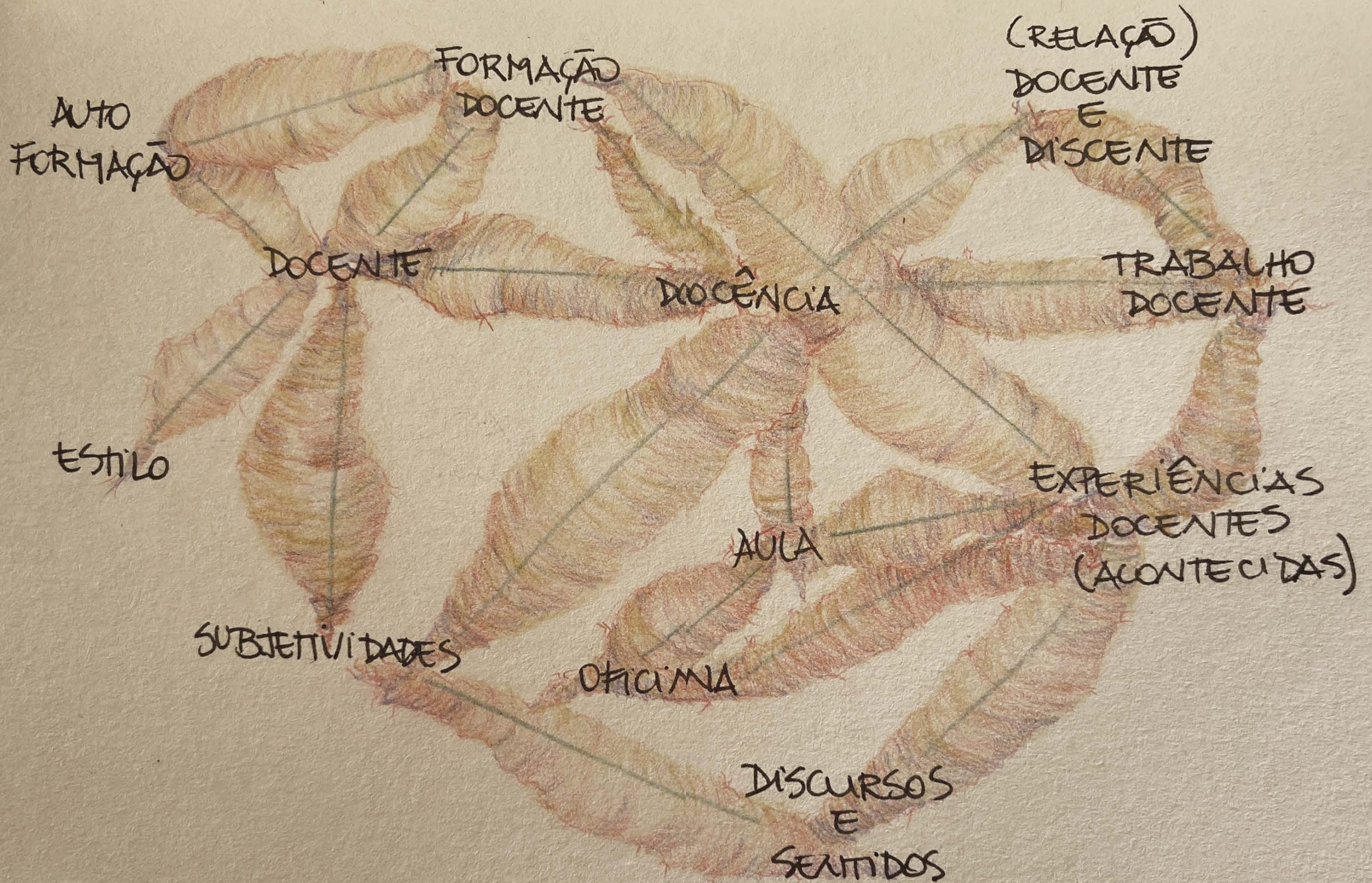
corpos que contêm as imagens das afecções de uma existência docente. Entretanto, antes ainda, cabe manifestar a frequência conceitual que se tomou sobre essas superfícies impregnadas das marcas de uma docência e que só existem devido às misturas, às oposições, às diferenças e às passagens de espaços-tempos-movimentos-forças.

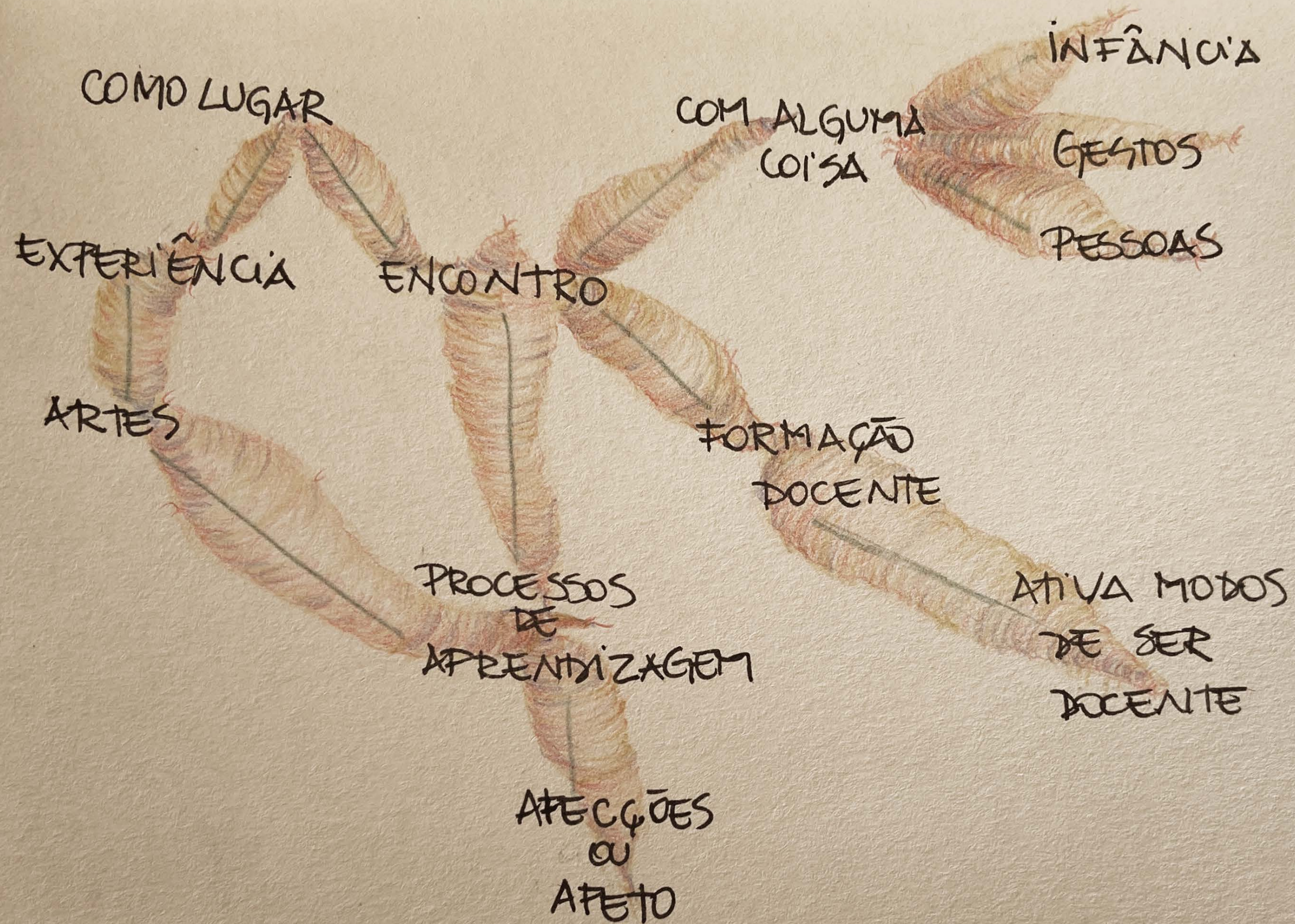
Tal como uma fita de Moebius esta superfície compreende duas faces que se intercambiam num movimento sutil. Para distinguir a sutileza dessa diferença dos dois lados de um mesmo estrato, ou seja, de uma docência, apropriou-se das noções de “estriado” e “liso”, produzidas por Deleuze e Guattari (2012b).

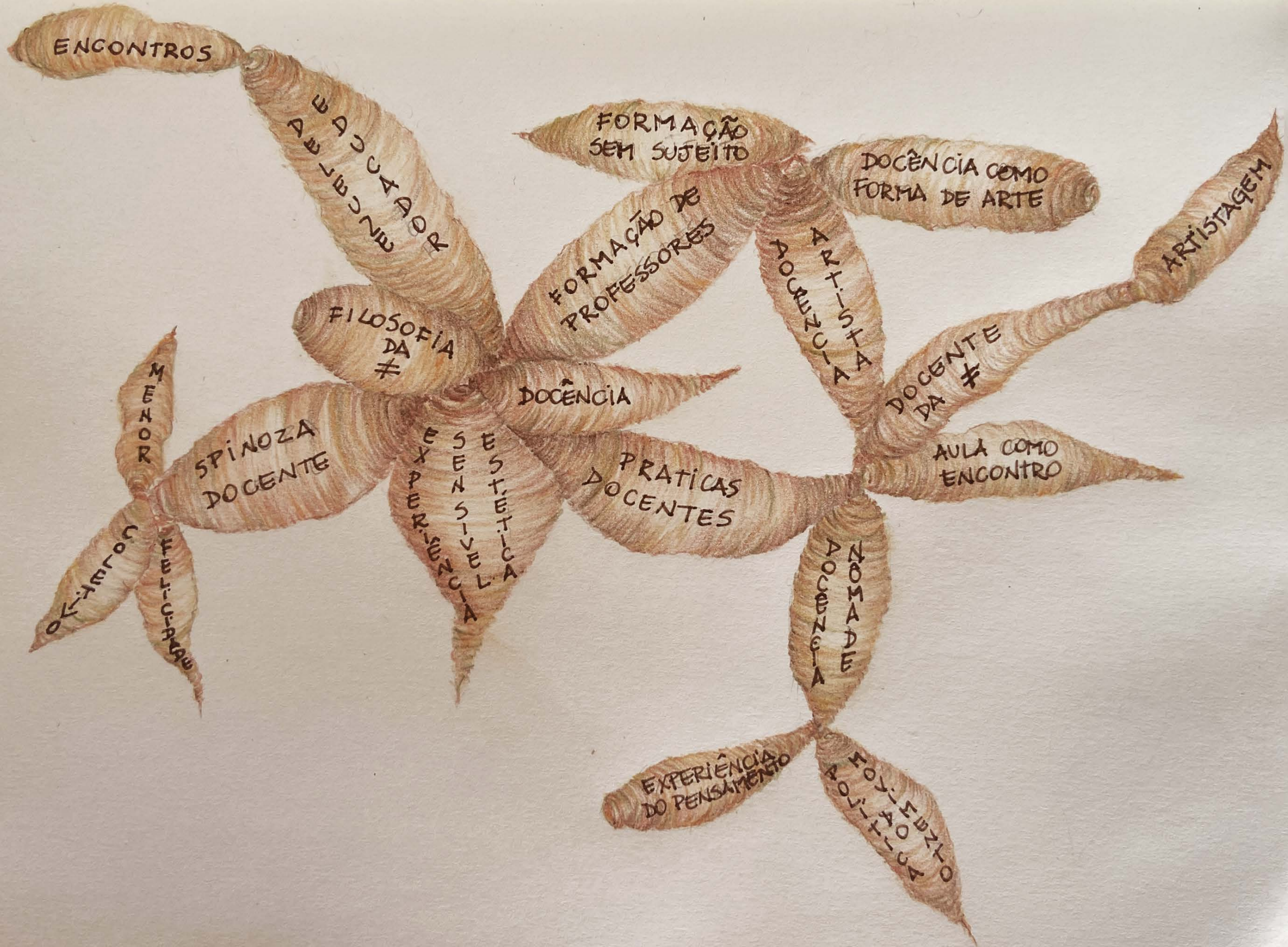
A primeira, organizativa, contém as afecções e os afetos das multiplicidades métricas, dimensões, períodos, prazos; determinações, objetivos, métodos, resultados concernentes ao ofício docente. Compreende projetos e relatórios desses projetos acadêmicos, produção e publicação de artigos, orientações de Trabalhos de Conclusão de Cursos, planos de ensino, etc. Já o outro lado, o liso, abarca os fluxos, as marcas intensivas dos encontros docentes; uma percepção da vida docente feita de “sintomas”¹¹⁰, quer dizer, os efeitos das forças, por isso mais háptica que ótica. Essa é a face intensiva das afecções e dos afetos de uma docência que se alastra em traços de desenhos em sketchbooks (cadernos de anotação e desenhos), que se estende por palavras trocadas em cartas¹¹¹ e deixa-se por registros fotográficos de qualidade tátil, sonora, olfativa que insistem sobreviventes.

110 Conforme Deleuze e Guattari (2012b, p. 198 – grifos dos autores): “O espaço liso é ocupado por acontecimentos ou hecceidades, muito mais do que por coisas formadas e percebidas. É um espaço de afectos, mais que de propriedades. É uma percepção *háptica*, mais do que ótica. Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. É um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas. *Spatium* intenso em vez de *Extensio*. Corpo sem órgãos, em vez de organismo e de organização. Nele a percepção é feita de sintomas e avaliações mais do que de medidas e propriedades. Por isso, o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras [...]”

111 Conforme o que diz Adó (2013, p. 119) sobre o exercício de escrita/leitura da carta: “Pelo gesto de escritura atua sobre o remetente ou aquele que a escreve, e, pelo gesto de leitura e releitura atua sobre aquele que a recebe, o destinatário ou leitor. Essa dupla função de escritura-leitura, escritura/leitura, escreileitura que consta nesse tipo de texto aproxima a carta aos Hypomnematas, log-books, cahiers, blocos de notas, diários.”







medida que ressoa as marcas de uma existência docente que correspondem a um trabalho docente em uma instituição pública de ensino superior. E, no Brasil, a docência em uma instituição pública sofre as forças do Estado, sobretudo do pólo estatal do capitalismo. Assim, perceber miúda distinção decorre o exercício de uma prática ética do trabalho docente, ou seja, a atenção às forças que engendram e/ou capturam a potência vital desse trabalho. Pois, se tudo é vivo, é porque na aparente correlação e/ou oposição dualista as misturas acontecem simultaneamente e a distinção, quase imperceptível, se dá pelos modos, pelas maneiras que as passagens e as combinações se dão em movimentos e operações de alisamento e/ou estriagem (Deleuze; Guattari, 2012b). Daí ponderar o exercício ético e de compreensão de que em tal ofício, preponderante à coação de forças estriadas, também, e justamente por tal estriagem, se desenvolvem outras forças de alisamento; pois são nessas passagens desviantes que se inventam novos andamentos, modificam-se os trajetos e experimentam-se outras travessias.

As lentes de Spinoza interferem na frequência conceitual sobre essa superfície imanente e de composição, pois a partir delas compreende-se essas imagens e palavras pela perspectiva da afecção, isto é, marcas dos encontros de uma docência.

