



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
GRUPO DE PESQUISA FORMACCE

IGOR ALEXANDRE DE CARVALHO SANTOS

POR UMA FORMAÇÃO POÉTICA

Salvador
2019

IGOR ALEXANDRE DE CARVALHO SANTOS

POR UMA FORMAÇÃO POÉTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Igor Alexandre de Carvalho.

Por uma formação poética / Igor Alexandre de Carvalho Santos. –
2019.

284 f. : il.

Orientador: Prof^o. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2019.

1. Poética. 2. Literatura. 3. Criação (Literária, artística, etc.). 4. Pensamento
criativo. 5. Aprendizagem. I. Macedo, Roberto Sidnei Alves. II. Universidade
Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 808.1 23. ed.

IGOR ALEXANDRE DE CARVALHO SANTOS

POR UMA FORMAÇÃO POÉTICA

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Aprovado em 15 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo – Orientador _____
Doutor em Educação pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (França)
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo _____
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Denise Moura de Jesus Guerra _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Ana Verena Freitas Paim _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Instituto Federal da Bahia

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

À

Melissa, amada filha, que deixou a minha vida mais alegre, doce e bela, portanto, mais poética!

AGRADECIMENTOS

Aos colegas de filosofia Naianny e Rafael que, ao assumirem minha carga horária, proporcionaram meu afastamento de dois anos para o término da minha tese.

A Dícíola, pelas sugestões, conversas e incentivos que favoreceram o meu afastamento.

A Tânia, pela tradução do resumo para língua hispânica.

A Roberta, pela tradução do resumo para língua inglesa.

A Valéria, pela cuidadosa revisão e observações concernentes a nossa língua materna.

Aos professores Dante Galeffi e Leonardo Rangel, pelas contribuições na qualificação.

Ao meu orientador Roberto Sidnei Macedo, que acreditou em mim desde a graduação, fazendo parte de toda a minha história acadêmica. Ainda, por se permitir ser seduzido pela temática dessa tese.

Ao aliado e amigo Luiz Fuganti, pelas experimentações clínicas e conversas que ajudaram na escrita desta tese.

*“Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”
(Michel Foucault)*

*“Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras - liberdade caça
jeito”.
(Manoel de Barros)*

CARVALHO SANTOS, Igor Alexandre de. **Por uma formação poética**. 284 f. il. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Essa tese doutoral é tomada pela reflexão e fabulação teórico-conceitual do que denominamos formação poética enquanto capacidade de resistência e invenção em blocos de espaço-tempo implexos de aprendizagem. A poética implica em produzir mais beleza e singularização aos modos de existência em contextos educacionais, fazendo dos processos formativos uma obra poética. A partir das expressões poético-literárias, dos conceitos da filosofia da diferença e das noções/proposições educacionais convidamos para *com-versar*: Roberto Macedo, Silvio Gallo, Marlucy Paraiso, Sandra Corazza, Benedito Espinoza, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Clarice Lispector, Franz Kafka, Manoel de Barros e Fernando Pessoa, dentre outros. Adotamos o método rizomático, por sua aderência com o constructo da pesquisa, pois a perspectiva de formação privilegiada é a de processos de subjetivação e singularização na educação. Consideramos que aqueles que se formam não são *idiotas poéticos* e que há programas de experimentação para exercitar os *devires-poéticos* na formação.

Palavras-chave: Formação. Poética. Aprendizagem.

CARVALHO SANTOS, Igor Alexandre de. **For a poetical formation**. 284 f. il. 2019. Thesis (PhD in Education) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This doctoral thesis has been approached based on the reflection and the theoretical-conceptual fable making of what we denominate poetical formation as resistance capacity and invention within complex blocks of space-time in the learning process. The poetics implies in producing more beauty and singularity to the ways of existence in educational contexts, turning the formation processes into a poetic work. Stem from the poetic-literary expressions, the concepts of the philosophy of the different and the educational notions/propositions there is an invitation to *con-verse* with Roberto Macedo, Silvio Gallo, Marlucy Paraíso, Sandra Corazza, Benedito Espinoza, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Clarice Lispector, Franz Kafka, Manoel de Barros, Fernando Pessoa, among others. We adopted the rhizomatic method for its adherence towards the construct of the research, once the perspective of privileged formation is the subjectivation and singularization processes in education. We consider that those who graduate are not *poetic idiots* and that there are experimentation programs to exercise the *becoming-poetic* in the formation.

Key words: Formation. Poetics. Learning.

CARVALHO SANTOS, Igor Alexandre de. **Por una formación poética**. 284 f. il. 2019. Tese (Doctorado en Educación) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMEN

Esa tesis doctoral es tomada por la reflexión y fabulación teórico-conceptual de lo que denominamos formación poética como capacidad de resistencia e invención en bloques de espacio-tiempo complejos de aprendizaje. La poética implica producir más belleza y singularización a los modos de existencia en contextos educacionales, convirtiendo los procesos formativos en una obra poética. A partir de las expresiones poético-literarias, de los conceptos de la filosofía de la diferencia y de las nociones/proposiciones educacionales, invitamos a *con-versar*: Roberto Macedo, Silvio Gallo, Marlucy Paraiso, Sandra Corazza, Benedito Espinoza, Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Clarice Lispector, Franz Kafka, Manoel de Barros, Fernando Pessoa, entre otros. Adoptamos el método rizomático por su adherencia al constructo de la investigación, pues la perspectiva de formación privilegiada es la de procesos de subjetivación y singularización en la educación. Consideramos que aquellos que se forman no son *idiotas poéticos* y que hay programas de experimentación para ejercitar los *devenires-poéticos* en la formación.

