



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARINE CRISTINA PFÜTZ

TRAMAS INVERSAS NA EDUCAÇÃO:
EFEITOS NA CRIAÇÃO DE MULHERES PROFESSORAS

CURITIBA

2022

KARINE CRISTINA PFÜTZ



TRAMAS INVERSAS NA EDUCAÇÃO:
EFEITOS NA CRIAÇÃO DE MULHERES PROFESSORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa LICORES, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Madruga Cunha

CURITIBA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Pfütz, Karine Cristina.

Tramas inversas na educação : efeitos na criação de mulheres professoras / Karine Cristina Pfütz. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cláudia Madruga Cunha

1. Diferença (Filosofia). 2. Educação. 3. Docência. 4. Devir (Filosofia). I. Cunha, Cláudia Madruga. II. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KARINE CRISTINA PFÜTZ** intitulada: **TRAMAS INVERSAS NA EDUCAÇÃO: efeitos na criação de mulheres professoras**, sob orientação da Profa. Dra. CLAUDIA MADRUGA CUNHA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Agosto de 2022.

Assinatura Eletrônica
12/08/2022 18:58:26.0
CLAUDIA MADRUGA CUNHA
Presidente da Banca Examinadora

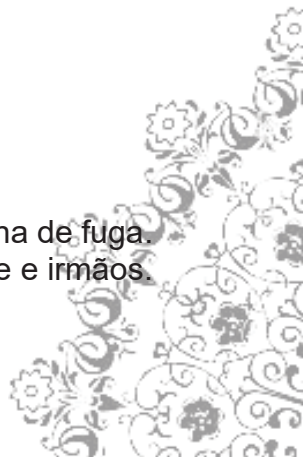
Assinatura Eletrônica
15/08/2022 20:19:31.0
SÔNIA REGINA DA LUZ MATOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL)

Assinatura Eletrônica
18/08/2022 08:51:17.0
ESTER MARIA DREHER HEUSER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
22/08/2022 11:30:55.0
DINAMARA GARCIA FELDENS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE)

Dedicatória

A cada professora fiandeira da sua linha de fuga.
Aos meus... pai, mãe e irmãos.



Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, à Universidade Federal do Paraná, por ter me acompanhado desde a graduação e por sua oferta de crescimento profissional e pessoal. Pelo comprometimento da instituição com a promoção, acesso e defesa do ensino público e pela excelência de seus profissionais.

Em especial, à minha orientadora, Cláudia Madruga Cunha, por todo o apoio ao longo deste percurso. Pela orientação acolhedora e afetuosa, paciente aos momentos de dificuldades. Pelos bons encontros junto ao grupo de estudos Rizoma: laboratório de pesquisa em Filosofia da Diferença e por todo o compartilhamento de conhecimento e material, sem os quais a execução desta dissertação não seria possível. Pela inspiração e oportunidade concedidas, sendo parte e viabilizando a realização de uma grande conquista pessoal e profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e a todos os professores da Linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação que, de alguma forma, ajudaram a urdir este estudo, ministrando disciplinas ou por meio de avisos, conselhos, fóruns e outras discussões. Agradeço por fazer parte de uma linha de pesquisa inovadora e sensível, que enxerga a educação com mente, corpo e coração abertos.

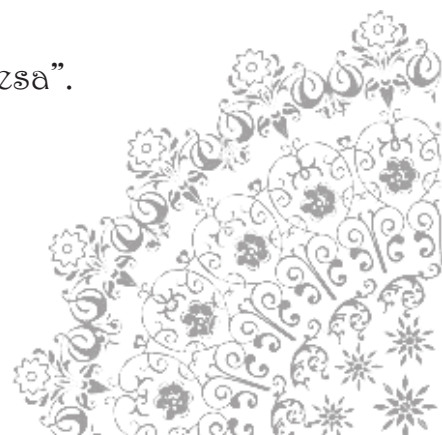
Às autoras das produções versadas neste estudo.

Amorosamente, aos meus pais, por todo apoio oferecido antes e durante a minha caminhada por uma pós-graduação.

A cada ser que contribuiu direta ou indiretamente para a realização desta busca-vida de professora e de pesquisa.

“Te cantarzi infinitamente
à espera de que um dia te conheças
E convides o poeta
e a todos esses amantes da palavra,
e os outros,
Alquimistas, a se sentarem contigo à tua mesa”.

Hilda Hilst



RESUMO

Este é um trabalho que tem por objetivo principal discutir a filosofia da diferença com o plano educativo pela ideia de virada do pensamento da tradição a partir de deslocamentos conceituais presentes no filósofo francês Gilles Deleuze (2010, 2011, 2018). Primeiramente, tal discussão analisa contextos da tradição filosófica e educacional, atravessando a teoria da ideias presente em Platão. Posteriormente, aborda alguns campos de atuação de professoras pesquisadoras da Diferença, na intenção de apresentar outras relações docentes possíveis. Seguindo por Deleuze, a cartografia surge enquanto percurso metodológico por meio das conexões e articulações entre o território da diferença e o território da educação. Tal percurso se desdobra em uma teargrafia que forma a tecitura do texto pela ideia de tear o pensar, o fazer docente e a própria escrita. Os efeitos desta movimentação tecida contemplam as linhas de fuga da mulher professora que trama o fora de um papel social delimitado historicamente. Um movimento que decorre do encontro com a Rede de Pesquisa Escriteiras da Diferença, proposta por Sandra Mara Corazza, e do encontro com três produções desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia e Arte-Educação, proposto por Cláudia Madruga Cunha. Assim, a escrita procura devir docência e docente sob um pano de fundo filosófico que captura fluxos de pensamento, além de usar de recursos discursivos e estéticos para afirmar uma pesquisa e uma professora-pesquisadora criadoras.

Palavras-chave: Filosofia da Diferença. Educação. Docência. Cartografia. Devir.

ABSTRACT

This is a work whose main objective is to discuss the philosophy of difference with the educational plan through the idea of turning the thought of tradition from conceptual displacements present in the French philosopher Gilles Deleuze (2010, 2011, 2018). First, this discussion analyzes contexts of the philosophical and educational tradition, crossing the theory of ideas present in Plato. Subsequently, it addresses some fields of activity of professors who are researchers of Difference, with the intention of presenting other possible professors' relationships. Following Deleuze, cartography emerges as a methodological path through connections and articulations between the territory of difference and the territory of education. This path unfolds in a weaving that forms the weaving of the text through the idea of weaving thinking, teaching and writing itself. The effects of this woven movement contemplate the lines of flight of the female teacher who plot the outside of a historically delimited social role. A movement that stems from the meeting with the *Escrituras da Diferença* Research Network, proposed by Sandra Mara Corazza, and the meeting with three productions developed by the Rizoma Study Group: Research Laboratory in Philosophy and Art-Education, proposed by Cláudia Madruga Cunha. Thus, writing seeks to become teaching and teaching under a philosophical background that captures flows of thought, in addition to using discursive and aesthetic resources to affirm a creator research and teacher-researcher.

Keywords: Philosophy of Difference. Education. Teaching. Cartography. Becoming.

Lista de ilustrações e traçados

FIGURA 1 - CAUSARUM COGNITIO	52
FIGURA 2 - ALICE E O GATO	76
FIGURA 3 - ARIADNE ADORMECIDA	81
TRAÇADO 1 - GEO PHILIA SOPHIA.....	48
TRAÇADO 2 - GRUPOS DE TRABALHO DA ANPED.....	83
TRAÇADO 3 - RENDILHANDO - RODRIGUES (2016)	89
TRAÇADO 4 - RENDILHANDO - MONSSÃO (2011).....	94
TRAÇADO 5 - RENDILHANDO - IVOLELA (2021)	100

Lista de siglas

ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEEBJA	– Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CsO	– Corpo sem Órgãos
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
GT	– Grupo de Trabalho
LICORES	– Linguagem, Corpo e Estética
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDU	– Programa de Pós-Graduação em Educação
QR CODE	– Quick Response Code (Código de Resposta Rápida)
UFES	– Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria



SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	12
TRAMA 1	20
LINHAS DO ESPAÇO-TEMPO	20
Entre bordas e bordados	30
EFEITO TEAR.....	33
Uma prega do método	34
Em texto tecido, rizoma é teia	42
TRAMA 2	47
LINHAS AO CHÃO.....	47
(DES)AMARRAS DO PENSAR.....	53
O fio da conversão	58
O fio da subversão	63
SOBRE O AVESSO EDUCATIVO	67
Devir drapeado	75
TRAMA 3	80
EFEITOS DA DIFERENÇA NA DOCÊNCIA DE ALGUMAS PROFESSORAS	80
LINHAS QUE ATAM	82
... LINHAS QUE ENFEITAM.....	88
Rendilhado sensível	89
Rendilhado fabularia	93
Rendilhado Yacumama	98
TECIDO DO DITO E FEITO	105
<i>Algumas considerações</i>	108
<i>Referências</i>	112
ANEXO 1 - PESQUISAS APROXIMADAS ENCONTRADAS NA BASE DA ANPEd	119
ANEXO 2 - PESQUISAS APROXIMADAS ENCONTRADAS NA BASE DA BDTD	120

Apresentação

Tecer uma dissertação sugere bordar um problema, alinhar objetivos, fazer a prega de um método e tecer tudo junto. As mãos fiam as linhas escritas, em um mesmo movimento desfiam e fiam novamente, até que uma escrita que faça sentido surja. E o que seria uma boa escrita ou uma escrita do sentido? Um conjunto de palavras ajustadas. Um alinhamento de categorias divididas? Rigorosamente preenchidas. Fundamentadas. Um emaranhado de dúvidas e incertezas, das quais fiapos se desprendem da investida de pesquisa e não se ajeitam? Mas como definir a boa escrita? Quando a boa forma não se assentar na superfície é o sobrevoos do concreto, possibilidade de produzir enredos e confusão. Possibilidade de encontrar um rasgo no horizonte pelo qual as ideias possam passar e assim, com ideias desajustadas mesmo, um estudo se faz.

Des... tecer uma dissertação. Avesso sobre o que já se conhece para se aproximar da filosofia da diferença¹, esse desalinho chamado de filosofia para não filósofos e que faz a escrita devir². Uma composição bordada pelo devir de uma professora que conecta com devires de outras professoras para retomar o pensar com a terra. Assim, desloca o pensamento na direção contrária a alguns ideais³, *tramando*

labirintos

investigativos,

alinhavos,

Desalinhos nos passos da mulher docente na percepção ativa de um pensamento da diferença. Uma composição que não intenta o caminho das boas professoras, não quer delas uma receita de sucesso: sejam produtoras e criativas! É preciso rupturar “o” professor e desfazer o uso desse “O” de forma majoritária para

¹ Perspectiva que procurou colocar o pensamento como diferença, e não como identidade e representação. Fortemente influenciados por Friedrich Nietzsche, os pensadores da diferença ganharam força na segunda metade do século XX, principalmente na França. Nesse contexto se tem Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault, entre outros.

² Devir é um conceito filosófico que está atrelado à ideia de mudança constante e que se opõe a contextos e modelos majoritários. Pode ser entendido como “algo que não tem estado final, não projeta uma identidade... Devir como um estado de variação”. (NIETZSCHE, 2008, p. 358).

³ Nesta escrita, os ideais estão voltados à função da escola e ao papel da professora nas suas possíveis relações com uma tradição do pensamento filosófico, com base em Platão.

expandir a mulher tecida junto à educação, a que quer falar dos lugares da professora entre a sua profissão e si mesma. A que conhece currículos, documentos, planejamentos, mas quer saber o que a atravessa, sobre o que pode escapar da sua identidade fixa, amarrada no modo de pensar do dito professor-padrão. A professora quer desenrolar os novelos dos modos de pensar e misturar os fios.

Os fios, traços e tramas aqui propostos são modos de atualizar o pensar da professora, uma busca por uma composição não-linear que deseja se desprender das retóricas conhecidas. Usa da ideia do tear para construir as tramas da sua tecitura dissertativa, pelo ir e vir dos fios, e do movimento da roca para fiar linhas de pensamento, por meio da tradução de si e de produções de outras docentes. Essa professora que tece seu pano de fundo pela diferença, remete a um processo subjetivo que não consegue seguir pautado pelos paralelos estruturantes de um comportamento docente fundado em modelo tradicional. Contudo, não deixa de tramar seu mapa como orientação de percurso, um caminho metodológico. Rota que alinha e desalinha, um tear/tecido que forja um plano para problematizar a relação de uma professora com o seu papel social, ressaltando que “o indivíduo acabado não é solução, mas o problema mais interessante a ser pesquisado e explicado” (CORAZZA, 2008)⁴.

Pelo tear da diferença, a professora tece seu pano de fundo discursivo e com a roca fia, então, as linhas para a sua escrita. Desromantiza o professoral, ao mesmo tempo que o sonha por outros meios, sem medo de apontar o que desagrade. A agulha da roca espeta o dedo e cria com ele uma relação tensa, todo pensar profissional é um pensar instrumental, as professoras se espetam trabalhando, reproduzem dificuldades que envolvem a profissão docente, mesmo quando querem romper com eles. Os abusos psicológicos e morais, a invasão da privacidade e do descanso que acontecem cotidianamente. As imposições de tarefas fora do expediente. Aquela mão no bolso da professora em toda falta de material, em quase toda data comemorativa, em toda festa. Geralmente tem uma agulhada.

A professora é uma sujeita humana, filha, mulher, companheira produtiva de afetos e não uma preparadora esquizofrênica de aulas 24 horas por dia. É antes um corpo entre outros corpos, que não é definido pelo seu papel social, embora sua materialidade seja borda que conecta o fora do fazer docente. Ou seja, é alguém que

⁴ Citação retirada de *O Docente da Diferença*, apresentado por Sandra Mara Corazza na Mesa Redonda: “Currículo, diferenças e identidades”, durante o IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. UFSC, Florianópolis, 2 setembro de 2008.

cansa, cala, surta, tem vida fora da sala de aula, outras responsabilidades, outros amores, outras dores. Tem desejos, vontades, necessidades. Planos, além dos referentes à preparação de aulas. Tem casa para limpar, conta para pagar. Professora tem de ir ao banheiro, comer, beber, correr no parque, assistir tevê. Professora também quer ler um livro, fazer um curso, sair para passear, viajar, ou simplesmente ficar à toa. Professora também tem seus conflitos e suas paixões.

A professora procura mas, antes, precede em sua rotina (des)fiar docência, percebendo nela, linhas contrárias à sua idealização. Essa idealização tem relação com a ideia de escola como local de transmissão e assimilação do conhecimento e com a própria imagem docente, como quem forma e instrui na busca pelo desenvolvimento intelectual com base no conhecimento verdadeiro. No entanto, não se trata apenas de uma dada conduta atribuída à categoria, mas antes à consequência de um processo de idealização que forja, por meio dos mais diversos mecanismos e relações de poder, a atividade docente. A oposição desta escrita quanto a um ideal da e na docência, inverte a professora esquizofrênica e ressentida, como diz Friedrich Nietzsche (2012), em *Zaratustra*, que aceita e põe nas costas as dores do mundo.

Professora que aceita todas as demandas e imposições sem contestação, que se percebe inserida em um padrão sobre o que é ser docente e busca romper com o por vir desse destino. Sua intenção parte do seu próprio lugar de fala, enquanto uma professora formada em Filosofia⁵, mas que não leciona Filosofia, trabalhando com outras disciplinas nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da região metropolitana de Curitiba, etapa de ensino que não envolve a área filosófica como componente curricular. De um lugar não pedagógico, a professora olha para a docência e, avessa a certa pedagogia, tenta movimentar inquietações que lhe são produzidas quando do contato com a tradição, que impõe regras que querem adequar o ensinar e o aprender a fórmulas de rendimento educativo. Disposta a romper com certas adequações do fazer docente, segue fiando sua escrita na vontade de ser entendida e pressentida pelo leitor/a desta escrita.

A questão com o pedagógico envolve o incômodo com a repetição da rotina professoral, os mesmos discursos quanto ao fazer e função docentes, as mesmas

⁵ Durante a escrita, os termos Filosofia e Educação citados com a primeira letra maiúscula são utilizados para se referirem às respectivas áreas de conhecimento e suas discussões. Usados com letra minúscula, dizem da filosofia e da educação que compreendem uma ocorrência espontânea, não institucionalizada, enquanto atos e/ou modalidades. Dessa forma, a filosofia da diferença, por romper com estruturas formais da Filosofia, surge citada com iniciais minúsculas.

cobranças quanto ao comprometimento com as normas e procedimentos de aula e acompanhamento e cumprimento das obrigações da professora. Contexto escolar gerado por uma dada estrutura sociocultural e pela burocracia política que dela se desdobra em planejamento, por exemplo. São tantos papéis a serem preenchidos que quase nem sobra tempo para a criação de uma aula, apenas categorização da mesma. Para tudo que envolve a docência, já há algo pré-determinado, seja por diretrizes e por currículos, seja pela organização da equipe pedagógica. Papéis, papéis e papéis. Aqui, a professora os rasga para ultrapassar o pedagógico e fazer tessitura professoral, que se apresenta por tramas inversas do pensamento.

Ousando um pensar da diferença, a professora fia o caminho contrário àquela educação ortodoxa, certinha e aprumada, que não aceita outras formas de ensinar mais próximas à loucura e a criação intempestiva (louca e descabelada), que atua como poder de “poeticar” uma docência in(versada). Aquela que acontece imprevista, impensada, mas que deve ser pensada, e que se encontra além, ou, melhor, entre o que já faz e sabe sobre teorias e sobre práticas docentes. Para tal, faz texto-tecido, procurando compor, não um amontoado escrito engessado em um modelo pré-determinado, mas um acontecimento investigativo desdobrado em ato subversivo, pela perspectiva feminina e pela ruptura com padrões. Pelo devir traça conexões entre pensares e dizeres acerca de investidas educativas intempestivas que escapam das concepções hegemônicas da arte de educar. Mostra a linha de fuga, que por deslocamentos, nesta tecelagem por vir, vai criando a própria pesquisa.

Dessa forma, o ideal docente sai das fronteiras do racional para dar passagem aos afetos, pois interessa passar pela vida e se deixar cair na toca do coelho, pegar a lógica do mundo e a subverter. Essas motivações envolvem trajetórias pessoais e profissionais que encontraram na formação filosófica a oportunidade de romper com a mesmice de uma vida. Nessa trajetória, a vida escolar da professora iniciou com uma formação católica, em uma escola particular no centro de Curitiba. Os anos passaram, veio o ensino Médio, com uma formação subsequente no curso de Formação de Docentes, realizado no Instituto de Educação do Paraná. Deste traçado, uma carreira foi se fazendo, as primeiras linhas se deram no Ensino Infantil, enquanto professora em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de Curitiba e depois como servidora pública da Educação, também na capital paranaense. As linhas seguintes trouxeram experiências vividas no Ensino Fundamental.

Mas, foi na graduação em Filosofia, realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), que a professora encontrou o pensar da diferença, ao cursar uma disciplina optativa. Em outro momento, a vontade de continuar próxima aos estudos, faz com que o emaranhado desta vida de professora vá ao encontro do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição (PPGE-UFPR). Esse tear ou tecido se expande pelo bordar da linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética (LICORES), que no seu traçado possui a filosofia da diferença na Educação, como um de seus temas. O enlace foi imediato. O tecer, desde então, pelo seu pano de fundo, tem se inspirado no pensamento de Gilles Deleuze (2018) e nos estudos que este autor desenvolve junto ao psicanalista Félix Guattari (2010, 2011).

Essa espécie de tecelagem trama, agora, outras possibilidades docentes a partir de deslocamentos conceituais e do enredar referenciais e produções de algumas professoras. Tal composição de tramas se desenvolve em muito por meio da participação nas atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia e Arte-Educação, proposto por Cláudia Madruga Cunha, e ganha traços de inventividade no contato que este grupo favorece com a Rede Escriteiras, criado e antes, até 2019, dirigido por Sandra Mara Corazza. Disto, a professora passa a trabalhar com linhas de pensamento para tecer e bordar sua pesquisa, realizando, ao mesmo tempo, a desamarra do pensar da tradição. Há uma amarração que forma o pensamento ocidental e orienta os campos da Filosofia e da Educação, um fuso de ideias sempre voltado para cima: qual uma seta pensante que agrupa estas áreas e as verga a uma razão superior, a uma imagem de pensamento ideal que precede a contingência da experiência. Daí surge a vontade de usar um fuso que dirija o pensamento ao solo, ao que brota deste solo.

Assim, tecer um percurso metodológico vem do cartografar que alinha o pensamento à terra, no qual a vida se movimenta para fazer ressoar o entre as bordas das escolas básicas, nas quais uma professora inquieta busca os traçados do seu espaço docente. Espaço constituído por subjetividades e outros acontecimentos, que forjam as (des)amarras deste pensar. Tecitura que também é o avesso da tecitura ao tramar pela subversão da professora que apenas cumpre normas e preenche papéis e que se expressa no tramar pela e com a diferença. Entremeando fios, a professora que tece uma escrita, pensa o território docência pelas relações outras que afetam a prática. Entrelaça seu lugar de fala ao não definido por uma identidade professoral quando tenta bordar o fora do fazer docente, tecendo coisas outras e si mesma. “Uma

professora que é também bordadeira ao ornamentar a escrita por rendas e palavras-contas, que tem na terra o seu encanto, que faz a linha, mas sem dar o ponto, laçando amores como a vespa e a orquídea” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Então, como pensar a professora da diferença, uma profissional que atua de modo criador, fora dos padrões que a regem social e culturalmente? Essa possibilidade contempla modos de inventar outra(s) docência(s) para fins de (re)inventar-se com outra(s) mulher(es)-professora(s). De modo mais específico, inspira um pensar docente desenvolvido no solo de uma escola ampliada pelas análises e percepções de algumas profissionais que se opuseram ou se diferenciam em seu meio no exercício de sua docência. Que buscaram dar lugar às subjacências dos processos educativos e às linhas de fuga que constituem suas concepções e práticas educativas na tentativa de fugir das imposições verticais das rotinas alinhadas à tradição escolar e às políticas internas que traduzem as macro políticas, e que dizem das regulações e limitações às vontades de ensinar e de aprender.

Inspirada pelo pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Friedrich Nietzsche, a professora se afasta dos pensares da tradição ocidental⁶ para descolonizar o pensamento, voltando-se para a urgência de uma dimensão educativa na qual as *poéticas da diferença*⁷ possam estar em movimento. Interessam os contornos poéticos possíveis sobre uma outra docência, conseqüentemente, sobre uma outra professora, sobre certa abertura pela qual a ação de ensinar e aprender possa ser potencializada, criando discursos, práticas e experiências. Nesse sentido, implica modos de intervenção que assumem ou manifestam certo devir, ultrapassando o já conhecido, rompendo associações com qualquer padrão. Como disse Deleuze a Parnet (1998, p.10), “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem se ajustar a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade”.

Quando Deleuze se aproxima de Guattari, ambos propõem uma filosofia compreendida como a da multiplicidade⁸, que indiretamente traça um horizonte importante para uma composição investigativa voltada para o campo da Educação.

⁶ Faz referência ao ensinar e aprender como ações que se fazem ainda com traços idealizados historicamente, com base na função da escola e no papel docente. Tais modos de operar se fundem como falsas imagens e sob representações ideais sobre ser professora.

⁷ São manifestadas em seu acontecimento por meio de criações, ressignificações, gerando novos sentidos, linguagens e recursos, estabelecendo vínculo com variadas áreas do conhecimento.

⁸ Gilles Deleuze apresenta a multiplicidade como conceito em *Le Bergsonisme*, de 1966, no qual busca definir tipos de multiplicidade, tendo em vista, inicialmente, a teoria físico-matemática de Bernhard Riemann e seu confronto com a filosofia de Henri Bergson (DELEUZE, 1999, p. 28-29).

Assim, a tectura tem como referência principal *Diferença e Repetição* (2018), tese na qual Deleuze traz nos primeiros capítulos a virada platônica; *O que é a Filosofia?* (2010) e o volume 1 do *Mil platôs* (2011), obras escritas em parceria com Guattari. Também conta com o apoio dos comentadores da obra destes filósofos, tais como, Dosse (2010), Zourabichivilli (2016) e Lapoujade (2015), e das pesquisadoras que trazem os estudos da diferença para o campo da Educação, tendo por referência Cunha (2011), Corazza (2020, 2021) e demais colaboradoras por vir. Assim, os movimentos desta dissertação são pensados e apresentados enquanto tramas.

A *Trama 1* discute o contexto da tradição na sua relação com a Educação e com a Filosofia, envolvendo um entendimento sobre o que é posto como social maior nesta discussão e como cultura escolar, abrangendo uma construção histórica acerca da escola e do processo educativo, relacionado a ideais do pensamento e da educação. Apresenta e explica como pode ser entendida a inversão nesse contexto, além de contemplar o percurso metodológico utilizado, pela ideia de desdobramento da cartografia⁹. Contempla também a discussão conceitual que orienta um pensar da diferença deslocado para a Educação.

A *Trama 2* traz a fundamentação teórica para a proposta de inversão do pensamento da tradição pela geofilosofia¹⁰ encontrada na obra *O que é Filosofia*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010). Discute o pensamento da tradição pelo legado socrático/platônico, com base em referenciais teóricos pós-estruturalistas e em comentadores do filósofo francês que se apresentam relevantes, como Dosse (2010), Lapoujade (2015) e Cunha (2011). Pensa qual a influência desse ideal do pensamento na Educação e o que pode ser retomado a partir da sua inversão, compreendendo o conceito de simulacro e o atravessamento do conceito de devir em um processo de subversão de ideias e ideais acerca da Filosofia, da docência e da própria docente.

Já a *Trama 3* trata da associação entre algumas mulheres docentes nesta tectura. Primeiramente, investigando como produções que conversam com a diferença na Educação aparecem em acervos digitais¹¹ e o que trazem sobre a

⁹ A cartografia, enquanto percurso metodológico, desloca a noção de modelos tradicionais pré-determinados para adentrar um processo de criação investigativa. Nesta escrita, o processo se dá a partir da ideia de tear um percurso autoral e inventivo.

¹⁰ A geofilosofia é um conceito apresentado por Deleuze e Guattari, na obra *O que é a filosofia* (2010, p. 123). É creditado pelos autores a Friedrich Nietzsche, afirmando-o como o primeiro filósofo a buscar na relação terra/território, os processos pelos quais o pensamento filosófico se expressa.

¹¹ Considerando acervos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

possibilidade de uma outra docência/professora. Posteriormente, rendilha produções desenvolvidas com o apoio dos encontros e estudos promovidos pelo grupo Rizoma, vinculado ao PPGE da UFPR. A trama segue por três dissertações de Mestrado, escritas por professoras e pesquisadoras do tema filosofia da diferença na Educação, explorando os textos na íntegra e se valendo de experiências de vida, de aula e de pesquisa, atravessadas pela padronização da docência e da docente.

Nessa perspectiva, a primeira trama envolve uma organização de ideias sobre um plano de estudo, a segunda envolve o aprofundamento discursivo e a terceira envolve a tradução de arquivos. Há uma outra imagem docente? Nessa busca, além dos referenciais teóricos e da tradução das produções de pesquisadoras da diferença, são bordados entrevistas e conteúdo de mídias digitais pelo uso de QR Codes¹² (quick response codes). Um recurso usado para capturar quem lê, no sentido de imersão na discussão aqui proposta. O próprio estilo de tecer a escrita envolve uma intenção acadêmica atrelada a uma linguagem literária, de vez em vez, poética, em que a pesquisadora usa da professora-inadequada enquanto uma personagem conceitual. Sua linha de fuga¹³, na tentativa de mexer com os perceptos e afetos da pesquisa.

Por ora, estas considerações iniciais seguem provisórias, como tudo nesta tecitura, sempre em movimento do que está por vir. Nada aqui é fixo, mas fluxo. Uma tentativa investigativa que, por ser tramada pela diferença, não possui a intenção de concluir nada, apenas acontecer. Devir. Sem estabelecer identidade sobre o ser professora, mas trabalhando em diferentes momentos e espaços, pelo compartilhamento de diferentes situações e fazeres que fazem da professora hoje uma, amanhã outra, ou várias no mesmo dia. Contudo, este não é um trabalho sobre a filosofia da diferença, mas um trabalho que dialoga com a filosofia da diferença, tramando conexões com o território educacional, e que não apenas discorre uma investigação, mas expressa a própria pesquisa por meio de uma professora que tece e borda pela subversão do pensamento.

Pelo inverso, a professora agora tece as tramas...

¹² Devido ao uso de conteúdos disponibilizados por mídias digitais, determinado código de resposta rápida poderá estar indisponível ao longo do tempo.

¹³ A linha de fuga pelo pensamento da diferença surge como rompimento com o comum, usar dessa ruptura para encontrar o que ainda não foi pensado.

Quem deu esse nó, deu mal feito
Eu vou desmanchar...
A corda que enrola eu vou desfiar
Deixa a luz trabalhar.



Saudação às Deusas, 2013.


TRAMA 1

LINHAS DO ESPAÇO-TEMPO

Esta primeira trama ou bordado contempla as conexões e articulações entre conceitos do pensamento da diferença e um entendimento da tradição¹⁴ no contexto da Educação. Traz deslocamentos e relações possíveis que possam discutir e promover a ideia de um pensar inverso, contrário ao pensar da tradição filosófica e educacional ocidentais, tanto no que envolve a docência quanto a professora. Aqui, a composição da tecitura (no sentido de tecido mesmo) leva em consideração os lugares da docência para criar com os não-lugares da docência, e que podem ser entendidos como meios deslocados, diversos, intensivos, não-idênticos, não-centrados, atravessando o território escolar e a própria docente.

¹⁴ Tradição faz referência àquilo que pode ser entendido como herança cultural, legado passado de uma geração para outra. Que transmite algo. Nesta escrita tem relação, principalmente, com a área educacional e com a área filosófica, atravessando outros contextos.





Nesta ideia de um pensar contrário a uma filosofia e educação tradicionais, o plano da tecitura passa, então, por uma discussão acerca da influência da História e da cultura ocidentais nesse processo de tradição. Por deslocamentos conceituais propostos pela filosofia da diferença, a professoralidade é buscada no que se encontra fora de uma dada estrutura do pensamento que envolve uma oposição ao que, no trabalho educativo e filosófico, é posto como clássico.

O espaço e tempo desta que escreve capturam uma escola da área central de Rio Branco do Sul, um pequeno município pertencente à Região Metropolitana Norte de Curitiba-PR. O contexto dessa escola envolve uma professora formada em Filosofia que leciona para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, no período da tarde, atuando fora da sua área de formação, principalmente sendo a responsável pelo ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Outras de suas funções abrangem as disciplinas de Geografia e de Ensino Religioso. O espaço escolar circundante é o da pedagogia voltada para o ensino de crianças pequenas, considerando também a primeira infância, pois a escola possui, além de turmas do Ensino Fundamental I, turmas da Educação Infantil. Essa professora, que não leciona Filosofia, habita a escola como filósofa em meio a não filósofos, e olha para seu espaço escolar com olhos da não pedagogia. Seu olhar não é maternal, como costuma ser o de grande parte do quadro docente que a circunda, muito menos seus olhares correspondem a elementos de um corpo preso à burocracia pedagógica, apesar de precisar realizar tarefas burocráticas para dar conta do seu trabalho.

As tarefas burocráticas não deixam de ser cumpridas, mas algumas vezes se acumulam, atrasam, afetam e marcam a rotina por encaminhamentos que têm por obrigação cumprir com uma demanda curricular e institucional. Assim são os planos de aula, quase sempre engessados nos modelos propostos por secretarias de educação, que seguem modelos propostos por outros departamentos e/ou órgãos, sejam municipais, estaduais e/ou federais. Entretanto, essa constatação não anula a importância de documentos e referenciais que orientam o pedagógico, apenas sinaliza algumas amarras referentes ao trabalho professoral burocrático pelo qual a professora tem de se adequar e seguir ao que já está posto e determinado.

No que se refere ao quadro das coisas postas e determinadas, a professoralidade que habita a subjetividade da professora que borda este texto,

também sofre influências da cultura escolar que abarca as instituições de ensino. Nesse pequeno município metropolitano, a comunidade escolar é extremamente religiosa e apegada a entendimentos, valores e ações tradicionais. Qualquer “inovação” ou tentativa de modernizar a prática docente corre o risco de ser mal interpretada. A voz ativa docente, geralmente, não é bem-vista, costuma ser encarada como desobediência e/ou desrespeito às consideradas hierarquias. Além disso, o linguajar, as palavras de ordem que atravessam esta escola possuem um forte apelo político, afinal, cargos e funções costumam ser atribuídos de acordo com a correspondência de determinados perfis docentes a uma dada estrutura vigente. Tal apelo político, segue fortemente atrelado à formação religiosa da região. Há, nesse espaço, uma mão invisível e moralizante que aponta para cima, e isso será melhor entendido mais adiante.