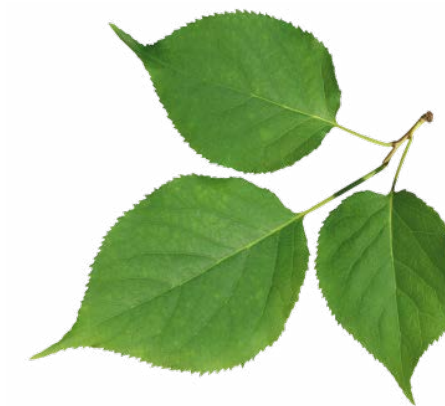
Tendo em vista que o encontro envolve toda uma paisagem da docência, transbordando a polaridade estudante X docente e a centralidade do corpo humano, tais imagens, enquanto afecções, são engendradas pelas misturas dos corpos num plano de composição pré-individual. Quer dizer que, antes do corpo humano produzir uma ideia dessas imagens, a ação dos encontros entre os corpos acontece em um plano que não traz nenhum traço de individualidade, função, ou representação social. Assim, a partir de um empirismo transcendental, donde o corpo é percebido na experiência de um plano imanente ao vivo, as afecções recolhem os efeitos das misturas entre os corpos, uma espécie de impressão das misturas, das variações de movimento e repouso de partículas. Elas são as marcas da passagem de um estado a outro, e a outro, e a outro... passagem de um afeto a outro e pelo qual chegamos e saímos, continuamente, a uma outra afecção.

Em aliança às compreensões de Deleuze sobre a filosofia de Spinoza, a afecção é um corte instantâneo, “é a espécie de relação horizontal entre uma ação e uma imagem de coisa.” (2019, p.165). Contudo, essa imagem não diz respeito a um signo e seu determinado significado ou significante, mas a uma expressão que se revela de uma infinidade de relações, uma espécie de lei das composições das relações segundo a ordem necessária da natureza. Logo, se tais imagens são forçadas pelo ponto de vista de um signo, diz-se que elas têm múltiplos sentidos. À vista disso, pela oposição expressão X signo, Deleuze (2019, p. 153 - 155) diz que para Spinoza “a verdadeira

linguagem é a da expressão”, ou seja, a da composição de relações ao infinito. Assim, seguindo com ele, o entendimento não é limitado por uma relação pré-estabelecida. Se há uma liberdade do pensar, ela não é do domínio dos signos, — da ordem do simbólico, do comando e da obediência — mas sim do domínio das relações, isto é, das expressões unívocas que acontecem de maneira imanente¹¹², e não análoga, e que afirmam a multiplicidade.

Nesse sentido, ao tomar a perspectiva da afecção spinozana, as marcas, imagens e palavras de uma docência não representam. Ao contrário, elas são a matéria expressa e não a matéria enquanto representação de algo ou função social. Elas expressam o que pode expressar cada encontro. Assim, os ensaios foram produzidos na cadência do encontro com essas marcas, no fluxo do que as misturas entre os corpos expressavam por uma escrita experimental, que buscou fabular uma docência. Por tal movimento vivo de composição das relações é que se engendrou o que não se sabia de uma docência, que se deu vazão à liberdade de pensamento expressa no encontro com tais imagens. Operou-se aí uma docência menor, um modo de docência pelo encontro, epidérmico, que se definiu por certo poder (potência) de ser afetado.

Após a escrita dos 7 (sete) ensaios foram realizados mapas de forças do pensamento expresso em cada um deles. Esses mapas são compostos por um bando de palavras que emergiram a cada mergulho nas superfícies dos corpos que contêm as imagens-afecções. Esse *palavrário* docente ressoou nos ensaios traçando sutis derivações quando em relações com os mapas-decalques produzidos a partir do encontro com o cardume de pesquisadores.



112 “A imanência só é imanente a si mesma, e então toma tudo, absorve o Todo-Uno, e não deixa subsistir nada a que ela poderia ser imanente.” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 57). Sobre o problema da Univocidade do Ser se mostrar inseparável da afirmação da imanência em seu sentido mais radical consultar a dissertação de Heitor Seiô Kimura, 2021.

CORPO

ESTRUTURAR
PARA PERDER-
SE

DAR PASSAGEM

SUSTENTAR

RELAÇÃO

INVENÇÃO

ALGO É IMENS
URÁVEL

AÇÃO

ESCUA

ALEGRIA

IMENSURÁVEL

ENCONTRO

COLETIVO

DAR PASSAGEM

CONFIAR

NUVEM QUE VAI
CHOVENDO

A-FIRMAÇÃO

PALAVRA
ExERCÍCIO
DO LÍMIT

IMPOSSÍVEL

ATEMPORAL

ENSAIAR

COMPOSIÇÃO

DISPOSIÇÃO

PARADOXO

O FORA

A-FORMAÇÃO

O FIM É O
COMEÇO

NENHUMA PALAVRA
BASTA

CORPO

PENSAMENTO

IMPOSSÍVEL

PALAVRA
Exercício
Do Limite

CUÍDADO

MOVIMENTO Q
DESNATURA

A-FORMAÇÃO

VITALIDADE

PARADOXO

INVENÇÃO

DIFERENÇA

DAR PASSAGEM

FAZER PENSAR
O QUE SE FAZ
SEM PENSAR

ÉTICA

PARTIR DO
NÃO
SABER

DISPOSIÇÃO

AFIRMAÇÃO

SUSTENTAR

PARA ALÉM
DO QUE ESTÁ
DA
DO

DAR PASSAGEM

AFETOS - AFECÇÃO

FORÇA CRIADORA

IMPOSSÍVEL

EXPERIMENTAÇÃO

CONSTELAÇÃO

MOVIMENTO Q
DES NATURA

NUVEM QUE VAI
CHOVENDO

SUSTENTAR

O FORA

DIFERENÇA

ENSAIAR

ENCONTRO

RELAÇÃO

TROCA

FORÇA CRIADORA

AÇÃO

ALGO É IMENS
URÁVEL

IMENSURÁVEL

ÉTICA

CUÍDADO

COMPOSIÇÃO

CHORIR

PARTILHA

INVENÇÃO

CORPO

AFETOS - AFECÇÃO

DAR PASSAGEM

CRIAR TODOS
E
CADA UM

COMPOSIÇÃO

AMIZADE

CUÍDADO

CORPO

NENHUMA PALAVRA
BASTA

AUSÊNCIA DE
JULGAMENTO

ATEMPORAL

AFIRMAÇÃO

RELAÇÃO

ESCUTA

CONFIAR

PALAVRA
Exercício
Do Limite

ENCONTRO

ALGO É IMENS
URÁVEL

TROCA

DAR PASSAGEM

PARA ALÉM
DO QUE ESTÁ DA
DO

MULTIPLICIDADE

ÉTICA

PARTILHA

AÇÃO

SE TRAZ & SE LEVA

A-FORMAÇÃO

AFETOS - AFECÇÃO

ALEGRIA

IMENSURÁVEL

DISPOSIÇÃO

MULTIPLICIDADE

AMIZADE

COMPOSIÇÃO

VITALIDADE

CHORIR

CONFIAR

NÃO É UM GRUPO
QUE VETA

BANDO

ÉTICA

CORPO

MOVIMENTO Q
DESNATURA

AUSÊNCIA DE
JULGAMENTO

PENSAMENTO

DAR PASSAGEM

NUVEM QUE VAI
CHOVENDO

AFETOS - AFECÇÃO

A-FORMAÇÃO

ALGO É IMENS
URÁVEL

FORÇA CRIADORA

FAZEÇÃO

O FIM É O
COMEÇO

INVENÇÃO

COLETIVO

IMPOSSÍVEL

FAZER PENSAR
O QUE SE FAZ
SEM PENSAR

EXPERIMENTAÇÃO

CRIAR TODOS
E
CADA UM

A-FIRMAÇÃO

SUSTENTAR

ENCONTRO

ARTÍSTICO

CONFIAR

DIFERENÇA

O FIM É O
COMEÇO

DAR PASSAGEM

PALAVRA
EXERCÍCIO
DO LIMITE

CORPO

ATEMPORAL

COLETIVO

COMPOSIÇÃO

ENCONTRO

FAZEÇÃO

ARTÍSTICO

ÉTICA

O FORA

ESTRUTURAR
PARA PERDER-
SE

PENSAMENTO

PARA ALÉM
DO QUE ESTÁ DA
DO

BANDO

A-FORMAÇÃO

FAZER PENSAR
O QUE SE FAZ
SEM PENSAR

A-FIRMAÇÃO

INVENÇÃO

EXPERIMENTAÇÃO

IMPOSSÍVEL

SUSTENTAR

PARTIR DO
NÃO
SABER

AFETOS - AFECÇÃO

CONSTELAÇÃO

MULTIPLICIDADE

SUSTENTAR

VITALIDADE

AFIRMAÇÃO

PARTIR DO
NÃO
SABER

NUVEM QUE VAI
CHOVENDO

FAZÇÃO

ESTRUTURAR
PARA PERDER-
SE

COMPOSIÇÃO

INVENÇÃO

CORPO

AFETOS - AFECÇÃO

ENCONTRO

EXPERIMENTAÇÃO

ALEGRIA

AMIZADE

NÃO É UM GRUPO
QUE VETA

PARTILHA

O FIM É O
COMEÇO

CHORIR

CONFIAR

ARTÍSTICO

PALAVRA
EXERCÍCIO
DO LIMITE

PARADOXO

PENSAMENTO

BANDO

AUSÊNCIA DE
JULGAMENTO

SE TRAZ & SE LEVA

MULTIPLICIDADE

CONSTELAÇÃO

DAR PASSAGEM

O FORA

Nesse sentido, o navegar pelas afecções de uma docência, apesar de trazer uma natureza de reserva/acervo pelos vestígios de experimentações docentes, não traduziu o que é uma docência, nem mesmo disse de um determinado docente ou de um encontro, também não atestou/certificou as relações que se estabeleceram em determinada experiência pelo que guardam tais marcas. De outro modo, pelo ângulo da afecção spinozana, se produziu um modo de operar, de existir docente em direção ao que ela (docência) pode, como uma espécie de etologia, a partir de uma constelação de forças sobreviventes. E, por um viés fabulatório, a escrita dos ensaios multiplicou os sentidos dessas imagens sobreviventes, produzindo, pelo encontro com elas, uma docência outra que operou um exercício ético, político e estético de forças inaudíveis. Assim, por um movimento acontecimental, operado muitas vezes pela imanência do verbo infinitivo, a fabulação arrastou o sujeito, o objeto, os pontos fixos, de lugar e de tempo estratificados pelos ditos e escritos da docência, assim como os supostamente cravados nas imagens-afecções. Pelas afecções, objetos do conhecimento imaginativo, foi intensificado o pensamento como crítica social e ação no mundo. Pela sutileza dessas forças sobreviventes de uma docência, o navegar aconteceu num horizonte dos acontecimentos, isto é, por um plano absoluto e não relativo a um observador, esquivando de fixações que poderiam determinar um recorte ou estado de coisas. Simplesmente fluiu pelo que é próprio do horizonte em movimento, já que enquanto imanência “nós estamos nele sempre e já” (Deleuze; Guattari, 2010 p. 48).

Foi a travessia e/ou o atravessar que produziram composições e decomposições que afirmaram e também negaram a potência de uma docência como encontro. Que por um deslizar em ziguezague, que ora desvia, ora enfrenta, ora retorna, ora se perde e se apaga, sucedeu o impensável de uma docência. Um navegar experimental, pelos traços sobreviventes de uma docência, que formou estados corporais de aumento e diminuição de potência de agir. Quer dizer, produziu transições, passagens contínuas de um estado a outro, de um afeto a outro, dado não por comparação ou interpretação, mas pelo poder/potência de ser afetado.

Então, navegou-se por um empirismo transcendental, aberto à experimentação: não se sabe onde vai chegar, não há destino ou objetivo *a priori*, por isso apenas se experimentou uma docência. Uma espécie de intuição epidérmica que implicou certa experimentação tateante, dada por um traçado que recorre a meios pouco confessáveis, e, até, pouco razoáveis. Meios estes próximos à ordem do sonho, das experiências esotéricas, da embriaguez (Deleuze; Guattari, 2010, p. 52), em que o pensamento inventa uma linha de fuga. O que não se sabia até encontrar. Esgotando o possível para criar o impossível.

Decorre, então, a fabulação. Fabular uma docência a partir das imagens-afecções produz uma interferência no lugar-comum do que é possível compreender como docência. Exprime, enquanto dá outras imagens ao pensamento, ao “arrancar o percepto das percepções, o afecto das afecções, a sensação da opinião mirando um povo que ainda não existe.” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 208). Assim decorreu uma espécie de devir da docência e não a contação de uma memória. Não se ignorou o campo empírico, condicionantes históricos, por exemplo, mas se o recompôs, fazendo-o variar. Pelos ensaios, exprimiu-se o que foi forçado a pensar, o que ainda não existe, o impensável, quer dizer, uma dimensão vitalista do problema, experimental, ultrapassando experiências-ideias universais de docência. Desse modo, buscou-se o distanciamento de um reconhecimento habitual das imagens e das palavras inscritas, desviando da noção utilitária que tende a priorizar a transmissão de informação ou de um conjunto de palavras de ordem que digam da definição de docência.

Exprimiu-se, entre a linguagem e as imagens-afecções, sentidos do que pode uma docência como encontro, ou seja, por blocos de sensações. Destituindo o verbo ser para inscrever um sentido, quer dizer, produzir uma conjugação das coisas. Então, ocupar-se de uma docência não por fundamento, mas por vibrações, enlaces e distensões nas aberturas do momento que se experimenta, o fabular. Como diz o poeta, “o mais profundo é a pele¹¹³”. A profundidade está na superfície relacional e intensiva. Seguindo com Valéry (1932), o arrepio é o efeito daquilo que do lado de fora atravessa a pele e cria certa bagunça do lado de dentro. Assim dizendo, pela própria experimentação tateante, uma docência epidérmica.

113 Trata-se de uma frase de Paul Valéry, do livro publicado em 1932, de *L'idée fixe* [Ideia fixa].



Afluentes geratriz [antecedentes e referências]

*dos modos-maneyras
artísticas, filosóficas,
educativas*

*Pororoca artística-filosófica-educacional:
Modos-maneyras de pensar e produzir artístico*
– *Modos-maneyras de pensar teórico-filosófico*
– *Modos-maneyras de pensar e produzir docência*

Neste afluentes, a escrita adentra águas que entornam para uma cadência teórica-filosófica-metodológica que busca compor com a geratriz de pensamentos e conceitos artísticos-filosóficos-educacionais. Almeja-se navegar e, sobretudo, imergir nas águas que envolvem e banham os territórios da arte e da educação. O mergulho por essas águas embaça a vista, perdem-se as fronteiras, ou seja, os domínios e as especificidades dos territórios. Eles compõem-se por vibrações, borbulhas e correntes de vitalidade diferenciadas através de uma dialética da unidade e da separação. Produz-se, assim, a junção dos sentidos de tais territórios por reciprocidade e coabitação marcada, nesta escrita, pelo sinal gráfico¹¹⁴ entre arte-educação. Porquanto, atenta-se ao movimento que não diz somente do encontro entre os domínios de distintos campos do conhecimento, mas fomenta certa gestualidade dos modos de pensar e produzir uma docência por entre esses territórios. Nesse sentido, só há *intermezzo*¹¹⁵, o meio, o que acontece entre os dois territórios, da arte e da educação. Então, continua-se a navegar, no entanto, o imergir provoca uma simplificação dos instrumentos e a coragem de um mover-banhar de corpo inteiro.