Palabras clave: Formación. Poética. Aprendizaje.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - "The walk to paradise garden." (Eugene Smith, USA, 1946)	21
Figura 2 - Imagem da orquídea-vespa.....	22
Figura 3 - Itinerância metodológica	26
Figura 4 - Francis Bacon (1909-1992).....	66
Figura 5 - Not to be Reproduced 348 × 488 - Oil on canvas	68
Figura 6 - Gilles Deleuze	76
Figura 7 - Conexões e composições formativas para uma aprendizagem poética	107
Figura 8 - As cores do aprendizado.....	109
Figura 9 - Abrir as gaiolas – poetizar a formação	148
Figura 10 - Alçar voo para o plano vital e formativo.....	148
Figura 11 - Escher-Moebius-Bach	181
Figura 12 - Devir revolucionário.....	194
Figura 13 - "O caráter pedagógico da ocupação das escolas"	197
Figura 14 - Alcateia.....	198
Figura 15 - Remi écoutant la mer – Paris/França (Edouard Boubat, 1955).	214
Figura 16 - O instante em gotas de orvalho	224
Figura 17 - Sorriso no olhar	225
Figura 18 - "Diary of Discoveries" (Vladimir Kush).....	273

SUMÁRIO

1 PROLEGÔMENOS PARA UMA FORMAÇÃO POÉTICA	14
2 DEVIRES-METODOLÓGICO-RIZOMÁTICOS PARA UMA FORMAÇÃO POÉTICA	22
NOTA I.....	23
NOTA II	30
NOTA III.....	32
NOTA IV	34
NOTA V	35
3 POÉTICA DA FORMAÇÃO	56
NOTA VI.....	56
NOTA VII	58
NOTA VIII.....	63
NOTA IX.....	65
NOTA X.....	74
NOTA XI.....	77
NOTA XII	84
NOTA XIII.....	85
NOTA XIV	87
NOTA XV	89
NOTA XVI.....	90
NOTA XVII.....	91
NOTA XVIII	93
NOTA XIX.....	94
NOTA XX	103
4 APRENDIZAGEM POÉTICA	108
NOTA XXI.....	108
NOTA XXII.....	110
NOTA XXIII	111
NOTA XXIV	111
NOTA XXV	115
NOTA XVI.....	122
NOTA XXVII.....	129

NOTA XXVIII	130
NOTA XXIX	135
NOTA XXX	140
NOTA XXXI	141
NOTA XXXII.....	143
NOTA XXXIII	144
5 DEVIRES-POÉTICO-REVOLUCIONÁRIOS NA FORMAÇÃO	149
NOTA XXXIV	149
NOTA XXXV	153
NOTA XXXVI	156
NOTA XXXVII.....	159
NOTA XXXVIII	162
NOTA XXXIX	166
NOTA XL.....	169
NOTA XLI	170
NOTA XLII	174
NOTA XLIII.....	176
NOTA XLIV	179
NOTA XLV	182
NOTA XLVI	185
NOTA XLVII.....	186
NOTA XLVIII.....	192
NOTA XLIX	194
NOTA L.....	196
NOTA LI	198
NOTA LII.....	199
NOTA LIII.....	200
NOTA LIV	202
NOTA LV.....	202
NOTA LVI	203
NOTA LVII.....	206
NOTA LVIII.....	206
NOTA LIX	208

NOTA LX.....	209
NOTA LXI	211
NOTA LXII.....	215
NOTA LXIII.....	216
NOTA LXIV	217
NOTA LXV	218
NOTA LXVI	219
6 CORPOREIDADES POÉTICAS EM (DE)FORMAÇÃO	225
NOTA LXVII.....	226
NOTA LXVIII.....	228
NOTA LXIX	230
NOTA LXX.....	232
NOTA LXXI	234
NOTA LXXII.....	237
NOTA LXXIII.....	239
NOTA LXXIV.....	242
NOTA LXXV	244
NOTA LXXVI.....	245
NOTA LXXVII	246
NOTA LXXVIII.....	249
NOTA LXXIX.....	253
NOTA LXXX.....	255
NOTA LXXXI.....	257
NOTA LXXXII	259
NOTA LXXXIII.....	261
7 CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES E PROPOSIÇÕES ABERTAS DE POETIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	267
REFERÊNCIAS	274

1 PROLEGÔMENOS PARA UMA FORMAÇÃO POÉTICA

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. (...) A importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós.
(Manoel de Barros)

As tessituras iniciais da presente tese são ativadas por três problemas fundamentais para qualquer tipo de pesquisa que pretenda fazer inflexões no campo do conhecimento. Podemos chamá-los, a partir de algumas adaptações, de *metaproblemas*. São eles: Quais equívocos no campo da formação ela pretende repensar? O que intenciona trazer à tona, isto é, quais lapsos amnésicos, políticos e epistemológicos pretende apresentar e desconstruir? E quais conceitos e modos de existência na formação pretende inventar?

Primeiramente, encontramos um contexto problemático derivado de estratégias, por vezes insuspeitas, que delineiam lógicas formativas utilitaristas e pragmáticas efetivadas através de forças poderosas e instituídas no campo da educação. Isso se efetua a partir de aparelhos de captura e controle que estabelecem o que é essencial para a formação, isto é, a estruturação, as funções, as competências, as finalidades, os conteúdos e as significações que a constituem.

De maneira hegemônica, a formação é concebida de maneira epifenomênica e exterodeterminada (MACEDO, 2010); em outras palavras, ela é compreendida como produto e resultado pouco expressivo e dependente de forças exteriores que a preencham e a regulem. Outrossim, podemos encontrar noções de formação que têm como teleologia a aprovação em exames para a inserção em universidades e cursos que deem destaque socioeconômico. Em complementariedade percebemos a formação voltada principalmente para um fim estabelecido, pronto e firmado. O processo é, portanto, vilipendiado, recalcado, negado, silenciado e, por vezes, desprezado. Por fim, há um enclausuramento mais sutil das subjetividades quando se defende noções de formação pautadas em concepções identitárias, humanistas e pós-orgânicas¹ que, mesmo considerando o processo, são constituídas por motivações atreladas a valores reativos, interesses econômicos, dialetizações políticas que capturam subjetividades.

¹ Formação subjugada às novas tecnologias.

Ademais, percebemos as constantes ameaças que a educação, como um todo, vem sofrendo como, por exemplo, cortes e congelamentos em recursos voltados para investimentos a médio e longo prazo; reformas não debatidas e impostas no Ensino Médio; censuras políticas contra o pensamento crítico; bem como totalizações que pretendem homogeneizar o currículo, ignorando as peculiaridades locais. Tudo isso afeta de maneira significativa a formação.

Diante dessas condições problemáticas, os **questionamentos** que nos assediam são: De que maneira podemos pensar em uma formação poética, isto é, formação mais inventiva? Como uma formação poética pode acontecer? E conseqüentemente: Como é possível criar condições de existência para a expressão de singularidades poéticas na formação?