Já do espaço e tempo das minhas colaboradoras, no que envolve diferentes territórios de ensino, a professora que atua na região metropolitana de Curitiba, lecionando disciplinas que não correspondem a sua formação, encontra uma professora a discorrer sobre a sua professoralidade usando da dança para trabalhar com meninas da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie), na capital paranaense. Outra, a dizer da sua professoralidade usando da História atravessada por fabularias, para adentrar o imaginário da sua comunidade escolar, localizada na cidade de Cantagalo, interior do Paraná, atuando na educação de jovens e adultos (EJA). Uma terceira, a buscar pela sua pedagoga em devir, formas de escapar de práticas tradicionais para trabalhar não somente com as áreas específicas do conhecimento, sendo professora da rede municipal de Curitiba e de uma instituição privada, lecionando Ensino Religioso no Ensino Fundamental I e acompanhando turmas do Ensino Fundamental II, mas trabalhando com e por saberes ancestrais.

Esta professora a tecer sua escrita se interessa por essas e outras possibilidades e ambientes de aula e pelo que emerge dessas docentes e dos seus tempos e espaços. Esses elementos passam a sustentar o seu plano discursivo, escapado de um pensamento determinante que envolve um contexto histórico e cultural acerca do que se consolidou como tradição dentro do território educacional. Esse interesse também diz da possibilidade de renovação da docência voltada para crianças, a partir da ideia de inversão do pensamento da professora de Filosofia que não leciona Filosofia, considerando um aspecto contrário à história do pensamento ocidental, compreendido ainda superficialmente. Essa história do pensamento

ocidental se faz presente dentro da rotina escolar, demandando olhar para algumas formas de ruptura dos modelos que escapam das verdades que se impõem por meio dos documentos que orientam as atividades pedagógicas. Demanda olhar para a necessidade de homogeneizar o ensinar e aprender em educação institucionalizada e para as imagens que se instalam na Educação, na intenção de se aprofundar um pouco mais no considerado tradicional, pela ideia de revés idealista, o da diferença¹⁵. Essa iniciação à inversão de entendimentos, ocorre do encontro com Gilles Deleuze (1925-1995), que apresenta a filosofia como uma potência criadora¹⁶.

Vale ressaltar que, na história do pensamento,



17

A filosofia, na cultura ocidental, de uma maneira, ela sempre privilegiou alguns modos de pensar em detrimento de outros. E, portanto, nós constituímos a nossa cultura, o nosso estilo de pensamento, privilegiando algumas categorias e deixando outras de lado, e isso faz parte daquilo que nós chamamos a nossa lógica, aquilo que conduz e governa o nosso modo de pensar. Uma das oposições que participaram desse jogo, foi a oposição entre a identidade e a diferença com, evidentemente, uma superioridade que sempre foi considerada e imposta: a questão da identidade, do mesmo. [...] No século XX, isso foi revisto, [...], outras maneiras de ver o mundo, nos mostraram que a diferença tem, sim, a sua importância e que, talvez, ela seja até fundamental. E a partir daí, então, surgiu isso que nós... essa tendência, que nós chamamos de filosofia da diferença. (LEOPOLDO E SILVA, 2017, n.p).

Essa perspectiva decorre do pós-estruturalismo, um movimento atualizado na França a partir dos anos 60 e 70 do século passado, caracterizado por um pensamento diverso e que tem como principal proposta a recusa aos fundamentos tradicionais da Filosofia. “É visto como uma posição divergente, por exemplo, das ciências e dos valores morais estabelecidos.”(WILLIANS, 2012, p. 13), passando a questionar e transformar os princípios teóricos de seu antecessor, o estruturalismo¹⁸, pela desconstrução de ideias e teorias estruturadas. Tanto o estruturalismo quanto o

¹⁵ Perspectiva filosófica que não se ocupa da representação e da identidade. Surgiu na segunda metade do século XX, provocando rupturas com o pensar clássico ocidental. As chamadas filosofias da diferença trabalham com e por novas construções do pensamento, fora das determinações herdadas pela filosofia grega.

¹⁶ Na obra *O que é a Filosofia*, Deleuze (2010, p. 15) discorre sobre o fazer filosófico como “criação contínua de conceitos”.

¹⁷ *Deleuze: filosofia da diferença*, por Franklin Leopoldo e Silva. Apresentação completa disponibilizada via plataforma Youtube, canal Casa do Saber.

¹⁸ O Estruturalismo surgiu a partir da linguística de Ferdinand de Saussure, com maior destaque na cena intelectual francesa (1950 e 60). Seus grandes representantes foram Jacques Lacan, Roland Barthes e Claude Lévi-Strauss. Essa perspectiva se caracterizou pela análise da realidade, apresentando a sociedade e a cultura formadas por estruturas. Como diz Dosse (2007, p. 12), foi “um movimento de pensamento, uma nova forma de relação com o mundo”.

pós-estruturalismo “trabalham com relações, mas essas relações não se dão entre coisas e ideias, mas entre diferentes séries de outras relações”. (WILLIANS, 2012, p. 90). O que se difere no pós-estruturalismo é o seu pensamento mais aberto e radical, e isso pode ser bem usado também para um pensar mais aberto na Educação.

A partir do pós-estruturalismo ocorre uma ruptura do senso de significado que passa também por uma nova linguagem crítica. Essa linguagem implica romper com as estruturas clássicas da Filosofia, deslocando o pensar filosófico do seu lugar comum: as ideias de verdade, essência e razão. Os modelos tidos como únicos e verdadeiros são desestruturados e as teorias canônicas da Filosofia passam a ter novas perspectivas de entendimento, sendo revistas para abrangerem, e não mais anularem, o pensamento sobre a diferença. Nesse horizonte, Gilles Deleuze junto a outros autores,¹⁹ tece seu pensar sobre a diferença, estabelecendo fugas do pensamento ocidental ao modo platônico. Trata da produção de intensidades, do encontro entre diferentes territórios como forma de produzir novas perspectivas que ultrapassem o dogmatismo²⁰.

A filosofia da diferença desfaz espaços de distâncias entre estruturas historicamente fixadas no pensamento pela reversão da Filosofia da tradição, ao mesmo tempo que lança espaços sem fronteiras para que ocorram novos planos. O pensar pela diferença desce ao chão e permite o dinamismo do pensamento em um espaço-tempo tangíveis, realizando fluxo, fusão, anexação e transformação do já conhecido, por terrenos diferentes com suas diferentes implicações. Portanto, não se trata de negar o pensamento clássico, mas não fazer deste o único possível. Assim se apresenta essa corrente do pensar contemporâneo, enquanto crítica à tradição.

Tal corrente do pensamento dá abertura para pensar a educação no sentido de uma educação para a vida,

uma educação integral, uma educação [...] desse sujeito que tá no mundo contemporâneo. Que é um mundo da diversidade, que é um mundo da pluralidade, e onde, a questão dos diferentes diálogos e das diferentes temporalidades que a gente vive, é de fundamental importância para que a gente possa estar construindo esse sujeito que a gente fala, que é a construção de um sujeito crítico, cidadão, participativo da sociedade. (SETUBAL, 2010, n.p).

¹⁹ Autores como Jean-François Lyotard, Jacques Derrida, Michel Foucault, Julia Kristeva.

²⁰ Pressuposto teórico que considera o conhecimento apto à obtenção de verdades absolutas.

A percepção da professora sobre a tradição do pensamento em sua possível relação com o território educativo se inicia com sua experiência profissional como professora de Filosofia que não leciona Filosofia. Embora tente escapar de uma imagem clássica sobre o ser filosófico e queira romper com um pensamento verticalizado vindo de uma historicidade das ideias, não deixa de orientar e de se orientar e de organizar traços de seu trabalho pedagógico por uma subjetividade transpassada por valores filosóficos que se apresentam espontaneamente. Esses aportes subjetivos sensibilizados por uma formação acadêmica, começam a se movimentar em outra direção quando se dá o encontro com uma proposta de experimentar o pensar filosófico, traçando com ele possibilidades para o diferir da diferença. Algo que conduz a revirar uma tradição, deslocar a professora, subjetivamente e dentro do seu território de atuação, uma vez que esse entendimento promove inquietações sobre a sua própria formação.

Assim como tenciona a finalidade de aprender e ensinar Filosofia, já que, tradicionalmente, o pensar filosófico reverbera enquanto área de conhecimento em si mesmo, detentor de verdades acerca do ser, de Deus e da natureza, do bem e do mal. Há representações acerca da filósofa e da professora de Filosofia que não ensina Filosofia que precisam ser rompidas. Isso porque dizem de uma ou mais imagens do fazer docente e da própria professora que remetem à inferência de padrões condicionantes, e que podem ser atribuídos à professora formada em determinada área, que não usa de outros conhecimentos ou saberes para realizar suas aulas. Podem ser atribuídos, também, à professora burocrata que apenas preenche o quadro da sala de aula e suas tabelas de planejamentos, ou à professora maternal e/ou moralizante, portadora do conhecimento. São padrões que remetem às idealizações que surgem de modelos historicamente instituídos pelo pensamento da tradição.

Tradição, aqui, carrega delimitação por estar repleta de imagens representacionais que conduzem e, de certa forma, limitam o pensar. Segue de um contexto, primeiramente, filosófico, influenciando entendimentos e formas de conduzir a educação. Entretanto, a tradição não é entendida como o polo negativo e o pensar da diferença como o polo positivo, essa dualidade entre positivo e negativo remete ao pensar dualista que, por sua vez, refere à construção histórica da qual a professora intenta se desviar, embora em seu contexto de trabalho a aproxime. Como alertou Corazza (2005, p. 7), a tradição não pode ser negada nem destruída totalmente, mesmo quando há oposição a algum de seus aspectos. A professora está imersa na

tradição, possui tradição, e não desconsidera a sua importância, muito menos a coloca como aquilo que deve ser esquecido sobre um passado histórico.

Fazendo um paralelo com Arendt (2014, p. 130), apenas por considerar a relevância da citação, no que tange ao entendimento da tradição, entende-se que

A perda inegável da tradição no mundo moderno não acarreta absolutamente uma perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa, como os que acreditam na tradição, de um lado, e os que acreditam no progresso, de outro, nos teriam feito crer – pelo que não faz muita diferença que os primeiros deplorem esse estado de coisas e os últimos estendam-lhe suas congratulações. Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado.

Essa última frase de Arendt (2014) é o que vem a ser relevante, a tradição que também funcionou como forma de aprisionamento a ideais do passado. Desse contexto, a problematização surge do pensar a professora da diferença escapada das delimitações sociais e culturais. Há um social maior, o da maioria, obviamente, e que diz sobre aquilo que a sociedade carrega como direção correta para a sua existência e produção neste mundo, no que tange ao pensamento historicamente construído. Muito dessa orientação remete a uma condução divina. E o que tange ao campo educativo, ao pensar o espaço escolar e as práticas docentes, o social maior envolve a orientação a partir também de uma construção histórica do pensamento, que afeta a educação, tanto quanto considera a existência de uma cultura escolar que molda o fazer docente, pois no entendimento do espaço escolar como o que “transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder” (VINCENT *et al.*, 2001, p. 17).

Consequentemente,

Nós temos um pequeno problema em geral na interpretação da educação simplesmente como a transmissão sistemática de conhecimentos sobre determinadas coisas, que se faz [...] nas salas de aula, nas escolas e etc. Educação é isso, mas é muito mais do que isso. A educação é um trabalho permanente. (GIL, 2010, n.p).

No que se refere a essa tradição sobre o ensinar e o aprender, considerando a influência da cultura escolar, Barroso (2012) atenta para três abordagens: a funcionalista, a estruturalista e a interacionista. A primeira traz o sentido mais geral da cultura escolar que se traduz nos princípios, finalidades e normas postas pelo social

maior, dominante, e que compreende não somente o social, mas o político, o econômico, o religioso. A segunda diz da cultura escolar produzida por meio de modelos de formas e estruturas, tais como planos de estudos, disciplinas escolares, modos de organização pedagógica etc. E a terceira é produzida nas relações entre sujeitos, dentro de cada escola e dos limites institucionais de funcionamento escolar na sociedade (FALSARELA, 2018). Essas abordagens são forjadas por entendimentos instituídos, pelos documentos existentes, normas de conduta e crenças, reprodução e condução automática de aulas e engessamento dos conteúdos.

Ainda assimilando elementos culturais, de acordo com Saviani (2013, p. 12), a educação pertence ao “âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...]”. Nesse contexto há regras para a educação e uma organização racional da aprendizagem, no sentido de produção e de consumo, a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo, ou seja, é produzida pelo professor e consumida pelos alunos (SAVIANI, 2013, p. 12). Nesse sentido, as rotinas escolares possuem um caráter delimitado que inclui crenças educacionais e entendimentos sobre a docência, moldados por modos de ensinar da tradição escolar ocidental clássica, deixando de lado uma cultura educacional que se faz além dos modelos educacionais já conhecidos. Vale ressaltar que, para a educação, o considerado clássico tem grande importância, entretanto,

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Da importância dada ao considerado clássico, decorre que,



A gente precisa pensar a cultura na educação de maneira multiforme, pensar [...] a questão desses saberes e conhecimentos [...], que podem ter um papel fundamental como identidade e cidadania, a relação da escola com a comunidade, com o seu entorno, com a família. É a apropriação da escola pela sociedade, isso é uma questão cultural. (MANEVY, 2010, n.p).

21

²¹ *O papel da cultura na educação do sujeito transformador*. Quinto episódio da série Cultura Viva. Apresentação completa disponibilizada via plataforma Youtube, canal TV Vermelho.

Vale ressaltar que o tradicional e clássico não são a mesma coisa. Tradicional tem relação com o que não acompanhou o tempo e o clássico é o que resistiu a este. Como afirma Saviani (2013, p. 87),

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que [...] leva a combater uma pedagogia tradicional [...]. No entanto, isso não pode diminuir a importância do elemento clássico na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. É por isso que a cultura greco-romana é considerada clássica; embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida mesmo para época posteriores.

Ocorre que, tanto no entendimento daquilo que é considerado tradicional quanto clássico da educação e do pensamento, há resquícios de idealizações. A cultura greco-romana, mencionada na citação supracitada, corresponde, em parte, à cultura grega. A Grécia antiga é tida como berço da civilização ocidental, solo da Filosofia, conseqüentemente, o processo de construção e organização da educação do ocidente também sofreu influências dessa cultura, considerada clássica. Ela não pode ser negada, ou desconsiderada, mas pode ser repensada na sua relação com a tradição. O clássico, nesse sentido cultural greco-romano, não corresponde ao processo social e multicultural, singular, encontrado no território nacional, é de se pensar se o considerado clássico, mesmo não tendo o sentido de algo ultrapassado que ronda o tradicional, deva ser sempre exaltado quando posto no campo filosófico e educacional, como sugere exaltar o pensamento histórico-crítico de Saviani (2013).

Indo da importância dada ao clássico presente no trabalho pedagógico à compreensão tradicional do fenômeno social e cultural de educação, as instituições educativas emanam como portadoras de instrumentos da transmissão do conhecimento. O que corresponde a verificar como a formação da sociedade é gerada e mantida, enquanto faz do docente um desses seus instrumentos, isto é, “instrumentos de acesso ao saber elaborado²².” (SAVIANI, 2013, p. 15). A escola surge como local de preparação do *homem letrado*, do sacerdote, do filósofo e dos eruditos. Nesse contexto, inicialmente, a instituição estava direcionada para a formação de especialistas da tradição escrita, encarregada da participação e integração de todos (homens letrados) na comunidade. Ocorre que “estamos nesta época, hoje, [...] numa

²² Na obra *Pedagogia Histórico-Crítica* (2013), Demerval Saviani traz o saber elaborado como o saber que corresponde à ciência.

revolução cultural extremamente profunda, [...] e a educação simplesmente tá atrasada no processo de transformação que corresponde”. (DOWBOR, 2010, n.p).

Nestes tempos, a escola ainda é, em muitos casos, um prédio de letras ou um lugar entendido como espaço, do qual a principal função é letrar indivíduos. Pela tradição, ler e escrever foram se tornando essenciais para a aquisição do conhecimento e acesso à ciência. “Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado”. (SAVIANI, 2013, p. 14). Encarada de forma técnica, teria o indivíduo letrado, por si só, a capacidade de atingir sua plenitude de participação na cultura e na sociedade. Com base nisso,

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever (SAVIANI, 2013, p.14).

Não é de se estranhar que o principal discurso da escola esteja voltado para a preocupação com o letramento. Considerando o que letrar envolve (um processo muito maior do que apenas entender as letras), pode-se dizer que está no alfabetizar tecnicamente e, ao menos, na aquisição de uma capacidade mínima de produção e interpretação das letras, o mais fundamental objetivo da escola. O que compreende a “assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização.” (SAVIANI, 2013, p. 18). Disso segue a importância do dito “letramento” matemático, que se dá pela decodificação de signos numéricos, já que “é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza, a linguagem da sociedade. “Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar [...]”. (SAVIANI, 2013, p. 14). Também não é de se estranhar uma professora formada em Filosofia sendo direcionada para se ocupar dessas outras áreas, já que o campo filosófico nem faz parte do currículo educacional nas primeiras etapas escolares. A professora se ocupa desse cenário, pois “esse é um jeito - o crítico ou desconstrutor - de também ser filiado àquela tradição” (CORAZZA, 2005, p. 7).

Retornando ao rompimento de padrões, para esta que escreve, isso remete à já citada professora de Filosofia que não leciona Filosofia, mas que, usa da mesma

para contemplar seu horizonte de trabalho, formado por um espaço e por seres não filósofos em movimento: uma escola que oferta educação para crianças da primeira infância e das séries iniciais, em fase de alfabetização. Considerando que, enquanto a “História da Filosofia trabalha com perfis imóveis, acabados, retratos num todo extenso delimitado!” (CUNHA, 2011, p. 31), a professora de Filosofia que leciona Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Ensino Religioso para uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I, a partir do seu lugar filosófico de formação, usa essa diferença para trabalhar docência, buscando escapar aos ideais da tradição.

A idealização envolve como escola e docente são reconhecidas pela sociedade, e as imagens que foram construídas sobre ambas, em um sentido de elevação social e cultural advinda do homem letrado. A docência não idealizada não se eleva, ao contrário, cava conceitos no solo da não História, seja filosófica ou educacional, propondo um fazer docente *menor*²³, que ocorre pelas brechas dos modelos que regulam tanto o filosófico quanto o educativo. Nesse sentido, a ideia de um fazer menor remete a uma ideia de inversão, não para sobrepor ao pensamento da tradição um outro pensamento, o da diferença, mas para inverter o sentido do pensar e deslocar o mesmo. Conseqüentemente, deslocando as professoras e seus espaços de atuação docente, acontecendo como uma construção artesanal pelo tecer dos fios em um bordado.

Entre bordas e bordados

O que é bordado neste pano de fundo discursivo reconhece alguns desses pontos assinalados pela história do pensamento ocidental: a função da escola e o papel do professor, como discutidos, mas não os fixa, borda fazendo rizoma²⁴. O rizoma permeia uma docência que não deixa de lidar com um ensinar e aprender que se envolvem com modos díspares e não regulares vividos pela professora. “O que inspira mesmo uma borboleta a voar?” (CUNHA, 2011, p. 43). A inspiração a(borda) a

²³ Em referência ao conceito de literatura menor criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *Kafka-por uma literatura menor*. O sentido de menor atribuído ao fazer educativo contempla uma educação deslocada das normas, dos currículos e dos modelos prontos, ou seja, fora do social maior.

²⁴ Conceito apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *Mil Platôs*, volume 1. Deslocado para o campo da Filosofia faz referência ao pensamento ramificado não baseado em uma raiz única de sustentação. Devido a sua conexão e heterogênesse “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

professora-rizoma (CUNHA, 2011), aquela do pensar gramíneo; ou seja, que se espalha de forma rizomática, sem enraizamento, rompendo com algumas das formas percorridas inicialmente que se instalam como padrões sobre o ensinar e aprender e sobre a própria professora, a partir de uma ordem vertical do pensamento.

Num rizoma, ao contrário, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estado de coisas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22).

Esse avanço rizomático do pensar da professora que, inicialmente, procura compreender a influência histórica e cultural da tradição na maneira como é vista e entendida dentro da sociedade, passa a considerar quais relações o pensamento da diferença pode estabelecer com mulheres professoras da Educação Básica a partir das suas formações e vivências em espaços educativos distintos. Portanto, não está mais interessada em como se dá o preenchimento automático de um plano de aula, ou sobre a necessidade de uma burocracia pedagógica, mas na possibilidade de (re)invenção da docência e docente que se amplia pela oposição aos modos de ser, agir e pensar da tradição. Tal ampliação se dá nas bordas da sua identidade, ao contemplar uma voz feminina afirmando a possibilidade de criação e que aqui se faz durante todo o desenvolvimento discursivo.

O processo que se instala, a partir do reconhecimento de representações ideais, é o de deslocar o território educacional e filosófico, não apenas discutindo, mas expressando seus valores sobre a relação pensamento e vida a partir da própria professora. Ela captura e se afasta dessas áreas do conhecimento, e usa da seleção de alguns conceitos para despertar a atenção à singularidade existente nas coisas e nos seres animados e inanimados já conhecidos nesses territórios. Além de expressar uma docência personificada por uma professora que usa da ideia de inversão desse pensamento remetido a uma tradição histórica e filosófica para pensar o educar do agora, pelo inverter das compreensões e dos contextos hegemônicos.

O a(bordar) dessa inversão do pensamento e as consequências já experimentadas e outras, ainda por vir, trazem como o vislumbre de um outro sentido, algo que possa rearranjar ideias desprendidas de ideais, estejam estas presentes nos campos da Filosofia ou da Educação, redescobrimo o mundo fora dos limites da tradição do pensamento e o festejando. “Eis porque as verdadeiras revoluções têm

também um ar de festa" (DELEUZE, 1988, p. 424). Aquela professora burocrática e ressentida com as suas demandas descobre que pode transbordar o já conhecido em educação e abrir fissuras na mencionada idealização docente. Ter respaldo na diferença para ser diferente é como virar a professora sujeita à tradição de ponta cabeça, bagunçar uma ideia sobre si, pronta e acabada, e ver o que sai. O que pode sair diz também do traduzir²⁵ o que se encontra fixo, com a intenção de não ser apenas uma professora dotada de uma linguagem técnica, mas de uma língua-criação, envolvendo uma ação transcriadora do ler e do escrever (CORAZZA, 2020). A autora traduz a

Docência como oceano de impossíveis [...]. Docência feita tanto de paragens distantes e assombradas, quanto de passagens próximas e inapreensíveis. Docência urdida nas longas noites dos tempos, por um arquivo tecido pela poesia do dito-e-feito. (CORAZZA, 2021, p. 5).

Os entendimentos diferentes produzem bordas que desbordam em novos agenciamentos²⁶, como demonstrado no início deste capítulo, ao contextualizar alguns tempos e escolas distintos. Os agenciamentos passam a percorrer a singularização de um processo de criação de si, no qual a docente se torna tecelã da diferença e de si mesma. Todas as relações e vínculos que opera compõem o bordado do mapa, no qual ela seleciona o que lhe importa tramar, tecer. O que afeta sua prática, os discursos e comportamentos, são usados para ziguezaguear, são elementos de um bordado discursivo não mais baseado em uma historicidade, mas em um pensar mais geográfico. Pensar que traz o contrassenso dos acontecimentos e das interações transformadoras, uma vez que são realizadas outras conexões entre afetos e imagens, entre discursos, práticas, materialidades e territórios.

Pelo entendimento do que difere, a professora atrelada ao seu campo de formação e a sua burocracia didática não se percebe como uma portadora do conhecimento e fonte de transmissão do mesmo. A professora desse entendimento da tradição sobre o seu papel social, cercada por demandas e por burocracias pedagógicas, agora se faz produtora de rearranjos cartográficos sobre a

²⁵ Pela perspectiva de Sandra Mara Corazza (2021, p. 8), o traduzir nesta escrita diz dos “modos de a-traduzir o Arquivo, dispostos entre a criação literária e a teoria; ideias docentes funcionando como sonhos; língua poética da Docência, enquanto rebelde à formalização, desvio da norma, da linguagem objetiva, descritora e constatativa”.

²⁶ De acordo com Deleuze (2011, p. 24), agenciamento é “crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.”

professoralidade, carregados de vontade de poder²⁷ e potência de vida e se percebe, pela diferença, como uma professora inadequada.

A partir daqui, a professora de Filosofia que não leciona Filosofia em uma escola da região metropolitana de Curitiba se coloca como professora inadequada. Inadequada porque não se fixa em imagens representacionais acerca da sua função e acerca da docência, nem acerca do seu espaço de trabalho. Inadequada porque ousa olhar para a escola e para as suas tarefas escolares de forma não condicionada por uma tradição educacional e filosófica, que vem da sua própria formação. Inadequada porque vê no processo de idealização da docência e da docente um problema a ser discutido, a partir de uma discussão que se faz qual a uma tecitura, com o suporte da Filosofia da Diferença.

EFEITO TEAR

Então, o procurar, o observar, o pensar, o investigar, encontrou no tear um modo de produção que inventa uma pesquisa e um modo de pesquisar. Tear é construir com matérias de vida – linhas, cores, formas, tramas, superfícies, sensações. Tudo é um colaborativo de fios; feito um tear, uma matéria se constrói por instâncias de aprendizado, colaborações, rupturas, resistências e ajuste. (GASPAR; COELHO, 2020, p. 150).

As tramas inversas começam a emanar da professora inadequada, já os arranjos de seu pensamento passam a ser dispostos na tecitura tal qual trabalho de bordadeira, que pega linha das inquietações, dos interesses destoantes, das ressonâncias e das reverberações de encontros, e borda um trabalho docente

imprevisível, repleto de multiplicidades, que é individual e ao mesmo tempo coletivo, deve haver [...] muito movimento, muita vida, muitas dúvidas e inquietações; então escapar é sempre possível. Escapar de modelos, de métodos padronizados, das verdades, das investidas da educação institucional em homogeneizar, em propor caminhos, quando não há caminho, em propor métodos eficazes quando não há método. (CATTO, 2010, p. 10).

²⁷ Nietzsche, em sua obra *Assim falou Zaratustra*, aborda a vontade de poder, caracterizando-a como vontade de tornar pensável tudo o que existe. Entretanto, é na obra *Vontade de Potência* que o autor fala especificamente sobre o tema, enfatizando que “a vontade de potência não é um ser, não é um devir, mas um *pathos* – ela é o fato elementar de onde resulta um devir e uma ação [...]”. (NIETZSCHE, s.d., p. 242, grifo do autor). De acordo com Nietzsche, a vontade de poder deve ser entendida como triunfo sobre a fatalidade, compreendendo o possível e indo além daquilo que é. Também é a vontade de si, no sentido de uma vida espontânea diante do devir.

Sobre as investidas em homogeneizar a educação formal, institucionalizada, fundada em uma história da tradição, há a supervalorização da oferta e apreensão de conhecimentos teóricos, científicos, pedagógicos. A oferta e a apreensão de conhecimentos dizem das “atividades que são a razão de ser da escola.” (SAVIANI, 2013, p. 15). Nesse sentido, a escola acaba por desconsiderar singularidades, contribuindo para uma reprodução do ensino, geralmente previsível, “destinada à transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.” (SAVIANI, 2013, p. 15). Partindo do suposto ideal, educar se torna treinamento, mero processo de racionalização, usado para a formatação de algo ou de alguém, processo de ajustamento pelo qual diferenças são atenuadas, disfarçadas, escondidas ou até mesmo suprimidas. Com isso em mente, interessa a atualização de ideias que contribuam para uma renovação das ações educativas.

As ações educativas da professora inadequada envolvem comportamentos destoantes daquilo que até aqui foi colocado como padrões e imagens do pensamento acerca da docência, aproximando-se do que Corazza (2002, p. 15) chamou de *artistagem*²⁸, permitindo “o não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito”. O itinerário da professora inadequada não está mais preso aos planejamentos nem aos conteúdos programáticos que precisam ser cumpridos até o final do ano letivo, também não se fixa ao enquadramento metodológico e didático das aulas planejadas, ações que se determinam por meio das diretrizes curriculares. O itinerário da professora inadequada é plural e inventivo, abarca o inesperado, foge de uma rotina escolar e se mostra cheio de potência criadora, viabilizando práticas e linguagens docentes em conexão com suas variadas formas e forças.

Uma pregação do método

Considerando essa potência criadora que Deleuze, com a sua filosofia da diferença, traz para a Educação, a inversão de ideias historicamente construídas passa a se movimentar por meio de forças distintas para alcançar uma coisa outra, desdobrada. A professora inadequada ao tecer faz teargrafia da cartografia pelo seu desdobramento. A cartografia foi inventada por Gilles Deleuze em sua parceria com

²⁸ Em seu artigo *Pesquisa-ensino: o hífen da ligação necessária na formação docente*, Sandra Mara Corazza apresenta o conceito de *artistagem* para se referir ao fazer arte sem ser artista. “Significada como ensinar-e-pesquisar, de modo criativo-inventivo-artístico” (2002, p. 9). Experimentação artística e filosófica que pode ser realizada por qualquer pessoa, dando ênfase para a invenção.

Félix Guattari, a partir de uma atualização do termo usado na geografia. Ela se configura como expressão de um percurso, variando “com cada autor” e fazendo “parte da obra” (DELEUZE; GUATTARI, 2012). É desenvolvida a partir de algumas indicações de Michel Foucault sobre o trabalho cartográfico, considerando algumas de suas perspectivas metodológicas. Deleuze se refere a Foucault no texto *Um novo cartógrafo*, no qual trata das análises genealógicas levadas a efeito pelo autor em sua obra *Vigiar e punir*, do original francês *Surveiller et punir*, de 1975.

Usando da cartografia, a pregação do método, então, é desfeita, método vira percurso metodológico e, pela criação da professora inadequada, surge alguma coisa outra, que pode ser considerada uma poesigrafia, utilizada nesta dissertação como forma de compor uma estética dissertativa a partir de desdobramentos da cartografia. A poesigrafia é caracterizada pela forma de expressão discursiva criadora e a teargrafia pela forma de compor a pesquisa. Logo, como Deleuze e Guattari (2010)²⁹ propõem uma filosofia que cria conceitos, a professora inadequada procura criar as suas tramas da inversão, invocando

a força da imaginação e o
modo de ler errado e a vontade de *escrever com vivos e*
mortos e a potência do existente e o *desejo* de vampirizar o
 que interessa ao *pensamento* e a possibilidade de *criar*
impossíveis e a experimentação *antropofágica* e a
 transluciferação e o riso de *Mepistófeles* e a repercussão das
matérias e a alquimia dos elementos e a *cozinha da bruxa*
 e o pensamento nas *pontas dos dedos* e o que pode ainda
 decepcionar o *pensamento* e o inevitável *desassossego* das
 formas
 e a vida viva e na *potência* do
e, e, e, e, e, e.....

(OLEGÁRIO, 2018, p. 121).

Esse percurso da professora inadequada tem um viés qualitativo, não no sentido de uma interpretação acerca dos fenômenos humanos, uma vez que remete a algo que não deixa de ser complexo e holístico (FAZENDA, 1998, p. 62). Escrever, pesquisar e criar com estes autores do pensamento da diferença apontam para um

²⁹ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Qu'est-ce que la philosophie*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1991. *O que é a Filosofia?* 3ª edição brasileira, Editora 34, 2010.

interesse que criva e destaca os movimentos de um processo. Uma dinâmica das partes e não do todo, focado no resultado. Importa que esta professora inadequada consiga afetar e sofrer as influências dos afetos, ideias, conceitos que circundam seu trabalho docente. Dessa forma, sua composição ocorre por meio de uma intensa discussão teórico-conceitual que percorre o campo da Diferença³⁰ e pela afetação gerada pelo contato com arquivos de pesquisadoras da diferença. Tramar o fundamento de uma pesquisa movimenta a base teórica-conceitual, processo comum à tradição filosófica que ao refletir sobre as teorias já existentes, acaba por desenvolver novas teorias. O que tensiona essa narrativa é dar respaldo a algo que opera como fundamentação para propiciar um debate teórico sobre uma produção de conhecimento que opta por lançar novas perspectivas.