Mergulhar, deslizar, respirar. A travessia pelo meio opera a alternância de movimentos, paisagens, corporeidades, cujo ziguezague provoca e produz múltiplas gestualidades e maneiras de mover-se entre os territórios. Por tal oscilação, a ação de reproduzir modos ou modelos que são levados de um território a outro torna-se cerceada. Quer dizer, um modo de fazer em arte para o campo da educação, ou um modo pedagógico para um fazer em arte é inibido. Assim, a passagem por entre faz brotar uma espécie de “estilo” ” (Deleuze; Parnet. 1995, 1988), cria uma maneira de operar pedagógica-artística, artística-pedagógica. Uma estilística¹¹⁶ docente que prolifera pelo meio, através de inserções dos campos, dos territórios. Parafraseando o que Deleuze discorre sobre o “estilo” a respeito do uso da língua na literatura: uma docência (epidérmica) acontecida pelo meio dos territórios da arte-educação, ao mesmo tempo que produz um tratamento deformador,

114 Ao longo da escrita o uso do hífen é recorrente. Por essa repetição e escolha ortográfica referencio o que Agambem (2000, p. 171 e 172) chamou de filosofia da pontuação: “é menos frequente salientar que os sinais de pontuação, por exemplo, o hífen, pode assumir uma função técnica: o hífen é, deste ponto de vista, o mais dialético dos sinais de pontuação na medida em que une apenas porque distingue, e vice-versa. [...] a dialética da unidade e da separação, ou seja, a junção dos sentidos em reciprocidade e coabitação”. Assim, o hífen aponta para o conceito de “devir”, vital na filosofia deleuze-guattariana, junção que propõe a criação, um encadeamento vocabular.

115 Esta palavra é mencionada em mais de uma obra de Deleuze e Guattari. Nos Mil Platôs, em especial no platô 12, “1227 – Tratado de nomadologia: a máquina de guerra” o termo *intermezzo* define o modo de vida nômade, a relação com o território e os deslocamentos que a existência nômade efetua, ou seja, um modo de existência que o habitat está em função do trajeto, da travessia, o que dá consistência a aquilo que está entre dois pontos. Na obra “O que é filosofia” a palavra é retomada para dizer do acontecimento, de um entre-tempo que faz comunicar zonas de indiscernibilidade, de indecidibilidade (2010, p. 188).

116 A partir de Deleuze, sobre a letra S de estilo, criar um estilo pelo próprio fazer docente, já que “Um estilista é alguém que cria em seu idioma uma língua estrangeira.” (Deleuze; Parnet. 1995, p. 84).

contorcionista da boa conduta pedagógica e dos modos de produzir e instaurar da arte, faz com que essa maneira de operar se produza por outras expressividades, como uma língua estrangeira, levando a docência até um tipo de limite.

Tensionando os limites dos territórios e operando a docência no que irrompe, como encontro, esta pesquisa provoca pensar o que pode uma docência. Seria este um problema de expressão e, se sim, o que pode exprimir?

O penetrar por este afluente da escrita faz vir à superfície algumas alianças engendradas nas navegações pelos territórios da docência entre arte-educação. Alguns corpos e paisagens, certa ambiência referencial¹¹⁷ que promoveu composições com movimentos teóricos, metodológicos, artísticos e temáticos advindos de territórios da filosofia, da educação e da arte, tais como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Clair Parnet, Friedrich Nietzsche, Baruch Spinoza, Henri Bergson, Sandra Corazza, Tomaz Tadeu, Sílvio Gallo, Alexandre Filordi de Carvalho, Sandra Benedetti, Elisabet Aguirre, Paola Zordan, Omar Kohan, Luiz Orlandi, Cyntia Ribeiro, Christian Vinci, Frederico Moraes, Mário Pedrosa, Hélio Oiticica, Lygia Clark entre outros que por ora submergem. Um bando que provoca afecções, ou seja, que deixa vestígios corpóreos que desencadeiam pensamentos e afetos, que irrompem pistas, forçam desvios e invitam dobras na composição de outras imagens, sonoridades, sabores e cheiros de uma docência como encontro.

Seguindo a escrita, desliza-se pela ambiência referencial que movimenta a pesquisa e age como intercessora na composição de uma docência como encontro. Ao surfar por tal ambiência não se busca instaurar ou definir uma categoria de professor ou docente, nem mesmo uma linha pedagógica para a docência, mas um lastreamento¹¹⁸. Quer dizer, agindo como um lastro que intercede no movimento do mergulhador e do barco, tais referências contribuem para o equilíbrio, certa prudência aos movimentos de desterritorializações flutuantes entre os territórios, já que “[...] a profissão, o ofício, a especialidade implicam atividades territorializadas, mas podem também decolar do território para construir em torno de si, e entre profissões, um novo agenciamento.” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 143).

Dessa maneira, realizam-se agenciamentos durante as navegações e, com os referenciais da arte e da educação, produzem-se enunciados de uma docência clandestina, já que opera entre os

117 Esta ambiência referencial tem como geratriz de pensamento os pensadores intercessores rotulados como malditos e malquistos, principalmente pelo território filosófico, tais como Nietzsche, Spinoza, Bergson, Duns Scott, os pré-socráticos, Deleuze e Guattari.

118 Um cinto de lastro (ou cinto de pesos) é um equipamento de mergulho que impede que o mergulhador suba à tona, à superfície. Serve para nivelar o peso/ação do mergulhador e o equipamento de mergulho, de forma a atingir uma fluabilidade “0”, tornando mais fácil a sua mobilidade debaixo de água.

discursos, o oficial e o marginal dessas disciplinas. Nesse sentido e em aliança com Deleuze, tais enunciados, produtos de agenciamentos, são sempre coletivos e põem “em jogo, em nós e fora de nós, populações, multiplicidades, territórios, devires, afetos, acontecimentos.” (Deleuze; Parnet, 1995, 1988). Assim, pela contaminação das intensidades agenciadas, o acontecimento e/ou a instauração tanto da arte quanto da quanto da docência estão sujeitos aos movimentos do fora, estão implicados em e por multidões que conspiram em fazer funcionar pela heterogeneidade estruturas condicionadas e condicionantes de homogeneizações. Por isso, um agenciamento acontece por uma espécie de “simpatia¹¹⁹” (Deleuze; Parnet, 1998), ou seja, por um esforço comum, coletivo na composição do que se diferencia.

Por meio desse movimento compositivo, sujeito aos fluxos do fora, a docência — aulas, orientações, seminários, grupos de estudos, pesquisa e extensão — brota a partir dos e nos encontros, ou seja, uma docência que está para o mundo, um trabalho de composição afirmativa. Concomitante, em relação ao fora, a arte — criação/produção poética e instauração/exposição do objeto/proposição artístico/a — desloca a vida, produz transbordamentos das noções formais (do objeto e da vida) a partir de uma transformação, por uma transvaloração em direção à liberação da vitalidade.

Atravessar esse afluente, entre um mergulho e um respiro, faz ressoar ruídos do que roça e respinga das referências. Há muito, o sonar de certa intenção pedagógica é audível no território da arte, tanto quanto ecoa uma vontade de criação nos territórios educativos¹²⁰. Então, opera-se certa captura do que roça entre esses territórios. Delineia-se as referências por pontos articuladores de quando a arte — instituições, artistas, críticos etc. — busca pontos de contato e relação com o fora, interessada em uma espécie de “existência mínima”¹²¹ (Lapoujade, 2017) do que produz.

119 Deleuze (Deleuze; Parnet, 1998, p. 65 - 66), ao trazer a noção de agenciamento e seu engendramento, discorre da ideia de “simpatia” aproximando-a da palavra simbiose, e diz: “A simpatia não é um sentimento vago de estima ou de participação espiritual, ao contrário, é o esforço ou penetração dos corpos, ódio ou amor, pois também o ódio é uma mistura, ele é um corpo, ele só é bom quando se mistura com o que odeia. A simpatia são corpos que se amam e se odeiam, e a cada vez populações em jogo nesses corpos ou sobre esses corpos.” Deslizando por esse sentido Walter Kohan (2002, p.124) diz que, pela etimologia, a palavra “simpatia” é formada “de syn- com e phátos – sentimento, sensação, sentido, experiência, então, de um páthos comum, compartilhado - simpático a um certo estilo de pensamento.”

120 Como apontam os estudos de Christian Vinci (2014, 2016/2017, 2018), Marlucy Paraíso, (2004), Sandra Benedetti (2007), Marcos Pereira (2021) e Daniel Momoli (2019) tal movimento de atenção e inserção desse pensamento, iniciado na década de 1990 e contínuo até 2020, (como visto por esta pesquisa) delineiam tal predominância por um jogo de complexas articulações e cruzamentos entre campos de saber, sobretudo os da arte e da educação.

121 A expressão “existências mínimas” faz referência ao livro de David Lapoujade, “As existências mínimas, São Paulo: n-1 edições, 2017”. Nessa obra o autor traz a baila o pensamento de Étienne Souriau para desenvolver a questão de “como tornar mais real aquilo que existe?”. A partir de Souriau, Lapoujade irá tratar do “pluralismo existencial”, dos vários “planos de existência”. Nesse sentido, Souriau (2020) sugere o procedimento de “redução” para mostrar a variedade dos modos de existência. Tal procedimento “trata de ressaltar, a cada vez, o ponto de vista expresso por esse ou aquele modo de existência, em lugar de subordinar todos eles ao ponto de vista da consciência. Cada modo de existência possui um “plano de existência” singular, a partir do qual ele se desvela.” (2017, p. 47 - 48). Uma operação perspectivista, na medida que consiste em retornar ao interior do ponto de vista que se exprime.

Tanto quanto a docência, a arte abre suas represas e libera-se para o movimento da vida, deixa-se contaminar pelos conceitos, os pensamentos e afetos possibilitando a passagem do impossível, do impensável, uma espécie de vitalidade sentida em experimentações artísticas que vibram pela estesia, por afecções, por blocos de sensação (afectos e perceptos).

Por um mergulho em experimentações advindas do campo da arte que apostaram na imanência do encontro, ressoam ações propostas por constelações de pessoas de dentro do campo — artistas, críticos e historiadores de arte, arte-educadores — que propuseram e produziram experiências criadoras de maneira coletiva e contingencial, instauradas por uma ambiência e pela “simpatia” que os agenciamentos coletivos solicitam em sua multiplicidade.

Adentrando o território da arte no Brasil, é interessante notar que, até as ações educativas em museus e bienais tomarem força na década de 1980 e chamarem atenção do capital financeiro, experiências anteriores e na contramão da história e do tradicional espírito colonialista das elites artísticas foram pontuais e transbordantes; sobretudo no que se refere às funções tanto dos espaços quanto dos atores do campo da arte. Neste sentido, o trabalho educativo proposto, especialmente, a partir de 1969 pelo crítico de arte Frederico Morais (1936) é ponto de articulação da travessia neste Afluente. Atuando na coordenação do setor de cursos do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ), Morais transbordou o espaço do Museu, antes um depósito de acervo expositivo, estendendo-o por toda a cidade. Operando como crítico de arte, curador, professor e diretor no Museu e em outros espaços, transvalorou e transformou os espaços expositivos, as atuações e as relações instituídas no campo da arte, por ações propositivas que promoveram a criação de diferentes e múltiplas maneiras da experiência artística. (Morais, 2013).

Mantendo contato constante e direto com a vanguarda artística das décadas de 1960 e 1970, desde quando crítico de arte em Minas Gerais, Morais já apoiava ações propositivas em lugares do museu que não aqueles destinados às exposições. Nesses anos ele atuou em defesa do processo de democratização e/ou dessacralização da arte, levando à rua a criatividade plástica dos artistas e afirmando que todas as pessoas são criativas, mas que nem todas se tornam artistas, assim como nem todos os artistas são necessariamente criativos, “muitos não passam, na verdade, de burocratas da arte”, diz ele (Morais, 2013, p. 342). Em 1969, Morais, no IV Colóquio da Associação Brasileira de Museus de Arte, defendeu o museu como “Plano-Piloto da Futura Cidade Lúdica”, afirmando a atenção na atividade criadora e não na obra de arte em si. (Morais, 2013, p. 344). Por tal fluxo, ao indagar o que as pessoas faziam nos domingos, aconteceram os “Domingos de Criação”. Esse projeto movimentou o MAM/RJ, principalmente a área externa do Museu, dando vazão à sua

proposta da cidade como extensão do Museu, e não o contrário. Instaurou-se o domingo como um dia de/para a criação.

Definido por Morais como manifestações de “livre criatividade” (2013, p. 345) os Domingos foram tão potentes que aconteceram durante seis domingos entre os meses de janeiro e agosto do ano de 1971. Eles envolveram pessoas de todos os tipos — diferentes origens étnicas e status social, econômico e cultural — que exerceram seu potencial criador com todo e qualquer material, tais como lixo industrial e os resíduos do consumo. Nas palavras de Morais (2017, p. 5), “Não se tratava de levar a arte (produto acabado) ao público, mas a própria criação, ampliando-se, assim, a faixa de criadores de arte mais do que consumidores de arte.” Cada Domingo abordou uma materialidade sugerida por artistas propositores das vanguardas dessa década e que agiu com uma espécie de orientação partilhada e aberta ao público. Assim, os Domingos trabalharam a experiência criativa na seguinte ordem: Um Domingo do papel, O Tecido do Domingo, O Domingo por um fio, Domingo Terra a Terra, o Som do Domingo e o Corpo a Corpo do Domingo. Para dar a ver uma ponta desse iceberg de força coletiva, acontecido no encontro entre diferentes pessoas de múltiplas funções na vida cotidiana, seguem algumas imagens, registros dos Domingos.

Ocorridos em plena ditadura militar no Brasil, mas não só por essa causa, os Domingos sofreram oposição cerrada por parte da crítica oficial. Morais destaca que “diziam que eu estava emporcalhando e comprometendo a imagem do MAM [...]” e, ao mesmo tempo, “os jornais estampavam, na primeira página das edições de segunda-feira, lindas imagens do evento, ampliando nacionalmente sua repercussão” (2013, p. 346).

















ARQUITETO
AFON O EDUARDO REID

ACEITA-SE ATÉRRO

**TERRA, AREIA,
CASCALHO, SAIBRO, ETC
DEIXAR AQUI**

FALAR COM FREDERICO MORAIS

Interessante notar este paradoxo que persiste ainda hoje através das mídias e das próprias instituições que, no Brasil, são majoritariamente frequentadas por um público especializado, apesar de, na maioria das instituições, o acesso ser público e gratuito. Ao mesmo tempo que a mídia e as instituições de arte enaltecem e utilizam os números e as imagens das experiências com a arte proporcionada pelos Domingos como alimento para fomentar um ideal imaginário do belo, e, principalmente, do lúdico que a arte possibilita, elas também censuram a invasão dos espaços sagrados da arte pelo público não especializado.