Tais problemas são o motor heurístico desta pesquisa. Eles são, em si, parte colocada para repensar a formação. Na esteira de Deleuze (2006) afirmamos a importância de ter direito aos próprios problemas, isto é, de criar problemas como modo sofisticado de pensar.

Assim, o **objetivo geral** desta tese foi refletir e fabular conceitual e experiencialmente as condições de efetuação das potências poéticas na formação. Nessa esteira, os **objetivos específicos** visaram a) criticar os atos formativos reativos que controlam (limitam, restringem e direcionam) a formação, a partir de perspectivas paradigmáticas, utilitaristas, e pragmáticas que concebem a formação de forma epifenomênica e exterodeterminada, ou seja, como produto e resultado pouco expressivo ou a formação embasada por posturas essencialistas, identitárias, humanistas e pós-orgânicas pautadas na condição (i)material do trabalho. Ademais, buscamos b) realizar agenciamentos entre filosofia, literatura e educação, no sentido de vislumbrar maneiras outras de formar-se e por fim, c) cartografar condições de experimentação e efetuação, a partir de virtualidades e atualizações poéticas, de novos modos inventivos de aprender nos processos formativos.

Nos nossos movimentos nômades e *itinerâncias* formativas, enquanto discente, docente e pesquisador, pude perceber que os espaços educacionais, em muitos momentos, acabam por diminuir a potência de agir, pensar e sentir daqueles que estão em processo de formação. O problema é que raramente são valorizadas as expressões de beleza e de invenção na formação. Entretanto, instiga-se a reprodução e eficiência caudatárias de diversas maneiras e em vários momentos ao longo dos processos formativos. Em grande medida, há uma supremacia das abordagens formativas nutridas pelo utilitarismo econômico exigido, principalmente, pelo mundo do trabalho (i)material e que acaba desconsiderando ou expropriando faculdades, assim como potencialidades vitais daqueles que estão em formação.

Neste caso, o primado das forças econômicas do capitalismo cognitivo neoliberal recai sobre a vida e alimenta, inclusive, expressões artísticas, modos de agir e posicionamentos políticos.

Não obstante, sabemos que as interferências de atos formativos insurrecionais e inventivos podem invadir as estruturas estabelecidas e impostas e, portanto, compor, contiguamente, práticas de aprendizagem peculiares em processos formativos plurais. Isso se justifica, justamente, porque aqueles que se formam não são *idiotas culturais* (GARFINKEL apud MACEDO, 2010). Eles não somente são produzidos por valores culturais, mas, além de reproduzir, também os produzem.

A partir disso, essa tese doutoral se dedicou e se aventurou sobre aquilo que tange aos processos formativos de modo mais amplo e, ao mesmo tempo, de maneira singular, com o intuito de desdobrar e adensar esse conceito, a saber, a ideia de **formação poética**.

Tal proposta pode dar relevo e substrato a outras instâncias que são destoantes das lógicas nomotéticas e paradigmáticas na formação, já que essas últimas intencionam construir subjetividades aderentes ao contexto político e econômico contemporâneo, principalmente naquilo que concerne ao incentivo à competitividade e ao consumo. Ao contrário, a formação poética, mesmo sendo imanente aos problemas contemporâneos, refere-se à invenção de modos de existência em processos formativos que pretendem respirar outros ares que não somente aqueles utilitaristas e pragmáticos estimulados pela vontade de poder em detrimento da vontade de potência. Portanto, tal perspectiva de formação é agenciada e contagiada pelas potências existenciais, formativas, filosóficas e poéticas que gritam em uníssono: “um pouco de possível, senão eu sufoco” (DELEUZE, 1992, p. 131). Portanto, interessa saber como sermos dignos do que nos acontece na formação?

Com o intuito de esmiuçar as motivações desta pesquisa, podemos nos debruçar sobre o título desta tese – *Por uma formação poética* –, para apresentar as intencionalidades e intensidades moventes que diligenciam seus fluxos.

A preposição “**Por**”, neste caso, não consiste em um imperativo deôntico ou uma proposição preestabelecida e passível de aplicações ou imposições. Na verdade, o que se pretende é convidar para uma aventura e um combate que deve ser feito por todos e cada um, já que cuidar de si é cuidar também dos outros. É um chamamento diante dos campos problemáticos que nos circundam e nos afetam na formação.

Esses movimentos de implicação dependem de forças desejanter independentes da tomada de consciência. Não há nenhuma ambição de arbitrariedade nesse clamor. Não há palavras de ordem, muito embora isso não deixe de ser um *devir-revolucionário*, uma linha de fuga, uma resistência e uma vontade afirmativa de criar novas maneiras de formar-se que não são de qualquer maneira, mas também não são impossíveis.

Já o artigo indefinido “**uma**” tem uma função interessante no que aqui se investigou. Tudo o que foge das determinações, dos modelos, das essências conservativas e conservadoras se intensificam com este artigo. Ele apresentou-se, deste modo, como singularização e impessoalidade, ou seja, *hecceidade*². Tal indeterminação apontou para as potencialidades da multiplicidade de efetuar acontecimentos intempestivos na formação. Assim, o artigo indefinido “uma” se compõe de maneira notável e potente com a partícula “por”, justamente porque esta tese doutoral não pretende apresentar fórmulas prontas e resoluções de problemas a partir de perguntas predeterminadas.

Podemos afirmar, de modo geral, que **formação** significa o “conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem [...] numa cultura, numa sociedade” (MACEDO, 2010, p. 21), bem como as efetuações minoritárias que não são social e historicamente legitimadas, tampouco eleitas, mas que também fazem parte das experiências formativas. Em muitos momentos, essa perspectiva formativa é contracultural³.

Deste modo, podemos sintetizar afirmando, grosso modo, que formação se refere aos processos de subjetivação em situações educacionais irreduzíveis. Em outros termos, como nos tornamos o que nós somos através de experiências e experimentações na educação em blocos de espaço-tempo implexos de aprendizagem. Neste caso, o que essa pesquisa pretendeu explorar consiste naquilo que engloba, sem querer homogeneizar, intersecções e ressonâncias na formação discente, docente e do pesquisador, ou seja, aquilo que há de comum.

Por fim, **poética** se refere às condições singulares de invenção da literatura e da poesia que também são encontradas em várias instâncias da vida, enquanto capacidade potencial de criação e revolução. Poetizar a vida e, especificamente, a formação implica em dar mais

² Individuação desprovida de sujeito.