Envolver a filosofia com a educação e vice-versa diz de um movimento que exige trabalhar conceitos importantes de ambos os campos e aproximá-los, para que possam articular o debate pretendido. Neste inventário, os conceitos operam enquanto incorporais, não dizem do estado das coisas (DELEUZE; GUATTARRI, 2010, p. 29), o que os conceitos realizam é da ordem do acontecimento e não do que encarna. “As relações no conceito não são nem de compreensão nem de extensão, mas somente de ordenação [...]. O conceito de um pássaro não está em seu gênero ou sua espécie, mas na composição de suas posturas, de suas cores e de seus cantos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 28). Assim sendo, como ressaltam Deleuze e Guattari (2010, p. 237), é preciso um pouco de ordem para se proteger do caos. “Nada é mais doloroso, mais angustiante do que o pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 237).

Há caos porque há discussão conceitual e criação de modo próprio de contar a investida e dar conta da organização ou, ao menos, tentar organizar o estudo, diante das sugestões, correções, revisões, apontamentos, bem como desapontamentos durante a sua construção. Considerando o que até aqui vem sendo posto como idealização, há, no cenário, um ideal acadêmico, mas que não é objetivo desta escrita discutir. Tais percepções e afetações da professora inadequada importam, pois dizem das forças que a atravessam e marcam o texto, tanto por sua teargrafia/poesigrafia de criação discursiva quanto pelo cansaço, imprevistos e possíveis contradições. Esses

³⁰ Os termos Diferença, Educação e Filosofia com a primeira letra maiúscula se referem a áreas/campos do conhecimento. Citados com a primeira letra minúscula possuem um sentido genérico.

aspectos compositivos se mostram importantes ao dizerem de algo por vir por intermédio da inadequação docente, e que pretende se diferenciar. Dessa maneira, a professora inadequada cria a sua possibilidade poética a partir do que a afeta, do que captura e do que a captura, mobilizada pelo sentir seu mundo e mundos outros possíveis. Seu cartografar diz, então, do pensar horizontal encontrado na filosofia da diferença, operando por afetos, devires, linhas de fuga que se manifestam fora da verticalização do pensamento encontrado na história da Filosofia Clássica.

Por tal pensamento da horizontalidade, das linhas de fuga, a professora inadequada faz um bordado, uma tecitura, que convoca uma transgressão, constituindo ao mesmo tempo o que deve e o que não deve ser (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78). Suscita um problema sobre um plano, afirmando alguma coisa a ser mapeada, a partir de uma composição que vai tomando forma e se firmando em meio ao vai e vem de ideias e manifestações expressivas. Logo, implica uma ordenação para o caos do pensamento ocasionado pela sua abertura e disposição da professora inadequada a um pensar subversivo, transmutado a partir da diferença, o que promove metamorfoses das coisas e entes, estabelecendo movimentos daquilo que Deleuze e Guattari chamaram de geofilosofia. (2010).

A geofilosofia é a base de sustentação da discussão e anuncia o devir, que remete a estar e não a ser professora, e que diz, primeiramente, do estado daquela que escreve, das influências de diferentes movimentos de uma docente em devir, de uma pesquisadora em devir, de uma escrita em devir. Há presença de um devir-escritora, de um devir-tecelã, de um devir-fiandeira, de um devir-poeta. O devir, então, opera na (des) construção de modos docentes e desta professora, o que pode ser intuído, é a sua presença em outros contextos, como pretende trazer a trama 3.

Essa ordenação para o caos se faz sobre uma superfície mediante a qual as ideias “se compõem para formar um todo mais potente” (DELEUZE, 2002, p. 25). O todo mais potente ocorre por meio das conexões que podem ser estabelecidas entre diferentes campos do conhecimento, bem como entre diferentes modos discursivos, e que se expressa por uma planificação, contribuindo no encaminhamento e no desencadeamento do pensamento ao engendrar conceitos que se movimentam por tal superfície. Dessa forma, esse todo mais potente passa a oferecer sustentação para a ideia da inversão, consistindo em “estender um plano de imanência que absorve a terra [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.107). Sobre plano de imanência, ele “é ao mesmo tempo o que deve ser pensado, e o que não pode ser pensado. Seria o não-

pensado no pensamento. A base de todos os planos, imanente a cada plano pensável que não chega a pensá-lo. É o mais íntimo do pensamento e todavia o fora absoluto”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78). É um plano intuitivo, um “campo onde se produzem, circulam e se entrecrocaram os conceitos”. (PRADO JR., 1997, p. 5).

O plano de imanência, nesta composição, pode ser entendido como o próprio tear, que faz e desfaz o pensamento, tramando as conexões entre os conceitos que se movimentam pelo tear, como linhas a compor um tecido discursivo. Ele serve como orientação, estabelecendo um corte no caos e agindo como um crivo (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53). Assim, o plano de imanência oferece um plano de consistência no caos, pois

31



O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência. O problema da filosofia é adquirir uma consistência, sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha (o caos, deste ponto de vista, tem uma existência tanto mental como física). *Dar consistência sem nada perder do infinito* é muito diferente do problema da ciência, que procura dar referências ao caos, sob a condição de perder ou renunciar aos movimentos e velocidades infinitos [...]. A filosofia, ao contrário, procede supondo ou instaurando o plano de imanência: é ele, cujas *curvaturas* variáveis conservam os movimentos infinitos que retornam sobre si na troca incessante, mas também não cessam de liberar outras que se conservam. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 5. Grifos do autor).

A conservação dos movimentos e das velocidades infinitos remete ao emaranhado de ideias que povoam o pensamento da professora em devir, o plano surge dando a ele um mapa, sem se desfazer das forças infindáveis que a arrematam, mas as coordenando por meio da operação por conceitos. Daí, começam a surgir pensamentos mais definidos. Voltando ao fio da discussão sobre a influência da tradição da educação, o campo científico não suporta esse caos do pensamento e o expulsa para fazer valer a ideia de verdade, por isso categoriza o conhecimento. De outro lado, o campo do pensar pela diferença, encontrado em Deleuze, dá permissão ao caos e uma sustentação para o pensamento pela imanência,³² pela interação do pensar com este mundo, e que se deixa ser afetado, trabalhando com um dado

³¹ PRADO JR., Bento. *A ideia de plano de imanência*. Especial para a Folha de São Paulo, 8 de junho de 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/6/08/mais/9.html>.

³² Remete a existir, estabelecendo uma oposição relativa à transcendência, que é o que está além do existir. A imanência está nela mesma, ou seja, não está aquém nem além. “O que é a imanência? uma vida...” (DELEUZE, 2016, p. 179).

problema em um determinado espaço-tempo (DELEUZE; GUATTARI apud PRADO JR, 1997).

A sustentação do pensamento pela imanência oferecida pela filosofia da diferença deleuziana e guattarina derruba algumas estruturas clássicas do pensamento historicamente construído e transmitido, contrária a determinados pressupostos da tradição, como a busca pela verdade, a preocupação do campo científico evidenciada pela categorização do conhecimento, como posto no parágrafo citado. A própria filosofia clássica apresenta a mesma preocupação de indicar caminhos para a verdade, interessada na busca pelas ditas verdades eternas, sobre o ser, remetendo à questão da essência, principalmente. O pensar da diferença que se faz na imanência, contorna as relações com

o não-pensado em que o devir filosófico se conecta com forças extrínsecas, em que as relações são exteriores a seus termos, são forças e relações erigidas de encontros, afectos e perceptos. O que se entrevê são conexões, agenciamentos, fronteiras, compondo ritmos, velocidades, direção, trajetos; demarcando assim uma cartografia das relações que configuram num meio geográfico e social. (SANTOS, 2013, p. 57).

O efeito inicial do pensar pela diferença desenha um plano pela imanência e faz da professora já afetada uma espécie de devir cartógrafa, perceber-se como alguém que passa a mapear o pensamento para fins de traçar seu plano, buscando uma composição de ideias que, ao se chocarem, a desestabilizam. O plano aparece como solo para os conceitos e estes aparecem como o que percorre o plano, o que envolve entremeios, dobras do espaço a potencializar a multiplicidade da vida da professora a romper com a tradição de uma estrutura e de um entendimento historicamente instituídos sobre educação, em que “devires são geografia, as orientações, direções, entradas e saídas [...]”. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9).

Dessa compreensão, a professora da diferença, filósofa de formação e aquela que não leciona Filosofia mas, ao mesmo tempo, contempla seu espaço de atuação desde o lugar da não pedagogia, por aqui compõe sua profissionalidade, sua docência. Como uma cartografia das coisas que a circundam, observando-se mais próxima da geografia, uma das disciplinas outras que leciona e que acontece pelo fora da sua própria formação. Esse contexto ativa sua possibilidade cartógrafa quando contribui para mapear relações com e por seu conceito-chave: a geofilosofia³³ e por

³³ Conceito que contempla a interação do pensamento com o mundo/território.

seu conceito-operacional: o devir³⁴ em que o desafio consiste em pensar por uma perspectiva não mais somente filosófica, mas geográfica. O pensar passa a ser potencializado pela terra, no sentido de sustentação do plano, parte de deslocamentos conceituais oferecidos por esse pensar cartográfico, e não diz das normas, dos comportamentos e das obrigações que aprisionam a professora dentro do já mencionado modo do professor-padrão. O modo do professor-padrão está no masculino, porque faz referência a um social maior, já discutido nesta trama, do qual a professora quer desfazer amarras para ser menor.

Menor não em um sentido de inferioridade, como a relação maior-menor possa indicar por um entendimento dualista e de oposição tradicionais, mas menor no sentido de minoridade, que se dá em existências fora do ordenamento social vigente em diferentes níveis e espaços, neste caso, uma instituição de ensino formal, a escola. Sendo o horizonte de estudo da professora inadequada, a própria docência, não como objeto, já que “Não há objeto, mas um território.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 122). Esse processo aberto horizontalmente de fruição de construção do pensamento faz das sensações, das impressões e das intuições, dispositivos para assentar ideias, apresentando vias de mediação entre diferentes interações.

A planificação de ideias pela diferença também remete a uma “síntese operativa do fazer-pensar” (PLAZA, 2003, p. 46), acontece enquanto a obra se faz, e enquanto se inventa o modo de fazer (PLAZA, 2003). Tal plano compositivo, ao trabalhar pela mediação, evidencia um movimento cartográfico porque

utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre “territórios” e dar conta de um “espaço”. Assim, “Cartografia” é um termo que faz referência à ideia de “mapa”, contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebido no mundo cartografado. (FONSECA; KIRST, 2003, p. 92).

O mundo da docência pela diferença que passa a ser cartografado pela professora inadequada, quando capturado por meio das tramas e dos fios, dos elementos que formam o bordado deste texto, dizem de questões que atraem e tramam uma tecitura, selecionando percursos e linhas por via de entendimentos diversos. Tal trama revela operações experimentais e os compartilhamentos que

³⁴ Conceito que contempla a mudança, a transformação de tudo o que existe. O tornar-se.

dialogam sobre efeitos educativos que não estão atrelados àqueles modelos e padrões pedagógicos trazidos pela discussão inicial sobre história, cultura e tradição escolares. Há fissuras nas tramas. Nos entremeios, desloca-se esta professora inadequada com as suas ações e comportamentos destoantes, considerando que possa traçar novas conectividades entre linhas do pensamento e diferentes áreas do conhecimento, tecendo outra coisa, gerando transformações.

É por isso que há sempre muitos movimentos infinitos presos uns nos outros, dobrados uns nos outros, na medida em que o retorno de um, relança um outro instantaneamente, de tal maneira que o plano de imanência não para de tecer, gigantesco tear. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 49).

O plano é também autopoietico, uma produção que tece sobre si mesma (KASTRUP, 2007, p. 130), uma vez que a mulher professora em devir-tecelã usa das influências e interesses que emergem das suas vivências e do chão da escola, fazendo tramas do texto em que “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 19). As regiões fazem uma geografia do estudo por meio de uma atualização linguística e filosófica que procura captar a intenção de Deleuze (2018)³⁵, do propor uma virada do pensamento clássico da tradição, a partir de uma inversão do platonismo. O deslocamento dessa inversão para a Educação será fundamentado pela Trama 2.

Pela proposta de subversão da Filosofia Clássica, a professora da diferença a fiar linhas outras de pensamento, encontra sustentação para a sua discussão (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 45). Após traçar no caos o seu campo, lança, a partir dessa ideia de inversão, uma perspectiva para formar bando pelo adentrar planos outros da diferença. A investida da discussão sobre a virada de um determinado pensamento da tradição escapa ao papel social da professora como detentora do conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas. Realiza uma fuga daquela sua imagem clássica de farol para quem está à deriva, aquela figura que, além de iluminada pelo conhecimento, é moralizante e autoritária, estacionada acima dos demais que a ouvem em uma sala de aula. Esboçado assim, o plano sai das fronteiras de um eu, professora e filósofa, apenas intelectual, para dar passagem aos afetos de uma vida de professora. Como disseram Miranda e Carvalho (2020, p. 277),

³⁵ Na obra *Diferença e Repetição*, Deleuze (2018, p. 89) afirma que a tarefa da filosofia moderna é subverter o platonismo.

A ideia foi de percorrer, pensando e tecendo (serpenteando) caminhos, conforme a tragicidade, as contingências e os limites advindos dos encontros, não necessariamente com as pessoas, mas com todos os modos de vida que precipitavam daquele desejo comum: trilhar pelas linhas constitutivas de nossas professoralidades!

O serpentear desta professora inadequada é trama que desloca conceitos e os estudos que se fizeram em torno do pensamento que afirma a diferença como condição de existência e disposição para uma Educação da ética. Passa a imprimir autoexpressão para designar uma escrita que também tende a extrapolar um modelo discursivo imposto pela tradição; afinal, contrapõe-se às imposições das formas que se destacam em manuais utilizados para referenciar e orientar uma composição dissertativa ou uma tese. Nesse sentido, desejando não cair em contradição com o que apresenta como filosofia da diferença ou como pensamento da diferença, algo que funda o que existe pelas características objetivas e subjetivas que se destacam na singularidade da existência, busca romper padrões e modelos instituídos sobre qualquer coisa. Dessa forma, não somente é necessário discutir com e pela diferença, mas escrever com e por ela, encontrando seu modo distinto de composição.

Em texto tecido, rizoma é teia

A professora de Filosofia que leciona esta disciplina no Ensino Fundamental, quando se deixa atravessar pelas demandas vindas dos estudos da diferença, se faz tecelã do próprio pensamento, entendendo a relação que este tem com a terra; ou seja, com aquilo que circunda seus modos de existir, se expressar e de perceber a superfície. O horizonte de sua docência posto aqui como texto-tecido, desfaz uma pregação do método para fazer percurso investigativo pelo tear, que serve de instrumento para o ir e vir de suas ideias, oferecendo linhas e conceitos que as organizam sobre um plano. Outro efeito dos estudos da diferença em uma docência vinda de uma profissional formada e licenciada em Filosofia, mas que não leciona este conteúdo, pode ser conferido como autodeterminação ou autodenominação em professora inadequada, sujeita que, agindo pelo fora da tradição escolar, encontra o fora do método investigativo da área educacional. Sendo assim, opera com situações de pesquisa dentro da área educativa que viram formas expressivas de compor um

processo de estudo para além dos padrões textuais, demarcados por uma linearidade técnica (ZORDAN; ALMEIDA; BRITO DE SÁ, 2021).

O que evidencia que criar um modo próprio torna o processo investigativo mais próximo de quem o faz e escreve, sem que tal proximidade possa comprometer o estudo e, sim, afetar, no sentido de produzir novidades, ou até mesmo de renovar os métodos existentes. De qualquer forma, mesmo pela diferença, é necessário cumprir com os procedimentos investigativos, não necessariamente pela categorização tradicional à qual o social maior de quem pesquisa está habituado.

O que uma pesquisa enquadra, no entanto, não a delimita. Há uma gama enorme de possibilidades para se desenhar esquemas que mostrem com quais ferramentas teóricas e perspectivas de análise um projeto de pesquisa pode ser traçado, indicando quais temas e assuntos se organizam de modo a melhor serem colocados no campo de estudo. (ZORDAN; ALMEIDA; BRITO DE SÁ, 2020, p. 10).

O que surge a partir disso são os meios de romper com outro tipo de padrão instituído historicamente dentro do campo da Educação: os enquadramentos metodológicos. O tecer dissertativo faz uso de partes menores que se juntam para compor um todo potencializado, como dito anteriormente, promovido pela diferença, enquanto desestruturação de dogmas do pensamento e da própria linguagem, invertendo suas lógicas lineares arborescentes e desestabilizando o próprio modelo de composição acadêmica. O linear não faz parte da filosofia da diferença, muito menos a padronização. O rizoma³⁶ faz.

Rizoma contempla “uma imagem antissistêmica de pensamento, procuram extrair dela a ideia de fluxo que escorre em várias direções, mas pode ser cortado em qualquer parte!” (CUNHA, 2011, p. 50). Retomando esse conceito nesta trama, rizoma diz de algo que cresce horizontalmente, por filamentos múltiplos que vão se enredando e tomando o espaço, qual uma teia. Ele remete a uma imagem de oposição ao sistema tradicional do pensamento, como sugere Cunha (2011), porque não cresce como as árvores, no sentido vertical. Como disseram Deleuze e Guattari (2011), no *Mil Platôs*, vol.1, na História da Filosofia, a imagem da árvore é a forma de organização tradicional do pensamento que depende de um fundamento para se edificar, o que

³⁶ Rizoma, na filosofia de Deleuze e Guattari, é um deslocamento conceitual do termo da botânica, fazendo referência à estrutura de plantas que não possuem uma base vertical profundamente enraizada, crescendo horizontalmente por filamentos adventícios. “Designa planta rasteira, que não possui raízes fundas fixas ao solo”. (CUNHA, 2011, p. 50). Sugere uma forma não hierarquizada do pensamento.

acontece de forma verticalizada, sugerindo um crescimento hierárquico, diferentemente é a imagem do rizoma.

Árvore e rizoma são formas diferentes de organização da vida vegetal a partir das quais podemos extrair modelos de organização da multiplicidade [...]. O que a árvore sugere para o pensamento? O modelo arbóreo é aquele que possui um fundamento e que depende dele para multiplicar-se: a raiz é a unidade, a gênese, a verdade que antecede a multiplicidade. De maneira geral, essa é a forma de pensar que Deleuze enfrenta em toda sua filosofia. A árvore-raiz resulta no pensamento inflexível, no modo sedentário de viver, na organização hierárquica das relações: ‘muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça’.³⁷

O pensamento rizomático se dá na urgência dos acontecimentos que desfazem estruturas fixas de organização da Filosofia e da Educação, e percorre a linha de um tempo presente da professora que se interessa e é afetada pela diferença. O rizoma não é fechado, usa da superfície aberta para espalhar o que pode ser sentido e o que pode ser pensado, em um mesmo plano de composição, habitando “a compreensão de que independentemente da perspectiva, o que se escolhe e o que se dispensa no desenvolvimento de uma pesquisa entrelaça sentimentos e razões.” (ZORDAN; ALMEIDA; BRITO DE SÁ, 2020, p. 19). Portanto, é estabelecido um vínculo mais sensível com o ato de professorar, atrelado ao que é vivido. É do cotidiano, de recortes imanentes que brotam acontecimentos significativos, potencializando práticas e discursos com o que passa, toca, afeta. Dessa forma, a tecitura ganha um ar dionisíaco de vida em potência (NIETZSCHE, 2020).

Neste inventário, há uma potência poética que se faz pelo tear dos pensamentos selecionados junto a outros elementos que compõem uma docência, especialmente quando a professora inadequada tenciona esse conjunto como as linhas de suas tramas e bordados, para fins de expressar as inquietações de seu vivido profissional. Desenvolvendo a relação pensamento e vida, passa a perceber o texto no sentido explicitado por Barthes (1987, p. 83): “Texto quer dizer Tecido”. Cada ideia implica a produção de uma professora inquieta que não quer se enquadrar aos moldes de uma tradição docente, ideias necessárias que tecem novos sentidos para um professorar, assim como uma aranha enreda a teia. São teias do pensar da professora por um espaço dinâmico, intenso, que se transforma e possibilita desterritorializações acerca da Educação.

³⁷ Citação de Rafael Lauro, autor colaborador da página Razão Inadequada. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>

É como cair na toca do coelho e adentrar um mundo possível pela subversão do pensamento. A docente que tece precisa ser um pouco como a Alice³⁸ de Carroll (1.865), assim como a célebre personagem encontra o país das maravilhas, a professora inadequada encontra uma lógica do sentido (DELEUZE; GUATTARI, 2018) e uma filosofia da diferença (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Alice enfrenta uma lógica escapada àquela que, até então, conhecia, pela qual tudo se inverte. Sua aproximação com o mundo das maravilhas, como diz Ghirardi (2017), ocorre porque



[...] a Alice se interessa pela vida, não pela teoria, só por isso ela consegue ver o coelho branco passar, se ela estivesse com o nariz enfiado no livro, nunca teria visto o coelho branco passar. Se não tivesse tido [sic] a coragem de se jogar de cabeça num lugar que ela não conhece, nunca teria vivido o que viveu.

39

A professora inadequada precisa seguir o coelho branco em busca de acontecimentos incomuns, aberrantes, subversivos e pode, dessa maneira, sair do lugar-comum da tradição, dos costumes e dos modelos fixos. O cair na toca do coelho remete ao perceber as inquietudes do pensamento formatado para o desabituar, e permitir outra lógica que contempla docência/docente. Nesse sentido, segue a tecitura enquanto crítica ao pensamento da tradição e via de criação e transformação. Um pensar deste mundo, conseqüentemente mais próximo às discussões que emergem do cotidiano escolar e das temáticas da vida da professora e do que a afeta.

O rizomatizar de teias no texto tecido pelo tear da diferença usa de fios de diferentes campos do conhecimento por meio dos deslocamentos conceituais⁴⁰ e das análises desse tema na Educação, é a perspectiva da subversão do pensamento

³⁸ Personagem principal presente na obra *Alice no País das Maravilhas*, escrita por Lewis Carroll (pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson), e publicada em 4 de julho de 1865, com o título original *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Carroll é considerado precursor da literatura nonsense, um gênero literário que subverte os contos de fadas tradicionais ao criar narrativas que não seguem as regras da lógica. O livro conta a história de uma menina curiosa que segue um Coelho Branco de colete e relógio através de sua toca e acaba sendo projetada para um outro mundo repleto de absurdos.

³⁹ *5 clássicos para entender o mundo atual: Alice no País das Maravilhas*, por José Garcez Ghirardi. No final da apresentação Ghirardi aborda um contexto político-econômico da época em que foi realizado o vídeo. A importância da discussão está na sua crítica à modernidade a partir da história comentada. Apresentação completa disponibilizada via plataforma Youtube, canal Casa do Saber. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=5+cl%C3%A1ssicos+para+entender+o+mundo+atual%3A+Alice+no+Pa%C3%ADs+das+Maravilhas.

⁴⁰ Com referência à proposta indicada por Gallo (2017, p. 62) que, a partir de Deleuze, usa do procedimento de realizar deslocamentos conceituais da Filosofia para a Educação.

idealizado. O fio da ideia de inversão vai e vem pela relação com professoras escapadas de sua identidade e das suas práticas escapadas de um dado papel social. O que pode ser cartografado sobre essas professoras e sobre outras possibilidades do pensar docente se mostram como rizomas possíveis, tentativas de criações professorais que ocorrem como que por ramificações do pensamento, escapadas de uma rotina educacional institucionalizada e de um entendimento formal sobre docência e sobre a professora em si. O rizoma, enquanto teia, diz dos filamentos, qual rendilhados, decorrentes dos fluxos de pensamentos próprios e alheios, que podem ser cartografados a partir do mesmos e postos como poética.

Esta trama inicial se faz entre um devir-tecelã, de uma professora a tecer texto, e um devir-Alice, que subverte uma lógica da tradição que a envolve. Sua ideia de inversão do pensamento que rompe com uma idealização docente precisa, agora, ser fundamentada pelo aprofundamento na inversão de um pensamento clássico, posto pelos filósofos gregos e que se consolidou como o promotor eficaz da racionalidade pela história do pensamento ocidental. Logo, passando a influenciar ideias acerca de uma formação ideal. Para isso, é preciso discutir a geofilosofia presente no pensamento de Deleuze para sustentar a ideia de inversão do pensamento deslocada para o plano educativo e afirmar uma professora inadequada, desprendida de um ideal historicamente imposto, encontrado na Filosofia Clássica.

Eu voltei pro mundo aqui embaixo,
minha vida corre plana.”



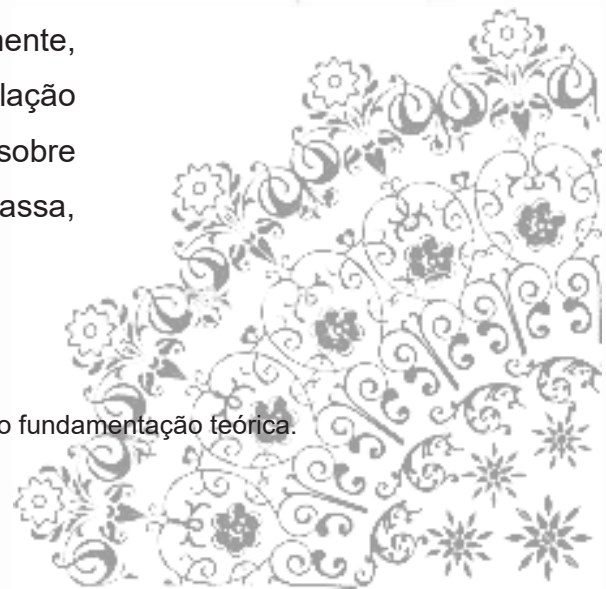
Meu mundo é o Barro, 2008.

TRAMA 2

LINHAS AO CHÃO

A partir desse lugar da professora de Filosofia que não leciona Filosofia, incomodada com imagens do pensamento acerca da docência e dela mesma, amarradas a um contexto da tradição escolar e filosófica, tanto quanto a uma valoração dada ao que é tido como clássico nesses meios, a professora inadequada encontra a geofilosofia. Criado por Deleuze em sua parceria com Guattari (2010)⁴¹, tal conceito tem a proposta de libertar a Filosofia de uma interioridade histórica baseada na sua suposta origem grega e no seu desenvolvimento segundo uma racionalidade necessária. Com essa intenção em mente, os autores afirmam que o “pensar se faz antes na relação do território e da terra” (2010, p. 103). A discussão sobre ideais do pensamento que ecoam na educação passa, então, a ser motivada pela vontade de pisar a terra.

⁴¹ Referência à edição da obra *O que é a Filosofia?*, usada como fundamentação teórica.



Esta professora inadequada percebe que a geofilosofia envolve a interação, caracterizada por uma geografia dos fluxos entre diferentes territórios. Como conceito, a geofilosofia procura dar consistência ao pensamento em meio ao caos de ideias já discorrido. O caos, nesse sentido, é condutor criador, ocorrendo entre o eu e o fora⁴². O pensar pela diferença da professora passa pelo caos a procura de consistências, de terra firme, é inadequação, não no sentido de uma antítese da desordem à ordem, mas no movimento em que ela revira ideias estabelecidas e sujeitos já concebidos e passa a produzir fendas no firmamento da razão. Tal movimento é uma tentativa de dobrar o caos e atualizar seu próprio mundo, sem determinismos, essências e fins acerca das coisas. Para tal, a professora inadequada precisa rasgar o véu do pensar.

O pensamento segue a lógica da terra. Os conceitos são trabalhados no plano de imanência. O plano de imanência é traçado por uma personagem conceitual. A personagem conceitual habita o plano atrás de conceitos. Tudo está amarrado, conceitos e plano e personagem. Eis, então, a geofilosofia (TRINDADE, s.d.).



43

TRAÇADO 1 - GEO PHILIA SOPHIA

GEO

Plano de Imanência:
“O solo absoluto, onde todas as forças se somam e se cruzam, a terra [...], onde planos se fazem, se desfazem, se sobrepõem. Não é à toa que os planetas (incluindo o planeta Terra) derivam da palavra *planètes*, que significa viajante, errantes (nômades?).”

FILO/PHILIA

Personagem Conceitual:
“[...] junta e desjunta componentes [...]. O amigo, mas ao mesmo tempo o rival, [...] que coopera na criação, mas ao mesmo tempo efetua destruições! Legisla, cria e destrói valores. Conexões e desconexões. Carrega consigo um martelo para quebrar ou pregar”.

SOFIA/SOPHIA⁴⁴

Conceito:
“O resultado do plano de imanência bem traçado e do personagem conceitual andando pelo plano. [...] Basta um acontecimento para que seja utilizado ou atualizado. [...] cria uma superfície, que se torna consistente, são velocidades infinitas tornadas sustentáveis”.

FONTE: Informações organizadas pela autora com base em *Deleuze, o que é a Geofilosofia?*

⁴² Entendimento que segue a perspectiva de um fora do pensamento que se engendra “entre” as forças dos acontecimentos e que não se situa em uma zona determinada, metafísica. O eu estaria condicionado ao mundo, o que o levaria a uma postura de aniquilamento, já o fora seguiria como fluxo (DELEUZE, 1997, p. 62).

⁴³ *Deleuze, o que é a Geofilosofia?* Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2017/11/15/deleuze-o-que-e-geofilosofia/>.

⁴⁴ O esquema faz referência ao texto citado na nota anterior encontrado no site Razão Inadequada, de autoria de Raphael Trindade. Algumas palavras foram retiradas para melhor organização. A parte inicial é paráfrase do mesmo autor.

Entretanto, a professora inadequada compreende que há a necessidade de alguma medida, oferecendo consistência para o pensamento “sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 5). Logo, o plano geofilosófico não é falta de ordem, não é qualquer falta, é permitir a “desordem”⁴⁵ para a criação de outros entendimentos. O traçado deste conceito implica experimentações possíveis, traçados paralelos entre pensar e agir, suscitam ou sugerem que a professora inadequada deixa de pensar sobre si mesma em solo identitário e passa a aferir como uma unidade múltipla, que minimiza um eu para viver como um fluxo, “um conjunto de fluxos, em relação com outros fluxos, fora de si e dentro de si próprio” (DELEUZE, 1997, p. 62). O que provoca uma violência no modo de pensar da professora vinda da formação filosófica da tradição que se deparou com a tradição escolar e docente no seu ingresso como profissional do ensino básico.

Estas tradições sobrepostas formam um contexto que a professora ousa deslocar, quando passa, no encontro com os conceitos da diferença, a buscar pelo que não deve ser pensado, algo que, em contrapartida, é o que deve ser pensado. Atender à proposta de Deleuze e Guattari de livrar a Filosofia de uma interioridade histórica é “recuperar o terreno para o pensamento, acreditando que a orientação foi perdida”. (RESTA, 1996, n.p.). A professora inadequada vinda da Filosofia, aproxima-se de uma geofilosofia pela superfície da relação entre pessoa, território e realidade, não havendo mais a necessidade de entendimento superior.

Isso ocorre porque a geofilosofia tira a história

do culto da necessidade, para fazer valer a irredutibilidade da contingência. Ela a arranca do culto das origens, para afirmar a potência de um ‘meio’ (o que a filosofia encontra entre os gregos, dizia Nietzsche, não é uma origem, mas um meio, um ambiente, uma atmosfera ambiente: o filósofo deixa de ser um cometa...). Ela a arranca das estruturas, para traçar as linhas de fuga que passam pelo mundo grego, através do Mediterrâneo. Enfim, ela arranca a história de si mesma, para descobrir os devires, que não são a história, mesmo quando nela recaem [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 115).

Essa outra Filosofia não mais histórica, mas Filosofia do presente, dos pensamentos que ganham sentido nas práticas possíveis é encontrada pela professora inadequada, na exterioridade de seu exercício docente, nos limites de sua razão contingente. O que envolve compreender que há uma multiplicidade de planos

⁴⁵ No sentido de algo que foge ao ordenamento padrão de determinada coisa, lugar, espaço, meio etc.

por um mundo ilimitado e aberto, e pela qual o pensamento não ocorre mais pela relação clássica entre sujeito e objeto. É por essa geografia-filosofia que se tornam possíveis os deslocamentos que a professora inadequada deseja, movimentos com os quais pode provocar trocas entre quem está em determinado lugar e quem chega de outras regiões, já que “o pensamento ocorre como fluxo ou movimento através do espaço”. (PETERS, 2002, p. 81). A geofilosofia vinda do solo dos acontecimentos e de um pensamento que ganha sentido na atualização que faz no tempo do presente, abrange, conseqüentemente, a vida. É desta forma que o pensamento que busca se fundar pelo sentido da terra é trama que borda o tecido da imanência.