Nos últimos anos tal situação se desdobrou pelo interesse especulativo das grandes empresas e fundações ligadas ao capital “desnacionalizado” que patrocinam e/ou engendram parcerias público-privadas com instituições e eventos de arte. Atentas aos números de visitantes, que eventos como grandes exposições e Bienais de arte podem abarcar, essas grandes empresas e fundações têm criado programas de apoio financeiro a projetos de educação e cultura. Visando o lucro, promovem a visibilidade da empresa ao agregar um valor cultural simbólico e subjetivo através de discursos e imagens de ludicidade e entretenimento. Assim, dissolvem seus interesses no ganho de capital financeiro e impõem certos modos e modelos de experiência estética, por exemplo, quando direcionam e limitam a ajuda para projetos que possam, em curto prazo, se autofinanciar. (Barbosa, 2008, p. 31).

Esse aspecto detona a possível percepção ingênua que porventura se tenha de alguns programas e núcleos educativos que frequentemente fazem parte de eventos e instituições de arte. A ação educativa desses eventos de arte financiados pelo capital financeiro está sobretudo no alcance quantitativo do número de visitantes, deixando de lado a qualidade da experiência artística. Pois cabe à ação educativa ser a “linha de frente” que irá garantir o “sucesso” do evento ou da exposição.

Bem dizendo, esses núcleos e programas educativos afastam-se da ideia de democratização e/ou dessacralização da arte a partir da experimentação artística defendida por Moraes. Dito de outro modo, o interesse por esses espaços e ações educativas em instituições e eventos de arte está voltado ao número de pessoas que visualizarão a marca das empresas e fundações ligadas ao capital “desnacionalizado”, patrocinadores do evento, pouco importando a potência de afecção da arte, ou seja, sua intensidade afetiva (bloco de sensações) e crítica (produção de pensamento).

Por tais questões, a proposta dos Domingos emerge na travessia desse afluente referencial. Ao transbordar as paredes do espaço do MAM, propondo a experimentação artística criadora no jardim desse Museu, ela ampliou a experiência estética com a obra de arte. A partir de diferentes materialidades e de diferentes artistas, ela colocou em um mesmo plano horizontal a “experimentação livre e criadora” que a arte tem enquanto afecção. Assim, os Domingos movimentaram as linhas

que tecem o campo da arte. E, mesmo em meio a ditadura e por dentro do sistema de arte, dissolveu os limites e as relações binárias entre artista/obra e espectador, museu e cidade, criação/criador e espectador, arte e educação. Por esses aspectos, tal proposta é ponto articulador, linha tecedora para a abordagem e problematização de uma docência acontecida pela experimentação contingencial e coletiva. Ela dá força à proposta de uma docência como encontro. Uma docência que acontece pelas afecções e afetos, que pela livre expressão pode proporcionar alegrias e também incômodos, provocando abalos às estruturas de pensamento e significância dos espaços de arte e de educação, bem como aos habituais modos de existência.

Outro ponto articulador é mobilizado pelo crítico Mario Pedrosa (1900-1981), que teceu uma linha discursiva sobre o aspecto propositivo da obra de arte, tramada com a produção artística brasileira da década de 1960. Essa geração de artistas problematizou a instauração do objeto de arte potencializando radicalmente a ação do espectador para o acontecimento da obra, denominando-o de participador. E é justamente sob o aspecto da criação na experiência artística que discorreu boa parte da produção teórica e crítica de Pedrosa. Ele problematizou a criação tanto da experiência artística vivida pelo artista, quanto da vivida pelo espectador, dedicando-se à experiência desse corpo de fora, que está à parte dos limites do ateliê e dos processos de criação do artista, mas que atravessa e provoca a produção deste. Pode-se dizer que Mario Pedrosa engendrou a possibilidade de uma “existência mínima” (Lapoujade, 2017) da obra de arte, já que evidenciou a variedade de modos de existência da obra de arte de acordo com o ponto de vista/perspectiva que se exprime. Ele mensurou a diversidade da experiência artística, principalmente ao duvidar da ideia da comunicação objetiva e direta do conteúdo da arte, enfatizando a experiência sensível que alarga os discursos oficiais e intencionados pelo próprio artista ou instituído pelo campo, exposição/curadoria/instituição expositiva.

Pedrosa entende que aquilo que uma obra de arte comunica escapa e vaza significantes, ela transborda o que se intenciona dizer. Ao provocar sobretudo os discursos críticos sobre o modo de produzir dos artistas da vanguarda moderna do início do século XX, o crítico brasileiro defendeu e diferenciou a produção em arte brasileira da década de 1960 e 70. Para ele, o artista ao realizar a obra não exprime ao público o que se passa dentro dele ou transmite algum conteúdo específico, ou ainda pretende exprimir um estado psíquico e/ou um ideal transcendente; o que a obra exprime não é exato como uma mensagem telegráfica, mas é uma formalização da vivência perceptiva e imaginária em ato. A obra de arte não se apresenta como uma comunicação precisa; ela é algo que nos interpela toda vez que entramos em contato com ela (Pedrosa, 1986). Para que a experiência

com a obra, na criação e/ou participação artística, provoque modificação, desejo e invenção, Pedrosa (1986, p. 66) diz, “deve-se olhar de fora”, separar-se do próprio pensamento. Pois, assim, toda forma é uma surpresa, e o poder da obra artística e do processo criativo se dá nesse encontro com ela, na luta daquilo que nos toca, perturba, comove. Para o autor, os artistas brasileiros neoconcretos, sobretudo os do Rio de Janeiro, revelam o “fator tempo”, quer dizer, a participação do acontecimento ou experimentação artística, que irá desencadear a crise estética do visual/formal, “em busca da ação no momento do processo criativo, ideia que felizmente teve desdobramentos” (Pedrosa, 1986, p. 145) nas pesquisas, experimentações, proposições plásticas dos artistas Hélio Oiticica e Lygia Clark.

A produção desenvolvida por esses artistas, entre os anos 60 e 70, apresenta uma crítica expressa no próprio trabalho poético desenvolvido por eles. Tal produção de pensamento crítico é flagrada nos próprios objetos ou ações e proposições artísticas e nos inúmeros textos como os escritos de artistas, os manifestos e, vigorosamente nas correspondências entre eles mesmos. Intensos diálogos críticos à estrutura vigente e ao sistema da arte, aos meios e materialidades empregadas, à especificidade das linguagens, bem como aos locais instituídos para a apresentação, produção e participação das obras.

Segundo Suely Rolnik (2009, p. 98), “nessas décadas, artistas do mundo inteiro tomam como alvo de sua investigação o questionamento das determinações de suas obras” — dos espaços determinados a elas, as categorias determinantes, os meios e os gêneros determinados — numa postura de deslocamento, propondo e realizando um desvio que potencializa a experiência com o objeto artístico, bem como a sua instauração. O artista se abre para pensar a experiência, — a experiência da cor, do espaço, da forma — as afecções e os afetos que dela transbordam.

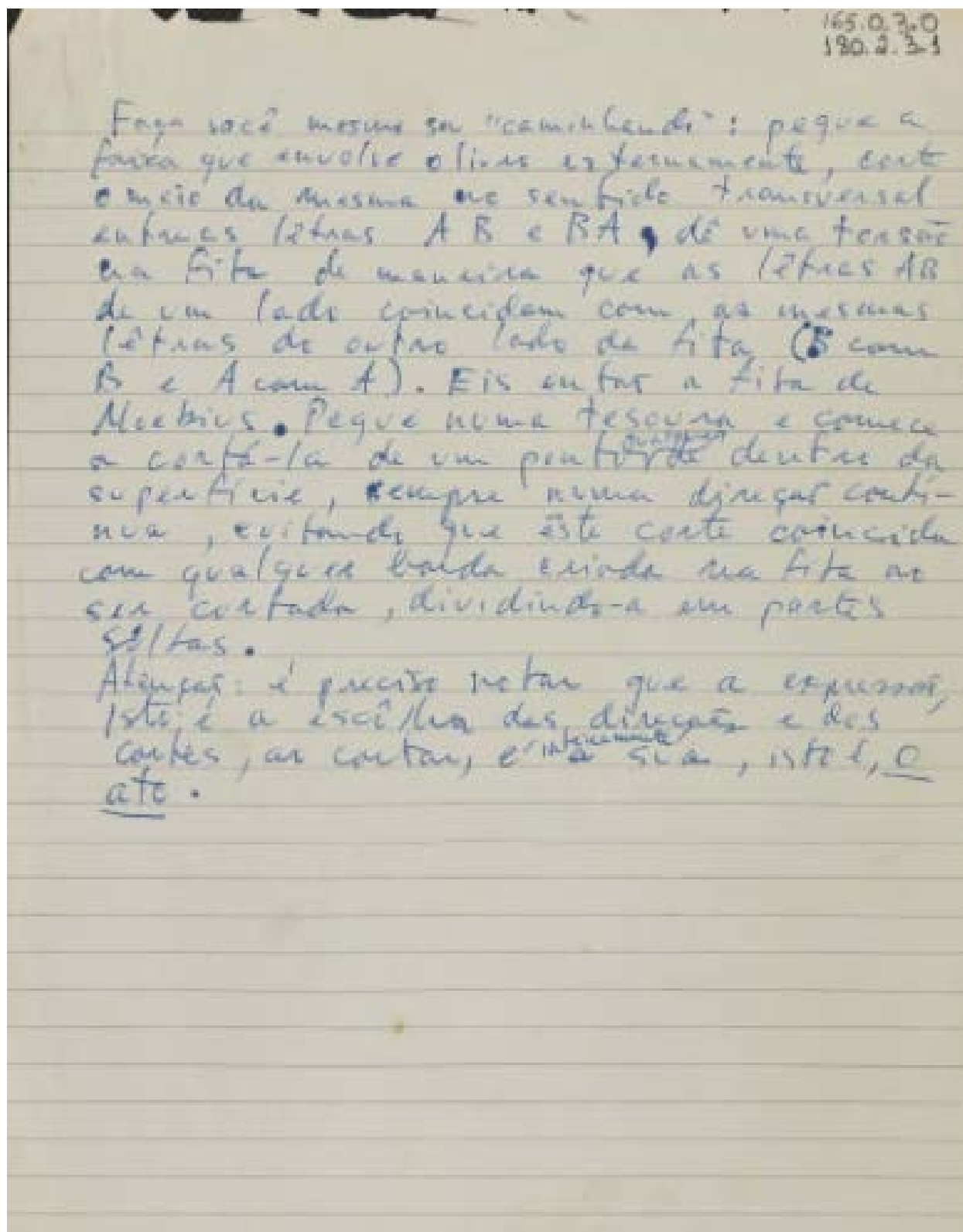
Assim, tal produção artística brasileira, classificada como neoconcreta, recorre ao pensamento encarnado, indissociável do corpo, como redução-limite de todo conhecimento. Suscitar e sentir o contato físico entre os corpos e as materialidades, provocando um rasgo nos limites, nas molduras da contemplação visual em direção a uma “arte ambiental”, como queria Hélio Oiticica. Uma arte “dirigida para a criação de um mundo ambiental” (Oiticica, 1986, p. 67 e 47), em que a relação com a obra, ou seja, a experiência artística do espectador, transborda para uma estrutura pluridimensional, e não mais unilateral, como no espaço-tempo delimitado pelo quadro, composta apenas pela visualidade. O artista é um propositos, como se autodenomina Lygia Clark, rompendo com a tradição artística nega a obra e a autoria, posicionando-se tangente e marginal ao meio cultural.

Nesse sentido é que Clark, ao criar a proposição “Caminhando”, de 1964, que consiste no recorte de uma fita de moebius realizada pelo espectador/participador, trata, nas palavras de Rolnik:

da abertura de uma outra maneira de ver e de sentir o tempo e o espaço: um tempo sem antes nem depois; um espaço sem frente e verso, dentro e fora, acima e embaixo, esquerda e direita. E mais, um devir da forma da tira de papel, que ocorria a cada volta do recorte em sua superfície, trazia a experiência de um tempo imanente ao ato de cortar e do qual decorreria a transfiguração da mesma. Esta outra maneira de ver e de sentir lhe dava, portanto, acesso à experiência de um espaço que não precede o ato, mas dele decorre e que, sendo assim, tampouco pode ser dissociado do tempo. Em síntese: vivido desta perspectiva, o espaço surgiria dos devires das formas que vão sendo criadas na superfície topológica da tira, produtos das ações de cortá-la. (Rolnik, 2017, p. 50).

Pela proposição “Caminhando” a artista radicaliza a desmaterialização da obra, do objeto artístico, pois que o sentido é a experiência, em sua fatuidade gratuita e efêmera acontecida pelo gesto do participante. O atravessar da fita é marcado pelo imponderável e pelo risco. Conforme Lygia Clark, “O Caminhando tem todas as possibilidades ligadas à ação em si: ele permite a escolha, o imprevisível, a transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto.” (1963, s/p). A obra é o ato, o gesto de fazer e cortar a fita de moebius. Abaixo segue uma transcrição atualizada de um manuscrito (imagem que segue) pela e da própria Lygia Clark, no qual ela dá as instruções para que uma pessoa faça seu “Caminhando”:

Faça você mesmo um “Caminhando” com a faixa branca de papel que envolve o livro, corte-a na largura, torça-a e cole-a de maneira a obter uma fita de Moebius. Tome então uma tesoura, enfie uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada — o que separaria a fita em dois pedaços. Quando você tiver dado a volta na fita de Moebius, escolha entre cortar à direita e cortar à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. A obra é o seu ato. (1963, s/p)



Para além das problematizações relativas ao objeto/obra, a autoria e ao aspecto imanente da experiência presente no ato e duração do cortar a fita, a própria fita abala hábitos e modos de pensar e agir dualistas, tais como a relação sujeito-objeto, direita-esquerda, reverso-anverso, etc. O ato é que produz o “Caminhando”, “nada existe e nada depois”, (Clark, 1968, s/p). Difícil e quase insuportável estado de suspensão, cujo abalo provoca a suspeitar do equívoco de um modo de pensamento e uma existência fundamentada na metafísica, pois tal como o poeta nos diz:

z repente, como se um destino médico me houvesse operado de uma cegueira antiga com grandes resultados súbitos, ergo a cabeça, da minha vida anônima, para o reconhecimento claro de como existo. [...] É tão difícil descrever o que se sente quando se sente que realmente se existe, e que a alma é uma entidade real, que não sei quais são as palavras humanas com que possa defini-lo. [...] Fui outro durante muito tempo — desde a nascença e a consciência — e, acordo agora no meio da ponte, debruçado sobre o rio, e sabendo que existo mais firmemente do que fui até aqui. Mas a cidade é-me incógnita, as ruas novas, e o mal sem cura. Espero, pois, debruçado sobre a ponte, que me passe a verdade, e eu me restabeleça nulo e fictício, inteligente e natural. Foi um momento, e já passou. (Pessoa, 1999, p. 73 - 74)

Praticar um “plano de composição” (Deleuze; Guattari, 2012a, 2012b) pela dobra concernente do plano da fita de moebius e pelo ato de cortar. Produzir, assim, movimentos de “involução”¹²² que não se dão por regressão, mas por criação, ao passo que dissipam as formas conhecidas e cognitivas, os seres estáveis, sujeitos e objetos, e traçam um bloco de devir “que corre seguindo sua própria linha, ‘entre’ os termos postos em jogo e sob as relações assinaláveis” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 20). O simples ato de cortar a fita de moebius produz certa anormalidade, certo tipo de ruptura que altera cadeias de hábitos e pensamentos padronizados e domesticados, escapam aos cânones e às expectativas do que é a arte, o artista, ressoando na desestabilização de outras cadeias de significantes e significados. Prosseguindo com o poeta, o que se denomina de mundo é um complexo de realidades, lugar de vários *intermundos*, um emaranhado de corpos, constelações de causas das quais apreende-se alguns efeitos e que, inocentemente e frequentemente, toma-se-os como causa única.