³ A contracultura resiste às lógicas culturais majoritárias e legitimadas, portanto é uma vivência cultural outra. Além disso, há uma clara ressonância com o pensamento nietzschiano em detrimento de Marx e Freud. Enquanto o primeiro prima pelo esquecimento como potência e não falta, os outros valorizam demasiadamente a memória.

beleza, resistência, resiliência e singularização aos modos de existência em contextos educacionais. Ela consiste em pensar e fazer da vida e dos processos formativos uma obra artística. Algo próximo daquilo que Foucault (1985), inspirado em Nietzsche, chama de *estética da existência*. Por conseguinte, são traçadas linhas de fuga que delineiam possibilidades outras de aprender e desaprender inventivamente nos processos formativos. A literatura, neste caso, pode gerar ressonâncias profícuas e expressivas com a filosofia da diferença e a educação, no sentido de compor modos vitais inventivos na formação. Principalmente, porque a literatura poética se caracteriza por novas maneiras de perceber e sentir.

Em vista disso, aspiramos traçar e destacar linhas inventivas nos processos formativos singulares afetados e afetantes através de *com-versações* entre as potências do pensamento, a saber: expressões poético-literárias, os conceitos filosóficos e as noções/proposições/funções formativo-educacionais. Fazer tessituras e bricolagens *poético-rizomáticas* para realizar agenciamentos entre a educação, a filosofia da diferença e a literatura minoritária, enquanto condições reais de existência para a manifestação de maneiras outras de aprender, sentir, agir, desejar e pensar nos processos formativos. Ademais, as potências do pensamento supracitadas fizeram e fazem parte das minhas vivências formativas, profissionais, existenciais e heurísticas.

Especificamente convidamos, para esta reflexão (des)fundante, autores que fazem parte de uma literatura minoritária, isto é, de uma literatura de dissidência contra os padrões culturalmente hegemônicos, como por exemplo: Clarice Lispector, Franz Kafka, Guimarães Rosa, Manoel de Barros, Fernando Pessoa, dentre outros que fazem parte de um seletivo grupo que exprime modos outros de perceber e (se) afetar. Trata-se de autores que são estrangeiros na própria língua, na medida em que modificam a língua oficial no seu interior, fabulam novas formas de expressão e nos dão novas visões.

Acreditamos que fazer tessituras com uma linha filosófica que aponta restrições à imagem de pensamento da representação e da identidade nos parece ser crucial. Desta feita, ao invés de se valer do afã da verdade, a filosofia da diferença parte da ideia de invenção de mundos possíveis que tornam vivível o que parecia impossível. No caso da filosofia da diferença, seu mote é a capacidade potencial e *afectiva* de criação de modos de existência imanentes nos processos de diferenciação e multiplicação, a partir dos encontros com forças que potencializam a existência. Podemos pensar em alguns intercessores como: Espinoza, os

estoicos, Bergson, Nietzsche, Foucault, Deleuze, Guattari, dentre outros, para enriquecer conceitualmente as nervuras vitais da poética nos processos formativos.

Na educação, nos aliamos com autores que pensam a formação, direta ou indiretamente, de modo implicado e singular. Intercessores como Roberto Macedo, Silvio Gallo, Marlucy Paraiso, Sandra Corazza, Tomas Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto, dentre outros, ajudaram na composição poética da formação aqui explorada.

Os movimentos desta tese se desdobram em platôs (zonas de intensidade) que não seguem necessariamente uma única distribuição. Apesar da inevitável sucessão própria da ordem de um texto discursivo, é possível ler os platôs em ordens aleatórias, contanto que as considerações/proposições sejam lidas ao final. Inclusive, os platôs são desprovidos de subtópicos, o que pode surpreender os leitores que esperam o rigor acadêmico na apresentação do trabalho⁴. Ainda sobre a leitura sugerimos uma postura de disponibilidade aos fluxos singulares que atravessam o texto, porque o ato de ler também pode ser uma experimentação e uma aliança. Nesse caso, trata-se de uma leitura intensiva que faz perceber os conceitos encarnados na educação.

O primeiro platô versa sobre a posição metodológica que escolhemos – um método inspirado no conceito de rizoma. Assim, **os devires-metodológico-rizomáticos** têm como princípios a conexão, a heterogeneidade, a multiplicidade, a ruptura assignificante, a cartografia e a decalcomania (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que são atinentes às exigências do *objeto-fluxo* de pesquisa aqui proposto, justamente por causa de sua condição movente e metamorfoseante. Relevar a potência heurística, bem como as forças libidinais como elementos necessários da pesquisa, nos pareceu fulcral para atingir os objetivos propostos.

Já no caso do platô concernente à **poética da formação**, o que nos interessou foi pensar a formação de maneira não paradigmática, não identitária, tampouco baseada em fundamentos humanistas. Nesse veio, a *metaformação* tem uma dupla funcionalidade – captura ou crítica. Para fugir das amarras de uma formação substancializada nos propomos a enveredar na ideia de uma deformação (fugir das fôrmas, deformar a formatação), através de múltiplos *devires* para entrar em estados de diferenciação, isto é, diferenciar-se de si mesma. Isso advém do questionamento de como nos tornamos aquilo que nós somos nos processos formativos. E, por fim, nos debruçamos e desdobramos a noção de poética agenciada com a formação atinente às forças de invenção de modos singulares na educação.

⁴ Preferimos um “rigor outro”, mesmo cientes das normas vigentes – NBR 14724:2011 (ABNT) – para apresentação de trabalhos acadêmicos.

O platô **aprendizagem poética** circunda a experiência aprendente não representacional do conhecimento, precisamente, porque valoriza a problematização enquanto invenção, os encontros como potencializadores da existência formativa, a decifração de signos como pedra de toque do aprender, o uso paradoxal das faculdades como um modo não convencional de aprender e o exercício da *desaprendizagem* enquanto condição fundamental para (se) aprender singular e poeticamente.

Quando algo se torna intolerável, a partir do momento em que há contraefetuações das micropolíticas do desejo, emergem *devires-revolucionários* através de ramificações, contraposições e cortes nas relações de poder. Assim, **os devires-poético-revolucionários na formação** produzem conexões nocionais que potencializam linhas de resistência no âmago da formação. Portanto, trata-se de uma crítica radical dos poderes que querem enfraquecer a vida, assim como o investimento na fabulação de modos poéticos imanentes e insurgentes de resistir e existir, revolucionariamente, na formação.