Outro ponto a ressaltar, é que a geofilosofia retoma os primórdios da Filosofia, aqueles pré-socráticos (século VII ao século V a. C.), que discorriam sobre a existência de um princípio físico de toda criação, condicionado por elementos fundamentais como a água, o ar, a terra e o fogo, entendidos como substâncias unificadoras de tudo o que existe. Esta materialidade do pensar, convocada pelos pré-socráticos, é elemento do sentido geofilosófico, e envolve o pensar da professora inadequada e sua ação docente, no entendimento de que a “terra não é um elemento entre os outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas se serve de um ou de outro para desterritorializar o território.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 103).

A geofilosofia está em sintonia com uma filosofia da natureza. A terra, seu elemento fundamental, é movimentada entre o sentimento de inadequação desta professora e o ato de pensar sobre a docência como uma ação que envolve um conceito de espaço. Como pensar corresponde a habitar a terra, enquanto forma da existência humana, é algo que evidencia uma proximidade entre o pensamento e a condição necessária de se situar em um solo, no caso desta tecitura, o solo docente. Saciar as necessidades imediatas, tais como comer, respirar, exercer uma docência, trabalhar, estudar etc., está em íntima conexão com a produção e com a manutenção e sobrevivência sobre a terra. “Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo”. (SAVIANI, 2013, p. 12). O sentido da atividade docente pela diferença diz o que pode ser realizado neste plano, uma reversão do pensamento baseado na primazia do sujeito e na separação do mundo em um plano superior (acima) e um plano inferior (o terreno).

Considerando a sua formação filosófica, a professora inadequada sabe que tal divisão de mundos considera que toda relação baseada no fenômeno sensível não passaria de uma projeção do mundo das ideias, ao modo platônico, pensamento tido como o da tradição. Dessa tradição, segue a preocupação com o intelectual, a noção de democracia, por exemplo, na qual “autoctonia, philia, doxa, são os três traços fundamentais e as condições em que nasce e se desenvolve a filosofia” (DELEUZE, 1997, p. 154). Surgem as noções de formação integral do homem, a Paidéia⁴⁶ propriamente dita, discutindo a formação racional necessária para responder aos problemas do conhecimento, bem como os éticos e os políticos de uma sociedade, influenciando a maneira como hoje o social maior se organiza, como pensa e concebe a educação, e a importância dada à racionalidade. Portanto, reverter o pensamento da tradição é descer ao chão, estar na contramão do platonismo⁴⁷, que postulou esse pensamento sobre um plano superior, acima, e abstrato, voltando o pensamento para um plano abaixo, o deste mundo, ou seja, um pensamento da concretude.

O fuso do pensamento platônico é como uma seta apontada para cima, já o fuso contrário, funciona como uma seta apontada para baixo, no sentido da terra. Isso pode ser evidenciado na famosa *Escola de Atenas*⁴⁸. Nesta obra clássica, ao centro e à esquerda, está Platão [428/427 a.C. – 347 a.C.], fundador da Escola, dialogando com Aristóteles [384 a.C. – 322 a.C.]. Platão, discípulo de Sócrates, aponta para cima, referindo-se ao seu pensamento idealista e metafísico do "mundo das ideias", segurando com a outra mão *Timeu* (360 a.C.), um dos seus principais diálogos sobre o mundo eterno. Enquanto Aristóteles, discípulo de Platão, à direita, aponta para a terra, para aquilo que está neste plano, afirmando o mundo terrestre e a sua visão empírica acerca do conhecimento. Com a outra mão, segura *Ética a Nicômaco* (335 a.C. a 323 a.C.), uma das suas principais obras⁴⁹. (MARCELLO, s.d.).

⁴⁶ A Paidéia seria a formação integral do homem, integral porque buscava a formação em todas as suas esferas, estabelecendo um equilíbrio entre corpo e espírito.

⁴⁷ “O platonismo aparece como doutrina seletiva, seleção dos pretendentes, dos rivais. Toda coisa ou todo ser pretende certas qualidades. Trata-se de julgar da pertinência ou da legitimidade das pretensões” (DELEUZE, 1997, p.16).

⁴⁸ *Scuola di Atenas*, de Rafael Sanzio, refere-se a um afresco, pintado de 1509 a 1510, a pedido do Papa Júlio II, em sua sala particular, Stanza della Segnatura, no Vaticano. Na pintura, Rafael dispôs figuras de pensadores de diferentes épocas como se fossem de uma mesma academia, dando destaque para Platão e Aristóteles. Segundo Fowler (1990), o título original do afresco era *Causarum Cognitio*, e somente após o século XVII passou a ser usado o nome popular *Escola de Atenas*.

⁴⁹ A breve análise realizada sobre a obra *Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio, faz referência ao texto de Carolina Marcello, disponível em <https://www.culturagenial.com/a-escola-de-atenas-de-rafael-sanzio/>

Voltando para a idealização acerca do que envolve docente e docência, vale frisar que o espaço em que ambos se movimentam, a escola, entre os gregos era um lugar destinado à parte abastada da sociedade. Era um espaço frequentado apenas por uma determinada classe social, ou seja, a elite, detentora de prestígio social.

Escola, em grego, significa “o lugar do ócio”. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*. (SAVIANI, 2013, p. 81).

Nesse cenário, o filósofo passa a ser considerado o amigo da sabedoria que

FIGURA 1 - CAUSARUM COGNITIO



Propõe "retificar", tornar segura a opinião dos homens. São essas as características que sobrevivem nas sociedades ocidentais, ainda que aí ganhem um novo sentido, e que explicam a permanência da filosofia na economia de nosso mundo democrático [...].

(DELEUZE, 1997, p. 155).



49

FONTE: Licenciada sob domínio público.

Esse paralelo com a Escola de Atenas enfatiza época e contexto em que o intelectual assume grande importância para o mundo ocidental, “a cidade grega, com efeito, se apresenta como a nova sociedade dos ‘amigos’, com todas as ambiguidades desta palavra” (DELEUZE, 2010, p. 54). A própria Academia foi idealizada para a

⁵⁰ Tour virtual: apresentação completa da obra *Causarum Cognitio*, conhecida como Escola de Atenas, disponibilizada pelo Musei Vaticani (Museu do Vaticano).

disseminação do conhecimento, nascendo, em Atenas, esse reino da opinião assegurada pela Filosofia.

(DES)AMARRAS DO PENSAR

Desse entendimento, a professora inadequada atenta que há uma construção clássica do pensamento, que idealiza a escola como espaço de crescimento intelectual e o filósofo como o condutor de tal crescimento. O clássico, como discutido na *Trama 1*, se diferencia do que é posto como tradição. O clássico diz da

depuração, superando-se os elementos próprios da conjuntura polêmica e recuperando-se aquilo que tem caráter permanente, isto é, que resistiu aos embates do tempo. Clássico em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica [...]. Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. (SAVIANI, 2013, p. 16).

A professora inadequada passa a compreender, então, que aqueles ideais já vistos na trama anterior, atribuídos à imagem e ao papel docente e à função da escola, possuem resquícios de um ideal da filosofia clássica. O ideal platônico está sempre atrelado à busca de um suposto homem superior que anseia algo superior, seguindo esse algo superior e tentando se assemelhar o máximo possível a esse algo superior.

O homem superior invoca o conhecimento: ele pretende explorar o labirinto ou a floresta do conhecimento. Mas o conhecimento e só disfarce da moralidade; o fio no labirinto é o fio moral. A moral, por sua vez, é um labirinto: disfarce do ideal ascético e religioso. Do ideal ascético ao ideal moral, do ideal moral ao ideal de conhecimento: é sempre o mesmo empreendimento que se persegue, o de matar o touro, isto é, negar a vida, esmagá-la sob um peso, reduzi-la as suas forças reativas.
(DELEUZE, 1997, p. 116).

Assim, Platão negaria este mundo, figurando como o “instaurador de uma ordem moral orientada para a verdade segundo o modelo imutável do reconhecimento” (DOSSE, 2010, p. 131). Há urgência para esse legado que vem da tradição platônica tornar a opinião por meio da Filosofia algo seguro e superior. E a professora de Filosofia que não leciona Filosofia recebeu esse legado. Legado deixado por Sócrates, e que consistiu em investigar o homem e colocar a razão como

centro da busca filosófica. “A história da filosofia sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 11). A professora inadequada, pelo pensar da diferença, reflete que essa herança corresponde ao pensamento do homem ideal e da sua formação ideal, sempre olhando para o alto, herança que veio a influenciar toda a sociedade ocidental posterior. Tal pensamento fez uma distinção

particularmente importante, a do original e da imagem, a do modelo e da cópia. Supõe-se que o modelo goze de uma identidade originária superior (só a Ideia não é outra coisa a não ser aquilo que ela é, só a Coragem é corajosa, e a Piedade, piedosa), ao passo que a cópia é julgada segundo uma semelhança interior derivada (DELEUZE, 2018, p. 167).

Sendo a cópia julgada, no pensamento platônico, a partir de sua semelhança com um modelo original, seria por meio da Filosofia que poderia ocorrer o despertar desse (re)conhecimento verdadeiro e que residiria no interior da alma⁵¹, libertando o homem das ilusões do mundo sensível e o aproximando do mundo superior (divino) das ideias ao vencer as imitações ruins. Esse despertar está representado na alegoria da caverna, narrada no livro VII, de *A República* (PLATÃO, 2012), quando o prisioneiro, livre de suas correntes, é levado a sair da escuridão para contemplar a luz do dia. Considerando o que Platão diz ser imitação, no seu entendimento, há a possibilidade de que boas imitações, mesmo em seu menor grau de realidade em comparação com os modelos, possam levar ao conhecimento desses modelos. Isso se deve porque ainda apresentam a semelhança com os modelos originais imitados.

Sobre a imitação é necessário entender que em todo o desenvolvimento do pensamento platônico há uma mimese ideal, aquela que se assemelha às formas inteligíveis. É contrapondo o modelo ideal e as cópias e sempre avaliando os seus rivais, que o platonismo se mostra seletivo, julgando de acordo com a proximidade entre coisas e seres com o considerado mundo superior (DELEUZE, 2018, p. 91). Disso se pode compreender que é próprio do filosófico ou do filosofar, neste caso, é próprio desta professora formada em Filosofia, produzir compreensões copistas ou imitadoras, enquanto imitação consciente, que não causa enganos nem ilusões, já que a sua intenção é se aproximar o máximo possível do conhecimento do inteligível. Na

⁵¹ Segundo Platão, seria pela alma comandada pela razão que o homem teria o verdadeiro conhecimento. O corpo e as sensações explicariam como seriam as coisas. A parte racional da alma e a inteligência explicariam o que seriam as coisas.

direção contrária estariam as pretensões dos artistas, dos poetas, dos fabuladores e, logo, as pretensões da professora de Filosofia que se declara inadequada ao ousar criar pela inversão de um pensamento da tradição filosófica acerca do inteligível, considerado um clássico da Filosofia. Estariam na direção contrária por falsearem as realidades com suas maneiras de distorcê-las. Portanto, Platão

é o primeiro a instaurar um fundamento para julgar pretensões e a transformar a filosofia em um grande tribunal. Com Platão, os fenômenos deixam de aparecer, sempre comparecem diante de uma Ideia que se confunde com a pura identidade de si de uma qualidade (o Bem em si, o Justo em si...). É a Ideia que desempenha o papel de fundamento por possuir, em primeiro lugar e de modo flagrante, uma qualidade que cada fenômeno só pode pretender possuir em segundo lugar, em terceiro etc., tendo em vista uma semelhança com ela. Assim, o “Mesmo” da ideia permite julgar os fenômenos, isto é, reparti-los numa escala eletiva, em proporção à sua semelhança ou conformidade interna com a Ideia concebida como modelo. O fundamento estabelece uma hierarquia entre os pretendentes a partir do modo como cada um representa a ideia (LAPOUJADE, 2015, p. 48).

A professora inadequada se dá conta que a tarefa da Filosofia, sua área de formação, é ir em busca de boas cópias, das ideias imutáveis e estáveis, julgando pretensões e “submetendo os rivais a uma prova filosófica que permite separar o joio do trigo [...]” (DOSSE, 2010, p. 131). Portanto, como enfatizou Deleuze, “tudo culmina com o grande princípio: que, apesar de tudo e antes de tudo, há uma afinidade, uma filiação, ou talvez seja melhor dizer filiação, do pensamento em relação ao verdadeiro [...]” (2018, p. 195). Sendo Platão, o filósofo aristocrata por excelência, também será “o primeiro a estabelecer a imagem dogmática e moralizante do pensamento [...]” (2018, p. 195). Essa imagem dogmática e moral é seguida por outras pretensões no pensamento dualista platônico que estabelece a divisão entre mundo sensível e Mundo das Ideias⁵². Este último, aquele que envolve a realidade intelectual, verdadeira, acessada apenas por meio da capacidade racional do ser humano. Já o mundo sensível, é o mundo da concretude, formado pela realidade enganosa e inferior, acessada pelos sentidos, no qual todas as informações alcançadas por meio do aparato sensorial não seriam conhecimento verdadeiro da realidade.

Nesse sentido, fica mais aparente na discussão da professora inadequada a importância dada àquelas disciplinas tidas como as mais necessárias na organização escolar básica, dispondo de mais horas-aulas aos componentes curriculares como

⁵² Nos textos de Platão, “Mundo da Ideias” se aplica às realidades supremas.

Língua Portuguesa e Matemática, que lidam com propostas e conteúdos considerados mais “úteis” ao desenvolvimento intelectual do social maior. Ao contrário, por lidar com o que envolve o sensível, colocado como meio não promotor de conhecimento verdadeiro pelo platonismo, estaria a disciplina de Arte, por exemplo. Disciplina repleta, seguindo por Platão, de docentes falseadores da realidade, distorcendo o conhecimento verdadeiro ao usarem dos sentidos. Em contrapartida, mesmo a Filosofia sendo considerada pela sua idealização com base em uma cultura do pensamento clássico grego, a condutora à racionalidade superior, sua presença em espaços escolares de educação básica é tida como irrelevante.

Talvez, isso esteja relacionado ao que a professora inadequada já ouviu sobre o ensino de Filosofia durante a sua formação na área, quando um dos seus professores da graduação afirmou que o lugar da Filosofia é no Ensino Superior, devido a sua nobre função de desenvolvimento do conhecimento possível de ser acompanhada apenas por aqueles que já galgaram alguns muitos degraus na busca pela verdade. Assim, não deveria estar na educação básica, sendo menosprezada, mais apenas servindo a um círculo de intelectuais, remetendo à imagem daquela Escola de Atenas, discutida anteriormente. O que evidencia a sua idealização.

Retomando a linha de pensamento da professora inadequada, o platonismo realiza uma oposição ao sensível e “prepara o mundo da representação, operando uma primeira distribuição de seus elementos, e já recobre o exercício do pensamento como uma imagem dogmática que o pressupõe e o trai.” (DELEUZE, 2018, p. 195). Considerando Platão, a professora inadequada ressalta que tudo o que fosse acessado por intermédio do corpo se voltaria para a parte inferior do homem, a dita irracional, distante da verdade e da virtude, já que a virtude viria do Mundo das Ideias e do seu conhecimento verdadeiro. No mundo superior idealizado, estariam as ideias fixas e imutáveis, ou seja, as essências, todas as verdades, sendo todas as coisas e todos os seres da natureza, cópias sensíveis de modelos originais inteligíveis.

Nessa divisão entre mundos e cópias, a professora inadequada compreende que há cópia boa e há a cópia considerada ruim: o simulacro. A cópia boa seria

imitação na medida em que reproduz o modelo; contudo, como esta imitação é noética, espiritual e interior, ela é uma verdadeira produção que se regula em função das relações e proporções constitutivas da essência. Há sempre uma operação produtiva na boa cópia e, para corresponder a esta operação, uma opinião justa ou até mesmo um saber. Vemos, pois, que a imitação é determinada a tomar um sentido pejorativo na medida em que não consegue passar de uma simulação, que não se aplica se não ao simulacro e designa

o efeito de semelhança somente exterior e improdutivo, obtido por ardil ou subversão (DELEUZE, 1974, p. 263-264).

A boa cópia imitaria o real, já a cópia ruim, não teria nada do real, ficando “à margem do essencial [...]”. (DELEUZE, 1974, p. 263). A cópia é uma imagem dotada de semelhança, simulacro, uma imagem sem semelhança” (DELEUZE, 1974, p. 263). Desse contexto de rivalidade entre cópia produtiva e simulacro improdutivo se faz um cenário parecido com o de uma sala de aula, em que a tradição impõe que a professora inadequada selecione “os melhores” entre “os piores”, avaliando estudantes tais quais a cópias e simulacros, atribuindo valores relativos, quantificando por meio de notas.

Assim, o que há em Platão é uma seletividade hierarquizante e moralizante, sua dialética “não é uma dialética da contradição nem da contrariedade, mas uma dialética da rivalidade” (DELEUZE, 1974, p. 260). A pessoa para pretender a realidade ou a sabedoria, de acordo com o platonismo, deverá encontrar o modelo gerador dessa realidade, desse saber, sendo necessário um movimento espiritual, noético⁵³, pelo qual é o espírito que vai até o modelo e o reproduz, não a percepção. Esse movimento implica fazer o espírito acender até a Ideia, que está acima, é superior, adequando-se ao que seria a essência daquilo que se busca no Mundo das Ideias. “É a identidade superior da ideia que funda a boa pretensão das cópias e funda-a sobre uma semelhança interna ou derivada (DELEUZE, 1974, p. 262)”.

Isso gera, segundo Platão, uma legitimidade, que é essa semelhança já mencionada da cópia em relação ao modelo. Ora, é a relação de rivalidade existente entre os estudantes em uma sala de aula, quando tentam se aproximar o máximo possível do modelo de conhecimento posto como verdadeiro por qualquer docente. Para isso servem as provas, para selecionar entre estudantes-cópias, aquelas boas que se assemelham ao modelo da verdade acerca do conhecimento tirando boas notas, e estudantes-simulacros, que desprezam e falseiam o conhecimento se distanciando dele ao tirarem notas ruins. Então, retomando Platão, se há semelhança ao modelo, há uma imagem ícone, a imagem cópia da ideia, como uma produção na reprodução. Agora, quando não há semelhança com o modelo, há uma imagem simulacro, a imagem cópia da cópia da ideia, ou seja, não mais uma produção na reprodução, mas uma reprodução da reprodução. “A primeira define exatamente o

⁵³ Do grego *nous* (mente): pertencente ao intelecto, define-se pelo uso da razão.

mundo das cópias ou das representações; coloca o mundo como ícone. A segunda, contra a primeira, define o mundo dos simulacros. Ela coloca o próprio mundo como fantasma” (DELEUZE, 1974, p. 267).

Para Platão, a verdadeira cópia é produtiva por possuir semelhança com a ideia, já o simulacro é improdutivo por não possuir semelhança. É um desprezo imitativo, dotado de corrupção. Portanto, o Mal está no simulacro, nesse falso pretendente a verdade que implica uma perversão e leva a desvios essenciais (DELEUZE, 1974, p. 262). E a professora inadequada percebe que esse espaço de disputa entre cópia boa e simulacro se aproxima da escola quando, determinada pelo seu papel social, precisa selecionar e classificar indivíduos, assim como é selecionada e classificada pela relação existente entre o produtivo e o improdutivo.

Essa empreitada do distinguir a essência da aparência fundou “todo o domínio que a Filosofia reconhecerá como seu: o domínio da representação, preenchido pelas cópias-ícones e definido não em uma relação extrínseca a um objeto, mas numa relação intrínseca ao modelo ou fundamento” (DELEUZE, 1974, p. 264). A teoria das Ideias é isto, estabelecer critérios seletivos para desqualificar o que não possua relação com o considerado verdadeiro por essa mesma teoria. Uma separação de mundos com o intuito de “assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de recalcar os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se ‘insinuar’ por toda parte” (DELEUZE, 1974, p. 262). E para que a razão prevaleça, Platão faz do filósofo o educador do Estado, conferindo a ele um papel central no funcionamento da cidade ideal, um guia para a conversão.

O fio da conversão



54

A alma, antes de encarnar no corpo, existia unida às ideias primordiais do verdadeiro, do bem, do belo, e sua felicidade consistia na contemplação das ideias. Separada dessas ideias primordiais, por não mais dar-se à contemplação, a alma tornou-se obscura, pesada, esquecida e perversa, caiu na Terra. Assim encarnada, a “alma se transvia e perturba”, por sua natureza estar sujeita a mudanças corpóreas. Quando, porém, contempla sua essência própria, dirige-se para o que é puro, eterno, imortal. Sendo ela dessa natureza, cessam seus transviamentos, pois unida está ao imutável, e esse estado da alma se chama sabedoria. Sabedoria que almeja a verdade e a justiça. (CAMPOS, 2013, p. 29-30).

⁵⁴ Trecho retirado de uma carta presente em *Alfabeto espiritográfico: escrituras em educação*, de Maria Idalina Krause de Campos. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Dando continuidade à trama, a professora inadequada busca tecer a sua fundamentação teórica como uma saída para as questões que envolvem sua docência e limitam sua profissionalidade, para fins de desamarra essa herança do pensamento até aqui apresentada e que corresponde também a si mesma. A amarração filosófica da professora inadequada, formada em Filosofia mas que não atua na área no ensino básico, embora a filosofia seja parte da subjetividade que colore sua visão de mundo e conduz ao saber reconhecer o melhor caminho para alcançar uma melhor compreensão deste mundo e da humanidade. Desamarra que corresponde escapar do movimento de conversão que a envolve e que depende de uma vida contemplativa.

Seguindo pela amarração da sua formação filosófica da tradição, que compreende o pensamento clássico platônico, a alma da professora formada em Filosofia, fruto de um intelecto agente, “ilumina os dados sensíveis, produzindo assim a Ideia, cabendo ao intelecto passivo recolher os dados e conservá-los” (CAMPOS, 2013, p. 31). Ou seja, como filósofa formada por uma tradição do pensamento clássico, a professora precisa ir em busca do que é o conhecimento verdadeiro para se elevar e, assim, conduzir e elevar, conseqüentemente, o intelectual dos estudantes. Nesse sentido, de elevação da alma em busca do conhecimento, vislumbra-se todo um ideal como meio de alcançar a virtude e a verdade, na forma de constituição moral dos cidadãos. Ideal que permeia a educação ocidental, conseqüentemente, inquietando a professora em estado de inadequação.

Disso segue que, “não é uma origem que a filosofia encontra entre os gregos, como sua história, mas uma atmosfera ambiente, uma ‘graça’, um ‘meio’ e condições intrínsecas que tornam possível a filosofia [...]” (SANTOS, 2013, p. 72). Principalmente, a partir desse pensamento platônico, que apresentou um mundo em dois: o mundo compreendido pelos sentidos e do compreendido pelas ideias, o qual Platão privilegiou. Logo,

O modelo platônico é o Mesmo: no sentido em que Platão diz que a Justiça não é nada além de justa, a Coragem, corajosa etc. – a determinação abstrata do fundamento como aquilo que possui em primeiro lugar. A cópia platônica é o Semelhante: o pretendente que recebe em segundo lugar. À identidade pura do modelo ou do original corresponde a similitude exemplar, à pura semelhança da cópia corresponde a similitude dita imitativa. Não se pode dizer, contudo, que o platonismo desenvolve ainda está potência de representação por si mesma: ele se contenta em balizar o seu domínio, isto é, em fundá-lo, selecioná-lo, excluir dele tudo o que viria embaralhar seus limites (DELEUZE, 1974, p. 264).

O problema disso tudo discutido até aqui, segundo Deleuze (1997, p. 155), foi o fato de Platão ter “introduzido a transcendência em filosofia, ter dado à transcendência um sentido filosófico plausível (trunfo do juízo de Deus)”. A cidade, a natureza e o próprio cosmos, deveriam ser geridos por uma ordem maior que estaria por trás das coisas, uma ordem puramente transcendente e que seria a verdadeira causa de realidade, de ordenação das coisas e dos destinos. O que acontece é que Platão institui a seleção e organização da realidade, impondo limites, “este pensamento nasce basicamente de uma insatisfação com o tipo de explicação do real [...] no pensamento mítico” (MARCONDES, 2002, p. 21).

Propriamente, o modelo moral e bom é o fundamento para a direção correta do intelecto e para o melhor uso da razão, representando assim “uma ruptura bastante radical com o pensamento mítico, enquanto forma de explicar a realidade” (MARCONDES, 2002, p. 21). Platão vê na ausência da ciência, da virtude e da justiça, a causa dos males que degradam a cidade, encontrando na filosofia e nos filósofos o caminho ideal de melhoramento e desenvolvimento do povo. Imagens de um pensamento que seguiram povoando campos distintos, como o pedagógico. Saviani (2013), na sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica*, afirma uma atmosfera platônica, já anunciada pela trama anterior, ao dizer que a função da escola é se ocupar do saber elaborado, considerado enquanto ciência, ou seja, cabe como tarefa fundamental da escola a assimilação e a transmissão do conhecimento posto como verdadeiro, aquele que produz ciência e que conduz ao desenvolvimento intelectual.

A condição em Platão para que se compreendessem as necessidades de uma organização do Estado ideal, seria, portanto, a de desenvolver faculdades essenciais, até então, desviadas do caminho em direção à contemplação das ideias verdadeiras e que retornariam a ser devidamente acessadas por meio da Filosofia. Essa conversão não implica na ideia segundo a qual o saber age sobre a ignorância mas, como sugere Jaeger (2001), implica despertar a alma que se encontra adormecida, pondo em funcionamento a razão superior que aprende e compreende ao separar o bom do ruim, buscando uma essência ao realizar tal separação, informando uma identidade. Dessa forma, a cultura humana deve orientar acertadamente a alma para o conhecimento, a ideia de Bem. Uma imagem representacional ideal do filósofo para a filosofia clássica, e do professor para a pedagogia da tradição, revestida de clássica.

Tal pensamento representacional⁵⁵ surge com Platão, mas é em Aristóteles que se estrutura, quando este enfatizou a realidade tangível, afirmando o mundo sensível como o inteligível, e a sua concepção de ideia, que chamaria de forma. Em sua concepção, defendeu que a origem das ideias se dá por meio da observação de objetos para depois ocorrer a formulação das ideias destes, ou seja, a ideia surgiria posteriormente à observação do mundo, a partir da experiência. Assim sendo, os sentidos nos diriam o que determinada coisa é, mas não nos diriam o porquê de a coisa ser o que é, pois “julgamos que os conhecimentos teóricos participam mais do que os produtivos da natureza da sabedoria”. (ARISTÓTELES, p. 37). E não é assim que em muito ainda se conduz uma aula, pela teoria?

Por isso, divergências à parte, tanto Platão quanto seu discípulo Aristóteles pensam um arranjo hierárquico para o mundo por meio de uma identidade, remetendo a um sentido primeiro capaz de dar verdadeiras definições ao mesmo. “Tanto Platão quanto Aristóteles exigem, através do ponto de vista de uma proposição, uma base para o conhecimento”. (CUNHA, 2011, p. 71). Em contrapartida, se Aristóteles via com bons olhos as definições universais e necessárias, para além da multiplicidade e definições parciais, Nietzsche (apud DELEUZE, 2010) veria o início do aprisionamento, a amarração da vida pela ideia de verdade. Ocorre que no “plano platônico, a verdade se põe como pressuposta, como já estando lá. Tal é a Ideia” (DELEUZE, 2010, p. 38). Logo, esse plano concebe uma má consciência. Importa que a pessoa separada do real, do mundo espiritual, anseie por um valor fora dela que a oriente e dê bom sentido para a sua existência. Nesse exterior se encontrariam os modelos superiores, as ideias atribuídas ao verdadeiro, servindo para conduzir e reger a vida humana. Tal tradição filosófica ensina uma mesma coisa, mesmo que seja por meios diferentes: é dever conhecer o que já foi pensado.

Como discutido, a Filosofia parte de um legado da Filosofia grega clássica, e das imagens que o povoam enquanto fundamento do modelo da representação⁵⁶ (universalização atemporal do pensar). A partir das noções de modelo (o perfeito) e de cópia (o imperfeito), essa tradição conduz o pensamento na busca do modelo da

⁵⁵ É característica do pensamento de Platão e de Aristóteles a teoria de que a verdade e a falsidade das imagens é derivada da verdade ou falsidade dos pensamentos por elas expressos. Representação significa a imagem, ou a ideia da “coisa”.

⁵⁶ Na obra *Diferença e repetição*, de Gilles Deleuze, mais especificamente no capítulo denominado “A imagem do pensamento”, encontram-se os principais pressupostos do modelo da representação, como o senso comum e a busca por verdades universais, bem como suas correlações com a imagem moral do pensamento.

representação. Por isso, a professora inadequada enfatiza que nas bases de uma filosofia da diferença se fala em uma inversão do platonismo; ou seja, é sugerido que nesta teoria em que se encontra a dualidade de mundos: sensível (inferior) e inteligível (superior), se faça o diálogo entre mundo inferior e mundo superior, de modo a marcar a exclusão de certas ideias por meio do “selecionar linhagens; distinguir os pretendentes, distinguir o puro do impuro, o autêntico do inautêntico” (DELEUZE, 1974, p. 260). Desta discussão, importa entender que esse processo seletivo e excludente de refletir sobre a realidade, tendo como base modelos ideais, ainda opera dentro das instituições de educação formal, mostrando a força da tradição eurocêntrica como orientadora de um pensamento regulador e autoritário que precede a estrutura escolar de legado ocidental.

A herança socrático-platônica implica a instituição de um original, verdadeiro, e acaba por excluir a má cópia, o simulacro, com base em um julgamento que estabelece determinados critérios de seleção, e que está assentado em uma moralidade que afirma o que é considerado essência. Platão julga baseado em semelhanças com esse original, opondo-se àquilo que degradaria o pensamento: a falta de identidade com o original, ou seja, aquilo que é simulado. Nessa dualidade falso ou verdadeiro, Deleuze (2018) caracteriza a dialética platônica como de rivalidade, por estabelecer uma hierarquia que distingue o que aproxima o pensamento da essência daquilo que o afasta da mesma, bem como por separar corpo e alma, encontrando-se juntos apenas provisoriamente (CAMPOS, 2013). O que resulta disso, é que todos os seres e coisas devem buscar e seguir por um único modelo eleito como verdadeiro, intentando se assemelhar a tal modelo.

Assim ocorre com a docência e com a docente formada em Filosofia que não leciona Filosofia, ao seguir, considerando o seu espaço-tempo já discutido, por modelos educacionais e filosóficos impostos por um entendimento da tradição sobre a busca pelo conhecimento verdadeiro e por um meio ideal capaz de conduzir para esse conhecimento verdadeiro. A professora inadequada se faz na inversão desse entendimento, quando subverte essa imagem de pensamento acerca do filósofo promovida pela Filosofia grega clássica e quando subverte o seu papel docente a partir dessa subversão advinda da sua própria formação, deslocando o seu processo de inversão iniciado na área da Filosofia para a área da Educação. Nessa subversão, a professora formada em Filosofia por uma orientação da tradição, rivaliza com a professora da diferença, até conseguir respaldo para subverter uma imagem

idealizada em torno de si mesma enquanto filósofa e docente para se afirmar como uma professora inadequada, fora dos padrões instituídos por modelos ideais, seja acerca do entendimento sobre a filosofia, seja sobre a educação.

O fio da subversão

A partir disso, a professora inadequada tece com Deleuze (2018, p. 89), enfatizando que “a tarefa da filosofia moderna foi definida: subversão do platonismo.”, ao mesmo tempo que percebe o simulacro entre seus estudantes, o percebe a partir de si mesma, pela inadequação. O simulacro foi rejeitado pelo pensamento platônico por estar distante da ordem perfeita, desprovida de elementos materiais; foi desvalorizado por não ser bom o suficiente para conduzir a ascensão ao inteligível, o que implica ao mesmo tempo um abandono e renúncia deste mundo. Entretanto, enquanto há um pensamento que procura dividir, ordenar, adequar, limitar, a professora inadequada encontrou um que busca invertê-lo. “Reverter o platonismo significa então: fazer subir os simulacros, afirmar seus direitos entre os ícones ou as cópias [...] e introduzir a subversão neste mundo”. (DELEUZE, 1974, p. 267).