¹²² Conforme Deleuze e Guattari, ao discorrerem sobre o “devir”, principalmente sobre o “devir-animal”, a partir das noções de aliança ao problematizar a teoria evolucionista/neo evolucionismo dizem: “Preferimos chamar de “involução” essa forma de evolução que se faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição de que não se confunda a involução com a regressão. O devir é involutivo, a involução é criadora. Regredir é ir em direção ao menos diferenciada. Mas involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, “entre” os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis. (2012a p. 19 - 20). Deleuze também aborda o “involuir” ao explicar o devir no livro “Diálogos” escrito com Clair Parnet (1998).

Por essa moção dita mundo, existir é sempre existir de uma maneira, a partir de um gesto, uma forma tomada em ato. Mais próxima de uma maneira do que de um modo¹²³, pois que não limita a potência de existir, revelando a curvatura singular. Uma espécie de arte da existência dada num contínuo imanente composto pelo intelecto e pelo corpo em integral correspondência. Por esse pensamento o “Parangolé”, criado por Hélio Oiticica, incorpora o movimento da fita de moebius do “Caminhando” no corpo do participante/espectador. Hélio Oiticica e Lygia Clark foram “intercessores”¹²⁴ um do outro em suas produções. Tal como Clark, Oiticica não estava mais comprometido com a “obra”, “mas com a sucessão de momentos em que o agradável e o desagradável é que contam” (Clark; Oiticica, 1986/1987). A partir de 1964 até a década de 1970 ele realiza uma série de “Parangolés”, a qual denominou em vários de seus textos de “transobjeto”, derivados primeiramente pela vivência na comunidade da Mangueira, no Rio de Janeiro. Os “Parangolés” são em torno de 26 capas de tecidos diferentes que acontecem enquanto obra quando vestidas e incorporadas ao corpo. No fluxo de uma “arte ambiental”, os “Parangolés” incitam variações do espaço e do corpo coletivo e festivo, provocando o gesto, a dança ou o voo, tal como nos últimos “Parangolés” realizados fora do Brasil, por atos simples como tocar, vestir, envolver, etc. Segundo o Oiticica (1986, p. 72 - 73)

é uma experiência de maior vitalidade, indispensável, principalmente como demolidora de preconceitos, estereotipações, etc. [...] A dança é por excelência a busca pelo ato expressivo direto, da imanência deste ato; não a dança balé, que é excessivamente intelectualizada pela inserção de uma coreografia e que busca a transcendência deste ato, mas a dança dionisiaca, que nasce do ritmo interior do coletivo, que se externa como característica de grupos populares, nações, etc. [...].

Ao incorporar o corpo, e, principalmente, o movimento do participante/espectador, o “Parangolé”, feito de pano/tecido, envolve o corpo e cria um espaço que incita uma atitude ética de

123 A partir de David Lapoujade modo e maneira não designam a mesma coisa, “poderemos dizer que o modo (de *modus*) pensa a existência a partir dos limites ou da medida dos seres (como mostra o derivado moderação), enquanto que a maneira (de *manus*) pensa a existência a partir dos gestos, da forma tomada pelos seres quando aparecem.” (2017, p. 15 – grifos do autor).

124 Conforme Deleuze (2013, p. 160) sobre os “intercessores”: “O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas — para um filósofo, artistas ou cineastas; para um cientista, filósofos ou artistas — mas também coisas, plantas, até mesmo animais, como em Castañeda. Fictícias ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. [...] Eu preciso de 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 visível: Felix Guattari e eu somos intercessores um do outro.”

participação e coletividade em relação à arte. O corpo é explicitamente incorporado, invocado para o acontecimento da “obra”, em ato, por práticas não-ritualísticas. O artista não mais como criador de objetos, mas propositos de práticas, experimentações. Situações a serem vividas (H.O, 1979).

Dos mergulhos nas águas que envolvem o terreno da arte emergiram alguns pontos transbordantes que ressoam e movimentam questões pedagógicas-educativas e artísticas-experimentais. Tais transbordamentos impregnam uma docência e, pelo que respinga e permeia os dois campos, arte e educação, produzem misturas.

Alguns respingos das experimentações e referências avizinhas ao campo da arte incitam desfazer os dualismos entre mente e corpo assim como a relação binária, e por vezes hierárquica, entre professor e estudante, pergunta e resposta, ensino e aprendizagem, etc. pois que tais respingos escorrem e infiltram-se por entre. Esse entre invoca uma docência como encontro a partir de um corpo coletivo produzido por “noções comuns¹²⁵” e que se diferenciam pelo que arrepia na relação. Pelo arrepio a docência como encontro atravessa a superfície dos corpos, e o que fica é o efeito: os pelos eriçados na pele.

Então, tal docência arrisca-se pelo que é atravessado simultaneamente e diferentemente em cada corpo e em ato, produzindo, a partir das afecções de cada corpo, composições a partir de uma ambiência afirmativa. Atenção aos navegantes! Cabe nesta ambiência os corpos docentes e discentes assim como os corpos simples que compõem esses corpos e, também, aqueles que excedem o limite dos corpos, e que também compõem tal ambiente. Dito de outro modo, cada encontro docente, enquanto imanência, comporta ou é expresso por uma dada ambiência, uma espécie de paisagem: docentes, discentes, técnicos administrativos, equipe de limpeza, portaria, cadeiras, mesas, prédios, pisos, iluminação, cheiros, clima, sol, chuva, vento, papel, caneta, telas, colegas, coração, intestino, pulmão, sangue, sons, cães, pássaros, trânsito, cidade, 17 horas, etc. Assim, nesse fluxo de pensamento sobre o corpo, navega-se pela Ética de Spinoza. Pois por essas águas o corpo não se define pela forma, função ou pelos órgãos, nem mesmo é determinado por uma causa, uma substância ou um sujeito, mas pela capacidade de composição existente em ato, “pelo movimento e pelo repouso, pela velocidade e pela lentidão” (Spinoza, 2010, p. 99 - Parte II, Prop. 13, Lema 1) que um corpo pode ser afetado, ao mesmo tempo que pelo corpo afetante. No curso spinozano “um só e mesmo corpo, em razão da diferença de natureza dos corpos que o movem, é movido de diferentes maneiras, e, inversamente, corpos diferentes são movidos de diferentes maneiras por um só e mesmo corpo.” (2010, p. 101 - Parte II, Prop. 13, Axioma 1).

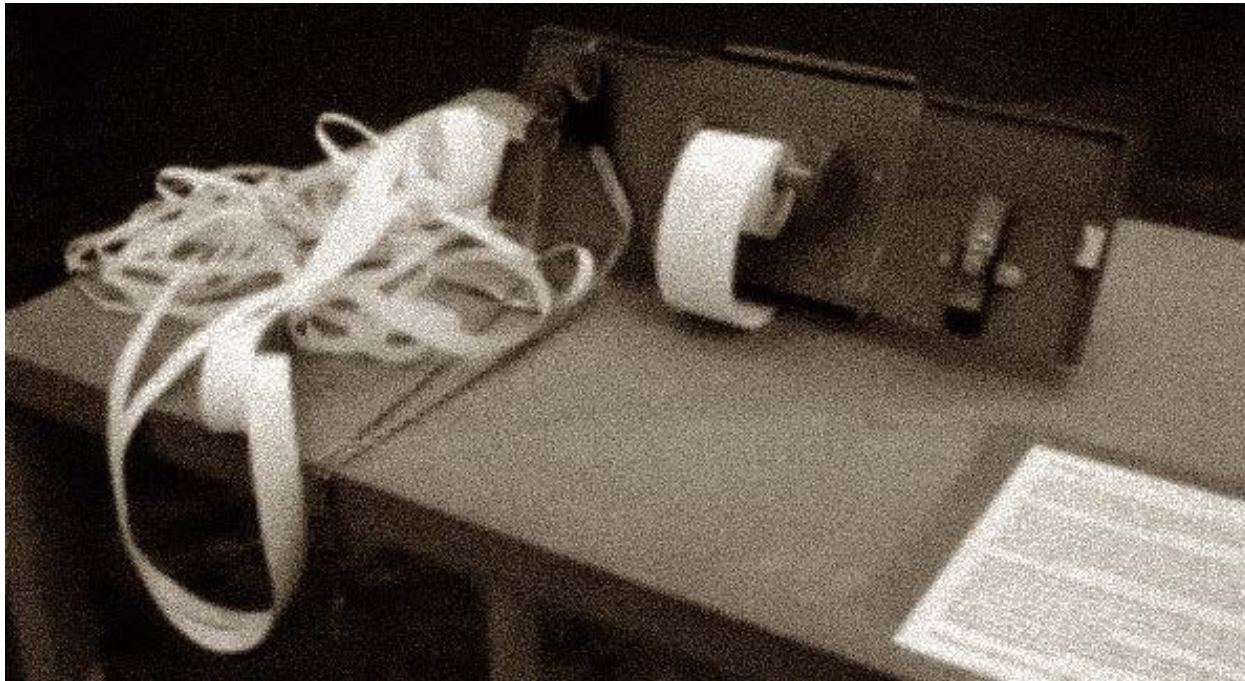
125 A “noção comum” em Spinoza refere-se ao segundo gênero de conhecimento, a razão ou a ordem necessária da Natureza (Ética, 2010 - Parte II, Prop. 37 - 44), que, contudo, não é ela própria a noção comum, mas nela encontra ligação. Assim, o caminho da noção comum na Ética passa pelo segundo gênero do conhecimento ao terceiro, produzindo um duplo movimento: o da razão ou da ordem necessária da natureza e, ao mesmo tempo, o que corresponde a essência de cada existência, intuição, o terceiro gênero do conhecimento (Ética, 2010 - Parte IV, Prop. 29 - 37 e Parte V, Prop. 4, 10, 21 - 37). Nesse sentido a “noção comum” diz daquilo de comum entre um corpo e outro corpo contendo determinada dose de composição e mesmo de decomposição, pois todos os corpos se compõem do ponto de vista do modo infinito mediato, ou seja, do conjunto infinito dos corpos finitos. Ainda, dando a ver a profundidade e importância dessa ideia, conforme Deleuze (2002, p. 124 - grifos do autor) “As noções comuns são uma Arte, a arte da própria Ética: organizar os bons encontros, compor os relacionamentos vivenciados, formar as potências, experimentar.”

O entendimento do corpo pelo que pode compor em ato, faz com que uma docência como encontro seja expressa na relação, na imanência. Quer dizer, mesmo ela sendo pré-determinada por conteúdos, espaços, tempos e corpos, ela acontece pelo encontro entre esses corpos, materialidades e temporalidades, na imanência. Assim, lança-se em um tempo aiônico por navegar infinitivos. Deleuze contribui para o entendimento da cadência desse velejar ao dizer de Aion. Essa temporalidade ilimitada é “devir que se divide ao infinito em passado e em futuro, sempre se esquivando do presente.” (2011, p. 6). Assim, a docência através de Aion, apreende o tempo duas vezes, de duas maneiras complementares: “Só o presente existe no tempo e reúne, absorve o passado e o futuro, mas só o passado e o futuro insistem no tempo e dividem ao infinito cada presente.” (Deleuze, 2011, p. 6). Quer dizer que não se considera a sucessão das três dimensões do tempo (passado, presente e futuro), mas a simultaneidade. Assim, não se navega a docência por uma linha consecutiva, mas a docência é o navegar.

Por tal aspecto é possível desmembrar a relação direta de causa e efeito, por exemplo, de quem ensina e quem aprende. De outro modo, afirma-se o verbo, ou seja, uma maneira de aprender, um efeito não classificável entre dois seres. É o próprio navegar, é o conjugar a docência: *docencializar*. Quer dizer, uma docência empreendida pela chave da imanência, pela inexorável força de singularização que envolve e incide um encontro. Um acontecimento docente que resulta das misturas entre os corpos.

Assim, um problema da docência como encontro é refazer¹²⁶ os movimentos compositivos por agenciamentos, acoplamentos e disparidades que resultam em efeitos de superfície. E, sobretudo, é pela sutileza e inefabilidade da apreensão desses movimentos em ato que esta pesquisa refaz, por fluxos fabulatórios, outras composições a partir do encontro com as marcas contidas nas superfícies dos corpos envolvidos em uma docência, tais como em sketchbooks (cadernos de anotação), textos, tanto os científicos quanto as cartas, etc.

126 Acredita-se que até aqui a ação de “refazer” não seja entendida em relação a restituir ao primitivo estado, reparar ou refazer algo já feito. Repetir com o intuito de alcançar um modelo ou estado de perfeição. O sentido de refazer compreende a diferenciação, e, pelo fluxo da escrita, diz de produzir outros encontros a partir das imagens, dos efeitos dos encontros de outrora.





Assim o navegar desta travessia, por entre os territórios da arte e da educação, considera, junto a Spinoza (2010¹²⁷), que na superfície dos corpos as imagens são efeitos das afecções corpóreas, são vestígios de encontros com outros corpos. Por esse poder de afetar e ser afetado, no corpo e, também, no pensamento, que os corpos, modos da substância única (Natureza Naturante), se definem. Ou seja, no plano imanente da Natureza os corpos não são separados de sua relação com o mundo, os corpos estão em contínua relação pelos agenciamentos de movimentos e afecções. Por isso Spinoza exclama que não se sabe o que pode um corpo, do que é capaz tanto no bom quanto no mau encontro, agenciamento, combinação.

Logo, nessa zona comum de imanência, todo ponto tem seus contrapontos: o docente, o discente, os técnicos administrativos, a equipe de limpeza, a chuva, o vento, os papéis, as canetas, as telas, etc. Todos os corpos têm um interior somente um exterior selecionado; e, o exterior apenas um interior projetado, pois são sempre diferentes conforme as combinações (Deleuze, 2002). Uma sinfonia da Natureza!

Por essa membrana de acontecimentos puros, todos os corpos, todas as almas, todos os indivíduos dançam, frequentam a energia potencial¹²⁸. Nesse sentido, uma docência como encontro, acontecimental, deriva das afecções, das imagens, dos substantivos para, antes de tornar-se adjetivo, mover-se na fronteira dos verbos infinitivos, na esteira do exprimível. Como acena Deleuze (2011) ao discorrer sobre os efeitos de superfície e a natureza dos acontecimentos incorporais a partir dos Estóicos, reconstituídos por Emile Bréhier (2012): a árvore não é verde, ela *verdeja*.