Outrossim, o platô referente às **corporeidades poéticas em (de)formação** aborda as potencialidades do corpo, sua seletividade ética pautada naquilo que faz a vida se intensificar e multiplicar nos processos formativos inventivos, singularizados e singularizantes. O desejo, nesse âmbito, passa a ser visto não como falta, mas produção de maneiras outras de sentir e perceber através das experimentações corporais. Ademais, algumas críticas foram tecidas com relação ao corpo pós-orgânico nos desdobramentos do uso das tecnologias na formação.

Por fim, nas **considerações flutuantes e proposições abertas de poetização da formação** não vislumbramos “criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (GALLO, 2008, p. 68), mas apresentar condições reais existenciais para se inventar os próprios caminhos, no sentido de expressar *devires-poéticos* na formação diante de processos de engendramento e apreensão intensivas.

Sendo assim, este trabalho **justifica-se** pela escassez de pesquisas que tratem da formação potencializadas pela literatura poética em agenciamento com a filosofia da diferença, principalmente, a partir dos intercessores convidados para essa *com-versação*. Ademais, é sumamente relevante privilegiar as perspectivas e experiências singulares e inventivas na formação para além/aquém de anseios teleológicos e pragmáticos, ou seja, formação que prima pelo processo. A diferença, no geral, não é defendida e afirmada nos processos formativos nos diferentes níveis e modalidades educacionais. Assim, talvez, esta pesquisa provoque o instituído na educação para olharmos com outros olhos as manifestações poéticas destoantes do *status quo* que conclamam modos outros de formar-se. Ademais, ela

afirma que aqueles que se formam não são *idiotas poéticos*. Vale ressaltar que as pesquisas sobre os processos formativos inspirados nas críticas do pós-estruturalismo ao humanismo (que fazem parte da minha dissertação) e, principalmente, aquelas que exploram a literatura e suas ressonâncias na educação, em composição com a filosofia da diferença, ainda são incipientes e, ao mesmo tempo, são terreno fértil e original para investigar as riquezas, belezas e potencialidades poéticas nos processos formativos.

Figura 1 - "The walk to paradise garden." (Eugene Smith, USA, 1946)



Fonte: Revista TIME & LIFE⁵

⁵ W. Eugene Smith — TIME & LIFE Pictures/Getty ImagesLIFE.com. Disponível em: <http://life.time.com/culture/into-the-light-w-eugene-smiths-walk-to-paradise-garden/#ixzz3Z6QBtXaf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

2 DEVIRES-METODOLÓGICO-RIZOMÁTICOS PARA UMA FORMAÇÃO POÉTICA

Os métodos são as verdadeiras riquezas (NIETZSCHE)

“Tente o novo todo dia. O novo lado, o novo método, o novo sabor, o novo jeito, o novo prazer, o novo amor. A nova vida. Tente” (CLARICE LISPECTOR)

“A verdadeira viagem da descoberta não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos” (MARCEL PROUST)

Figura 2 - Imagem da orquídea-vespa



Fonte: O mundo das orquídeas⁶

⁶ Disponível em: <http://omundodasorquideas.blogspot.com.br/2009/03/ola-pessoal-ate-que-enfim-estou.html>
Acesso em: 23 ago. 2016.

NOTA I

Detectar e fabular uma formação poética? Como devemos proceder diante de um problema metodológico tão fluido, arredio aos mecanismos da razão que querem captar a essência, que anseiam pela representação da realidade? “O real é racional” (HEGEL, 1997) e vice-versa? O que se quer são procedimentos metodológicos que pretendem fotografar objetos e estruturas ou procedimentos que apreendem fluxos intensivos, forças e acontecimentos? Quais caminhos devo, então, seguir? Estes caminhos já estão prontos? Pareço estar diante de um filme, contudo não trago comigo máquinas significantes interpretativas, senão agenciamentos maquínicos do desejo⁷ que mergulham na processualidade do *objeto-fluxo*⁸ de pesquisa. Para tal viagem (condição do pesquisador), é imprescindível experimentar essas imagens em movimento, bem como os tempos implicados.

Nesse sentido, torna-se necessário fazer dobras teóricas no campo de estudos da filosofia da formação, relevando a condição de experiência na pesquisa enquanto aventura e perigo (LARROSA, 2002) que pode instituir planos de imanência para criação de conceitos. Importante destacar que estes acontecimentos formativos, aqui explorados, não dependem somente da nomeação linguística. Eles resistem em meio a todas as pressões dos mecanismos de identificação, representação e significação que nos circundam. Ademais, há uma pragmática problematizadora que não se subsume a uma condição passiva de verificar, levantar e interpretar ‘dados’ e informações, mas trata-se de uma experimentação ativa pautada em *perceptos* e *afectos* que engendram novos mundos possíveis e diferenciais. Isso porque o tipo de formação que nos interessa não se impõe, ela *acontece*; não é privilégio de doutos cientistas, filósofos contemplativos ou poetas nefelibatas, mas está, virtualmente, para aqueles que criam em se criando.

Desse modo, há uma ressonância entre zonas de indeterminação na relação pesquisador e a pesquisa, pois efetuam-se transversalizações e conjugações no plano de composição dessa experiência vital e formativa. Portanto, aqueles que se formam (inclusive o pesquisador) não são *idiotas poéticos*.

Assim, muito embora relevemos a natureza processual da pesquisa, não afirmamos uma indiferença quanto aos resultados, porém consideramo-los de maneira fluida e

⁷ O que se opera através da mistura de corpos, ações e paixões no campo social, dando relevância às conexões entre elementos díspares.

⁸ Sob a inspiração estoica seria aquilo que eles chamam de estados de coisa, incorporais e acontecimentos.

*aconclusiva*⁹. Desta maneira, pretendi detectar e engendrar uma formação poética, isto é, capacidade de apreender manifestações das potências poéticas na formação e traçar pistas para sua efetuação, concomitantemente. Há, nesse viés metodológico, uma disponibilidade para as instabilidades. Ademais, conceitos emergiram no plano de imanência e de intersecção dessa experiência de pesquisa ao se tentar fabular novos modos *poético-formativos*.