Nesse sentido, a professora começa a escapar da imagem idealizada do filósofo como condutor ideal para o conhecimento verdadeiro. Sua inadequação, que emerge de fora da sua atuação docente ao não trabalhar com a Filosofia, sua área de formação, faz parte do simulacro, e desperta, pela diferença, inquietações acerca de si mesma e do seu papel docente. As inquietações passam a distanciar a professora inadequada de Filosofia de uma ordem perfeita que não remete somente ao contexto filosófico, mas a um ideal docente e de docência de forma ampliada, pela subversão. Essa proposta de subversão do pensamento é apresentada por Deleuze, com maior atenção, na obra *Diferença e Repetição*. Seu primeiro capítulo

mostra como, desde Platão, o pensamento povoou o mundo de representações. A representação propagou-se em toda parte, se estendeu sobre o mundo até conquistar o infinito. O mundo inteiro se transpôs para a representação; e todos os seres que o povoam são pensados de acordo com as exigências da representação (LAPOUJADE, 2015, p. 47).

A professora inadequada compreende que, para Platão, o simulacro vai contra a Filosofia e todo trabalho intelectual por ser uma cópia malfeita que tenta enganar com base no real, e engana porque não se aproxima do modelo real. Compreende

também que a Filosofia, por sua vez, é considerada cópia bem-feita, que segue pelo racional superior buscando por cópias cada vez mais próximas do modelo real. Mas a partir de Deleuze, isso é revisto, o simulacro passa a ter outra perspectiva e importância, enquanto conceito carregado de potência que expande o próprio pensamento filosófico. Não é o caso mais de uma professora formada em Filosofia, baseada em uma tradição do pensamento que se dá “pelo caminho da analogia, do Ser, da Lei ou do contrato, ou seja, pelo viés de um princípio único, formal e universal” (SANTOS, 2013, p. 222). É o caso da professora inadequada que encontra essa possibilidade de subverter o legado platônico limitante propondo outro pensar.

Sob a influência da revitalização do pensamento nietzschiano vivida na França, no contexto característico do pós-guerra dos anos 50, Deleuze propõe uma inversão das imagens clássicas do filósofo e da filosofia fixadas por Platão, aquelas que remetem ao sair da caverna, estando avesso ao que “eleva-se e se purifica na medida em que mais se eleva” (DELEUZE, 1974, p. 131). Uma inversão que a professora inadequada pensa e desloca para o campo da Educação quando se busca inverter as imagens clássicas (ou da tradição) da docência e da docente. A exigência de reversão desse pensamento que olha para o alto e idealiza ansiando por ascensão, se deve a esse pensar que foi manipulado pelo cristianismo e que pode ser chamado de platonismo do povo⁵⁷, segundo a análise de Nietzsche (2005). Já a ideia de simulacro exige revisão porque passa a ser “o ato pelo qual a própria ideia de um modelo ou de uma posição privilegiada é contestada, subvertida.” (DELEUZE, 2018, p. 99). A partir daí há uma retomada do pensamento estoico.

Em Platão se faz presente a moral das “Ideias”, uma moral superior, que permite selecionar e distinguir as imagens boas das más; já para os estoicos, estes últimos abordados por Deleuze, em *Lógica do sentido*, as ideias não são mais que efeitos de superfície engendrados nos encontros entre os corpos, o que chamaram de incorporais, e que trariam como consequência para o pensamento uma lógica regida não por essências, mas por acontecimentos. Para Deleuze, esse pensamento

⁵⁷ A expressão aparece como crítica ao dogmatismo no prólogo da obra *Além do bem e do mal*, de Friedrich Nietzsche, identificando o platonismo como a manifestação dogmática por inventar o “puro espírito” e o “bem em si”, ecoando no cristianismo e encontrando relação com a filosofia, o que favoreceu a constituição de uma moral acerca do bem e do mal. O “platonismo para o povo” é esse pensamento que atravessa culturas ao longo dos tempos (NIETZSCHE, 2005, p. 8).

“privilegiado dos Estoicos provém de que foram iniciadores de uma nova imagem do filósofo, em ruptura com os pré-socráticos, com o socratismo e o platonismo”⁵⁸.

Por meio da negatização do simulacro, afirmando toda a sua improdutividade, toda a história da filosofia instaurou um domínio da representação, responsável pela limitação do pensamento que se fecha a novos horizontes. A partir do que pensa Deleuze, o simulacro é fuga, escape, constituindo algo completamente novo. Esse é o movimento da professora inadequada ao discutir como acontece uma professora da diferença fora do que a rege social e culturalmente. No simulacro não há modelo ideal, ele se encontra em total devir para pretender o que quer que seja. Como acentua Lapoujade (2015, p. 52), “o simulacro na realidade se constrói sobre uma disparidade essencial, uma dissimilitude interna que não só o leva a contestar a legitimidade da ideia, mas também o círculo que ela forma com os pretendentes legítimos”. Ocorre um rompimento dos campos fechados em si mesmos propondo o pensar “com os olhos e com os ouvidos/ E com as mãos e com os pés/ E com o nariz e com a boca”⁵⁹. Um pensar com sentidos ampliados, destituídos de significações prévias, em que o considerado simulacro, aqui posto como inadequado, “afirma a sua potência de fantasma, sua potência recalçada”. (DELEUZE, 1974, p. 266).

Do conhecido platônico e seus pretendentes ideais à verdade vem a direção do desconhecido, de algo não pré-existente, que designa rupturas de um modo de viver, ser, entender. A fuga da professora, portanto, não se refere a nenhum tipo de negação ou a um processo de renúncia, ou a um apagamento de toda e qualquer filosofia por ela conhecida, de toda tradição, mas sim ambicionar a subversão por seus movimentos aberrantes, uma possibilidade ativa com o mundo, imanente.



60

Resumindo, por todos os lados e o tempo todo, o que Deleuze procura – incluindo seu trabalho com Guattari – é seguir os movimentos aberrantes. [...] E ao mesmo tempo faz valer populações e fenômenos ou realidades que até então tinham sido por assim dizer rejeitados para fora da esfera legítima da Filosofia. (LAPOUJADE, 2014, n.p).

⁵⁸ Deleuze, Gilles. *Lógica do sentido*, 1974. Prólogo.

⁵⁹ “O Guardador de Rebanhos”. In: PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caetano*. Lisboa: Ática, 1946. 10. ed. 1993. p. 39.

⁶⁰ Trechos selecionados da entrevista com o filósofo David Lapoujade sobre seu livro *Deleuze: Os Movimentos Aberrantes*, que ocorreu em 2014 na livraria Mollat em Bordeaux, França. Entrevista completa disponibilizada pela plataforma Youtube, no canal Clinicand.

Quando a professora se aceita enquanto simulacro, fica dispensada a superioridade de determinadas ideias e ideais, assim como já não se faz necessário um modelo pressuposto para se alcançar a verdade. Os sentidos também não são ignorados, pois não há a necessidade de um afastamento do corpo da professora de Filosofia que não leciona Filosofia, tornada inadequada, do seu aparato sensorial para que possa alçar à verdade. Isso se dá porque o “simulacro não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência positiva que nega tanto *o original quanto a cópia, tanto o modelo quanto a reprodução*. [...] Não há mais hierarquia possível: nem segundo... nem terceiro”. (DELEUZE, 1974, p. 267. Grifos do autor). Nem se mostra necessário instituir um original que exclua a considerada má cópia. Logo, a docência exercida pela professora de Filosofia, que dá aulas no ensino básico, se apoia nessa compreensão para não ter mais que reproduzir determinados modelos ideais, que impõe condicionantes moralizantes de gênero, classe, raça, cultura. Condicionantes que tendem a pré-definir a seleção de materiais, manuais, formas de avaliação, de avaliar e de ser avaliada, separando o considerado bom do considerado ruim.

A partir do entendimento anterior, o simulacro é cópia recalcada, inadmissível, conseqüentemente, tem o incômodo gerado pelo considerado inadequado. Distanciando-se de uma dinâmica de pensamento vinda da tradição, a professora se pergunta, então, quantas vezes seu trabalho foi o de julgar, apontar e inibir o considerado inadequado. É importante retomar que essa exclusão parte de um julgamento que estabelece determinados critérios de seleção, que estão assentados em uma moralidade que reconhece o que é a essência em Platão e que se opõem àquilo que este afirma degradar o pensamento, a falta de identidade com o original. Essa falta de identidade se refere àquilo que é simulado, fazendo com que a história do verdadeiro conhecimento esteja no supranatural.

Já na inversão do platonismo não há o desvincular do conhecimento de tudo aquilo que diz respeito à sensibilidade ou ao corpóreo. Não há mundo ideal, não há essência, não há metafísica ou hierarquia entre mundos. O simulacro é diferença, multiplicidade. Ocorre o enaltecimento daquele que sempre foi tratado como sem fundamento, pelo rompimento da limitação das representações. Nisso reside a reversão do platonismo, numa aposta no aqui, no presente deste mundo. Daí a necessidade de uma fenda entre as verdades ditas eternas e a dimensão mutável que demarca o campo da pluralidade humana; e, portanto, da contingência para “tirar a diferença de seu estado de maldição” (DELEUZE, 2018, p. 54). Esse é o trabalho da

filosofia da diferença que a professora que se percebe inadequada, desloca para pensar pelo fora do que a rege social e culturalmente.

SOBRE O AVESSO EDUCATIVO

Retomando contextos da tradição educacional ocidental com base nesse julgar das cópias presentes no pensamento platônico, a partir de sua semelhança com um modelo original, a educação dos gregos, como acontecia na Grécia Homérica, passaria a ser questionada, por envolver a manifestação poética. A manifestação poética aqui tem sua importância no revés do pensamento filosófico da tradição trazido pela professora inadequada porque remete à forma de expressão discursiva da sua tecitura dissertativa. No decorrer desta discussão, o entendimento sai da poesia relacionada à educação promovida pelos poetas na Grécia Antiga⁶¹ para reforçar a ideia de poesigrafia apresentada como manifestação expressiva de uma docente/docência pela trama 1. Manifestação que se faz possível pelo retorno do movimento poético para o campo educativo pela inversão do platonismo. Logo, a professora inadequada entende ser necessário discutir esse contexto que atravessa a ideia de subversão do pensamento platônico.

No platonismo, considerando o que foi discutido até aqui, sobre o que é entendido como cópia boa, aceitável e cópia a ser recusada, a poesia estaria muitíssimo distanciada da verdade, “uma vez que toca somente uma pequena porção de cada coisa [...]” (PLATÃO, 2012, p. 401-402). Estaria afastada do correto, bem como da justiça e do belo etc., por ser uma *mimesis*⁶² ruim do real. Nesse sentido, a manifestação poética é tido como “algo inferior que se associa a outra coisa inferior para gerar um produto inferior” (PLATÃO, 2012, p. 409). Uma manifestação que agiria provocando enganos, propagando mentiras e ilusões (PLATÃO, 2012, p. 401). Nesse sentido, destruiria o ideal: a razão⁶³.

⁶¹ Referente ao Período Homérico, anterior ao Período Clássico, ao qual pertence o platonismo.

⁶² Termo que se traduz por imitação.

⁶³ Platão, em sua obra *A República*, idealiza um Estado perfeito: o do uso da razão e do compromisso com a verdade. Neste, os poetas não seriam bem-vindos porque tratariam da imitação e dos sentimentos, o que não contribuiria para o desenvolvimento da razão. Mais especificamente, no livro X, aborda-se a questão da poesia, no qual Platão faz uma crítica ao sistema educacional da Grécia Antiga e à poesia homérica, considerando-a reprovável e sem valor educativo, não devendo fazer parte do sistema educacional grego.

Na Grécia pré-socrática, “a concepção do poeta para os gregos era diferente [...]” (FAÇANHA; LEITE; CRUZ, 2016, p. 43). Os gregos aprendiam a ler e escrever nas obras dos poetas, reconhecidos como educadores. Como bem enfatizou Jaeger (2001, p. 61), o poeta, como educador da sociedade antiga grega, era familiar ao povo, e tinha grande importância, encontrando em Homero seu exemplo mais notável. Antes do idealismo platônico, o poeta figurava como fundamental para a educação, necessário para “educar os indivíduos desde a mais tenra idade [...] a fim de que os valores, conselhos, atos etc., [...] considerados exemplares fossem aprendidos [...]”. (FAÇANHA; LEITE; CRUZ, 2016, p. 44). Logo, a função dos poetas se estabeleceria em um aspecto ético, só sendo propriamente educativa se adentrasse o ser humano promovendo um *Ethos*, ou seja, um anseio espiritual (JAEGER, 2001, p. 63).

Nesse aspecto, no interior do que os gregos antigos denominavam Paidéia, Platão passou a criticar a atividade poética. Tal crítica é estabelecida na corrupção humana, considerando a poesia um processo intrinsecamente ignorante (FAÇANHA; LEITE; CRUZ, 2016, p. 45). Em *A República* (PLATÃO, 2014), por exemplo, há duras críticas de Platão ao envolvimento do poeta na educação grega em períodos anteriores ao desenvolvimento da Filosofia, que ocorre no Período Clássico da civilização antiga grega, e que já podem ser encontradas nos primeiros livros da obra. “Esse ataque iniciaria antes do fim do Livro II, quando Platão propôs um programa de censura severa e radical dos poetas gregos passados e presentes.” (HAVELOCK, 1996, p. 26). Platão não aceitava uma formação dos cidadãos pelos poetas, como acontecia na sociedade grega da época.

Nesse contexto, estavam a comédia e a tragédia, por guarnecer “de paixões a imaginação dos espectadores” (DELEUZE, 2012, p. 42). Isso, seguindo por Platão, traria implicações não desejáveis para a vida dos indivíduos, levando à experimentação das emoções, o que tende a enfraquecer o controle da razão (PLATÃO, 2012). Logo, enfraquecendo a formação do homem ideal. Assim sendo, pela censura à manifestação dos poetas, havia, também, um plano educativo para a cidade ideal, que declarava a mimesis poética como algo distante da verdade. Nessa trama atravessada por ideais e idealizações acerca da Filosofia e do processo educativo, a professora inadequada traz a República ideal platônica. Na República, o tema da educação seria extremamente importante, pois é por meio da ação pedagógica que Platão analisa os efeitos de um despertar dos sentidos na formação,

desenvolvendo sua crítica aos poetas sob o ponto de vista da moralidade, como apontam Façanha; Leite e Cruz (2016, p. 52).

Preocupado com a constituição moral dos cidadãos,

Platão prescreve regulamentos para a composição poética, ou seja, elenca modelos aos quais os poetas devem submeter-se ao “fabricar” suas poesias. Os discursos poéticos devem, primeiramente, mostrar Deus não como causa de tudo, mas apenas do bem e ainda, os deuses não devem ser representados como mágicos que mudam de forma. (PLATÃO, 2006, 380-383 apud FAÇANHA; LEITE; CRUZ, 2016, p. 52).

Se as pessoas aprendem seguindo modelos, estes não podem ser falsos e afastados da ideia de bem. Foi nesse aspecto que Platão fundamentou sua concepção política, pedagógica e psicológica para censurar e condenar o poético na educação. Disso, a professora inadequada entende que o que realmente “se enuncia nele é uma motivação moral em toda sua pureza” (DELEUZE, 2018, p. 353). Sua busca pela razão envolve um Deus, fonte do bem e do conhecimento verdadeiro e a sua censura era necessária para a concretização de um ideal de sociedade, um ideal que passava pela mudança dos modelos educacionais com base nas narrativas poéticas míticas. Para se atingir tal ideal, os maiores poetas gregos, de Homero a Eurípedes, precisariam ser excluídos do sistema educacional grego (HAVELOCK, 1996, p. 20). Tal radicalidade encontrada em Platão ocorre porque, enquanto arte, a poesia estaria longe do real, logo, de Deus, fonte do bem, agindo como um veneno intelectual, inimigo da verdade (HAVELOCK, 1996, p. 20). Um inimigo que deveria ser vencido pela Filosofia, assim como evidenciado no livro X de *A República*.

A professora inadequada enfatiza nesta discussão que Platão questionou a formação grega por estar envolvido no sempre buscado ao longo da história (e que hoje é atribuído como função da escola): uma melhora do homem pelo conhecimento superior, julgando sobre fins e dispondo de um verdadeiro saber proveniente do modelo ou da ideia (DELEUZE, 1974). Vale ressaltar que essa rejeição à poesia se voltou para a poética mimética e para a trágica que formavam a base para o ensinamento dos gregos. Disso, veio a investida contra os poetas por meio da sua substituição pelos filósofos, que seria o mesmo que destituir a irracionalidade (das

lendas e dos mitos heroicos de Homero) e não mais permitir enganar, conduzindo o homem ao pleno desenvolvimento intelectual, propósito da sociedade ideal⁶⁴, ou seja, interessava educar para um movimento ascensional (a conversão).

A condenação parte da concepção de imagem não semelhante ao modelo superior que “não intervém para opor-se ao mundo das imagens em seu conjunto, mas para selecionar as boas imagens, aquelas que se assemelham do interior, os ícones, e para eliminar as más, os simulacros” (DELEUZE, 2018, p. 168). Disto prossegue atribuir à filosofia e a esta professora inadequada formada em Filosofia e que também sofre influências dessa tradição do pensamento filosófico, uma responsabilidade educadora, colocando como única e verdadeira fonte de formação, o pensamento racional. Toda essa investida platônica de condenação daquilo que pode aflorar os sentidos, as emoções, na educação dos gregos, partiu da condenação do viés poético da formação grega antiga, do que esta formação carregava de cômico e de trágico, dos entrelaçamentos com a vida, com o concreto. A intenção platônica era “distinguir a essência e a aparência, o inteligível e o sensível, a Ideia e a imagem, o original e a cópia, o modelo e o simulacro”. (DELEUZE, 1974, p. 262).

Desse contexto histórico vem a organização da sociedade ocidental posterior, conseqüentemente, influenciando o entendimento e a concepção da educação. Estruturada na forma da tradição filosófica antes mencionada, tradição da qual deriva e se desdobra a tradição pedagógica. Nessa herança grega, toda verdade vem de uma dada superioridade atribuída à alma, que só pode ser acessada pela razão, não pelos sentidos. Esse entendimento antigo acompanha a trajetória humana e tudo o que vem desenvolvendo ao longo dos tempos, incluídos o papel docente e a função da escola. A imagem do modo grego de educar é o modelo ideal a ser seguido que se apresenta para todas as teorias educacionais até o tempo presente.

É notável que nesse contexto histórico de construção e desenvolvimento do pensamento ocidental, um “circuito fechado de filósofo para filósofo se estabelece nos livros e na História da Filosofia. Fora desse círculo, de certa rede de telefone sem fio entre as ideias, ninguém está incluído [...]” (CUNHA, 2011, p. 29). E o que isso remete à educação? A professora inadequada ressalta que a forma tradicional de pensar é fundamento também de uma educação da tradição, aquela apresentada pela trama 1. Ela está fixada nos seus modelos ou, considerando Platão, ideais educativos,

⁶⁴ O idealismo em Platão envolve aspectos metafísicos e aspectos epistemológicos. Seu Mundo das Ideias é a instância metafísica racional alcançada pelo intelecto e não pelos sentidos (ilusões).

superiores que também realizam divisões e exclusões do que possa ser visto como simulacro na Pedagogia. Isso pode ser evidenciado pela constante luta pela inclusão e respeito às diferenças nos espaços educativos. Diferenças entendidas pela ideia de más cópias, inadequadas para um ambiente educacional ideal. Se antes jogado para as profundezas, para o subsolo do pensamento, o simulacro surge como potência na filosofia de Deleuze, pelo plano de uma filosofia da imanência, que contempla o múltiplo e as intensidades do pensamento.

Colocando a educação nesse plano da imanência, traçado na superfície, a professora inadequada também a(borda) o simulacro pela perspectiva do poético enquanto potência de uma outra educação, a partir da dimensão crítica e criadora que sustenta o pensamento de Deleuze, pelas noções de agenciamento, dobra e filamentos dos conceitos. Efeitos. A possibilidade poética está no pensar e no viver a Educação que também “se reveste do trágico!” (CUNHA, 2011, p. 51). Conexão com uma docência que afirma as potências que a atravessam em que “o pensamento e a vida são unidades complexas, nas quais os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver algo.” (CUNHA 2011, p. 116).

Agora pelo entendimento da virada platônica, a partir da subversão do pensamento promovida pela Filosofia da Diferença, as ações de uma docência da diferença, promovidas por uma professora inadequada, não se voltam mais à necessidade de formar seres unicamente racionais e letrados para comporem um social maior, como já trouxe a trama 1. Necessidade que possui resquícios de uma idealização do pensamento filosófico clássico que, a partir da elevação intelectual por intermédio da alma, atingiria o conhecimento verdadeiro. Rompida a necessidade de um pensamento ideal e, conseqüentemente, de uma formação ideal, baseada na razão, a professora inadequada retoma a via poética grega para a educação, aquela sensível e que se reveste do que possui de cômico e de trágico. Sua tecitura da inversão de um pensamento, deslocado para a educação, resgata o que foi condenado por Platão, não no sentido de fazer/recitar poesia para educar, mas de desdobramento sensível da professora e da aula.

Corazza (2019)⁶⁵ já falava da necessidade de pensar poeticamente acerca da docência a partir da aceitação da diferença. O filosófico-poético da docência se faz pela vida. Cria a partir do que afeta, captura e mobiliza as maneiras de viver e de sentir

⁶⁵ A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/sanmarcorartigos/>

o mundo e os outros mundos possíveis. A professora inadequada, então, pensa outra coisa para evocar o deslocamento do próprio termo poético e afirmar a composição de alguma coisa que possa emanar, tirada, a partir de um plano, daquele caos de ideias e manifestações expressivas comentadas anteriormente. Como se faz esta tecitura? Para isso é necessário um desprendimento das amarras da mesmice, dos padrões, das concepções convencionais hegemônicas e idealistas, já percorridas. São essas concepções que não permitem que a professora de Filosofia que não leciona Filosofia possa viver outra experiência. Agora, respaldada pela teoria da inversão do pensamento platônico, a professora inadequada

[...]. não se identifica, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires. Ressalta o seu próprio potencial de variação contínua e crítica, assim, o conceito Docente e a forma docente. (CORAZZA, 2009, p. 92).

A professora inadequada é aquela que ousa agir fora das representações de uma pedagogia da tradição para poder extrapolar o que compreende sobre ensinar. A compreensão da reversão do platonismo dá passagem aos afetos dentro da docência, já que não há mais a necessidade de negação da sensibilidade, daquilo que é sentido em nome de uma verdade que não o admite. A docência é articulada pelo *entre*⁶⁶ modelos e padrões. Logo exige romper com determinados modos impostos no ambiente escolar, de ser, agir, falar...tipos e estilos que não interessam mais para a docência buscada pela professora de Filosofia que não leciona Filosofia. Essa docência exercida no ensino básico, ao se respaldar no pensamento da diferença para a desconstrução de certas matrizes pedagógicas, desestabiliza um ideal docente. Neste processo de desestabilização, é preciso ramificar o pensamento, romper com a reprodução de imagens instauradas em modelos ideais. “Devir da professora, das asas da borboleta, de um estado de metamorfose, de uma guerreira da filosofia, colocados num estado de poder trair tudo, inclusive uma função pedagógica, um sentido humano, uma previsão do processo.” (CUNHA, 2011, p. 50).

Não há mais a professora, um ser funcional, reprodutora do sistema, mas há a não arborescência do seu pensamento pelo entendimento de uma conexão-

⁶⁶ O entre na filosofia de Deleuze está atrelado ao conceito de rizoma. Dobras, fendas, fissuras, fugas. “Tudo isso é o rizoma. Pensar, nas coisas, entre as coisas é justamente criar rizomas e não raízes [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22).

rizoma⁶⁷, permitindo que a docência e a docente operem agenciamentos, ganhem formas atualizadas e escapem da educação dialética, dualista, sintetizando ainda uma visão referente ao aqui e ao agora, de concretude. A professora inadequada é também uma tecelã de suas ideias, que pisa o chão, percebendo o mundo à sua volta pela perspectiva dessa geofilosofia. Uma professora inadequada que tece as suas tramas de pensamento na direção contrária ao platonismo, que postulou essa divisão do mundo entre um plano superior (abstrato) e um plano inferior (concreto). Que apontou para o *simulacro*, como a imitação da cópia, “uma cópia de cópia, um ícone infinitamente degradado, uma semelhança infinitamente afrouxada [...]” (DELEUZE, 1974, p. 263). O que fez do conhecimento sobre a realidade um inimigo do mundo das aparências (do mundo sensível). A professora inadequada se percebeu enquanto um simulacro, ao não corresponder a um ideal sobre o seu papel docente: o de condutora para o conhecimento verdadeiro, uma professora que não despreza os sentidos.

Platão considerou o simulacro enquanto materialização imperfeita do existente no mundo das Ideias (o mundo inteligível), que é o mundo lunar que contém as formas em seu estado de originalidade, essa idealização de um modelo de perfeição inalcançável. Ao trazer a ideia de inversão do pensamento filosófico clássico para a educação, a professora escapa do seu papel social, bem como dos modelos docentes tradicionais, aproximando-se de uma geofilosofia que agora também pode servir para o campo educativo. Sem historicidade no pensamento,

A linha do tempo está cortada e desliza feito o fio que se rompeu do poste de alta tensão, ricocheteando pelo chão solta chispas, como se uma fúria a movesse. Instante novo que se faz daquilo que não quer ser rompido, mas arrebenta os limites entre a energia e o solo. Nisso a dança das fagulhas e movimento da cobra, soltando faíscas para todo lado, esgotada! A energia do tempo tornou-se uma multiplicidade de fagulhas conectáveis e desconectáveis. (CUNHA, 2011, p. 127).

Sobre o romper com o tempo que interfere em um perfil de docência ligado à concepção educativa ocidental, é preciso entender que “tradicionalmente, a palavra docente nos reporta a um indivíduo constituído, já pronto: atomon, individuum, não-dividido”. (CORAZZA, 2009, p. 92). Pelo princípio da Identidade, docente não tem

⁶⁷ Para Deleuze e Guattari (2011, p. 43), “[...] diferentemente das árvores e de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estado de não signos”.

nada que seja distintivo. Já sob a ótica de uma filosofia da diferença, a docência exercida por uma professora inadequada pode ser original e, tal qual a um simulacro, não seguir ideal algum. Imagem simulacro da docência desfaz a petrificação docente, a sua etiquetagem entendida enquanto uma idealização. Os processos da professora se tornam particulares, singulares, nos quais a docência pela virada platônica se distancia das normas e das identidades acabadas. Estanques. Limitantes. Lineares.

O entendimento acerca da imagem recalcada que passa a ser potencializada pela diferença acessa lugares de outras palavras e feitos da professora, não apenas para ser uma preenchedora criativa de planos de aula, mas criadora de relação pela dessemelhança. Não somente substituir o mesmo pelo outro, mas ensaiar a invenção de renovadas formas de pensar e de se viver uma docência. A docência exercida pela professora inadequada é colocada, então, como potência de vida,

como forma de existência, capacidade de persistência, enlaçamento com uma certa tristeza e fascinação pelas pequenas alegrias. Docência como tarefa esperançosa de não ser engolida pelo caos e como agitação do lado menos feio do humano. Docência como poética, que insiste e perdura feito um castelo no ar. Docência de Sherazade que, por não encontrar propriamente função no mundo real, oferece-se como uma fantasia, prestando-se melhor para o desfrute. De viva voz, a espada sempre pendendo sobre o pescoço, a cada encontro arriscando a pele, docência que infiltra a presença maciça do corpo e o deleite das palavras, secretas e sedutoras, derramadas para além dos nefastos adjetivos e de tagarelíce. (CORAZZA, 2021, p. 5).

Retomando, o que pode ser entendido sobre habitar uma educação dotada de sensibilidade poética, não fala da poesia em si, da composição de versos, do educar dos poetas gregos, mas do retorno de um encantamento. Há uma atmosfera vinda da inquietação e do fragmento, um tom rupturante que se desloca do campo docente estriado por novas perspectivas e remete a profissionais que não se encaixam em padrões normalizados no ambiente escolar. Há, ainda, a busca de uma superfície respirável que supere a ideia da razão como meio único para a verdade, em que o sentir também passa a ser possibilidade de comunicação e compreensão, de contato, pela aceitação daquilo que escapa à mera racionalização. Vem à tona o sonho da docência: fantástico tear, como indicou Corazza (2021)⁶⁸, pensado no que tem de inapropriado e fornece de misterioso. “Não se trata do sonho que integra o dormir,

⁶⁸ Referência ao artigo *O sonho da docência: fantástico tear*, de Sandra Mara Corazza. Publicado pela revista *Proposições*. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escriturasrede/sanmarcorartigos/>

nem daquele que idealiza, que evade ou que indica o destino; mas daquele que lê-e-escreve, prepara livros e pratica a Docência”. (CORAZZA, 2021, p. 4).

O retorno da docência para a sua dimensão poética resiste aos ideias que impõem suas verdades, seus modelos, suas organizações, suas identidades, e acontece “[...] como proliferação de devaneios, retificação da realidade, criação de um rendilhado feito com pedrinhas de brilhante.” (CORAZZA, 2021, p. 5). A professora inadequada, pela compreensão que faz da ideia de inversão de uma imagem ideal do pensamento, descobre uma abertura, uma passagem para o envesado, aquele plano da terra em que o seu fiar professoral cava buracos e, “tal como uma minhoca, faz trilhas sobre o solo, [...]” (CUNHA, 2011, p. 30). O poético desta tecitura está no sentir, está na procura por maneiras outras do pensar docente e docência, e na tragicidade da procura, contemplando inquietações, surpresas e conflitos.

Essa proposta pela subversão, encontrada em Deleuze é, sobretudo, questionamento quanto ao trabalho com a realidade da professora que se percebe inadequada. “Subverter o platonismo significa o seguinte: recusar sobre a cópia, de um modelo sobre a imagem. Glorificar o reino dos simulacros e dos reflexos.” (DELEUZE, 2018, p. 96). É pela recusa do primado de um original que se trata a crítica de Deleuze a essa herança da representação que instaurou uma dualidade entre mundos, na qual o pensar não envolve o sentir. “Não se trata de tal ou qual lugar sobre a terra, nem de tal momento na história, ainda menos de tal ou qual categoria no espírito”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 42). A realidade é imanente. É preciso tramar o que foi separado, o potencial de simulacro da professora inadequada.

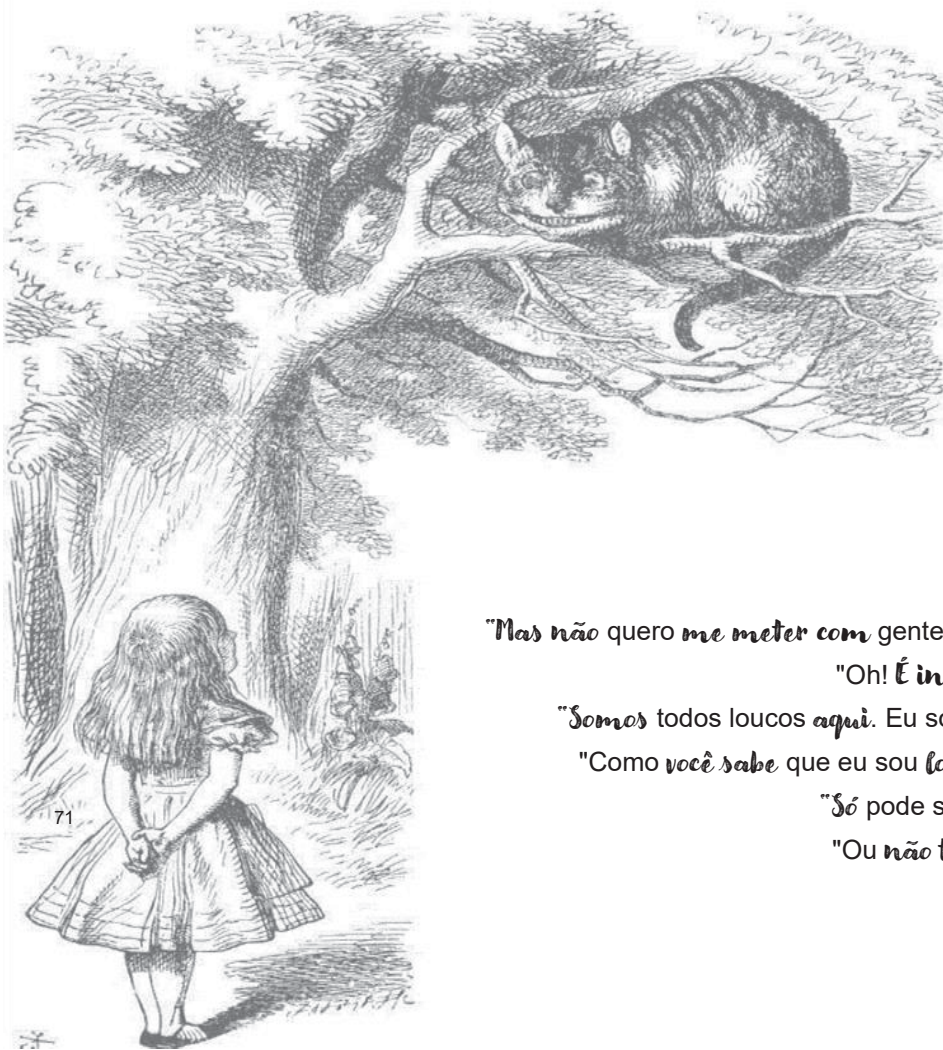
Devir drapeado

A partir da compreensão acerca de um modelo de pensamento imposto pela filosofia clássica, vinculada aos gregos antigos, esta professora inadequada se faz sujeita fora do um papel social idealizado pelo contexto escolar e suas adjacências, e encontra nos estudos da diferença o conceito de devir. A proposta de “O puro devir⁶⁹, o ilimitado, é a matéria do simulacro na medida em que se furta à ação da Ideia, na medida em que contesta ao mesmo tempo *tanto* o modelo *como* a cópia.” (DELEUZE,

⁶⁹ Não mais entender ou sentir as coisas da mesma maneira. Segundo Zourabichvili (2016, p. 150), citando Deleuze (1969, p. 347), devir diz dos tantos seres e coisas que pensam pela mesma pessoa. Uma “enunciação originariamente plural”. (ZOURABICHVILI, 2016, p. 150).