Puro acontecimento. Como dito, uma docência pela perspectiva do encontro, quiçá epidérmica, acontece entre os corpos no contínuo do tempo: tomemos futuro e o passado, o já e o não, o docente e o discente: “o acontecimento, infinitamente divisível, é sempre os *dois ao mesmo tempo*, eternamente o que acaba de se passar e o que vai se passar, mas nunca o que se passa. [...] Não é *nem um nem outro*, mas seu resultado comum.” (Deleuze, 2011, p. 9 - grifos do autor). Sutileza, quase imperceptível, presente na experiência da proposição “Caminhando” da artista Lygia Clark; quando ao cortar o plano da fita de Moebius se está na superfície exterior em continuidade com a superfície interna. Nem a decisão do corte, nem o cortado, mas o cortar.

127 Especialmente a partir da Ética (2010) Parte II, Prop. 17 e Parte III, Prop. 27.

128 Nesse sentido uma docência como encontro, acontecimental, deriva das afecções, das imagens, dos substantivos para, antes de tornar-se adjetivo, mover-se na fronteira dos verbos infinitivos. Como acena Deleuze (2011) ao discorrer sobre os efeitos de superfície e a natureza dos acontecimentos incorporais a partir dos Estóicos, reconstituídos por Emile Bréhier (2012): a árvore não é verde, ela *verdeja*. Ainda com Deleuze, para os Estóicos “o termo mais alto não é o Ser, mas Alguma coisa, *aliquid*, na medida em que subsume o ser e o não-ser.” Assim, “os caracteres da Ideia caem neste extra-ser, à superfície de todas as coisas: *o ideal, o incorporal não pode ser mais do que um ‘efeito’*” (2011, p. 8, grifos do autor).

E por tal noção acontecimental, do que é exprimível dos encontros, das experimentações, que tanto o pensamento filosófico quanto a produção em arte engendram, que uma docência como encontro se movimenta/mobiliza de modo sensível e que incita o pensar. Nas palavras de Carvalho e Gallo (2022, p. 63) “[...] não aprendemos porque somos conduzidos; podemos até aprender quando somos conduzidos, mas não é a condução que nos faz aprender, mas os encontros que eventualmente podem ocorrer no processo. Ou não.” Pensar a docência como encontro é pensá-la pelo fluxo experimental, na ordem do heterogêneo, do múltiplo, do devir. Não se está na homogeneidade recognitiva, mas para além de métodos e de teorias totalizantes, está-se na ordem do acontecimento, do inconsciente, no fluxo dos problemas que fazem nascer o pensamento como criação. Ao colocar a docência nessa esteira experimental, desliza-se para uma pedagogia da borda, da margem, talvez uma pedagogia marginal, já que ela acontece conforme os ventos, as correntes, os encontros¹²⁹. Ou seja, o processo de aprendizado que vai desdobrando o percurso, o qual não prevê um ponto de chegada, algo a alcançar. “E se o encontro é da ordem do acontecimento, coloca-se para fora do plano daquilo que podemos controlar, planejar e fazer se passar.” (Carvalho; Gallo, 2022, p. 60).

Dada por um *continuum* de encontros, quando tal variação irrompe uma alegria que impulsiona o movimento da trajetória de vida e suas linhas extensivas para fora, se é lançado numa virtualidade de forças intensivas. É nessa virtualidade de uma temporalidade aiônica, que faz saltar a variação contínua, que se pode produzir um aumento da potência de agir, quer dizer, certa “potencialidade de uma noção comum”. Esse aumento de potência dado pelas relações ou encontros que afirmam o esforço em perseverar na existência, quando há composição das relações e potências entre os corpos e entre os corpos simples que compõem um corpo.

Nesse sentido, com Merçon (2009, p. 60), compreende-se que a “afirmação das paixões alegres como promotoras de um devir ativo nos levará a propor que pensemos o aprendizado afetivo como uma arte do encontro: um atuar que concebe o encontro alegre como inspiração, processo e obra”. Logo “uma” docência implica potência, cuja condição modal exprime certa maneira diferenciante que ali/aqui, contingencialmente, se manifesta. Quer dizer, uma função das trocas que efetuamos com o ambiente.

À vista disso, as aspas indicam a atenção ao artigo indefinido: esse “uma/um” não se refere de modo algum à generalidade, trata-se de singularidade dada por certa ambiência múltipla, na qual não seja possível distinguir-se, alcançar identificação ou tomar posição em relações binárias.

129 Encontros com pessoas, com alimentos, com ambientes, animais, paisagens, sons, etc. Um infinito de corpos compostos e simples.

Walter Kohan, outro educador que atravessa esta pesquisa, diz a respeito do artigo indefinido a partir da noção de “imanência” em Deleuze, no tocante à educação: “O indefinido sinaliza uma vida qualquer e, no entanto, esta e nenhuma outra vida: a indeterminação individual e a determinação singular.” (2002, p. 125).

Compondo com esses autores, a respeito da relação entre as singularidades expressas pelo artigo indefinido e a individualidade da vida correspondente, é que a pesquisa busca problematizar o encontro na docência para além da(s) relação(s) binária(s), tais como docente/discente. Por esse movimento, segue-se que: “O indefinido como tal não marca uma indeterminação empírica, mas uma determinação de imanência ou uma determinabilidade transcendental. O artigo indefinido não é a indeterminação da pessoa sem ser a determinação do singular.” (Deleuze, 2016, p. 411). Por tal pensamento há na variação contínua vibrações, entre-tempos que saltam em “processos de ‘indivuação’¹³⁰”, saltam da inserção do indivíduo no conjunto de suas determinações empíricas e instalam de tempos em tempos *uma* “vida impessoal” (Orlandi, 2010, p.65). Como um movimento de coexistência e correspondência entre “a” criança e “uma” criança, ou “o” Homem e “um” Homem. O sujeito continua ali empiricamente, porém num entre-tempo se exprime “uma” criança, se manifesta “uma” forma Homem como singularidade, como uma determinação de imanência. Portanto, nota-se que “há coexistência e até correspondência entre [...] a vida empírica com suas indivuações e uma “vida singular” com suas singularizações.” (Orlandi, 2010, p. 66 – grifos do autor). Contudo, Deleuze (2016) aponta que, apesar de coexistirem e corresponderem, os acidentes constitutivos de “uma” vida e os d“a” vida não se agrupam nem se dividem do mesmo jeito: diferente da comunicação dos indivíduos as singularidades podem prescindir de toda individualidade. Conforme discorre sobre o exemplo das crianças pequerruchas:

[...] todas as crianças pequerruchas se assemelham, e elas não tem tanta individualidade; mas têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos que não são caracteres subjetivos. [...] são atravessados por uma vida imanente que é pura potência [...]. (2016, p. 410)

130 Pensa-se os processos de indivuação a partir de Deleuze e Guattari, sobretudo a partir do Platô 10, Devir-intenso, devir animal, devir imperceptível, quando distinguem a “indivuação” da “indivuação sem sujeito”, está advinda do conceito de “hecceidade” criado por Duns Scott. Segundo os autores: “Há um modo de indivuação muito diferente daquele de uma pessoa, um sujeito, uma coisa ou uma substância. Nós lhes reservamos o nome de *hecceidade*. Uma estação, um inverno, um verão, uma hora, uma data têm uma individualidade perfeita, à qual não falta nada, embora ela não se confunda com a individualidade de uma coisa ou de um sujeito. São hecceidades, no sentido de que tudo aí é relação de movimento e de repouso entre moléculas ou partículas, poder de afetar e ser afetado. (2012a, p. 49 – grifos dos autores).

Por esse ponto de vista, problematizar a docência como encontro é compreendê-la e praticá-la a partir de um plano de imanência, uma vez que não se subordina e decorre de um objeto e nem se refere ou concerne a um sujeito. Quer dizer, uma docência perspectivada por um “plano de consistência da Natureza real e individual, cujas peças são os agenciamentos ou os indivíduos diversos que agrupam, cada um, uma infinidade de partículas sob uma infinidade de relações mais ou menos compostas”, e “de acordo com a composição da relação onde entram suas partes” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 41). Propô-la em tal entre-tempo, é proceder radicalmente por um algo em comum que a singulariza, é “a intercomunicação intensiva de virtualidades, a multiplicidade intensiva de dinamismos espaço-temporais.” (Orlandi, 2010, p. 66). Seguindo com Sandra Corazza (2012a), é tal o movimento de uma docência imanente que esta precede sujeitos e objetos, procede por afetos e transformações, independente de ser ou não calcada sobre pessoas, imagens, identificações. Desse modo, etiquetas ou rótulos de docência, tais como Tradicional, Construtivista ou Progressista, podem ser atravessadas por devires múltiplos (Corazza, 2012a). Desse modo, o indefinido não problematiza uma indeterminação empírica, identitária ou representativa, mas uma determinação de imanência. Assim, por uma determinação de imanência, implica-se a docência aos processos de indivuação, pois estes desdobram e excedem os indivíduos por serem desproporcionais à unidade, e entra-se numa realidade que não podia ser percebida quando se navega pelo curso dos conceitos de indivíduo e identidade, apesar de fazerem parte desta. (Corazza, 2009). Por tal dinamismo, a docência e sobretudo seus corpos – sujeitos-objetos – derivam, são perspectivados no plano de imanência ou de Natureza, imanentes à própria imanência e não a alguma causa, representação, identidade ou sujeito superior. Problematisa-se a docência pelo que ocorre no *entre*, na variação contínua e, sobretudo, no esforço da passagem para uma perfeição maior. Perfeição que não é uma zona do absoluto, indicativa ou pré-estabelecida, — um ponto de chegada ou destino marcado — mas fronteira do relativo, das relações e derivadas variações de graus de potência de agir. Justamente por tal variação contínua acontecer na relação e pelas pequenas existências, se exige atenção às mínimas posturas, às pequenas vidas imersas e brotantes da superfície imanente (Orlandi, 2010). Invoca-se “uma zona objetiva de indeterminação ou de incerteza, comum e indiscernível, na qual não se pode dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros.” (Corazza, 2012a, p. 8).

Nessa alternância, a docência como encontro conjuga a linha reta das soluções, das respostas imediatas, desterritorializa os estados já codificados. Acontece por intensidades de uma dada ambiência que independe de determinada convergência, a qual, frequentemente, tende a direcionar o problema a um eventual sujeito, lugar, função, identidade. Jodar e Gómez (2002) trazem a força da criança, em seu devir-criança, para fazer vacilar tanto o solo firme e sobrecodificado, quanto a

neutralidade que frequentemente assenta a educação. Então, num espaço de finta e balanço, “Nos seus arredores tudo se desformaliza, não se segue reto nem correto, mas também não se chega ao caos total. Tampouco é lugar de palavra unívoca.” (Jodar; Gómez, 2002, p.37). Nessa borda se conjugam as formas de habitar o mundo, se consegue apenas indicar algumas variações □ número, pessoa, tempo e modo. Livre jogo da forma, do juízo, da posição, do corpo predefinido, o conjugar aumenta a porosidade e a vulnerabilidade, arrastando ao brotamento na superfície epitelial de arrepiar, de penetrar, de exalar, de derivar. Desloca-se de um “si”, de um eu, no sentido individual e de um coletivo, no sentido das maiorias, para pensar as singularidades. Estar-se-ia, assim, diante de uma vereda política?

Eis uma permanente preocupação do pensamento político: a vontade de poder das maiorias, que não é questão de número mas de seguir um modelo e de negar a singularidade. Eis algumas perguntas de um pensamento: como destacar os devires minoritários sem modelos e as linhas de fuga do controle contínuo e da comunicação instantânea? Como suscitar acontecimentos que escapem ao controle? Como resistir de forma afirmativa, sem renunciar à diferença? (Kohan, 2002, p. 125)

Walter Kohan (2002), em aliança com Deleuze e Guattari, sugere que antes do ser está a política e que nela está a gênese do pensamento e da filosofia. Nesse sentido, ela, a política, está para além e aquém da consciência pessoal ou do dualismo sujeito-objeto; a política está para o que Deleuze chamou de “empirismo transcendental”, ou seja, território da experimentação, da relação, da imanência. Por essa vereda que, talvez, uma docência imanente, a partir do encontro, pode se produzir no *entre* um e outro, *entre* um saber e não saber. E como encontro acontecer na relação, na correspondência do corpo com o espaço e os outros corpos¹³¹, na imanência e na movência dos bons e dos maus encontros. Um saber surfar entre as afecções corporais e a construção de ideias que tais encontros produzem para, então, compreender que padecer é contingente e necessário. E, ao compreender, organizar os encontros, agir para produzir composições, transmutando um mau encontro, ou a diminuição da potência de agir, em ações afirmativas, ou seja, em bons encontros. Fazer da existência um exercício ético a favor do aumento da força de vida. Quer dizer, uma docência pelo encontro engendra uma espécie de vitalidade como força política, já que é praticada entre a afecção que produz afetos e o pensamento que produz ideias num esforço de individuação,

131 Os humanos e para além deles, oxigênio, a cadeira, a luz, o vento, o sol, a chuva, o papel, o lápis, o café etc.

na afirmação da potência de cada existência.

Produzida na relação compositiva, logo política, e por linhas de fuga e escape do que aprisiona o desejo, a docência dá vazão ao que pode e não se sabia de um encontro docente. Pelo devir, esse processo do desejo — já que, com Spinoza (2010), desejar é a afirmação da vida — esforça-se em mover-se por vetores éticos, estéticos e políticos. Com Kohan (2002, p. 124), essa pesquisa busca uma docência vital, “Trata-se de escrever na busca de vitalidade, alegria e energia para pensar a educação”. Consente a vida pelo movimento dos encontros, entende que se padece, mas esforça-se em agir para a afirmação de cada essência única e singular. Dessa maneira compreende que

[...] quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer simultaneamente sobre um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em composição com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas. E quanto mais as ações de um corpo dependem apenas dele próprio, e quanto menos dos outros corpos cooperam com ele no agir, tanto mais sua mente é capaz de compreender distintamente. (Spinoza, 2010, p. 99 - Ética Parte II, Prop. 13, escólio.)

Por essa perspectiva, não se reforçam ou se negam os sistemas de significância e subjetivação que apartam os desejos com sutilezas uniformizantes, normalizadoras, que condicionam os corpos-pensamentos em posturas passivas e reativas. No entanto, e simultaneamente, ao compreender que eles impregnam os corpos-pensamentos e modos de vida, arrisca-se com prudência a criar uma docência “contrarredundante”¹³² (Gallo; Carvalho, 2023) através de rotas desviantes e compositivas. Por conseguinte, não constrói um modo de vida apartado, mas por dentro dos sistemas e identidades recorrentes — como as políticas públicas de educação, currículo e avaliação, por exemplo; ou como as boas academias e a boa formação para o bom profissional. A docência pela perspectiva da intensidade toma “um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe.” (Deleuze, 2013, p. 177). Um curso que é circunstancial, que intenta algo novo para pensar com e diante dos alunos, fazendo desaprender besteiras-verdades para aprender algo que não é senso-comum nem opinião, e mostra que a dificuldade de pensar é direito do pensamento, pois que pensar é criar, engendrar um pensamento sem Imagem (Corazza, 2012a). Uma docência que está para o mundo, por um

132 O termo é utilizado para problematizar o currículo fora dos circuitos de máquinas sujeitantes, resistente às redundâncias normativas dos dispositivos pedagógicos, propondo-o como máquina de subjetivação contra redundante.

trabalho de composição de forças, de existências na medida que emancipa o ofício e transborda a relação funcional. Não somente transmitir o conhecimento e avaliar a aprendizagem pela repetição do mesmo, mas apresenta-o, coloca a matéria do estudo na mesa, na tela, na parede em composição com outros territórios, outras materialidades, apostando na diferença que instaura.