Diante do convite feito aos filósofos da diferença, aos pensadores no campo da educação e aos poetas e escritores para se pensar os processos formativos, adianto que a intempestividade é um signo relevante para a constituição desta pesquisa. A relação implexa entre as ideias-força da *não-educação* (filosofia e literatura) e os problemas educacionais irreduzíveis às práticas miméticas são fontes potentes que, em sua virtualidade, têm a capacidade de não se sujeitarem a reproduzir formas caudatárias ou simplesmente estabelecidas. Justamente porque são os agenciamentos de singularidades díspares que dão o tom diferencial.

Essa atividade poética, inclusive no ato de pesquisar, tem a ver com a capacidade de criar problemas enquanto modo responsivo de implicação imanente existencial e formativa. O campo problemático é ativado, porque nas relações vitais existem possibilidades, riscos e imprevistos. Não quer dizer que o problema enquanto atualização seja algo nocivo, mas é aquilo que nos deixa atentos, à espera e à espreita de acontecimentos. Contudo, devemos considerar, em consonância com o exposto anteriormente, as potências virtuais de problematização enquanto condições fundantes e moventes do pesquisar. É preciso tocar e interferir nessa zona inquietante de problematização. Pesquisar não é somente resolver problemas, mas também inventá-los. Aqui está a contiguidade da potência heurística na pesquisa e na vida.

Ao contrário da imagem dogmática do pensamento que depende da reconhecimento, da representação, do bom senso e do consenso, partimos para um pensamento sem imagem¹⁰ enquanto afirmação da invenção. Tal desordem consiste numa ordem outra, num *rigor outro* (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009) que se institui a partir do *caos-germe* enquanto possibilidade de criação. Em outros termos, tal imagem é oriunda do caos e é alterada por ele. Nesse veio, trata-se de um pensamento que não está amarrado às formas paradigmáticas e, por vezes, prepotentes de leitura unilateral da realidade. Não mais automatismo no vaguear, mas

⁹ Não consiste numa conclusão fechada, mas em considerações provisórias e abertas com consistência teórico-existencial.

¹⁰ Pensar sem imagem não concerne a pensar do nada, mas a se desgarrar das marcas e signos da representação que represam o pensamento nômade.

estimulação de uma percepção singularizante e singularizada¹¹, porque não se prende em uma memória de passado, mas investe numa memória de futuro que cria um intervalo no sistema sensorio-motor para dar margem a novos modos de existência imanentes na pesquisa.

O rigor, naquilo que propomos, não se apoia no afã pela medida, exatidão, previsão ou cronologia, mas na implicação *afectiva* que vê o movimento e o processo, não como problemas, mas enquanto elementos que dão a condição real instituinte na formação. Há uma plasticidade na existência, assim como na pesquisa. Diante disso, o rigor e a flexibilidade não são características antinômicas. Valoriza-se as ações em processo, as potências em ato.

No entanto, para que a pesquisa não seja algo propenso à dispersão e desprovida de consistência, afirmamos que alguns procedimentos devem ser tomados, embora estes sejam abertos. Primeiramente, é preciso desconstruir a ideia de que há neutralidade, imparcialidade e falta de interesse no ato de pesquisar. Ademais, ao se desvencilhar dessas concepções epistemológicas restritivas e limitantes precisamos focar no plano dos afetos, enquanto crivo especial, e perceber intensamente aquilo que aumenta ou diminui a potência de existir e de formar-se de maneira singular. Detectar onde há investimento de fluxos de desejo e onde os desejos são colmatados passa a ser fundamental na confecção do mapa de pesquisa.

Nesse sentido, percebemos que a postura e a posição adotada ao se pesquisar acontece nas dobraduras voltadas para explicação e implicação da formação poética. Explicar, nesse caso, tem menos a ver com a apreensão intelectual e cognitiva de explicitação de um elemento do que valoração e exploração de zonas epistemológicas distintas e exteriores, contudo relacionais. Implicar consiste no envolvimento existencial com os problemas levantados e com o desdobramento inventivo de conceitos e modos de existência na formação, isto é, aquilo que envolve e se desenvolve, os movimentos de aproximação e distanciação nos processos formativos.

Levando em consideração o que foi supracitado coloca-se à prova o corpo e a mente, não como um dualismo psicofísico, mas um paralelismo entre modos diferentes, a saber: as potências do corpo e as potências do pensar. Mesmo considerando que uma possa interferir na outra, elas têm suas singularidades. Na pesquisa isso concerne à atenção das modificações corporais e incorporais das quais somos acometidos, queiramos ou não, mas também sobre a capacidade de transmutar a paixão em ação e produzir afetos mais alegres. Há uma projeção maleável dos procedimentos de pesquisa. Não se começa do eixo zero. Por outro lado,

¹¹ Aquilo que Bergson (1999) chama de ‘reconhecimento atento’.

“pegamos o bonde andando”. Mergulhamos num processo em curso. Logo, é necessário saber acompanhar o movimento, pegar a onda para não se afogar.

Em virtude disso, os procedimentos, instrumentos e posturas devem ser frequentemente revistos e passíveis de alteração. Isso porque as imprevisibilidades, as descobertas e os desvios emergem nos processos da experiência de pesquisa. A partir daí é preciso afirmar a reversibilidade e (re)invenção metodológica, também, como parte do método. A condição do pesquisado, nesse caso,

se aparenta à do artista que pode ser levado a remanejar sua obra a partir da intrusão de um detalhe acidental, de um acontecimento-incidente que repentinamente faz bifurcar seu projeto inicial, para fazê-lo derivar longe das perspectivas anteriores mais seguras (GUATTARI, 1990, p. 36).

Detectar afetos é um critério; contudo, os princípios são abertos e pautados numa visão não moralista da vida. Nesse sentido o que interessa é “achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16). O crivo passa a ser seletivo, já que se foca no retorno da potência de aprender, mesmo que isso aparentemente seja estranho e inusitado.

Por essa razão, no caso dos movimentos dessa pesquisa, não há prestação de contas ou cumprimento de programas previamente forjados, senão protocolos de experimentação. Não mais uma condição passiva de seguir um passo a passo nomotético e homológico, mas devir-ativamente para afetar e ser afetado, no sentido de produzir realidade e inventar caminhos possíveis.