1974, p. 2. Grifos do autor). Ora, é sobre o já mencionado adentrar a toca do coelho, os caminhos antes absurdos vão vislumbrando passagens. As linhas de uma lógica da tradição vão sendo desfiadas em novo tear pelos deslocamentos da professora inadequada, que é também um pouco de Alice. A Alice de um mundo subvertido. A Alice atrás do coelho branco. A Alice do “quem és tu?” da lagarta. A Alice que toma chá com o chapeleiro maluco. A Alice do sorriso sem o gato. A Alice que contraria a Rainha de Copas. A Alice do devir-louco.

FIGURA 2 - ALICE E O GATO



70

"Mas não quero me meter com gente louca", Alice observou.

"Oh! É inevitável", disse o gato.

"Somos todos loucos aqui. Eu sou louco, você é louca".

"Como você sabe que eu sou louca?" perguntou Alice.

"Só pode ser", respondeu o gato,

"Ou não teria vindo parar aqui".

FONTE: Ilustração de John Tenniel.

⁷⁰ Trecho retirado de *O abecedário de Gilles Deleuze*, documentário francês produzido por Pierre-André Boutang entre 1988 e 1989. Consiste em entrevistas de Gilles Deleuze concedidas a Claire Parnet. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ay1SIOQzxKE>.

⁷¹ *Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá*, de Lewis Carroll. Edição bolso de luxo pela Editora Clássicos Zahar, 2010.

Se o simulacro guarda o acontecimento pelo qual escapam as imagens formuladas para determinar um sentido, uma identidade, o devir sensível está “tão somente no meio”. (ZOURABICHVILLI, 2016, p. 130). Destacado por esse meio possível está o que Corazza chamou de devir-alquimia, algo que liberta

do peso das normas, das obrigações do comportamento social, do sujeito pessoal, de tudo que o estrutura fixamente. Sua natureza (aberta por um vazio, quando a linguagem falta) movimenta-se como dinamismo e potência, dos quais ele é expressão imanente. Ocupa, assim, um lugar alquímico de criação. Lugar operado pelo impessoal, onde coisas e palavras se trocam. Lugar, nem exterior nem interior, abandonado tanto pela subjetividade como pela objetividade. Lugar, no qual o acontecimento incorpora eclode, abre a região do sentido, opõe-se à incerteza das determinações do verdadeiro e do falso, do bem e do mal. E, assim, de banal, vulgar, lamurioso, o docente, com os seus devires, converte-se em índice da mais alta potência: a evidência da singularidade não perecível e insubstituível de uma vida de docência. (CORAZZA, 2009, p. 104-105).

Os simulacros são engendrados nas explorações intensivas e extensivas do meio em que o devir é condição do desdobramento desse mesmo meio. “Em suma, há no simulacro um devir-louco, um devir ilimitado [...], um devir sempre outro, um devir subversivo das profundidades, hábil a esquivar o igual, o limite, o Mesmo ou o Semelhante: sempre mais e menos ao mesmo tempo, mas nunca igual”. (DELEUZE, 1974, p. 264). Devir que é devires, cada qual com a sua potência para fazer parte do que Corazza (2009) chamou anteriormente de devir-alquimia e, que, deslocado pela professora inadequada, abre espaço para que as sensibilidades impulsionem o pensamento e permitam “escapar de uma forma dominante”. (MACHADO, 2010, p. 213). Escapada, surge a própria manifestação animada da existência professoral.

Há um devir-mulher⁷² que não se confunde com as mulheres, com seu passado e seu futuro, e é preciso que as mulheres entrem nesse devir para sair de seu passado e de seu futuro, de sua história. Há um devir-revolucionário que não é a mesma coisa que o futuro da revolução, e que não passa inevitavelmente pelos militantes. Há um devir-filósofo que não tem nada a ver com a história da filosofia e passa, antes, por aqueles que a história da filosofia não consegue classificar. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2-3).

Descama a pele da professora, queimada pela radiação platônica excessiva daquele mesmo sol-razão. Feridas. Fissuras que se projetam e chegam à superfície

⁷² Deleuze e Guattari (2012) definem o devir-mulher como fundamental para a ocorrência de qualquer outro devir por desterritorializar formas binárias e hierárquicas. O devir-mulher flui além da forma.

da derme. A professora tem agora fendas da diferença na carne. “Uma carne quente excedendo, parece recheio de pastel! Vaza, escorre, tal um excesso deixado de lado, lembrando que o lado é sempre parte, ladeando alguma coisa.” (CUNHA, 2011, p. 128). Ao ladear, a professora não conta mais uma história, mas faz geografia da docência, contornando paisagens, criando cenários e contextos renovados para descolonizar o pensamento. Estar à luz de nada e devir para compor tramas de sensações, com perceptos e afectos⁷³ (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193).

Sua presença é inscrição no mundo. “Uma vida, um indivíduo, ora se substituem, ora se instituem por um vivido impessoal, singular, ora por um puro acontecimento. Eis que se está vivo e entre as coisas!”. (CUNHA, 2011, p. 128). A professora em devir está na vida, e não há um devir-professora porque professora é papel social determinado, mas há fluíres acontecendo além desse papel. É preciso compreender também que o devir faz parte do não majoritário, “todo devir é um devir-minoritário. [...] Maioria supõe um estado de dominação, não o inverso” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 87). E a professora em devir está nesse inverso que vem à tona.

Eis que agora tudo sobe à superfície. É o resultado da operação estoica: o ilimitado torna a subir. O devir-louco, o devir-ilimitado não é mais um fundo que murmura, mas sobe a superfície das coisas e se torna impassível. Não se trata mais de simulacros que escapam do fundo e se insinuam por toda parte, mas de efeitos que se manifestam e desempenham seu papel. (DELEUZE, 1974, p. 8. Grifos do autor).

Mesmo não discutindo sobre educação, a filosofia de Deleuze e de Guattari, quando movimentada os conceitos tais como: geofilosofia, devir, rizoma e diferença expande o horizonte da docência, tanto quanto sobre quem o olha, a docente, reintegrando a ambas a sua dimensão múltipla. Em uma tríade poética, filosófica e educativa, surge um campo de comunicação favorável a outros entendimentos e relações pelo revirar do pensamento. Permite a uma professora deslocada, se autodenominar diferente sem que sua diferença remeta ao simulacro recalcado e as falsas invenções, pois ela não precisa mais buscar uma essência para si nos seres e nas coisas, nem usar de métodos que tendem a algum fim. Agora o que ela tem são planos de atuação que permitam o além do mesmo e que dialogam com a

⁷³ Na obra *O que é a filosofia* (2010), Deleuze e Guattari elaboram um capítulo intitulado “Perceptos, Afectos e Conceitos”. Segundo os autores, os “perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194).

possibilidade de uma educação submergida da rotina escolar comum, sujeita que inserida no mesmo plano ou território, opta pela diferença como modo de ser, e já não se limita à burocracia que institui lugares e papéis numa cadeia social.

Com os efeitos na mente e no corpo, a professora inadequada tece e se tece, não mais no sentido de mediadora de algum conhecimento superior e verdadeiro, capaz de explicar o mundo, mas movimentada na e pela vida, natureza, sentido, não sentido, pensado, não pensado, extrapolando uma razão limitante que a exclui de seus afetos. Por isso, se faz sujeita que escapa, resiste, não mais enquanto instrumento formador coercitivo e moralizante, mas enquanto produtora de acontecimentos que contemplam toda e qualquer diferença. Torna-se alguém que se espalha pelas brechas do que pode e do que não pode, do conhecido e do não conhecido, do dito e do não dito, do visível e do que se oculta. Disso segue que também pode pensar e devir seus modos docentes. E com outras professoras e suas docências que não se encaixam passa a formar bando!



“Sentimos os deslocamentos dos centros de interesse, que pulam de um para o outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.”



O que é uma aula? Por Gilles Deleuze.

TRAMA 3

EFEITOS DA DIFERENÇA NA DOCÊNCIA DE ALGUMAS PROFESSORAS

Nesta trama, a professora inadequada trama bando com outras docentes pesquisadoras da e com a diferença que também se inquietaram com a docência, afinal, como cada uma de nós eram várias, já era muita gente (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 17). Em um primeiro movimento, fia a sua investigação pelo contexto geral das produções que se aproximam da sua proposta de estudo, por meio do levantamento de dados disponibilizados em acervos on-line: ANPEd e BDTD. Em um segundo movimento, desfia três produções desenvolvidas por colegas de estudo, já que resistir implica em formar bandos, como sugeriram Deleuze e Guattari (2011), no *Mil Platôs*, vol.1. A professora que tece também compreende o pensamento da diferença como um promotor de encontros, de elos que convocam o que ainda está por vir, encontros que podem sugerir devires que façam a diferença para quem almeja não se aquietar a tradições.



A escrita tecida é diferença que quer se expressar por meio de um emaranhado de ideias, conceitos e outros dispostos em fios que se tramam. Deleuze e Guattari (2012, p. 20) enfatizaram que “se o escritor é um feiticeiro é porque escrever é um devir, escrever é atravessado por estranhos devires que não são devires escritor, mas devires-rato, devires-inseto, devires-lobo”. Pesquisar a e com a diferença é isso, formar bandos. A professora percorre então, em bando, o labirinto, com o seu fio de Ariadne⁷⁴ na direção contrária, não para escapar da fera mas encará-la. Fera que está à espreita, e que rosna, e que salta, e que arranha, e que morde e que a atravessa e a torna mais sensível. Trágico! Aquele trágico já comentado e que faz Nietzsche⁷⁵ dar risada.

FIGURA 3 - ARIADNE ADORMECIDA

76

"Se prudente, Ariadne! ...
Tens pequenas orelhas, tens
minhas orelhas:
Põe aí uma palavra sensata!
Não é preciso primeiro
odiarmo-nos se devemos nos
amar? ...
Sou teu labirinto ... "

O lamento de Ariadne
(NIETZSCHE, 2016, p. 119).



FONTE: Licenciada sob domínio público.

⁷⁴ De acordo com a mitologia grega, Teseu recebeu do Oráculo a missão de enfrentar o Minotauro em seu labirinto. Ariadne, apaixonada, oferece a sua ajuda, tecendo o famoso fio de Ariadne, para seu amado seguir e retornar para ela. Teseu vence a fera, mas ao retornar percebe que não ama Ariadne. O herói, influenciado em seus sonhos por Dionísio, deixa aquela que fiou o seu caminho. Então, o deus grego da afirmação se une à senhora do labirinto.

⁷⁵ Considerando a influência de Nietzsche na Filosofia da Diferença, derrotar o Minotauro não é apenas superar o labirinto, mas negar a vida. É a história do homem herói lutando contra o seu fim. Ariadne liberta é a potência feminina por si mesma. Seguindo por *Nietzsche e a Filosofia* (2018), Deleuze diz que Dionísio é a afirmação da vida, a antítese Dionísio-Apolo é Dionísio-Ariadne (2018, p. 25). “Ariadne é o primeiro segredo de Nietzsche, a primeira potência feminina, a Anima, a noiva inseparável da afirmação dionisiaca. Mas bem diferente é a potência feminina infernal, negativa e moralizante, a mãe terrível, a mãe do bem e do mal, aquela que deprecia e nega a vida”. (2018, p. 33).

⁷⁶ Estátua de Ariadne adormecida, adquirida pelo Papa Júlio II em 1512, atualmente parte do acervo do Museo do Vaticano. A escultura é uma cópia de uma obra do século II a.C. original da escola de Pérgamo, resultado de algumas réplicas realizadas durante o Império Romano.

O fio tecido pela professora, que puxa o fio tecido por Ariadne, trança uma trama relacional positiva com o labirinto. Direção do entrar no caos e enfrentar de forma afirmativa os desafios, o feminino como potência. O encontro com Ariadne diz sim à vida e a tece. Aquela que segue sempre “a linha de fuga do voo da bruxa” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53). Que dá vazão para as suas metamorfoses do pensar (CUNHA, 2011). Os traços da mulher professora a tecer uma escrita estão lançados sobre o mundo. Movimenta agora a roca⁷⁷ para operar com as enunciações da sua análise. Cabe destacar que a roca gira por imagens do pensamento, por subjetividades tanto quanto por modos de vida.

A roca gira e a professora de filosofia que busca fundar uma docência da diferença estranha os movimentos de tecitura ... ora acima, ora abaixo. O labirinto de fios que também tonteia. Zumbe o ouvido. É preciso pisar firme o chão enquanto movimenta a manivela⁷⁸ da vida. Gira e a fiandeira vira cartógrafa⁷⁹, gira e vira antropófaga⁸⁰, envolvida com e pela carne de quem escreve. Abocanha as intensidades do seu bando, devorando as investidas de pesquisa, morde pistas, rastros, sem temer o gosto do imprevisto. Gosto nômade e cheiro de terra batida!

LINHAS QUE ATAM ...

A professora inadequada segue pelas produções desenvolvidas nos programas de pós-graduação com base no site da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPed)⁸¹ e no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁸². Considera dados levantados em acervos digitais no primeiro semestre de 2021, compondo uma cartografia entre produções que contemplam o campo docente

⁷⁷ Roca de fiar é uma ferramenta utilizada na fição manual ou mecânica que permite reduzir uma fibra a fio. Os fios, tratados aqui como as linhas de pensamento, são necessários para a composição desta tecitura. Logo, a roca surge como um dos instrumentos da professora inadequada a tecer escrita, e opera junto ao tear, oferecendo os fios que formam as tramas da sua tecitura dissertativa.

⁷⁸ Referência a um dos elementos que compõe uma roca de fiar manual. Por meio de uma manivela e de um suporte que gira pode ser realizada a fição. É o movimento de uma vida de professora que faz a roda da roca girar, gerando linhas outras de pensamento sobre si e sobre seu papel docente.

⁷⁹ Cartógrafa que desenha a paisagem e se torna coisa outra ao mesmo tempo por movimentos de transformação, acompanhando o território que se apresenta e se desfaz. Não há um único sentido nessa movimentação, já que as entradas são múltiplas na cartografia. (ROLNIK, 2011).

⁸⁰ Usando da antropofagia que deslocada para o campo das subjetividades pode ser compreendida como “[...] engolir o outro, sobretudo o outro admirado, de forma que partículas do universo desse outro se misturem às que já povoam a subjetividade do antropófago e, na invisível química dessa mistura, se produza uma verdadeira transmutação.” (ROLNIK, 2000, p. 452).

⁸¹ Base de dados: <https://anped.org.br/>.

⁸² Base de dados: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>.

com a possível manifestação do devir. A intenção é procurar uma possível presença da ideia de inversão platônica, o que pode ser registrado a partir de produções realizadas em outros territórios, e o que podem estabelecer (ou não) com esta dissertação e com conceitos aqui trabalhados. A composição do mapa investigativo ocorre pelo listar dos títulos das pesquisas e pela leitura dos seus resumos e sumários. Caso informações importantes, como os problemas e os objetivos de uma determinada escrita não sejam encontrados nos resumos, há leitura também das introduções. As leituras servem para verificar aproximações e/ou distanciamentos que os trabalhos listados estabelecem com esta proposta de estudo, a partir de diferentes problematizações e abordagens.

O desenvolvimento da análise tem início a partir do banco de dados do site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED. A escolha por esse banco de dados se faz por entender que nesse meio se encontram socializadas pesquisas em desenvolvimento no Brasil, voltadas especificamente para a Educação, contribuindo para o aperfeiçoamento e visibilidade dos trabalhos nesta área. A busca quis detectar a presença do pensamento da diferença deleuziana e deleuziana-guattariana no campo da educação. Para tanto, a busca se estendeu a todos os Grupos de Trabalhos (GTs), organizados por diferentes temáticas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, esses grupos de pesquisa definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd.⁸³

Os Grupos de Trabalho analisados seguem no TRAÇADO 2.

TRAÇADO 2 - GRUPOS DE TRABALHO DA ANPEd

GT02 - História da Educação; GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 - Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 - Política da Educação Superior; GT12 - Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação; GT24 - Educação e Arte.

FONTE: Grupos encontrados no site da ANPEd.

⁸³ Informação retirada de <https://anped.org.br/grupos-de-trabalho>.

A primeira evidência encontrada pela professora inadequada diz da necessidade de produções voltadas para o tema da filosofia da diferença na educação que a própria organização de um dos GTs anuncia. Ao acessar o site da ANPEd e entrar no GT17-Filosofia da Educação há, entre seus grupos de pesquisas participantes, somente um com o termo diferença no nome: Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças e Subjetividades em Educação. Isso não significa que o tema da diferença não esteja sendo trabalhado por outros grupos independente da presença ou não do termo diferença em seus nomes, mas comprova que há pouca visibilidade do tema em pesquisas direcionadas para a filosofia da educação. Neste levantamento foi possível constatar também quais grupos de trabalho fora do GT17 se aproximam mais desta tecitura, destacando dois: GT8 - Formação de Professores e GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação.

Dado início à busca por produções da diferença, a professora inadequada utiliza dos seguintes descritivos: filosofia da diferença; devir; Deleuze; cartografia; geofilosofia; docência e professora. Apenas a partir do uso do termo professora em diferentes combinações foram encontrados trabalhos dialogando com esta tecitura. A professora inadequada parte de uma sondagem por cada Grupo de Trabalho (GT), supracitados, depois elenca aqueles com maior índice de produções aproximadas. No GT8 dois trabalhos envolvem diretamente o conceito de devir no processo de formação de professores, um trata do devir na docência, e outro, do devir artístico que pode contribuir para o ensino. Outros dois trabalhos perpassam o devir, um relacionado à alfabetização e o outro à docência em uma comunidade ribeirinha. As pesquisas são de 2005, 2004, 2009 e 2012, respectivamente. No GT17 apenas um trabalho relacionado de alguma forma a este estudo foi encontrado, tratando de aportes filosóficos a partir da filosofia da diferença para aprimoramento da prática e da pesquisa de professores-pesquisadores. A pesquisa é de 2013. No GT23, novamente, apenas um trabalho se aproximou desta dissertação, abordando a constituição de subjetividades de mulheres professoras. A pesquisa é de 2007.

Esta busca inicial pela perspectiva da diferença na docência, pela combinação e alternância dos descritivos abrangeu múltiplas possibilidades, mas pouco foram os resultados relevantes. Quando a abordagem faz uso do termo professora(s), os temas mais recorrentes estão relacionados à formação docente (GT-8), enfatizando práticas em sala de aula e como podem ser aprimoradas. Há também alguns trabalhos sobre as dificuldades encontradas pelos docentes referentes à formação inicial. Os trabalhos

se referem também às disciplinas, quando tratadas isoladamente: o ensino de matemática, a prática em ciências, formação de professores de Arte, por exemplo. Especificamente tratando da diferença na Educação, há pouca abrangência.

Outra constatação ainda durante a busca, fazendo uso dos descritivos, é a de que o processo de formação docente é a questão mais frequente, quando não considerada como problema direto da pesquisa, surge como problema indireto ou atravessado na questão abordada. O que atenta, também, para o fato da atuação docente e sua relação com a formação ser quase sempre considerada a ou uma das principais causas de melhoramento/deterioração do ensino. Desde muito tempo, há uma preocupação na formação de professores que questiona essa oscilação na qualidade da educação. Já adentrando com a leitura dos trabalhos aproximados, essa inconstância se deve ao movimento que é próprio à criação dos modos de ser professora, da maneira como o devir docente de cada uma se apresenta.

Sobre a docência ou sobre a professora da diferença, que neste tecido de ideias e conceitos é afirmada como inadequada, muito pouco se fala, há uma invisibilidade enquanto estudo. Geralmente, a discussão perpassa as linhas de forças que subjetivam as docentes, e como essas subjetivações estão presentes em suas práticas em sala de aula. Apesar de uma aparente falta de abrangência do tema filosofia da diferença na educação, vale ressaltar que a ANPEd é extremamente rigorosa e seletiva na divulgação de trabalhos, assim como na qualidade de tais produções. Além disso, há apenas um GT dedicado a estudos filosóficos, o que pode justificar uma gama não muito extensa de trabalhos sobre a diferença ou qualquer outro conceito importante para as filosofias da diferença.

Destaca-se, assim, a escrita *Labirintos do filosofar/pesquisar com Nietzsche e Deleuze*, de Gilcilene Dias da Costa. Situada na perspectiva filosófica da diferença, a partir de Deleuze e Nietzsche, o texto atravessa um devir-Ariadne para percorrer “os labirintos íngremes desse filosofar, nas veredas de seu estilo linguagem extramoral, colocando-se a tarefa de interligar as contribuições da filosofia da diferença aos elementos do pesquisar como convite ao filosofar” (COSTA, 2013, s/p). Outros trabalhos também foram considerados relevantes, indireta ou diretamente relacionados a este texto-tecido (ver ANEXO 1).

Na BDTD, a busca se estende por produções realizadas nos últimos 5 anos, estabelecendo uma linha de tempo do ano de 2015 até o primeiro trimestre de 2021, quando foi organizada esta análise. A escolha da base de dados abarca diferentes

campos da produção científica no país, um acervo amplo que possibilita acesso às mais diferentes teses e dissertações produzidas. A procura ocorre a partir da escolha dos descritores nas seguintes combinações: devir e professora; devir e docência; cartografia e devir; cartografia e professora; diferença e professora; diferença e cartografia; cartografia e docência. O mapeamento dos trabalhos se estende, primeiramente, de forma generalizada, posteriormente é direcionada para o assunto das produções, e por último, para o título, intercalando combinações entre as buscas.

Considerando as buscas, a partir do uso dos termos diferença e professora, não há encontro com trabalhos diretamente ligados com a docência. Dois trabalhos apresentaram maior proximidade com este estudo. Já a partir do uso dos termos diferença e cartografia, devir e cartografia, bem como cartografia e docência, mais três trabalhos se aproximam da docência pela via da diferença, pensando o fazer docente e as possibilidades outras de ensino da professora. Dois trabalhos surgiram de combinações aleatórias, resultando em um total de sete produções que tratam de abordagens próximas a esta dissertação, mas nenhuma das tentativas de busca resultou em alguma produção sobre a docência em uma perspectiva feminina a partir do pensamento da diferença e da sua subversão do pensamento da tradição.

Quando cartografados os estudos sobre a docência voltados para etapas do ensino, os que tratam sobre as professoras são ainda menos recorrentes. As discussões mais encontradas, novamente, dizem do aprimoramento das práticas em sala de aula e das dificuldades encontradas na formação inicial. Isso evidencia que o campo do pensamento da diferença pode abrir outras frentes de diálogo ou, até mesmo, atualizar as problemáticas mais usuais, pois é um campo que oferece muitas possibilidades investigativas, principalmente pelos deslocamentos conceituais.

Desse levantamento, há poucas produções que possam ser analisadas a partir de uma compreensão da subversão de um pensamento da tradição. Surgem mais estudos aproximados na base de dados da BDTD quando o termo professora é substituído pelo termo professor, ou seja, não existe um número significativo de produções sobre a docência/professora quando associada ao pensamento da diferença na educação. A discussão da professora escapada do seu papel social, e que aqui tem o envolvimento do conceito de devir nesse processo, é um território que está sendo descoberto, por isso ainda se mostra pouco explorado. Isso comprova a necessidade desta trama, e de pesquisas que se aproximam do que nesta dissertação aparece como um problema que abrange uma reversão do pensamento também no

campo docente, apresentado pela filosofia da diferença. Nessa busca, estão as professoras-pesquisadoras, cartografias de uma educação que considera também seus modos de vida e as forças impessoais que as atravessam. Os trabalhos mais relevantes podem ser vistos no ANEXO 2.

Das pesquisas levantadas e que envolvem a docência, destacam-se duas pesquisas: *Entre o visível e o enunciável em educação: o que pode uma docência que cava a si mesma?* (GARLET, 2018) e *O devir-docência das "pessoas grandes" agenciado pelos devires-menores do povo-criança* (PAOLIELLO, 2016). A primeira é uma Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A segunda é uma Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Ambas as produções trazem discussões relevantes enfatizando devires na educação. Quanto a uma abordagem feminina, mesmo não usando desta de forma direta, as composições se mostram atravessadas por ela, seja na distribuição dos elementos quanto na linguagem.

Sobre a primeira, a pesquisadora

Pensa uma docência que acontece em meio ao movimento de cavar a si mesma junto a encontros que se produzem junto a andanças, leituras, escritas, imagens e experiências educativas. Uma docência produzida, portanto, ao passo que se experimenta um estar docente, mas também enquanto se escreve/compõe uma tese com elementos/fragmentos que não dizem necessariamente da docência ou de espaços educativos ocupados por ela. (GARLET, 2018).

Sobre a segunda, a pesquisadora

Busca, nas Filosofias da Diferença, conceitos que movimentem o pensamento e aposta nas enunciações infantis como possíveis para potencializar os processos formativos docentes a partir de uma educação-menor. Tem como principais intercessores teóricos Deleuze e Guattari, em interseção com Espinosa. (PAOLIELLO, 2016).

Neste levantamento acerca do pensar possibilidades docentes outras em pesquisas que compreendem o campo da educação, há esse acontecimento inusitado entre o estudo e a escrita, implicando uma estética. Os espaços vão se alternando, se modificando, sendo inventados, com o percurso cartográfico se mostrando como uma intervenção, pela qual acontece o devir (ROLNIK, 2011). As pesquisas enfatizadas não são feitas de uma observação passiva, mas experimentada, participante, e que

também promove movimentos e se permite ser afetada durante o processo. Há um movimento de inversão do pensamento nas produções, mesmo não o discutindo. Também há um movimento de desconstrução dos modelos acadêmicos habituais que é próprio dos trabalhos voltados para ou que conversam com a filosofia da diferença, capturando ações que se diferenciam do comum. As pesquisadoras usam de encontros e dos compartilhamentos de vida e de mundo entre coisas e seres diferentes, escapando do mesmo e de si mesmas.

A problematização de professoras não acabadas, inadequadas, em constante transformação se torna muito relevante, considerando que a maioria das produções nos programas de Pós-Graduação em Educação se voltam, justamente, para uma dada formação a partir da investigação de modelos apresentados como garantias de um suposto sucesso do ensino. Viabilizar e promover pesquisas pela perspectiva feminina também se faz necessário, principalmente em um campo em que a mulher é maioria. Pode ser considerado problemático grande parte das produções ainda apresentarem uma voz feminina passiva, mesmo quando escrita por pesquisadoras mulheres, assim como é uma questão a se pensar, a ocorrência mais acentuada da palavra professora(s) quando se trata de pesquisas na Educação Infantil.

... LINHAS QUE ENFEITAM

Aqui a professora inadequada segue pelas produções desenvolvidas por mulheres pesquisadoras da diferença do Grupo Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia e Arte-Educação, bando do qual esta que aqui tece também faz parte. Se antes foram atadas considerações acerca de produções de outros territórios, agora são rendilhadas produções do próprio território. A busca continua atrelada ao conceito de devir, suas ocorrências e contribuições, considerando que o mesmo move o problema proposto por este estudo. “É o devir que faz do mínimo trajeto ou mesmo de uma imobilidade no mesmo lugar, uma viagem” (DELEUZE, 2006. p. 7).

Os trabalhos escolhidos são: *Cartografias do sensível: o corpo deficiente feminino nas aulas de Educação Física* (RODRIGUES, 2016); *Narrativas fabularias no ensino da História na Educação de Jovens e Adultos* (MONSSÃO, 2021) e *Percursos de uma pedagoga Yacumama por vir* (IVOLELA, 2021). Os dois primeiros trabalhos desenvolvidos no Mestrado Profissional e o último no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Rendilhado sensível

Gira a roca pelas *Cartografias do sensível*: o corpo deficiente feminino nas aulas de Educação Física (RODRIGUES, 2016). A pesquisa é desenvolvida pensando o corpo feminino deficiente a partir da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Felix Guattari e sua organização resulta em um trabalho de intervenção nas aulas de Educação Física. Nas palavras da autora, retiradas do resumo, a pesquisa problematiza “a invisibilidade dos afetos e, portanto, o reconhecimento de si no corpo deficiente feminino, corpo que se refere a jovens com deficiência intelectual leve, estudantes da APAE de Curitiba; corpo que se apresenta como objeto de estudo [...]”.

A organização da pesquisa, qual a um rendilhado, segue no TRAÇADO 3:

TRAÇADO 3 - RENDILHANDO - RODRIGUES (2016)

OBJETO DE ESTUDO

O corpo deficiente
feminino

PROBLEMA

O reconhecimento
de si no corpo
deficiente feminino

OBJETIVOS

Viabilizar os sentidos e as diferenças;
Fomentar o corpo distante das exigências
morais/estéticas e de normalidade para a aceitação
na sociedade, durante práticas da dança;
Produzir linhas de fuga e outras possibilidades de
ressignificação das determinações sociais
impostas ao corpo feminino deficiente.



CONCEITO-CHAVE

Corpo sem órgãos
(CsO)

METODOLOGIA

Cartografia

MOTIVAÇÃO

“[...] reflexões sobre o corpo feminino deficiente, as imagens como tem sido representado na escola básica. Trata-se de pensar que há na instituição escolar uma produção deste corpo que, além de limitá-lo a uma normatização própria da estrutura educativa, também o restringe pelas representações culturais e de gênero. Essas concepções se construíram nos estratos da cultura a respeito deste corpo no âmbito social, político, científico e religioso”. (RODRIGUES, 2016, p. 10)



EMPÍRICO

Oficinas de práticas
corporais (dança).

FONTE: Dados encontrados em Rodrigues (2016) e organizados pela autora desta pesquisa

A pesquisa é organizada em três movimentos: conceito, percepto e afecto. Rodrigues (2016) enfatiza que tais movimentos partem do entendimento de Deleuze e Guattari a partir de uma influência do pensamento de Spinoza em que

o conceito [sic] são novas formas de pensar sobre o corpo, sobre o feminino, sobre a deficiência; o movimento afecto é entendido como novas formas de perceber o corpo na Educação Física e sua vontade de potência, de afetar e ser afetado; e no movimento de percepto há novas maneiras de sentir, sensibilizar com a dança. (RODRIGUES, 2016, p. 16).

A distribuição da pesquisa aqui exposta segue o sumário apresentado pela pesquisadora. O primeiro movimento diz do conceito, aborda o que pode o corpo feminino e o que pode o corpo feminino deficiente. O segundo movimento diz do corpo afeto, aborda o que pode o corpo, o corpo como esfinge, o corpo produção, o corpo como produto político, corpo como expressão corporal e movimento na Educação Física, corpo como afeto em Espinoza, corpo dançarino em Nietzsche e corpo sensível feminino deficiente. O terceiro movimento diz do corpo percepto, aborda a dança como expressão, a dança como percepção de si e a poiesis do corpo, considerando a comunicação dos corpos no contato e improvisação. A finalização do trabalho ocorre pela composição de mapas de experiência com o corpo feminino deficiente, que aborda a parte empírica da pesquisa pelos movimentos de afetação do corpo, como criar para si um corpo perceptível, como criar para si um corpo sensível, como criar para si um corpo sem órgãos e o corpo sem órgãos deficiente feminino.