Trabalhar o conhecimento a partir das afecções, colocar o pensamento em movimento, de modo a diferenciar e agir por afetos alegres. Um trabalho docente que acontece na composição, na criação de conceitos e na afirmação da existência, que toma o assunto/matéria como um pré-texto e lança-se fazendo circular os desejos dos corpos, tocando-os e produzindo arrepios. O ofício de uma docência como encontro, que num continuum toma corpo e dá corpo por múltiplas e ampliadas corporalidades.

Pois, se pensarmos a existência do indivíduo como um cômodo de dimensões maiores ou menores, revela-se que a maioria de nós só chega a conhecer um canto de seu quarto, um local perto da janela, uma faixa na qual se anda para lá e para cá. (Rilke, 2009, p.78 - 79).

Seguindo as palavras do poeta-professor, Rainer Maria Rilke sobre o ofício do poeta: altivez! Mergulhar de peito aberto, porque ao buscar o que não se sabe engendra-se um movimento entre a coragem e a prudência: cuidado com a vida e as sutilezas que quase não vemos, que de maneira imprevista podem se tornar grandes e incomensuráveis. Assim, ao invés de uma surdez, passa-se a uma aguçada audição. (Fernandes; Vieira, 2013, p. 173).

Pela atenção sensível de uma docência que acontece pelo encontro, no vulnerável e sedutor devir que tais referências intercessoras convocam, emerge e potencializa o movimento do pensamento e do próprio trabalho docente. Assim, a crença nessa potência intensiva — presente na arte, na criação, e no trabalho docente — dobra os corpos, a ponto de não perceber quando começa ou quando termina um encontro, uma aula, uma mediação, uma orientação, um café, uma rua, um apito, uma hora, etc.

Uma docência como encontro pode ser um encontro consigo, entendendo sua esfera coletiva na subjetividade de cada presença. Como a proposta dos “Domingos de criação” e as proposições artísticas de Lygia Clark e Hélio Oiticica, a construção da docência epidérmica acontece por corpos caçadores, e é, também, a própria caça de atravessamentos – ou ainda, o atravessamento caçado. Essa docência combina um Lá e um Não Lá de um contato, de um encontro e de uma ausência em

marca. Quando se retorna para a escola, para a cidade, para a rua, pulsa nos corpos afetados uma potência de retorno de um reviver e um sobreviver. Uma sobrevivência contida na perda do encontro. Será preciso se deixar morrer, em traço, para, nesse mesmo traço, renascer.



Mas tinha que respirar

Algumas franjas e o que ainda respinga da travessia

A travessia deixa um cheiro de terra molhada. Os respingos tocam os territórios e emanam frescor, incitam um suspiro de e(-)moção. Percebendo com mais calma e duração, os territórios da arte e da educação estão encharcados pelo movimento do percorrido nas e das águas. As matérias e os limites de cada território encontram-se permeados. E, por mais que se ateste e ou conteste as diferenças e particularidades entre esses e outros territórios do conhecimento, pelo navegar e pelo mergulhar por entre, é praticável e manifesto que uma docência como encontro acontece por permeabilidades e transbordamentos destas marcações, não pela eliminação/apagamento desses balizamentos. É por tal qualidade que se suspeita de uma docência como encontro, epidérmica, que apesar de delimitar, pela porosidade da superfície, acolhe e baliza os conhecimentos, os acontecimentos, no esforço de compor e inventar modos de existir que afirmem a vida.

A travessia vem chegando até aqui com o som da chuva. Foi e ainda é vital respirar, sentir o gosto da terra, notar a sutileza da luminosidade que altera a paisagem, pois ela, a travessia, transcorreu a experimentação de uma docência por composição. Talvez, nesse sentido, uma docência por invenção.

Ao propor uma docência como encontro, acontecimental, a travessia de pesquisa, pelo exercício ético compositivo, dobrou-se para conjugar com os traços de uma docência universitária. Mas, talvez, fosse possível transpor tal especificidade gradual de determinada docência para outras situações, como a escolar, por exemplo. Já que uma docência como encontro, vista pelo prisma intensivo, esforça-se em produzir boas composições.

Nesse sentido, a travessia buscou e, a cada leitura da presente escrita, busca produzir encontros ao vazar o exprimível e imperceptível de encontros docentes sobreviventes e que persistem murmurar nas páginas, nas gavetas, nas caixas e pastas (digitais e físicas) de corpos marcados por uma vida docente. Então, ao tomar as marcas desses encontros docentes pela perspectiva da imanência, inventou uma tática para jogar, ou melhor, fintar com o *entre*, por composições. Quer dizer, para exprimir a duração nas coisas, operou agenciamentos por experimentações fabulatórias que torceram as reações utilitárias da docência e vazaram o excesso de organismo da própria docência, assim como dos corpos e das ambiências que a constituem e que por ela transitam.

Por esse movimento fluido e compositivo, a travessia apontou que uma docência como encontro se exprime, pois apesar de conter a espacialização do tempo e distribuição das matérias/conteúdos em planejamentos que objetivam resultados pré-determinados, ela acontece. Então que, tal docência pode produzir noções comuns. Quer dizer, nas relações — aqui nesta escrita experimentadas através dos ensaios-fabulações a partir das marcas — engendrar composições entre os corpos que

compõem um corpo, assim como entre os corpos que compõem uma ambiência docente. Nesse sentido, fazendo compreender as conveniências entre os corpos, de modo universal (do ponto de vista mais geral, de uma ordem necessária da natureza) e singular (relativo ao que pode cada corpo), e, conseqüentemente, aumentando a potência de agir individual e coletiva.

Foi através da fabulação que a travessia transcorreu uma docência como encontro que teve início no mergulho das afecções, as imagens-marcas de uma docência. Pela experimentação fabulatória distinguiu-se as afecções de imaginações, ou seja, de meros efeitos de encontros docentes, por não expressarem somente um conhecimento confuso e exteriormente determinado (passivo), mas por uma compreensão ativa das razões de conveniência entre as coisas. Engendrando, através das imagens, pensamentos. Dessa maneira os ensaios operaram a passagem de um regime passivo para um regime ativo dessas afecções, dessas imagens dos encontros docentes. Pois, é pelo caráter combinatório que as noções comuns, exprimem a potência de um pensar, resultado da alegria experienciada pela composição dos corpos.

Portanto, ensaiar-fabular foi produzir composições entre os corpos, ou seja, noções comuns, aproximando a docência de sua potência de agir ao compreender (pela razão) o que convém a cada corpo e a toda uma paisagem docente. Uma arte do encontro!

Assim, a compreensão racional aqui afirmada não é defendida e/ou operada por um distanciamento do que nos afeta e constitui, ou como uma atividade que transcende as ilusões, ficções e mitos que sustentam as práticas sociais. Ao contrário, o pensar ativo (pela razão) consiste justamente no entendimento dos mecanismos imaginativos dos quais somos efeitos, incide crítica, refinamento ou destruição de preconceitos e hábitos sociais inibidores do pensar, que, frequentemente, inibem as potências. Pela fabulação, buscou-se a persistência ativa de afetos alegres, uma relação interna de conveniência entre as coisas, um conhecimento crítico das crenças herdadas socialmente.

Ao fim e ao cabo, a travessia de pesquisa apostou na criação de sentidos a partir dos devires dessas marcas docentes para exprimir o imperceptível que contém a docência.

E, justamente, pela potência aquosa, do que transcorre, desliza, transborda, e permeia a travessia atentou para uma paisagem docente que aconteceu por contágio e composição, ou, por uma potência epidérmica que os bons encontros podem conter.

Persistindo nos afetos alegres, buscou levar o leitor-navegador a uma cadência compositiva, transcorrendo, deslizando e transbordando por coisas mínimas, de natureza do entre e de uma temporalidade da duração. Assim, justamente pela fabulação, fazer durar a imagem, sair do

habitual para fluir a indeterminação. Notar que uma docência produz múltiplas afecções, e que pela compreensão destas pode-se experimentar a liberdade, ligar o corpo ao que ele pode, ou seja, a potência singular de cada corpo e de um bando de corpos. Inventar uma docência ao saber o que não se sabia, dando vazão aos sutis movimentos revolucionários de afirmação da vida.



"O AMOR É FEITO
GRANDE, DEFENDE
DO QUE VIVEMOS."

Carla Hadem - Tudo é
muito

"O QUE + EXISTE NO
MUNDO SÃO PESSOAS
QUE NUNCA VÃO SE
CONHECER."



Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial: autocomédia do intelecto**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/69921>. Acesso em: 4 jan. 2022.

AGAMBEM, Giorgio. A imanência Absoluta. In: ALLIEZ, É. (Org.). **Gilles Deleuze: uma Vida Filosófica**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

AGAMBEM, Giorgio. **Bartleby, ou da contingência**. Tradução Vinicius Honesko —Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

AGUIRRE, Elisabet. O pensar e o aprender no Ensino Superior: conversando com Deleuze sobre possibilidades outras de fazer a aula. **Revista Eletrônica da UNIVAG – Connectionline**, n. 18, p. 6 - 38, 2018. Disponível em: <https://periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/viewFile/817/976>. Acesso em 4 jan. 2022.

AGUIRRE, Elisabet. **Educação Transcriadora**: ações didáticas que constituem a aula no ensino superior. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 121 f, 2018. Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/1890?locale=pt_BR. Acesso em: 4 jan. 2022.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Trabalho docente na educação superior**: formação, profissionalização e emancipação do professor. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 322 f., 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/a8bc5bd5-c49c-42c9-88f0-27a26a627083>. Acesso em 5 jan. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. Educação em Museus: termos que revelam preconceitos. In: Anderson Pinheiro. (Org.). **Diálogo entre Arte e Público**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008, v 01, p. 30-34.

BATISTA, Relem Machado. **Coreografias de uma professora-artista**: arte, filosofia, educação e outras possibilidades de invenção docente. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 86 f., 2017. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/diretorioinstitucional/catalog/book/102>. Acesso em 6 jan. 2022.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida....** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062007-090606/publico/TeseSandraBenedetti.pdf>. Acesso em 4 jan. 2022.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. São Paulo: Edipro, 2020.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOANOVA, Cecilia Oliveira. **Invenção e Criação**: O que pode o Design e seu ensino. 2019 - 207 f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5587>. Acesso em 6 jan. 2022.

BRÉHIER, Emile. **A teoria dos incorporais no estoicismo antigo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

CARVALHO, Alexandre F.; GALLO, Sílvio. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2022.

CARVALHO, Diego Fogassi. **Docência e teatro: uma cartografia dramatúrgica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 105 f., 2018. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/diretorioinstitucional/catalog/book/74>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CORAZZA, Sandra. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24 ed. 240040, p.1-15, 2019.

CORAZZA, Sandra. **Pesquisa empírica-transcendental da diferença**. In: CORAZZA, S. (org.) Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar. Porto Alegre, RS: Doisa; UFRGS, 2017. p.274-291.

CORAZZA, Sandra. **Docência-pesquisa da diferenca**: tradução transcriadora. Porto Alegre, RS: 2017.

CORAZZA, Sandra. **O que se transcria em educação?**. Porto Alegre: Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra. DIDATICÁRIO DE CRIAÇÃO: AULA CHEIA, ANTES DA AULA. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas, SP: Junqueira&Marin Editores, 2012. p. 235 - 241. Disponível em: <https://silo.tips/download/didaticario-de-criaao-aula-cheia-antes-da-aula>. Acesso em 3 mar. 2024.

CORAZZA, Sandra. **Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação**. Revista Digital Do LAV, (8), 125–144, 2012a. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198373485298>. Acesso:11 maio 2022.

CORAZZA, Sandra. **O docente da diferença**. **Revista Periferia**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009, p.

91-110. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422>. Acesso em: 3 mar. 2024.

COSTA, Fabiola Cirimbelli Burigo. “**Museu Menor**”: um convite à arte Poéticas do arquivo de uma professora de arte’. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_99a5120512009c4791151deff3a9762c. Acesso em: 22 abril 2022.

COSTA, Odacy da. O público do MAM. O Jornal. Rio de Janeiro, 11 de março, 1973. In: GOGAN, Jessica; MORAIS, Frederico. **Domingos de criação**: uma coleta poética do experimental em artes e educação. Rio de Janeiro: Instituto MESA, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 2005.

CLARK, Lygia. **Caminhando, 1963**. Disponível em: <https://portal.lygiac Clark.org.br/en/archive/189/walking>. Acesso em 7 de abril de 2022.

CLARK, Lygia; OITICICA, Hélio, **Sala especial do 9º Salão Nacional de Artes Plásticas**. FUNARTE: Rio de Janeiro, 1986; São Paulo, 1987.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza**: Vincennes, 1978-1981 – 3. ed. – Fortaleza: EdUECE, 2019.

DELEUZE, Gilles. Resposta a uma questão sobre o sujeito. In: LAPOUJADE, D. (Org.). **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). São Paulo: Ed. 34, 2016. p.370-372.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... In: LAPOUJADE, D. (Org.). **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). São Paulo: Ed. 34, 2016. p.407-413.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34. 2013.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34. 2012.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles. Causas e razões das ilhas desertas. In: LAPOUJADE, D. (Org.). **A ilha deserta**: e outro escritos. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. A Gargalhada de Nietzsche. In: LAPOUJADE, D. (Org.). **A ilha deserta**: e outro escritos. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. Faces e superfícies. In: LAPOUJADE, D. (Org.). **A ilha deserta: e outro escritos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. Bergson, 1859-1941. In: LAPOUJADE, D. (Org.). **A ilha deserta**: e outro escritos. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.3. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.4. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol.5. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Clair. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Clair. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989. Publicado em: 1995.

DUQUIA, Andressa A.; BORGES, Janiele C. P. **O Reuni e o processo de empresarização da Universidade Federal de Pelotas**. Anais do IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/145>. Acesso em: 2 de out. 2021.

ESTEVES, Diego Winck. **Pesquisa-improvisação**: educação em jogo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 162 f., 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/223989>. Acesso em: 4 jan. 2022.

FELDENS, Dinamara Garcia; SANTANA Anthony Fábio Torres. Movimentos estéticos na docência e a arte de produzir a vida. In: SALES, José Albio Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia (Orgs). **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**, Fortaleza: EdUECE, 2012.

FERNANDES, Rosana Aparecida; VIEIRA, Jarbas Santos. Estudar e aprender em duas cartografias. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 167-176, jul./dez. 2013. DOI:10.21879/faeeba2358-0194. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a15.pdf>. Acesso em 4 mar. 2019.

FERREIRA, Andreza C.S.P.; FERENC, Alvanize V. F.; WASSEM, Joyce. Trabalho Docente e Avaliação da Capes: estranhamento e naturalização. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1321-1341, out./dez., 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84892>. Acesso em: 3 mar. 2024.