Figura 3 - Itinerância metodológica



Fonte: Jornal da Cidade¹²

Destarte, método aqui é menos um apanhado de regras a serem seguidas previamente do que a fabricação de procedimentos durante o processo da pesquisa. Para tanto, é fulcral “desmantelar nossas mais amadas e queridas adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e metodológicas” (CORAZZA, 2002, p. 113), posto que o que atravessamos são travessias desprovidas de bússolas etnocêntricas e logocêntricas; já que devém nômade, à deriva, derivando modos outros de fabular (n)a formação na medida em que, também, somos atravessados por múltiplas potências. Assim, não basta simplesmente caminhar de qualquer jeito. A atenção, cuidado, plasticidade e abertura são modos de pesquisa imanentes e aderentes aos fluxos múltiplos diferenciais que perpassam as experiências, os atos e as apreensões durante a pesquisa.

Por isso, o que nos interessa não é a essência ideal e estável das coisas. O que nos move é saber como as forças funcionam desta ou daquela maneira. Como elas se compõem entre si e como se compõem conosco. Apreender e discernir, portanto, as forças reativas das forças ativas. Assim não há coordenadas já prontas, um norte ou uma orientação pautada num ‘fazer como’, numa mimetização; há um mergulho na experiência do ‘fazer com’ que consiste em uma singularização habitada por uma solidão povoada de intercessores.

Para tanto, seria mais interessante falar em *uma*¹³ pesquisa. Importância do artigo indefinido como força da imanência nas pesquisas. Para além do bem e do mal, diferentemente da dicotomia sujeito-objeto ou de uma experiência hermenêutica pautada no simbólico ou no imaginário, mas experimentação real numa zona de indeterminação. Tudo aquilo que é indefinido, uma *hecceidade*, uma virtualidade, uma nuvem, um caldo enquanto afirmação e parte do rigor e da consistência. Nesse caso contraria à dicotomia dos artigos definidos que, por outro lado, prezam pela lógica que se baseia na classificação, hierarquização e dominação.

Há uma constituição do pesquisador enquanto zona de passagem, já que ele fabula passagens e dá passagem para os vários e variados afetos. Ele recebe com a mesma alegria que deixa partir. Ele afirma o movimento e sabe (se) partir.

Ainda no que tange à pesquisa podemos perceber que, no universo acadêmico e na produção de conhecimento, valoriza-se sobremaneira o critério de se atentar às

¹² Disponível em: <https://www.jornalcidade.net/jcblogs/vamos-fazer-diferente-em-2015/>. Acesso em: 19 abr. 2017.

¹³ Para maiores discussões ver o último texto de Deleuze *A imanência: uma vida* (2016).

particularidades, especificidades e recortes na pesquisa, ou seja, a delimitação do tema. Por exemplo, no caso desta pesquisa, por outro lado, não há uma restrição concernente a um tipo de formação, seja este: docente, discente, do trabalhador ou do pesquisador dentre outros.

Geralmente se confunde a amplitude excessiva, no que tange à temática do constructo de pesquisa, com o comunal, embora muitas pesquisas oscilem entre delimitações restritivas quanto às temáticas ou generalizações extremamente amplas que escorregam num problema mal colocado.

Entretanto, frequentemente, não se toca efetivamente no problema do que é comum nas pesquisas enquanto polo de efetuação de singularizações, diferenciações e invenções. Deriva-se daí a importância e urgência de se tratar do comum em detrimento das especificidades de modalidades, níveis e posições na formação. Talvez a questão seja encontrar/produzir esse comum intensivo que não tem paralelo com as formas de homogeneização universalizante.

Todas essas divisões e especificidades ressoam na crença da existência de um agente de enunciação e de enunciado que exerce papéis estabelecidos e identitários nas relações macrossociais que fundam as funções dos atores/autores na formação.

Há algo em **comum**¹⁴ entre formação docente, discente e do pesquisador, mesmo sabendo que, em algum momento, elas sejam peculiares e irreduzíveis. O comum não é o ideal o geral, o modelo, o universal, o coletivo, o legal, o normal, o natural, o instantâneo, o espontaneísta, o formal, o limite, a abstração, o consensual ou o bom senso. É algo que é para todos e para ninguém. É para todos, porque não é prerrogativa e precedência de artistas, filósofos e cientistas. Isso porque qualquer pessoa pode entrar nessa zona comum. Contudo, é preciso fazer a lição de casa (FUGANTI, 2016). Já em outro sentido, ele é para ninguém, pois requer extremo esforço, exercício e conquista, porquanto não se efetua de maneira natural, automática e descuidada sob a perspectiva de uma zona comum de efetuação de singularidades.

Não se trata de um arranjo, estruturação, (com)formação, agregação ou adaptação, mas conquista da condição de invenção que gera aumento de velocidade e de conexão potentes. Implica numa zona de atração e afirmação. O comum é o princípio afirmativo de encontros intensivos. A existência do comum expressa a distinção do singular em detrimento do geral, do extraordinário contra o ordinário e da variação em detrimento da instantaneidade.

¹⁴ O comum aqui explicitado não tem nada a ver com o comum da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O comum é uma zona de superfície lisa em que as singularidades se afirmem e se diferenciem. É um meio sem o qual nada se efetua, principalmente as singularizações. Importante ressaltar que se trata de um horizonte ímpar de acolhimento, colheita, distribuição nômade e virtude dadivosa para o acontecimento de intensidades múltiplas diferenciais (singularizações). É aqui que se afirma a distância e se produz a diferença. Coexistência das duas fases da plenitude da diferença para uma poetização da/na formação.

O comum e o singular são distintos, mas contíguos. São diferentes por natureza, contudo têm pressuposição recíproca – o singular não é o particular, o específico, o individual, o privado ou pessoal, mas é a individuação de uma continuidade intensiva de diferenciação; o comum é a zona de encontros e afirmatividades.

Em outras palavras, o singular é condição de ressurgimento, com outros ritmos, da plena potência de acontecer, diferindo de si, produzindo diferenciações e multiplicações no mundo. Uma ponta de constituição do ser da diferença enquanto singularização e outra ponta de afirmação da diferença denominada na zona comunal. Assim, um está implicado no outro.

Nesse sentido o comum não é neutro, porque ele toma partido naquilo que clama o desejo, isto é, fazer mais conexões. O comum também não pretende unificar singularidades sobre um diapasão modelar e molar, nem ser fonte de consensos e de homogeneização dos desejos e demandas. O comum é N-1.

O comunal concerne aos processos de aprendizagem que atravessam as posições e condições educacionais. Aprender no sentido genuíno consiste em modificar-se, entrar em zonas de variação.