A partir do entendimento desses elementos que organizam o trabalho a professora inadequada passa a traçar as rendas da diferença encontradas no texto de Rodrigues (2016). Rendando as buscas conceituais, para Rodrigues (2016, p. 55), o Corpo sem Órgãos (CsO)⁸⁴ conduz os fluxos desejanter. Toda a discussão é desenvolvida a partir da investigação do reconhecimento de si no corpo deficiente feminino a partir da criação de um Corpo sem Órgãos por meio da experimentação da dança. A discussão conceitual afirma que corpo não é um conceito fechado, no qual os órgãos correspondem a um organismo, todo o entendimento da autora passa pela ideia de corpo como superfície pela qual intensidades se movimentam. Em tal

⁸⁴ O Corpo sem Órgãos (CsO) é um conceito desenvolvido por Deleuze em colaboração com Guattari. Esse conceito pode ser encontrado nas obras *Anti-Édipo* e em *Mil-Platôs*. O CsO é um conceito fundamental no pensamento dos autores, relacionado tanto à questão ontológica presente no *Anti-Édipo*, quando à questão ética presente no *Mil Platôs*. (TRINDADE, s.d.). De acordo com os autores, o corpo sem órgãos “é um exercício, uma experimentação [...] Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas”. (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 11-12).

movimento está a diferença, presente nos corpos femininos deficientes, no qual o desejo se move.

O conceito é movimento, dinâmico, instável e com infinitas formas de pensar. É movimento do pensamento. Sendo assim, o conceito e/ou movimento do pensamento é infinito, múltiplo, inacabável e contínuo. Deste modo, criam-se conceitos continuamente, que se conectam a outros conceitos, criam conceitos de forma rizomática nômade e ilimitada. Este estudo desejou um movimento infinito do corpo feminino deficiente e, além do mais, que os conceitos surgidos aqui não se findam somente em teoria, mas que também perpassem o cotidiano das práticas sociais e escolares. (RODRIGUES, 2016, p. 17).

São desenvolvidas, então, em uma das sedes da APAE de Curitiba, oficinas de dança para um grupo de 15 alunas com diferentes deficiências intelectuais, com idade igual ou superior a 18 anos. Os devires cercam a criação de um Corpo sem Órgãos no corpo feminino deficiente e são citados pela autora como: devir-rizoma, devir-mulher, devir-transformação, devir-desejante, devir-presente, devir-dançarino, devir-criança, devir-dança. Servem para conduzir a discussão e para expressar sensibilidades. “É pensar na dança como processo criativo do corpo feminino deficiente, de experimentações das diferenças, dos sentidos e dos devires”. (RODRIGUES, 2016, p. 93).

Rendando o seu processo de escrita, quanto à linguagem utilizada, a autora segue, em terceira pessoa com partes em primeira pessoa, usando de uma escrita cartográfica e dizendo da importância de um plano de imanência para a composição de um plano de estudo que também tem influência na escrita. Sobre a escrita em relação ao método de composição do trabalho, Rodrigues (2016, p. 11) faz um alerta sobre como possa aparecer a distribuição do seu texto:

Tendo como pano de fundo as obras de Deleuze e Guattari, adverte-se que o leitor se prepare para o estilo da escrita, pois esses autores criam conceitos retirando seus nomes de outras áreas, os quais, no caso desta cartografia, permearão conceitos históricos, filosóficos de corpo, deficiência, feminino, dança e de Educação Física.

A escrita atinge os objetivos de uma pesquisa em Filosofia da Diferença em Educação por meio dos deslocamentos conceituais do pensamento de Deleuze em colaboração com Guattari. A escrita segue, de forma acadêmica, mesmo não sendo uma escrita linear explicitando todos os elementos de uma pesquisa em seções e subseções delimitadas. É uma escrita que também percorre um entendimento

idealizado acerca do corpo da mulher no qual o devir surge como fuga de uma ou mais formas limitantes. Rendando o modo docente, o campo de atuação da autora envolve a Educação Física. Nesse sentido, Rodrigues (2016, p. 9) fala da “criação de uma educação física adaptada, de uma ação docente plural e subjetiva para cada aluna. Um território de rompimento do corpo da tradição, em busca do corpo sensível, expressivo e de criação de múltiplos corpos por vir”. Contempla atuações como professora, dançarina, pesquisadora, abrangendo a própria multiplicidade da autora.

Rendando as imagens do pensamento docente, em toda a composição do trabalho, e imbricada no problema proposto pela autora, há a imagem de um corpo feminino da tradição. Um corpo perfeito, sem falhas e belo constituído pela moral da religião, pela política e pela mídia. “Assim, utilizou-se das concepções do corpo organizado historicamente e compreendido pela Educação Física, seguindo o rompimento do corpo da tradição [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 33). De acordo com a autora, a imagem do corpo da tradição criticada é a mesma imagem que afeta negativamente a compreensão do corpo na visão de um docente da Educação Física.

Há em sua pesquisa, também, uma imagem da tradição em relação ao corpo da mulher, especificamente, impondo limitações ao corpo feminino deficiente e o tornando duplamente marginalizado, por ser feminino e por ser deficiente (RODRIGUES, 2016, p. 44). Já rendando a inquietação principal da autora, a grande preocupação evidenciada no texto tem base na afirmação do corpo feminino deficiente pela sua aceitação. Frequentemente há menções sobre como as pesquisadas se sentem e se expressam quando pensam e dizem de si mesmas.



85

Na fala das meninas, vimos muitas vezes repetidos os discursos de se acharem gordas e se considerarem sinônimos de feias, o que tornam evidentes os bombardeios da mídia referentes à ditadura do corpo. A condição de desviante aos padrões de estética e beleza traz no discurso o peso de o belo não se adequar ao corpo delas. (RODRIGUES, 2016, p. 76).

Atravessando o inverso de um pensamento da tradição filosófica que trata esta tecitura na sua relação com a docente e com a docência, deslocando tal inverso para a educação, a primeira pesquisa desenrola uma crítica ao corpo da tradição, instituído pela moral da religião e pela política, amplamente divulgado pela mídia e

⁸⁵ *Cartografias do sensível: o corpo deficiente feminino nas aulas de Educação Física* (RODRIGUES, 2016). Dissertação completa disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45808>.

que na Educação Física é medido pelo desempenho físico e motor. Um corpo que pode ser colocado como simulacro, inadequado por não corresponder a uma idealização sobre o corpo perfeito. Corpo que é restringido e limitado na expressão de suas sensibilidades e na sua aceitação e que é também desconsiderado e camuflado por políticas públicas e pelas ditas políticas afirmativas quando deficiente. A perspectiva feminina adotada por Rodrigues (2016), e que usa da diferença a partir de Deleuze, tenciona a discussão ao promover não somente uma pesquisa, mas uma denúncia contra a opressão dos corpos femininos deficientes em espaços institucionalizados.

Da idealização escolar discutida pela Trama 1 e que decorre de uma idealização do pensamento, amplamente discutida pela Trama 2, Rodrigues (2016) também se faz inadequada ao tratar do corpo feminino deficiente, um corpo considerado fora dos padrões sociais e culturais, “imperfeito”. Vale ressaltar que a ideia do corpo perfeito conquistado por meio da atividade física se deu na Grécia Antiga, considerada berço da civilização ocidental, e da própria Filosofia.

Rendilhado fabularia

Gira a roca agora pelas *Narrativas fabularias no ensino da História na Educação de Jovens e Adultos* (MONSSÃO, 2021). A pesquisa é desenvolvida pensando a contribuição do que na escrita aparece como "narrativas fabularias" para o ensino da disciplina de História. As chamadas narrativas fabularias surgem a partir da expressão de contos e causos que se apresentam na sala de aula na modalidade de educação destinada a jovens e adultos que não completaram alguma etapa da educação básica, conhecida como EJA.

Tendo por base conceitual a filosofia da diferença produzida por Gilles Deleuze e Félix Guattari e seus intérpretes Gallo, Cunha e outros, localiza o entendimento sobre a fabulação desenvolvida em Peter Burke, historiador da História Cultural e da Nova História para fins de situar as diferentes abordagens.

Nas palavras da autora supracitada, retiradas do resumo de seu trabalho, sua base conceitual pela filosofia da diferença, atrelada ao entendimento da fabulação pela perspectiva de uma historiografia, produzem um discurso histórico outro,

promotor da valorização das diferentes manifestações da cultura popular. Tal promoção oferece visibilidade aos dispositivos populares e, pela diferença, abre espaço para uma outra linguagem potencializadora. “Dessas escutas emergiram histórias de panelas de dinheiro ou pote de ouro, o famoso ‘cavedar’, histórias de lobisomem, história de casa mal-assombrada e barulhos estranhos e história de boitatá.” (MONSSÃO, 2021). Nesse sentido, as fabularias ampliam o entendimento da palavra história e da própria História pelo fora dos modelos oficiais da disciplina e dos contextos factuais. O estudo, ao tratar das fabularias, considera o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) do município de Cantagalo-PR.

A organização da pesquisa, qual a um rendilhado, segue no TRAÇADO 4:

TRAÇADO 4 - RENDILHANDO - MONSSÃO (2011)

OBJETO DE ESTUDO

Narrativas fabularias.



OBJETIVOS

Compreender as narrativas fabularias como acontecimento que irrompem e ressignificam as aulas de História do CEEBJA do Município de Cantagalo-PR; Resgatar as fabularias nos estudos da historiografia de Peter Burke. Localizar, por via dos estudos do multiculturalismo e da Filosofia da Diferença, outros modos de intervenção e proposição no ensino da história. Analisar o conteúdo das narrativas fabularias no intuito de entender as singularidades.

MÉTODO

Metodologia cartográfica (KASTRUP, 2009; ROLNIK, 1989).

MOTIVAÇÃO

“Minha infância e juventude são tomadas de assalto quando relatos do sobrenatural permanecem orientando atitudes e concepção de mundo de tantas pessoas, inclusive dos estudantes da EJA, porque aquele foi também meu território de medos, de angústia; tudo situado no plano do aparentemente incognoscível, por isso merecedor de análise e verificação. As histórias continuam. Surgem agora inseridas na arena dos debates em aulas de história como pedradas no muro” (MONSSÃO, 2021, p. 28).

PROBLEMA

Qual a contribuição das "narrativas fabularias" que se apresentam na sala de aula do ensino da História na Educação de Jovens e Adultos.

CONCEITO-CHAVE

Diferença.

EMPÍRICO

Momentos de escutas individuais.



A pesquisa se organiza em três movimentos estipulando os seus capítulos como *Primeiro Movimento: A Educação de Jovens e Adultos, um território em disputa*; *Segundo Movimento: Linguagem e diferença* e *Terceiro Movimento: Narrativas fabulárias na Educação de Jovens e Adultos: a experiência de Cantagalo*. A distribuição da pesquisa aqui exposta segue o sumário apresentado pela pesquisadora. O primeiro capítulo aborda a Educação de jovens e Adultos (EJA) e as cartografias do seu território. O segundo capítulo aborda as ressonâncias do conceito de diferença e dos sujeitos da diferença, bem como a fabulação e as narrativas fabulárias presentes nos conteúdos de História. O terceiro capítulo aborda a noção de “cavedar” como linha de fuga, o território de Cantagalo-PR e os seus fabuladores.

Re corro à filosofia da diferença proposta por Deleuze e Guattari (1995), quando me proponho a realizar a pesquisa por meio da cartografia. Entende-se cartografia por um tipo de pesquisa que vai se desenvolvendo, acompanhando, na medida em que acontecem os movimentos necessários à composição da análise que dá objetividade ao foco deste estudo. (MONSSÃO, 2021, p. 15).

Ao final do trabalho, a autora usa de anexos para apresentar os dados e documentos do seu estudo que tratam da recolha de informações, do termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa e das narrativas fabulárias que trazem os contos e causos dos estudantes da EJA. Nesse processo foram utilizadas entrevistas com os educandos, gravação das falas por meio de recurso audiovisual, transcrição das entrevistas e análise dos contos. A partir do entendimento desses elementos que organizam o trabalho, a professora inadequada passa a traçar as rendas da diferença encontradas no texto de Monssão (2021).

Rendando as buscas conceituais, a pesquisa segue pelo conceito de diferença ou pela ontologia da diferença proposta por Gilles Deleuze (2018). O conceito diferença na discussão se faz importante, segundo Monssão (2021, p. 14), “uma vez que as narrativas fabulárias surgem rompendo com uma história da tradição, recortam uma língua ‘oficial’ na qual se apresentam os fatos históricos com os quais compõem um imaginário sobre o passado que colabora com a construção da subjetividade dos grupos”. A compreensão é a de que tal conceito opera a discussão no que tange à representação, os modelos que possam aparecer fixados no ensino da disciplina de História, e que a diferença coloca como “a multiplicidade, o diferente, o devir” (MONSSÃO, 2021, p. 58). Surgem, então, os conceitos: multiplicidade e devir.

O conceito de multiplicidade aparece pouco na pesquisa e diz das interpretações e das ações realizadas pelo método abordado, enlaçando mais um conceito, a cartografia. A cartografia como método se movimenta também na pesquisa enquanto conceito que mapeia e acompanha os movimentos de captura e de expansão da discussão pelas fabularias e pela compreensão do território em que as mesmas se fazem presentes. Quanto ao devir, sua presença é mais decorrência explicativa que atravessa a discussão do que um conceito sendo trabalhado pela pesquisa. A pesquisa não trabalha com e pelo devir, mas o reconhece no processo em que não “se descarta a perspectiva que coloca diante de uma escrita potencializada do devir e com caráter minoritário, como uma literatura menor” (MONSSÃO, 2021, p. 71). Outro conceito conhecido da filosofia de Deleuze é apresentado pela autora, o rizoma, também operando mais quanto ao método. Há uma menção da autora sobre ser afetada pela professora rizoma (CUNHA, 2011) na página 28 do trabalho, mas o que se mostra quanto a esse conceito é mais sobre o plano cartográfico do que sobre a professora pesquisadora em si.

Rendando o processo de escrita, com uma apresentação inicial da autora, a pesquisa se inicia em primeira pessoa. No decorrer do texto, a linguagem se alterna entre uma neutra e uma em primeira pessoa. Considerando o objeto de estudo da pesquisa, as narrativas fabularias ou, como deixa claro a autora em seu texto, os contos e causos populares, o processo de escrita segue por uma linguagem menor, fazendo referência à literatura menor de Deleuze encontrada em *Kafka*: por uma literatura menor, obra escrita com a colaboração de Félix Guattari. “Assim como na educação menor pensada por Gallo (2008), em que ele propõe uma educação menor como um ato de revolta e de resistência”. (MONSSÃO, 2021, p. 47). Nesse processo de escrita é possível perceber uma certa movimentação do devir-escritora ou do devir-fabularia da autora, que não é mencionado ou intitulado pela mesma em nenhum momento do texto, há apenas uma atmosfera em devir da sua escrita afirmada no tratamento das informações durante a parte empírica.

Rendando o modo docente, pelas fabularias, diz das ações que aproximam o pensamento da vida de uma professora de História da EJA em um município do interior do Paraná. Nas palavras de Monssão (2021, p. 27), desde que começou a desempenhar a função como professora tem habitado um universo múltiplo e saboroso no campo do debate com os educandos, sujeitos da diferença. A professora pesquisadora age pelo imaginário coletivo, tratando das fabulações dos estudantes,

por contos e causos, fazendo desse imaginário recurso potencializador, não somente da sua pesquisa, mas o colocando como dispositivo transformador da prática do ensino de História, no seu caso, em seu campo de atuação, a EJA. Assim,

Analisa-se o conteúdo das narrativas fabulárias no intuito de entender as singularidades, localizar sujeitos, por meio da perspectiva da filosofia da diferença e seus modos de estar nas aulas de história e na escola, que as permeiam na produção do discurso fabulário realizado por sujeitos da diferença. (MONSSÃO, 2021, p. 48).

Rendando a imagem do pensamento docente que percorre a pesquisa, surge a do professor como “dono do saber” (MONSSÃO, 2021, p. 46). Quanto a isso, a autora usa de Freire (1987/1996) para traçar a diferença entre o professor que possui autoridade, de um professor autoritário e para falar da superação de uma tradição pedagógica mecanicista (MONSSÃO, 2021, p. 38). O paralelo com Freire surge para quebrar uma visão da tradição da figura docente detentora de um poder disciplinador opressor. Freire, ao contrário, diz da interação no processo educativo. “Nesse processo, não só os estudantes aprendem, mas o professor também reavalia os modos de existir da comunidade escolar, que permite que os sujeitos se reconheçam no contexto e possam transformá-lo.” (MONSSÃO, 2021, p. 46).

Já rendando a inquietação da autora, quanto ao que a incomoda, Monssão (2021, p. 39) diz do ensino de História desvinculado da realidade local dos estudantes. “Não se tem um programa curricular que atenda aos interesses imediatos do alunado, bem como não se justifica o trabalho do conteúdo pelo simples conteúdo”. Monssão (2021, p. 39) atenta, ainda, que a educação não pode estar alheia à existência, pautando conteúdos apartados da vida dos estudantes. Há também uma inquietação quanto à historiografia⁸⁶ unificada e verticalizada do social maior, do pensamento da tradição acerca da construção e transmissão do conhecimento que silencia minorias.

A preocupação que apresenta a autora, é a “atenção acerca do entendimento dos modos de ser das minorias socioculturais. [...] contribuir para fundar o infundado, dar visibilidade a proposições discursivas e modos de vida [...]”. (MONSSÃO, 2021, p. 99).



87

⁸⁶ Diz do estudo e descrição da história.

⁸⁷ *Narrativas fabulárias no ensino da História na Educação de Jovens e Adultos* (MONSSÃO, 2021). Dissertação completa disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71551>

A segunda pesquisa desenrola um mundo sensível pelo olhar de uma docente fabuladora, que usa de narrativas a partir de contos e causos de sua comunidade escolar para vislumbrar formas outras de estar presente no ensino da disciplina de História. Nesse contexto, as fabularias surgem como meios de escapar de um currículo que petrifica modos de vida na Educação, oferecendo saídas para o trabalho com o imaginário popular que não é mera imaginação, mas proposta de estar no mundo manifestada pelas sensibilidades e expressões culturais. Dessa forma, o pensamento da diferença aparece como aporte teórico de uma pesquisadora inquieta com a negação da vida em movimento pela linguagem do seu povo, que muitas vezes é desconsiderada, oportunizando a escuta dos populares por meio dos seus alunos da EJA, ao mesmo tempo que dá visibilidade para uma compreensão dos afetos que atravessam a fabulação da cultura local.

Monssão (2021) é uma professora inadequada a questionar sua área de formação, a História, ousando se opor a estruturas tradicionais vinculadas ao seu campo de atuação. Apesar de não discutir as fabularias pela ideia de inversão proposta por esta tecitura, a autora também apresenta, inconscientemente, uma inversão, a do processo de estruturação histórica, ao evidenciar na construção do seu pensamento “novos esquemas narrativos que incluem uma necessária polifonia de vozes que sejam capazes de trazer uma maior representatividade dos sujeitos no processo”. (MONSSÃO, 2021, p. 55). Defende que a historiografia possa “se libertar do uso da perspectiva da narrativa unificada, da contaminação de um ponto de vista vertical, que se disfarça com a imparcialidade por meio de um narrador ausente ou que se oculta na terceira pessoa do singular”. (MONSSÃO, 2021, p. 55). Por meio das fabularias, a autora dá voz e afirma a presença de narrativas menores, fora de um social maior, daí também vem a sua inadequação.

Rendilhado Yacumama

Gira a roca, por fim, pelos *Percursos de uma pedagoga Yacumama*⁸⁸ por vir (IVOLELA, 2021). A pesquisa é desenvolvida em torno dos saberes ancestrais que

⁸⁸ Nas palavras de Ivolela (2021, p. 86), “Yacumama é uma divindade dos povos originários da região da selva peruana, que se manifesta na forma de uma serpente. [...], surge de narrativas ancestrais, representada pela força das águas doces que descem da montanha sagrada Waman Wasi, no Peru. Esses povos acreditam que ela simboliza a fecundidade, trazendo proteção e movimento”.

podem e devem ser resgatados na Educação, considerando que os tempos modernos, mergulhados no turbilhão de informações e estímulos artificiais que circundam o meio, dificultam uma maior conexão com a natureza e com o que habita o ser humano.

São tempos de reconstruir os processos formativos pelos quais passamos durante toda uma vida, restaurar tendas, acender fogueiras, ocupar espaços outros que nos habitam, prover novas experiências de estar vivo para fins de nutrir de saberes ancestrais, mágicos, sensitivos nossos modos de educar. (IVOLELA, 2021).

A autora inicia, usando de seu processo formativo pessoal e profissional, sua escrita pelos percursos que a levaram a uma graduação em Pedagogia e, posteriormente, relatando o seu encontro com o Xamanismo, que a autora apresenta como “conjunto de técnicas e práticas que culturas ancestrais estimulavam para viver no meio ambiente. Pessoas que desenvolveram dons e habilidades de se conectar com a natureza num processo de imanência”. (IVOLELA, 2021, p. 15).

A partir da Filosofia da Diferença, a composição traz um pouco da influência da Baruch Espinosa no trabalho de Deleuze para fundamentar esse pensar sobre os saberes ancestrais que constituem subjetividades, resultando na apresentação de uma Pedagoga em devir. Nas palavras da pesquisadora, encontradas no resumo, são os “movimentos de uma existência profissional afetada pelo processo de construção e busca de uma profissionalidade outra”. Já, no resumo da pesquisa, essa pedagoga em devir aparece como Pedagoga Yacumama e habita a autora juntamente com a pedagoga do pensamento da tradição. É um processo de (re)construção em que a em devir toma o lugar da habitual, intercedendo no mundo da outra.

A Pedagoga Yacumama traz essas novas possibilidades de educar na diferença, outras maneiras de ver o mundo, a educação, os processos formativos, outras sensibilidades de se relacionar com a terra, com os saberes da natureza, em perceber o ser que não é dividido em sua mente/corpo. (IVOLELA, 2021, p. 68).

Daí vem a importância de “retomar os processos educativos/formativos que passaram a constituir saberes diversos, intuições e abertura a outras sensibilidades” (IVOLELA, 2021). Nesse sentido, Ivoela (2021) abrange em sua pesquisa territórios de povos ancestrais à procura de ensinamentos que possam sensibilizar a educação. A inspiração vem de vários lugares, intuindo outros mundos possíveis a afetar a

pedagoga por vir. A organização da pesquisa, qual a um rendilhado, segue no TRAÇADO 5:

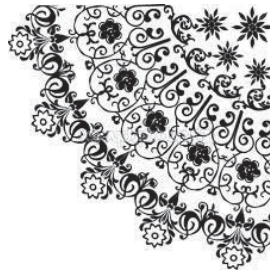
TRAÇADO 5 - RENDILHANDO - IVOLELA (2021)

OBJETO DE ESTUDO

A Pedagogia em devir.

PROBLEMA

Como conteúdos desenvolvidos em Práticas Integrativas Complementares podem vir a colaborar com a formação humana na escola e fora dela.



OBJETIVOS

Explorar o diálogo entre as Práticas Integrativas Complementares e os campos da Filosofia da Diferença como possibilidade de pensar outras formas de ser e de existir na contemporaneidade pedagógica e além dela;

Investigar como as Práticas Integrativas Complementares atravessam a experiência formativa que se desloca dos modos de conceber o significado da existência enquanto potência de vida das concepções educativas tradicionais;

Apontar pistas para a efetivação dessa colaboração.

CONCEITO-CHAVE

Devir.



MÉTODO

Pesquisa (auto) cartográfica.

MOTIVAÇÃO

“[...] romper as barreiras do convencional, do tradicional e apresentar-se ao mundo como uma Pedagoga em devir, uma educadora cuidadora, curandeira. A busca de constituir e de legitimar sua presença nos espaços inspira os caminhos desta pesquisa”. (IVOLELA, 2021. RESUMO).

EMPÍRICO

Técnicas integrativas: práticas de Reiki, xamanismo, entre outras correntes alternativas de cura.

FONTE: Dados encontrados em Ivolela (2021) e organizados pela autora desta pesquisa

A pesquisa se inicia pelo conto *La loba*, retirado da obra *Mulheres Que Correm Com Os Lobos*, de Clarissa Pinkola Esté, seguido de uma apresentação intitulada *Entre territórios*: percursos e desvios de uma pedagoga, tratando da trajetória pessoal e profissional da autora. Quanto ao desenvolvimento do trabalho, a pesquisadora organiza quatro capítulos apresentados, respectivamente, como *Igarapé*: mapas por vir; *Da identidade à diferença*: a busca de uma pedagoga; *Práticas de uma pedagoga yacumama por vir* e *A educadora yacumama por vir*. A distribuição da pesquisa aqui exposta segue o sumário apresentado pela mesma.

O primeiro capítulo aborda o encontro entre a pedagoga e a curandeira. O segundo capítulo aborda a Filosofia da Diferença e a Educação, a busca de uma pedagogia do sentido e a natureza dos afectos de Espinosa. O terceiro capítulo aborda as Práticas Integrativas Complementares, Reiki - sistema Usui⁸⁹ de cura natural, os múltiplos olhares sobre as práticas pedagógicas, as práticas de imanência, o curso de Reiki infanto-juvenil, as devolutivas das famílias, a pomada natural e artesanal Rizoma Selvagem, o processo de criação da alquimia e as sementes Yacumama. Já o quarto capítulo aborda a concepção da pedagoga Yacumama.

A partir do entendimento desses elementos que organizam o trabalho, a professora inadequada passa a traçar as rendas da diferença encontradas no texto de IVOLELA (2021). Rendando as buscas conceituais, dentre alguns conceitos mencionados pela autora, o devir é primordial para a composição do trabalho, entretanto, é citado poucas vezes. O devir também se mostra ligado aos processos de cura apresentados pela pesquisadora, apesar de não haver uma sessão dedicada exclusivamente ao debate do devir. O conceito aparece esporadicamente em meio ao texto, mais especificamente em citações. Mas ele é o conceito que movimenta o objeto da pesquisa, a professora/pedagoga para

romper as barreiras do convencional, do tradicional e apresentar-se ao mundo como uma educadora em devir. Construir instrumentos, estratégias, olhares, munindo-se de ferramentas que colocam o pensamento para movimentar: razão, intuição e sensibilidade. (IVOLELA, 2021, p. 87).

O devir também surge entre as páginas 85 e 89, atrelado a um *entre* Yacumama por vir que permite à autora acessar a sua própria diferença.

Ao movimentar uma existência afetada pelo processo de construção de uma profissionalidade específica, que habita duas vias ou mais, encontro uma professora com formação tradicional e a Pedagoga Yacumama, em que constantemente ocorre de uma habitar a atmosfera da outra, produzindo assim, o efeito do lugar entremeio. As duas movimentam energias, e encontros e desencontros, constituem processos de reflexão de vida e pedagógica. (IVOLELA, 2021, p. 86).

⁸⁹ Faz referência ao mestre japonês Mikao Usui, considerado o fundador do método Reiki, em 1922. De acordo com pesquisadores da área, após meditar e jejuar durante 21 dias no Monte Kurama, localizado no Japão, Usui afirmou ter criado uma técnica de cura baseada na imposição das mãos.

O devir é trabalhado na relação de uma pedagoga da tradição, formada por um social maior, que encontra uma pedagoga Yacumama, movimentada por um social menor. Nesse sentido, há um *entre* ambas. “O entre como devir, Yacumama por vir, convida o estudante a aprender e a entender a diferença no outro, num caminhar constante de ir entendendo a si mesmo” (IVOLELA, 2021, p. 89). Outro conceito mencionado, agora com uma parte dedicada ao mesmo, é o conceito de afecto discutido pela perspectiva de Espinosa a partir da página 52 da pesquisa. Uma abordagem que trata da alma e do corpo como atributos integrados. Já o conceito de Rizoma se mostra na sua relação com o método cartográfico e como conceito-inspiração do trabalho pela ideia de Professora-Rizoma apresentada por Cunha (2011) e pela composição de produtos apresentados no decorrer da pesquisa.

Rendando o processo de escrita, a linguagem da autora segue por uma abordagem feminina, contemplando saberes e entendimentos ancestrais advindos de uma perspectiva da mulher professora e pesquisadora que já possui uma vivência pelo considerado sagrado feminino. No caso da pesquisadora, a linguagem adotada vem do xamanismo, operando também uma visão de mundos distintos, o da coletividade maior e o da coletividade menor. A escrita se apresenta pela pedagoga em devir, em um por vir Yacumama, na maior parte do tempo de uma forma neutra, com partes em primeira e algumas em terceira pessoa.

Rendando o modo docente, o mesmo contempla, usando das palavras da pesquisadora retirados do resumo, de um modo (auto) cartográfico que considera os “movimentos de uma existência profissional afetada pelo processo de construção e busca de uma profissionalidade outra” (IVOLELA, 2021). Nesse sentido, considera o processo de metamorfose da professora a partir de Cunha (2011). O processo de metamorfose, que envolve a mudança professoral em alguma coisa diferente, em Ivoleta (2021), diz de uma docente formada pela tradição que está se construindo como pedagoga Yacumama. Trata de uma discussão que apresenta uma professora em devir que adentra uma pedagoga Yacumama, dotada de saberes ancestrais. A professora se torna curandeira, espécie de xamã que educa e trabalha por e com investidas de cura, em que os modos docentes fazem uso de ervas e plantas consideradas sagradas, enquanto meios alternativos de interação da pedagoga.

Rendando imagens do pensamento docente, no trabalho há uma imagem de uma pedagogia da tradição inserida nos processos históricos e sociais que envolvem a Educação, tal imagem é reproduzida pela escola tanto quanto em espaços de

educação informal. Há um diálogo interno entre a pedagoga, a partir de um social maior, e a pedagoga, a partir de um social menor, percorrendo saberes

que envolvem as técnicas integrativas, como o Reiki, o xamanismo, entre outras, acolhendo os ensinamentos experienciados pelos povos originários. Transita também pelos saberes pedagógicos, embasados em estudos, em leituras e em práticas docentes constantes. (IVOLELA, 2021, p. 87).

Nesse contexto, essa imagem é atravessada por entendimentos outros de tradição, que leva em consideração as culturas ancestrais, no caso da pesquisa, destacando a xamânica. Por meio desse atravessamento, a pedagoga Yacumama percebe que é necessário

Romper as barreiras do convencional, do tradicional e apresentar-se ao mundo como uma educadora em devir. Construir instrumentos, estratégias, olhares, munindo-se de ferramentas que colocam o pensamento para movimentar: razão, intuição e sensibilidade. (IVOLELA, 2021, p. 87).

Ao se colocar como educadora em devir, a autora compreende que o pensamento da diferença “envolve ressignificar a tradição em que somos educados a ensinar e aprender”. (IVOLELA, 2021, p. 19). Nessa direção, a tradição sai dos modelos hegemônicos com base eurocentrista e adentra uma tradição menor, baseada na comunhão com a natureza e no compartilhamento de saberes coletivos, passados de forma oral de geração para geração (IVOLELA, 2021, p. 80). Já rendando a inquietação da autora, Ivolela (2021, p. 12), primeiramente aborda o seu próprio modo de viver, inquietado por perdas emocionais. Posteriormente, relata as inquietações motivadas pela trajetória profissional, ao dizer da sua intenção em pesquisar como práticas ancestrais podem colaborar com a Educação.



Esta dissertação traz a inquietação do como essas práticas podem se conectar nesse contexto, aproximando-o da concepção deleuziana, guattariana, ambas formatadas, funcionando como Rizoma que não cessa de se conectar, produzindo outros sentidos e movimentos. Nesse sentido que estabeleço e sobreponho três movimentos com os quais essa análise se organiza. (IVOLELA, 2021, p. 22).

90

⁹⁰ *Percursos de uma pedagoga yacumama por vir* (IVOLELA, 2021). Dissertação completa disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71881>

A terceira produção é a de uma pedagoga em devir. Devir-mulher. Devir-curandeira. Devir-xamã. Devir-Yacumama. Os devires não são nomeados, mas a pesquisadora assume o seu próprio por vir pelo resgate de uma ancestralidade potencializada pela afirmação do feminino e que faz da mulher professora algo que a escapa. Práticas de cura, roda de mulheres, escutas sensíveis, produtos naturais atravessam o seu modo de ensino e dão vazão para uma dinâmica formativa desvinculada da educação do social maior. Uma educação voltada para a terra, para as ervas e plantas e para o como essa pedagoga em devir pode afetar e ser afetada.