FONTANA, Maria I.; ROSA, Maria A.; KAUCHAKJE, Samira. Ensinar e aprender no cenário de pandemia. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, p. 97 – 109, dez., 2020. Disponível em: < <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3506>> Acesso em 30 de janeiro de 2024.

FRAGOSO, Emanuel Angelo da Rocha; JÚNIOR, Hélio Rebello Cardoso. Introdução. In: **Cursos sobre Spinoza**: Vincennes, 1978-1981 – 3. ed. – Fortaleza: EdUECE, 2019.

FRANZ, A. H., LEITE, E. S., & RODRIGUES, M. S. O processo de empresarização e o discurso da universidade empreendedora: Uma análise da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(177), 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5325> Acesso em 28/6/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GALEANO, Eduardo. A função da arte/1 In: **O Livro dos Abraços**, Porto Alegre: Editora LPM, 2002.

GALLO, Silvio; CARVALHO, Alexandre F. Do currículo como máquina de subjetivação contrarredundante. **Revista Imagens da Educação**, v. 13, n. 3, p. 111-133, jul./set. 2023. ISSN2179-8427. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Fperiodicos.uem.br%2Fojs%2Findex.php%2FImagensEduc%2Farticle%2Fdownload%2F65613%2F751375156481%2F> .Acesso em: Acesso 28 abril 2024

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

GALLO, Silvio. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, 27(2), 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso 28 jul 2022.

GARLET, Francieli Regina. **Entre o visível e o enunciável em educação**: o que pode uma docência que cava a si mesma? Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação: Santa Maria, 133 f., 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15680>. Acesso em: 3 mar. 2024.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUISNBURG, J.; CUNHA, Newton; ROMANO, Roberto (orgs). **Spinoza**: obra completa II. São Paulo: Perspectiva, 2014.

H.O. Direção de Ivan Cardoso. Rio de Janeiro, 1979. 13 min. son., color.

HYPÓLITO, Álvaro M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> - Acesso em 1 dez. 2021.

IAFELICE, Henrique. **Deleuze devorador de Spinoza**: teoria dos afectos e educação. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.

JARRY, Alfred. Definición. In: Alfred Jarry (y otros). **’Patafisica junto com Especulaciones**. La Rioja: Pepitas de calabaza ed. 4ª edición, 2016, p.17-28.

JODAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Revista Educação e Realidade**, v.27, n.2, 2002, p. 30 - 45. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25914>. Acesso em: 4 fev. 2022.

KAFKA, Franz. **Um Médico Rural**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

KIMURA, Heitor Seió. **Imanência Expressiva**: Ontologia e Prática no Spinoza de Deleuze. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina, 2021. Disponível em: https://pos.uel.br/filosofia/wp-content/uploads/2023/02/CH_FIL_Me_2021_Kimura_Heitor_S.pdf. Acesso em: 3 mar. 2024.

KOHAN. Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para a política do pensamento. **Revista Educação e Realidade**, v.27, n.2, 2002, p. 123 - 130. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25914>. Acesso em: 4 fev. 2022.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre metodologia da pesquisa em Artes Plásticas na Universidade. In: BRITES, Blanca e TESSLER (orgs). **O meio como ponto zero**: Metodologia de pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

LAPOUJADE. David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. Tradução Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LOPES, Carla Rosane Campos. **A aprendizagem pelos encontros**: instalação artística e formação do sensível. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) Instituto Federal de Educ., Ciênc. e Tecn. Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 112 f., 2017. Disponível em: <http://omp.ifsul.edu.br/index.php/diretorioinstitucional/catalog/book/121>. Acesso em: 4 fev. 2022.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. **Educação em Revista**, v.23, junho 2006, p. 35 - 55. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982006000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 3 mar. 2024.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005 – Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6346>. Acesso em: 1 mar. 2022.

MARQUES, Diego Souza. **Aprendizagem da diferença**: signos e subjetivação nos estilhaços da reconhecimento. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 202 f., 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174455>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. **Escrideleituras**: gestos que transbordam infância. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 130 f., 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/df276399-44c8-47c4-b33f-67f007e2236f>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrevente: uma história de Wall Street**. In: AGAMBEM, Giorgio. **Bartleby, ou da contingência**. Tradução Vinicius Honesko —Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas: Editora Alínea, 2009.

MISTÉRIO do planeta. Intérprete Novos Baianos. Composição de Moraes Moreira e Luiz Galvão. *In*: ACABOU Chorare. Intérprete: Novos Baianos. *[S. l.]*: Som Livre, 1972. 1 CD, faixa 6.

MOMOLI, Daniel Bruno. **Regime de circulação dos saberes**: arte, educação e formação docente. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 188 f., 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202047>. Acesso em: 4 fev. 2022.

MONTEIRO, Silas Borges. Hecceidade: formação como individuação sem sujeito. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 521-533, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8405>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MORAIS, Frederico. No fazer criador todos se confundem. IN: GOGAN, Jessica; MORAIS, Frederico. **Domingos de Criação**: uma coleta poética do experimental em arte e educação. Rio de Janeiro: Instituto MESA, 2017.

MORAIS, Frederico. Transcrições Jornais. IN: GOGAN, Jessica; MORAIS, Frederico. **Domingos de criação**: uma coleta poética do experimental em artes e educação. Rio de Janeiro: Instituto MESA, 2017.

MORAIS, Frederico. IN: RIBEIRO, Marília Andrés. Entrevista com Frederico Morais – ‘A arte não pertence a ninguém’. Belo Horizonte: **Revista UFMG**, 2013, v.20, n.1, p. 336-351. Disponível em: https://www.ufmg.br/revistaufmg/pdf/REVISTA_20.1_web.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

MOREIRA, Nilcea Elias Rodrigues. **Formação docente na modalidade a distância**: encontros, afetos/afecções. Tese. (Doutorado em Educação) - Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2020. Acesso em 22 de abril de 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14965_FINAL%20BANCA%20NILCEA_DEFESA.pdf. Acesso em 5 fev. 2020.

MOREIRA, Priscila dos Santos. **Uma viagem cartográfica entre encontrosformação com licenciandos**: uma experimentação no Instituto Federal do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 253 f., 2019. Disponível em: <https://dspace4.ufes.br/items/4460d761-9a75-49dc-9354-15d0311d96fd>. Acesso em: 5 fev. 2020.

MUNHOZ, Angelica Vier. Por uma Docência Nômade: em defesa de uma política do movimento. **Educação Unisinos**. v.23, n. 3, julho-setembro 2019, p. 425 - 438. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.233.03>. Acesso em: 10 mar. 2020.

NABAIS, Catarina Pombo. **Deleuze - um L de Literatura... ou A Literatura- uma vida...** Disponível em: <https://web.archive.org/web/20180421200419/http://cfcul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/catarinanabais/deleuzeuml.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Aula Inaugural da Faculdade de Educação – UFPel** - “Trabalho Docente na Pandemia COVID-19”, proferida e transmitida de forma on-line no dia 26 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7TZ9nGQngzg>. Acesso em: 24 fev. 2022.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. A Prática Espinosana de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623681521>. Acesso em: 28 jul. 2022.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. A educação no capítulo 9 da Ética de Espinosa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 17: nov/2011-abr/2012, p. 14-37, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4448>. Acesso em: 3 mar. 2020.

ORLANDI, Luis B. L. **Um gosto pelos encontros**. 2019. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/12/29/um-gosto-pelos-encontros-luiz-orlandi/>. Acesso em: 8 de out. 2021.

PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.122, p.283-303, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLShYpcM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2020.

PEDROSA, Mario. **Mundo, homem, arte em crise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

PEGORARO, Deise Facco. **Experiência educativa em artes visuais como lugar de encontro**: processos e aprendizagem na docência. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13239>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PELBART, Peter Pál. **O Aveso do Niilismo**: cartografias do esgotamento. São Paulo, n-1 edições, 2021, p. 397.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio**: política da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2018.

PEREIRA, Juliana Cristina. **Cartografias afetivas: proposições do professor-artista- cartógrafo-etc**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 286 f., 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: dez anos de trajetória do GT24. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2021, vol.26, e260043. Epub 26-Jul-2021. ISSN 1809-449X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260043>. Acesso em: 2 maio 2022.

PEREIRA, Marcos Villela; FARINA Cynthia. Percepção, estética e formação: o sensível e a experiência do atual. In: SALES, José Albio Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia (Orgs). **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**, Fortaleza: EdUECE, 2012.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Arte-educação: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva [et al.]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: https://vanessanogueira.files.wordpress.com/2017/03/colec3a7c3a3o-didc3a1tica-e-prc3a1ticas-de-ensino_parte-ii.pdf. Acesso em: 3 mar. 2024.

PINTO Marinazia C.; LOPES Alice C. Aulas on line: remédio ou veneno? **Ensaio Filosóficos**, Volume XXVI, p. 94 - 110 – dezembro, 2022. Disponível em: < https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo26/08_PINTO_LOPES_REVISTA_ENSAIOS_FILOSOFICOS_VOLUME_XXVI.pdf > Acesso em: 30 jan. 2024.

PRATES, Adriana Pedrassa. **Do encontro arte-museu-educação**: uma perspectiva arqueogenealógica. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03072019-143732/pt-br.php>. Acesso em: 5 fev. 2020.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi. (2019). Deleuze: “Como Criar um Corpo sem Órgãos”. **Psicanálise & Barroco Em Revista**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/psicanalise-barroco/article/view/8699/7395>. Acesso em: 15 maio 2020.

RAMOS, Maria da Graça G.; GARCIA, Tania Elisa M. A GESTÃO DO REUNI NA UFPEL: UM OLHAR SOBRE A QUALIDADE DA EXPANSÃO. **Desafio Online**, Campo Grande, v.1, n.II, art.1, Mai/Ago 2013. Disponível em: www.desafioonline.com.br . Acesso em: 18 maio 2021.

REY, Sandra. POR UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS. In: BRITES, Blanca e TESSLER (orgs). **O meio como ponto zero**: Metodologia de pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

RIBEIRO, Cintya R., “Modos de existência” como dispositivo teórico-conceitual: contribuições de Michel Foucault e Étienne Souriau à pesquisa educacional. **Revista ETD - Educ. Temat. Digit.** vol. 22 no. 4 Campinas out./dez 2020, 912-930. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1676-25922020000400912&script=sci_arttext. Acesso em: 3 mar 2024.

RIELKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

ROCHA, Mauricio. Prefácio. In: MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas: Editora Alínea, 2009.

RODEGHIERO, Thiago Heinemann. **Obra-Aula**: Processos, procedimentos e criação de uma docência passarinhar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 154 f., 2019. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5660>. Acesso em: 5 fev. 2020.

ROLNIK, Suely. “Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma. **Conferência proferida nos simpósios: Corpo, Arte e Clínica** (UFRGS, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Mestrado. Porto Alegre, 11/04/03); A vida nos tempos de cólera (ONG Atua, Rede de Acompanhamento Terapêutico. Itaú Cultural, São Paulo, 17/05/03) e A clínica em questão: conversações sobre clínica, política e criação (DA de Psicologia UFF e Universidade Nômade, Niterói, 05/12/03).

ROLNIK, Suely. O saber-do-corpo nas práticas curatoriais – driblando o inconsciente colonial-capitalístico. In: ALBUQUERQUE, Fernanda e MOTTA, Gabriela (orgs). **Curadoria em artes visuais: um panorama histórico e prospectivo**. São Paulo: Santander Cultural, 2017.

ROLNIK, Suely. Furor de arquivo. In: **Arte e Ensaio**, PPG Artes Visuais, EBA, UFRJ no XVI, n 19, dezembro 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/50817>. Acesso em: 3 mar. 2024.

ROLNIK, Suely. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio pleno de Lygia Clark. In: **The Experimental Exercise of Freedom**: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel. The Museum of Contemporary Art. Los Angeles, 1999. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Molda.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

SANTANA, Lilian Rose Aguiar Nascimento Garcia de. **A docência como obra de arte**: um estudo com professores da educação superior. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 161 f., 2013. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3271/1/TESE_2013_Lilian%20Rose%20Aguiar%20Nascimento%20Garcia%20de%20Santana.pdf. Acesso em: 7 fev. 2020.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWANTZ, Josimara Wikboldt. **A docência em esrileituras**: cartografia de um estilo animal. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 141 f., 2019. Disponível em: <https://guaiaa.ufpel.edu.br/handle/prefix/5598>. Acesso em: 7 fev. 2020.

SILVA, Renata Ferreira da. MIMAGENS DA DOCÊNCIA: ESCUTA DO CORPO. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 250 f., 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167591/341817.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 abril 2022.

SILVEIRA, Nise da. **Cartas a Spinoza**. Rio de Janeiro: Sociedade Amigos do Museu de Imagens do Inconsciente: Hólos, 2020.

SOURIAU, Étienne. **Os diferentes modos de existência**. Tradução Walter Romero Menon Júnior. São Paulo: n-1 edições, 2020.

SOULIÉ, Charles. Deleuze pedagogo: ou a voz do mestre de Vincennes. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 286 – 314, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015286>. Acesso em: 15 maio 2020.

SOUZA, Elvira Maria Cavalcanti de. **SENTIDOS ATRIBUÍDOS À DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 173 f., 2020. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_54d20323829ba4f442609ace8bc582ea. Acesso em: 15 abril 2021.

SPINOZA, **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Edição bilíngue, 2010.

TADEU, Tomaz. A ARTE DO ENCONTRO E DA COMPOSIÇÃO: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Revista Educação e Realidade**, v.27, n.2, 2002, p. 47-57. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em: 10 mar. 2019.

TOASSA, Gisele. É possível o “domínio dos afetos” no trabalho docente? Considerações a partir de Espinosa e Marx. **Filosofia e Educação**. v. 5, n.1, 2013, p. 30-155. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635413>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VICENTE, M. DE A.; DE LIMA, I. G.; PORTO, M. V. TRABALHO DOCENTE E DESAFIOS NA ATUALIDADE: ENTREVISTA COM ÁLVARO MOREIRA HYPOLITO. **Revista da FAEBA** - Educação e Contemporaneidade, v. 28, n. 55, p. 183-201, 31 ago. 2019.

TELASKA Tatiane dos S.; MACHADO Adrielle L. **A pandemia da covid-19 e suas repercussões para a educação básica**: revisão sistemática da literatura. Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade, 11(3), 2022. <https://doi.org/10.9771/re.v11i3.48570>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/48570> Acesso em: 30 jan. 2024.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. Sobre o rigor poético do artista: uma outra concepção de ciência. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4642/47966109>. Acesso em: 3 mar. 2024.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O pensamento pós-estruturalista na pesquisa educacional brasileira: um possível itinerário. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 27: nov/2016- abr/2017, p. 42-58. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4877>. Acesso em: 10 jul. 2022.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. **Deleuze-Guattarinianas**: experimentações educacionais com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1990-2013). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01042015-134108/pt-br.php>. Acesso em: 4 fev. 2022.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães; RIBEIRO Cintya Regina. Experimentações com a Pesquisa Educacional Deleuze-Guattariana no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, v.43, n.1, 2018, p. 23-44. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/60813>. Acesso em: 15 mar. 2022.



2024. Brasil, Pelotas-RS.



Ilustração por Rafa. 2022. Pelotas-RS.

Diagramação e artes gráficas por A Zigla Martins. 2024. São Paulo-SP.