Na sua relação com esta tecitura, Ivoela (2021) entra também no que aqui é proposto como o sentido da terra, tramado pelo conceito de geofilosofia, discutido na Trama 2. Mesmo não trabalhando por tal conceito, a autora diz da necessidade de um retorno aos saberes ancestrais, que percorrem um contato com a natureza, ou seja, com este mundo, e que se fazem pelo fora daquele saber elaborado, visto na Trama 1, colocado como ciência por Saviani (2013). O saber elaborado faz parte de um entendimento acerca do conhecimento baseado em uma tradição educacional e filosófica do social maior, na direção contrária estão as práticas apresentadas pela pedagoga Yacumama. A pedagoga trazida por Ivoela (2021) também estabelece uma relação de inadequação ao espaço escolar tido como local de transmissão do conhecimento formal e de inadequação da própria pedagoga em relação a sua formação, que não se acomoda no seu papel social e busca por saberes alternativos.

Tais saberes, deslocados para a educação, para os espaços de trabalho da pedagoga, movimentam o seu território e a si mesma, aproximando culturas ancestrais, que fazem parte de uma organização dita da minoria, daquela conhecida como a da maioria, e que costumam reger a maneira como as pessoas e coisas são postas e compreendidas. Essa compreensão considerada maior, envolve uma tradição do pensar e do educar, centralizados em um contexto europeu, onde teria se iniciado toda a cultura e conhecimento ocidental, tendo como base, a Grécia Antiga.

Nesse sentido, ao trazer a tradição ancestral, de povos ameríndios para dentro do seu espaço escolar, o trabalho realizado por Ivoela (2021) se relaciona com esta tecitura, sendo também o de uma pedagoga inadequada. Logo, o que aqui é discutido como tradição da educação e da filosofia, que atribuem ao educar e ao pensar uma fundamentação baseada numa idealização clássica: da razão como meio verdadeiro de acesso ao conhecimento, é rompido pela autora. Ao trazer práticas de cura alternativa envolvidas em um trabalho pedagógico, a autora inverte o

entendimento tradicional de transmissão do conhecimento, estabelecendo relações com o inconsciente, com as intuições e com as sensações. Aquele entendimento platônico idealizado acerca do conhecimento é desfeito, e a pedagoga em devir Yacumama emerge na sua potência de simulacro, inadequada mesmo.

A inadequação da pedagoga ocorre porque ela não pretende atender a um ideal sobre o seu papel enquanto educadora e a um ideal sobre o que pode oferecer à escola, apenas embasado na transmissão de conhecimento sistematizado. Assim, ela usa da sua vivência enquanto curandeira e praticante do xamanismo para desestruturar o seu próprio processo de formação e movimentar a sua docência fora da tradição escolar ocidental, eurocentrista. Nisso se dá a sua aproximação ao que aqui é posto como inversão de um pensamento da tradição, instituído em Platão.

TECIDO DO DITO E FEITO

Pelo movimento da roca, que girou e ofereceu as linhas, os fios do pensamento, a professora inadequada teceu com outras docentes inadequadas. O tecido então se fez por um pano de fundo do inverso do pensamento da tradição, por meio da filosofia da diferença. As linhas das produções fiadas nesta trama, encontraram as linhas presentes nas (des)amarras de uma tradição, presentes nas tramas anteriores, (des)amarras tanto filosófica quanto educacional, movimentadas por uma professora escapada ao social maior, que teceu um bordado, um tecido de ideias e conceitos deslocados da filosofia da diferença para a educação. Aqui a trama foi movida por um devir-Ariadne, potência feminina de vida, como dito no início deste capítulo. Devir-Ariadne da docente que fia na direção contrária, não para escapar do labirinto (aquele caos do pensamento já discutido), mas para se aventurar nele e usar do que ele oferece de cômico e de trágico quando atrelado a uma vida de professora.

O sentimento de inadequação das professoras, tanto desta que tece quanto das outras colaboradoras de fios para esta tecitura, a presença do inadequado, seja consciente ou inconscientemente, é cômica e é também trágica. Cômica porque a professora inadequada é como uma louca à solta (CUNHA, 2011, p. 177). Ela perambula pelo espaço escolar de forma estranha à maioria, geralmente, pensando de maneira contrária aos que a circundam e tendo comportamentos destoantes dessa mesma maioria. Há também uma sensibilidade, um corpo sensível em movimento que afeta e é afetado e que não se manifesta apenas pelo uso da razão. A professora

inadequada extrapola limites do seu eu e do seu espaço de atuação docente, escapa ao papel social da professora e da sala de aula, e se mostra como uma forasteira

que não é dali, daquele ambiente comportado de alunos, atravessa as lacunas de sala de aula e perfura um vazio, quase impenetrável. Alguém que estando nesse meio brinca de um esconde e esconde de si mesmo. Seria o desarrazoado só mais um excêntrico andando por aquele lugar, onde ninguém se percebe ou intui em movimentos de deslocamento, esgotamento, desterritorialização, em mudanças ou trocas intempestivas? (CUNHA, 2011, p. 177).

Sim, a inadequação é cômica, e a professora inadequada é uma especialista em extrapolar limites, rindo daqueles que se sentam enfileirados ao mesmo tempo que sente compaixão pela falta de atitudes deles para a enfrentar ou importunar (CUNHA, 2011, p. 177). E a inadequação é trágica porque não corresponde à idealização docente dessa professora que precisa controlar estudantes em direção ao conhecimento, e que “estudam para disputar uma vaga no mercado de trabalho, competir nele, ser absorvidos como peças deste mercado”. (CUNHA, 2011, p. 178). Além disso, o inadequado é trágico porque não afirma uma professora que aprendeu, seguindo Platão, a dominar os seus sentimentos e emoções e a agir adequadamente de forma racional, correspondendo a um modelo de ordem superior do pensamento.

A professora que tece e as colaboradoras da sua tecitura, que também se mostraram inadequadas, não anulam o que é oferecido pelo aparato sensorial e fazem uso dele na sua área de atuação, a docência, e para a aceitação de si mesmas e dos demais, potencializando diferenças. Elas capturam o sensível, seja de um pensamento fora da tradição ou não, seja de um corpo deficiente ou não, seja de um discurso fabulário ou não, seja de uma pedagoga Yacumama ou não, e rompem contextos hegemônicos, eurocentristas, baseados na cultura de um social maior ocidental e no que filosofia e educação trazem desses contextos como estruturas tradicionais de organização, seja do pensamento, seja do trabalho docente.

A professora da diferença é uma professora inadequada, ao mesmo tempo afeta e é afetada por coisas e gentes, por territórios e espaços conhecidos e desconhecidos, por pensamentos e sensações. Ela é aquela que desvia das regras, dos padrões, das ideias e dos ideais fixos, escapando à normatividade daqueles conceitos imóveis que explicam o pensamento e a ação dos seres racionais. Ela está em devir. A professora inadequada é uma potência ambulante, nômade, cômica e trágica a soltar amarras...

...Para a professora inadequada, *“o que foi reprimido vem à superfície”* (MONSSÃO, 2021, p. 90). Ao permitir o fora de mim, a minha borda, *“percebi que não necessitava me ajustar a um modelo pré-determinado”* (IVOLELA, 2021, p. 26). Contudo, fora das regras e padrões que tentam me enrolar, também compreendi que *“não é tão fácil desejar perante as identidades construídas a base das estratificações sociais.”* (RODRIGUES, 2016, p. 56).

Desfazer os nós de um pensamento amarrado e *“desorganizar o corpo organizado”*. (RODRIGUES, 2016, p. 77). Deixar fluir ideias, coisas e seres. Assim, *“fui inspirada à criação”* (IVOLELA, 2021, p. 79). Criar pela *“perspectiva que coloca diante de uma escrita potencializada do devir e com caráter minoritário, como uma literatura menor”* (MOSSÃO, 2021, p. 71). Trama uma com outras, inversas.

A professora das *demandas institucionais e burocráticas* (IVOLELA, 2021, p. 20) largou a pauta pedagógica e se sentou à roca, em bando. *“O fio foi tecido!”* (IVOLELA, 2021, p. 89). Fios foram tecidos! Linhas de fuga... contrárias às *“significações e imposições”* (RODRIGUES, 2016, p. 24). A tecitura do texto pelo entre a tecitura de vidas de mulheres professoras, por esta *“cartografia foi possível uma aproximação entre experiências vividas”* (MONSSÃO, 2021, p. 94). Cada efeito escrito e sentido por um tear da diferença.

Um tecido do dito e feito

Algumas considerações

Poderia parar por aqui, com algumas considerações, usando de um discurso padrão de final de palestra de semana pedagógica, aquela que a professora participa todo início de ano e bate palmas, dizendo que o momento foi enriquecedor. E foi... e muito, mas também foi intenso, cansativo, estressante. Trágico! Não seria de outra forma se não fosse trágico, porque é poética de vida professoral, manifestada em seu acontecimento, ao longo do texto-tecido, por meio de criações, ressignificações, gerando novos sentidos, linguagens, recursos, estabelecendo um meio autoral de composição dissertativa que se fez pelas bordas e entres possíveis sobre uma outra docência registrada em modos de pesquisar e expressar vivências, rotinas, experiências, em diferentes relações entre contextos e áreas do pensamento e pela força de um conflito com o pensamento da tradição.

Foi subversão, resistência. Trabalho de fiandeira calejada pela roca, com furos de fusos nos dedos! Escrever para fiar os fios do texto, e dar lugar para o pano de fundo do pensamento. Contornos poéticos rendados à mão para enfeitar a tessitura discursiva da inventividade do tear da diferença, resultados de estudos vindos da ação de professoras pesquisadoras, trançados de elementos destacados de suas professoralidades e potencializados como discurso e prática inversas, criação da docência e da docente. Trabalho de professora que é também artesã de ideias, que se abre para devir. Devir-tecelã, devir-escritora, devir-poetisa, devir-fiandeira, devir-bordadeira, devir-rendeira, devir-filósofa, devir-loba, devir-fabuladora, devir-Yacumama, devir-menina, devir-mulher, devir-traça, devir-criança, devir-Alice, devir-Ariadne... foram tantos que nem sei dizer se aqui estão todos. Mesmo que nem todos tenham sido nomeados, atravessaram a escrita, por mim mesma e por aquelas que aqui se mostraram presentes, por meio de suas produções.

Não sou mais a mesma. Ao começar a tecer o texto já não era. Agora, sou tantas outras. E, novamente, foi intenso, dolorido até, porque a mulher professora pesquisadora da diferença se descobriu aprisionada e aprisionadora ao mesmo tempo, pois também reproduz ideias e ideias social e culturalmente instituídos, seja pela sua prática e discurso em sala de aula, seja pela imagem de filósofa que carregava, a do rigor teórico, intelectual, à luz de alguma fonte do saber ideal. E sobre a idealização, quanta coisa pode ser delimitada a partir disso. É difícil sair desse ideal,

dessa imagem que colocaram historicamente para nós. Rasgar aquele papel “nobre” que nos delegaram de indicar o melhor caminho e formar seres bem instruídos e letrados. E que hoje ainda nos cobram, apesar de sermos tão pouco valorizadas.

A filosofia da diferença, nem se preocupa com essa questão da atribuição de valor, o que almeja, realmente é oferecer plenitude de existência. Mas o trabalho com e pela mesma também é inseparável da discussão sobre as tensões entre centralização do conhecimento e suas zonas marginais, bem como sobre política e relações de poder. Portanto, ao tratar da docência sob a perspectiva feminina, a pesquisa ressoa com estudos sobre feminismo, mesmo não objetivando adentrar tal campo. Apenas quis devir a mulher professora e a própria pesquisa, realizando alguns apontamentos sobre idealizações acerca da figura docente e da docência.

Da vontade inicial que havia para ser entendida (e sentida) por quem por aqui passe, que o desejo desta professora de con(versar) Educação e Filosofia com parênteses e reticências... para ser *menor*, possa ser alcançado. Para se descobrir menor, parte do minoritário que não oprime, não afasta, não condena e não classifica. Um devir-equilibrista, andando bamba pelos modelos rígidos e fixos do pensamento educacional, como o encontrado no prólogo de *Assim falou Zaratustra*, de Nietzsche, o mesmo que antes de morrer, ouve: “[...] fizeste do perigo o teu ofício” (2011, p. 20). Afinal, estar menor é estar disposta ao risco. Assim como Deleuze arriscou, ao romper com o pensamento da tradição, produzindo um pensar singular.

Sabendo que nada na filosofia da diferença é ponto final, não faço disto uma consideração final, só reafirmação da não pretensão de apontar caminho certo ou caminho errado da educação. Esta tecitura dissertativa não é escrita do julgamento ou da condenação da cultura escolar e das práticas escolares da tradição, é crítica. Uma abertura para o diálogo sobre maneiras outras de compreensão do mundo que abarcam também uma possibilidade de abertura para se pensar de outra maneira sobre docência e sua agente: a professora. Abertura que se fez, aqui, pelo encontro com e da colaboração da diferença, e que, talvez, possa por vir mais perspectivas diferentes sobre uma outra docente e uma outra docência.

Dessa forma, a questão do como pensar a professora da diferença fora do que a rege social e culturalmente, já que pelo pensar inverso da diferença tudo é móvel, flui, mostra-se válida quando a professora se movimenta sem amarras de um social maior e de uma tradição do pensamento e da cultura limitantes. Intuo que isso tenha sido atingido, pois da professora da diferença se fez uma professora

inadequada. Se, como anteriormente disse, não sou mais a mesma, sim, de alguma forma, isso foi atingido. Das intenções anteriormente citadas sobre: tecer modos de inventar outra(s) docência(s) a partir do (re)inventar-se com outras mulheres professoras; discutir a filosofia da diferença pela ideia de virada do pensamento da tradição, ampliada pelas análises e percepções de professoras que se diferenciaram em seu campo de atuação para escapar das imposições verticais encontradas nas rotinas e demandas atreladas à tradição escolar que compreendem o ensinar e o aprender e, então, apresentar uma oposição a uma docência na qual o aprender e o ensinar herdados historicamente se fundem como imagens e representações docentes ideais, a professora-tecelã fez suas tramas.

A discussão demonstrou que a questão da ideia representacional, de acordo com Deleuze, foi corrompida durante toda tradição filosófica, e que é inegável a influência de um pensamento clássico, herdado dos gregos, sobre uma formação ideal, que ainda se faz presente na escola e é transmitida por uma cultura escolar. Apesar de não discutir o campo da Educação, o pensamento de Deleuze favorece e promove entendimentos outros sobre a área educativa, pela compreensão da ruptura que sua filosofia fez com esse pensamento fosse idealizado. A partir disso, foi possível elencar e discutir sobre padrões acerca da professora e do fazer docente, as imagens do pensamento acerca de ambos, construídos historicamente, a questão de uma identidade sobre o ser professora que implica em condutas, comportamentos, crenças, discursos e práticas pré-determinados por um papel social. Da discussão, a capacidade criadora no lugar da criativa, arranca a professora da normatividade padrão, das burocracias pedagógicas e das aulas apenas categorizadas em tabelas a serem preenchidas e entregues à equipe pedagógica.

Pelo enovelar e desnovelar dos fios, com linhas atadas e servindo como enfeites, pelos rendilhados, a professora da diferença, inadequada, é aquela desassossegada com a rotina e com as demandas escolares habituais, ela brinca, cava, urra, surta, cura, dança e pretende coisas por vir, fora da função de portar algum conhecimento verdadeiro a ser transmitido. A professora inadequada é aquela que entra em devir, e nem sempre se dá conta disso. Ela escapa, escorrega, perambula entre brechas, fendas, fissuras do pedagógico e afeta e é afetada. As contribuições do pensamento da diferença para inverter um pensar da educação colocam um horizonte a ser explorado, que pode extrapolar o currículo e oferecer cores, sons,

formas e texturas diferentes para a prática, fazendo da professora qualquer coisa além dela mesma, pela sua poética de aula.

Disto, a poética do fazer docente acontece a partir do viver e do sentir este mundo. É efeito e afeto. Envolve potências de vidas das professoras em movimentos de aula, da qual emergem processos docentes destoantes. A professora inadequada aqui é aquela que borda e renda o tecido do dito e feito sobre as práticas e ações professorais enquanto produções/criações que fogem ao comum, por isso mereceram atenção e inspiraram uma análise da diferença em Filosofia-Educação. Seu acontecimento se dá nos entres: é o que há de diferente entre as bordas do que se consolidou como verdadeiro no campo educativo, entre normas, entre regras, entre currículos, entre demandas instituídas como coisas definidas, e que pela diferença pôde ser disposto como acontecimento tramado/poético de aula, pela criação de tramas atravessadas por perceptos e afetos. A consideração afirmativa desta escrita é a que o revés docente pode, sim, intensificar um pensar da Diferença no campo da Educação, saindo da imitação, da reprodução, do senso comum.

Por ora, sem ponto final, como deseja a diferença, é isso, docência como invenção e inversão de possíveis...



Referências

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 130.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1969. p. 37.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Princípios Gerais da Administração Escolar*. Unesp/UNIVESP – 1 ed. v.1, 2012. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 07 jan. 2022.

CAMPOS, Maria Idalina de. *Alfabeto espirográfico: escreituras em educação*, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70246>. Acesso em: 10 abr. 2021. p. 29-42.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá*. Edição bolso de luxo pela Editora Clássicos Zahar, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escreiturasrede/metodos/>

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666813>. Acesso em: 09 nov. 2021. p. 5-8.

CORAZZA, Sandra Mara. *A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular*. 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escreiturasrede/sanmarcorartigos/>. Acesso em: 06 nov. 2020. p. 4.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. *Revista Periferia*, v.1, n.1, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/3422/2348>. Acesso em: 17 jul. 2020. p. 92-105.

CORAZZA, Sandra Mara. *Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente*. 2002. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escreiturasrede/sanmarcorartigos/>. Acesso em: 06 nov. 2020. p. 9-15.

COSTA, Gilcilene dias. *Labirintos do filosofar/pesquisar com Nietzsche e Deleuze*. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, 2013. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/labirintos-do-filosofarpesquisar-com-nietzsche-e-deleuze>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CUNHA, Cláudia Madruga. *Filosofia-Rizoma: metamorfoses do pensar*. Editora CRV: Curitiba, 2011. p. 29-128.

CUNHA, Cláudia Madruga. Professora-Rizoma: Magia e TPM na sala de aula. *Educação e Realidade*, v.27, n.2, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25925/15193> Acesso em: 12 dez. 2020. p. 158.

CUNHA, Cláudia Madruga. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze: o que quer a pesquisa cartográfica? *Atos de pesquisa em educação*, v.14, n.3, set./dez. 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/8051/4451>. Acesso em: 19 mar. 2021. p. 948.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018. p. 89-353.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: N-1 Edições, 2018. p. 25-33.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002. p. 25.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 28-29.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 16-155.

DELEUZE, Gilles. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1977.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade De São Paulo, 1974. p. 2-267.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 5-239.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 22-128. 1 v.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Como criar para si um Corpo sem Órgãos? Tradução de Aurélio Guerra Neto. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 11-12. 3 v.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012. p. 20-87. 4 v.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. p. 2-22.

DOSSE, François. *Gilles Deleuze & Felix Guattari: Biografia Cruzada*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131.

DOSSE, François. *A história do estruturalismo*. Tradução de Álvaro Cabral. Bauru: Edusc, 2007. p. 12. 1 v.

DOWBOR, Ladislau. *O papel da cultura na educação do sujeito transformador*. Episódio 5 da série Cultura Viva. Canal TV Vermelho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EhFqc3W7YcM>. Acesso em: 22 jan. 2022

FAÇANHA, Luciano da Silva; LEITE, José Fernandes; CRUZ, Eliete da Silva. Platão: crítica e censura a poesia. *Griot: Revista de Filosofia*, v.13, n.1, jun. 2016. Disponível em <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/698>. Acesso em: 25 mar. 2021. p. 43-52.

FALSARELA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, nº. 144, p. 618-633, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rqNwn3Y5mT8sWs4vXJTRZFC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jan. 2022.

FAZENDA, Ivani. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 62.

FOWLER, David Herbert, *The mathematics of Plato's Academy: a new reconstruction*. Oxford: Clarendon Press, 1990, p. 2.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo horizonte: Autêntica, 2017. p. 62.

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). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15680>. Acesso em: 02 jul. 2021. p. 21.

GASPAR, Brenda; COELHO, Alberto. O Método Teargráfico: fio-tecido é palavra-texto. In: ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica Domingues; BRITO DE SÁ, Maria Roseli Gomes. *Criações e métodos na pesquisa em Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220380>. Acesso em: 24 set. 2021. p. 150.

GIL, Gilberto. *O papel da cultura na educação do sujeito transformador*. Episódio 5 da série Cultura Viva. Canal TV Vermelho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EhFqc3W7YcM>. Acesso em: 22 jan. 2022.

HAVELOCK, Eric. Prefácio a Platão. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. São Paulo Campinas: Papirus, 1996. p. 20-26.

IVOLELA, Millene. *Percursos de uma pedagoga Yacumama por vir*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71881>. Acesso em: 06 nov. 2021.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Pereira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 61-63.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 2007. p. 130.

KIRST, Patrícia Gomes *et al.* Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (org). *Cartografia e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 92.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: N-1 Edições, 2015. p. 47-52.

LAURO, Rafael. *Deleuze e Guattari: Rizoma*. Página Razão Inadequada. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009, p. 213.

MARCELLO, Carolina. *A Escola de Atenas de Rafael Sanzio: análise detalhada da obra*. Cultura Genial. Disponível em <https://www.culturagenial.com/a-escola-de-atenas-de-rafael-sanzio/>. 20 mar. 2021.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à História de Filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 21.

MIRANDA, Neurisângela Maurício dos Santos; CARVALHO, Maria Inez. A pesquisa-formação otobiográfica: [inter]vales metodológicos, serpen(teares) errantes. In: ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica Domingues; BRITO DE SÁ, Maria Roseli Gomes. *Criações e métodos na pesquisa em Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220380>. Acesso em: 24 set. 2021. p. 277.

MONSSÃO, Maria Lucia. *Narrativas fabularias no ensino da História na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71551>. Acesso em: 16 out. 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. O Lamento de Ariadne. *In: NIETZSCHE, Friedrich. O anticristo: maldição ao cristianismo: Ditirambos de Dionísio.* Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016. p. 119.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra.* Tradução de Paulo Cezar Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 20.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.* Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 8.

NIETZSCHE, Friedrich. *Vontade de Potência.* Tradução de Mário D. Ferreira Santos. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. p. 242.

OLEGÁRIO, Fabiane. *Jogo com arquivos: procedimentos didáticos tradutórios.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/182461>. Acesso em: 21 abr. 2021. p. 122.

PAOLIELLO, Juliana. *O devir-docência das "pessoas grandes" agenciado pelos devires-menores do povo-criança.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8669>. Acesso em: 09 jul. 2021. p. 40.

PETERS, Michael. Geofilosofia, educação e pedagogia do conceito. *Educação e Realidade.* v. 27, n. 2:77-87, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25919>. Acesso em: 29 abr. 2021. p. 81.

PLATÃO. *A República.* Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012. p. 401-409.

PLAZA, Julio. Arte/ciência: uma consciência. *Revista Ars*, Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP, Ano 1, nº 1, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2899>. Acesso em: 28 mai. 2021. p. 46.

RODRIGUES, Michele Caroline da Silva. *Cartografias do sensível: o corpo deficiente feminino nas aulas de Educação Física.* Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45808>. Acesso em: 17 set. 2021.

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

ROLNIK, Suely. Esquizoanálise e antropofagia. *In: ALLIEZ, Eric. Gilles Deleuze: uma vida filosófica.* São Paulo: Editora 34, 2000. p. 452.

SANTOS, Zamara Araújo dos. *A Geofilosofia de Deleuze e Guattari.* Tese de Doutorado em Filosofia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. p. 57-222.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 12-87.

SETUBAL, Maria Alice. *O papel da cultura na educação do sujeito transformador*. Episódio 5 da série Cultura Viva. Canal TV Vermelho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EhFqc3W7YcM>. Acesso em: 22 jan. 2022.

TRINDADE, Raphael. *Deleuze e Guattari: Corpo sem órgãos*. Razão Inadequada. Disponível: <https://razaoinadequada.com/2013/04/14/deleuze-corpo-sem-orgaos/>. Acesso em: 07 jan. 2022.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. Tradução de Diana Gonçalves Vidal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%3B%20LAHIRE%2C%20B.%3B%20THIN%2C%20D.%202001.%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf. Acesso em: 07 jan. 2022.

WILLIAMS, James. *Pós-Estruturalismo*. Coleção Pensamento Moderno. Tradução de Caio Liudvig. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 13-90.

ZORDAN, Paola; ALMEIDA, Verônica Domingues; BRITO DE SÁ, Maria Roseli Gomes. *Criações e métodos na pesquisa em Educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220380>. Acesso em: 24 set. 2021. p. 9-21.

ZOURABICHVILLI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 130-150.

QR-Códex

AS MELISSAS. *Saudação às Deusas*. Intérpretes: Monica da Souza da Fonseca, Marisilda Brochado, Adriana Camilo. Compositores: Monica da Souza da Fonseca, Marisilda Brochado, Adriana Camilo. In: *Vozes das Deusas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IN-KPttRK3A>. (6 min e 40 s).

DELEUZE, Gilles. O charme na loucura. In: BOUTANG, Pierre-André. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Documentário. Página Gilles Deleuze in Art. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ay1SIOQzxKE>

DELEUZE, Gilles. O que é uma aula?. In: BOUTANG, Pierre-André. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Documentário. Canal LABID UFPB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-C2BIFFUu9M>

CAMPOS, Maria Idalina de. *Alfabeto espirito-gráfico: escrituras em educação*, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70246>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GHIRARDI, José Garcez. *5 clássicos para entender o mundo atual: Alice no País das Maravilhas*. Canal Casa do Saber. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=5+cl%C3%A1ssicos+para+entender+o+mundo+atual%3A+Alice+no+Pa%C3%ADs+das+Maravilhas

IVOLELA, Millene. *Percursos de uma pedagoga Yacumama por vir*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71881>.

LAPOUJADE, David. *Deleuze: Os Movimentos Aberrantes*. Entrevista. Canal Clinicand. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9gDQ-svuo1w>

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. *Deleuze: filosofia da diferença*. Canal Casa do Saber. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6Her0PEsMao>

MANEVY, Alfredo. *O papel da cultura na educação do sujeito transformador*. Episódio 5. Canal TV Vermelho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EhFqc3W7YcM>

MONSSÃO, Maria Lucia. *Narrativas fabularias no ensino da História na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71551>.

MUSEI VATICANI. *Salas de Rafael*. Tour virtual. Disponível em: <https://m.museivaticani.va/content/museivaticani-mobile/en/collezioni/musei/stanze-di-raffaello/stanze-di-raffaello.html#>

PRADO JR., Bento. *A ideia de plano de imanência*. Folha de São Paulo, 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/6/08/mais!/9.html>

O' RAPPÀ. *Meu mundo é o barro*. Intérprete: Urias. Compositores: Xandão; Lauro Farias; Marcelo Falcão, Marcelo Lobato e Marcos Lobato. *In: 7 vezes*. Intérprete: Marcelo Falcão. São Paulo: Warner Music, 2008. CD, faixa 4 (4 min e 41 s).

RODRIGUES, Michele Caroline da Silva. *Cartografias do sensível: o corpo deficiente feminino nas aulas de Educação Física*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45808>.

TRINDADE, Raphael. *Deleuze, o que é a Geofilosofia?* Página Razão Inadequada. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2017/11/15/deleuze-o-que-e-geofilosofia>

ANEXO 1 - PESQUISAS APROXIMADAS ENCONTRADAS NA BASE DA ANPED

TÍTULO/AUTORA	GRUPO DE TRABALHO	DIREÇÃO DA PESQUISA	ANO
<i>Docência e dever: com a palavra a professora...</i> MIRANDA, Maria Salete de	GT 8	Analisar e compreender como os professores buscam por estratégias diferentes de ensino no cotidiano escolar, e como os fatores históricos e da vida dos professores estão relacionados à constituição do ser docente.	2005
<i>Panta rei: o que o dever da obra de Picasso ensina ao professor</i> BERNARDES, Sueli Teresinha	GT 8	Abordar estudos sobre as articulações entre diferentes áreas de conhecimento e linguagens distintas e realizar uma pesquisa pela perspectiva de um dever da criação artística, a partir do que pode a arte de Picasso contribuir para o ensino.	2004
<i>História de vida de professoras: reflexões contextuais sobre a docência</i> ARAÚJO, Sônia Maria da Silva	GT 8	Abordar cultura, gênero e formação integral de professoras que nasceram e atendem às populações ribeirinhas no arquipélago de Guajará, em Belém do Pará, enfatizando práticas e vivências.	2012
<i>A construção da professoralidade alfabetizadora</i> POWACZUK, Ana Carla H.	GT 8	Conhecer as trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras, investigando os movimentos da docência dentro do processo de alfabetização e abordando possíveis elementos que constituem modos de ensino.	2009
<i>Labirintos do filosofar/pesquisar com Nietzsche e Deleuze</i> COSTA, Gilcilene Dias da	GT 17	Tratar da filosofia da diferença na perspectiva filosófica de Nietzsche, Foucault e Deleuze, considerando como os autores podem contribuir para as práticas dos professores-pesquisadores.	2013
<i>A sexualidade feminina entre práticas divisoras: da mulher "bela adormecida" sexualmente à multiorgástica – imprensa feminina e discursos de professoras</i> XAVIER FILHA, Constantina	GT 23	Analisa a sexualidade feminina e seus efeitos na constituição de subjetividade de mulheres-professoras, a partir dos discursos hegemônicos em revistas femininas no Brasil e em Portugal, na segunda metade do século XX. As mulheres se expressam ora como mulheres, ora como docentes etc.	2007

FONTE: Dados encontrados no acervo da ANPED e organizados pela autora.

ANEXO 2 - PESQUISAS APROXIMADAS ENCONTRADAS NA BASE DA BDTD

PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO	TÍTULO/AUTORA	DIREÇÃO DA PESQUISA	ANO
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	<i>Pensamento e Devir</i> : um caminhar pelo trajeto formativo de professoras de química	Pesquisa sobre os modos de aprender em meio à formação de professoras de Química, pelo viés da Filosofia da Diferença procurando investigar o ser-professora, sua relação consigo mesma e com os outros.	2020
Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria.	<i>Entre o visível e o enunciável em educação: o que pode uma docência que cava a si mesma?</i>	Pesquisa sobre a docência que acontece junto a encontros, a partir de leituras, escritas, imagens e experiências educativas diversas, procurando por modos de ensino da experimentação docente.	2018
Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia.	<i>Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-bricoleur.</i>	Pesquisa que discute a composição do pedagogo, considerando seus afetos e agenciamentos, a partir do devir-pedagogo. Entendendo o devir pelo eterno retorno, contrário à identidade, mas sem deixar de reconhecer a importância da formação profissional.	2016
Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino. Universidade Federal do Pampa.	<i>A arte de viver o voo do passarinho: experimentações estéticas ativadas pelas histórias de Malala, Anne Frank e Frida Kahlo com as meninas da casa da menina (Bagé/RS)</i>	Pesquisa baseada em autores pós-estruturalistas: Deleuze, Guattari, Foucault. Dialoga com as existências de Malala, Anne Frank, Frida Kahlo e com a Casa da Menina, instituição de acolhida a menores de Bagé/RS, a partir de seus devires-mulher, usando da cartografia e de oficinas literárias tratadas como linhas de fuga da linguagem.	2019

Programa de Pós-Graduação em Educação	<i>O Devir-Docência das "Pessoas Grandes", Agenciado Pelos Devires-Menores do Povo-Criança</i>	Pesquisa sobre o devir-criança em pessoas adultas, fundamentada pela Filosofia da Diferença e que problematiza práticas educativas burocráticas e escolarizadas. Realiza deslocamentos conceituais para discutir enunciações infantis como possíveis potencializadoras dos processos formativos docentes a partir de uma educação-menor.	2016
Universidade Federal do Espírito Santo	PAOLIELLO, Juliana		
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática	<i>Ex-docente: invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática</i>	Pesquisa-composição realizada a partir da vivência com professores, alunos, debatendo Nietzsche, Foucault, Deleuze e como se dá a formação de professores e suas constituições, considerando as linhas de forças que os subjetivam.	2016
Universidade Estadual Paulista	TARTARO, Tassia Ferreira		
Programa de Pós-Graduação em Psicologia	<i>A/r/tografia de um corpo-experiência: arte contemporânea, feminismos e produção de subjetividade</i>	Pesquisa que busca por intercessores entre psicologia e arte contemporânea, discutindo modos de subjetivação a partir do devir em interface com a força subversiva e inventiva dos feminismos, usando de recursos imagéticos e literários.	2015
Universidade Estadual Paulista	STUBS, Roberta		

FONTE: Dados encontrados no acervo da BDTD e organizados pela autora.