Nada mais instrutivo, a esse respeito, do que o modo como Espinoza pensa o comum. Todos os corpos, ele diz (Eth., II, lema II), têm em comum o fato de que eles exprimem o atributo divino da extensão. Todavia (pela proposição 37 *ibid.*), o que é comum não pode em nenhum caso constituir a essência de uma coisa singular. Decisiva é, aqui, a ideia de uma comunidade inessencial, de um convir que não concerne, de modo algum, a uma essência. O ter-lugar, o comunicar das singularidades no atributo da extensão, não as une na essência, mas as dispersa na existência (AGAMBEN, 2013, p. 26-27).

O comum não se confunde com a essência singular, apesar de que o comum é um princípio de diferenciação. O inessencial, enquanto abertura do comum, impede a singularidade de se cristalizar numa identidade ou substancialização. A distribuição do comum que não garante variações intensivas. A condição inessencial do comum, enquanto indeterminação, não determina a condição e garantia da atualização de singularidades, uma

vez que na imanência há um manancial que pode ser acessado ou não, distinguindo assim uma vida adequada de uma vida inadequada ou separada da potência de acontecer, porque confunde estado comum com o comunal.

O que é comum é a relação única imanente dos corpos e a capacidade de contagiar e ser contagiado, sem necessariamente ser coagido. Há uma similitude irreduzível em agenciamentos heterogêneos, no que tange a produzir composições e conversações. O que há de comum é a extensão, os movimentos, o repouso e as intensidades que são comuns a todas as coisas. Coexistência de tempos e movimentos e a afirmação alegre da diferença. Coexiste-se na qualidade de dimensão virtual em que a liberdade e necessidade não se distinguem do ponto de vista do devir. A necessidade não é sectária e determinista, tampouco a liberdade é livre-arbítrio. O comum – zona de devir – afirma agenciamentos e contiguidades; faz-se necessário produzir e manter distância. Nesse sentido habitamos o comum de maneira sofisticada e interessante ou de modo tosco e impotente.

A conquista dessa zona comum afirmativa de produção de sentidos e valores para a manifestação das diferenças singulares consiste em resistir e fabular, de maneira a ampliar a potência de afetar e ser afetado e de transmutar as paixões em ações. O comum é aprender, mesmo que seja aprender a aprender e aprender a ensinar de maneira intensiva e não intencional. Comum é a zona que afirma a diferença. Portanto, o comum consiste numa zona heurística acontecimental. É uma topologia de diagrama de forças que concerne às condições existenciais de fabulação comum, apesar de não automáticas, de poetizações formativas.

NOTA II

“A teoria é como uma caixa de ferramentas” (DELEUZE, 2006a, p. 267)

Geralmente as discussões acerca da teoria e da prática caem na condição de *pseudoproblema*; elas apresentam estes elementos de forma antinômica e desvinculada. Não quer dizer que este seja um problema inexistente, já que tal apreensão gera efeitos nas práticas curriculares e nos processos formativos. Entretanto, o que há de problemático são os valores atribuídos a esta relação. Independentemente das posturas que privilegiem um ou outro lado da moeda, não podemos negar que teoria e prática são elementos inarredáveis. Isso porque “se separarmos o vivido do construído, a prática da teoria, tudo perde sentido, tanto a teoria quanto a prática, tanto a vida cotidiana quanto os sistemas de pensamento” (TOURAINÉ,

2009, p. 215). A questão é saber o que é adequado ou inadequado do ponto de vista da teoria, assim como reconhecer que todas as experiências práticas têm, pelo menos, uma teorização que faz parte de sua composição, mesmo que essa teoria não seja oficial, tradicional ou acadêmica – toda teoria é movida por um problema prático.

Além disso, há na educação o privilégio das pesquisas de campo em detrimento das pesquisas teóricas, como se a primeira fosse mais relevante do que a segunda. Ao contrário desta oposição hierarquizante, temos elementos heterogêneos, porém relacionais, complementares e até contíguos e que, portanto, têm importância equivalente, justamente porque não há pesquisa qualitativa de campo desprovida de embasamentos teóricos. Não há uma teoria que não seja suscitada por problemas vitais e, por conseguinte, por questões práticas.

Nesse sentido, uma provocação interessante se apresenta numa passagem em que Veiga-Neto (2002, p. 50) sugere, com humor sagaz, a leitura do livro *Dom Quixote* de Miguel de Cervantes para os pedagogos que falam de “prática concreta” e que o que importa é “sujar as mãos”. Em outro sentido, é impossível não haver uma teoria em nossas práticas sociais, políticas e econômicas. A questão é saber se nós nos empoderamos de uma teoria ou deixamos que “outros imponham para nós suas próprias teorias”. É o que acontece com mais frequência e de forma sutil. Portanto, é um pseudoproblema defender a teoria em detrimento da prática e vice-versa. Até porque a “prática é um conjunto de revezamentos de um ponto teórico a outro, e a teoria é um revezamento de uma prática a outra” (DELEUZE, 2006a, p. 265) utilizados localmente e dependentes da situação, do campo problemático e dos desejos que se agenciam.

Ademais, não se pode desconsiderar a importância da teoria. Desta forma, implica em entender de que maneira a teoria nos separa ou nos aproxima da potência de pensar de maneira mais adequada e de agir de maneira libertária, quando amplia e intensifica as percepções, as ações e os pensamentos de maneira intrépida e provocante.

Muito embora a teoria, sempre arredada à prática, nos leve a contingências outras, mais arriscadas, porém excitantes e belas, às vezes é preciso se perder para se encontrar, exercitar a crítica e a criação. “É preciso muito caos interior para parir uma estrela que dança” (NIETZSCHE, 2011, p. 18). Às vezes vale a pena desorganizar o que foi organizado por forças exteriores e introjetadas como formas ideais para, assim, liberar o corpo e a mente para produzir realidades, gestos e ideias. O caos é a condição virtual fabuladora.

Podemos ir um pouco adiante. A teoria, enquanto uma estruturação de ideias e conceitos, manifesta o pensamento. Pensar é, portanto, fazer. E no caso da abordagem aqui proposta, pensar é criar. Há, nesse veio, uma guinada com relação à imbricação teoria-prática.

Portanto, a separação e a hierarquização dessas ações só empobrecem e tornam mais vulneráveis as potências que a educação pode suscitar. Por outro lado, a coalescência desses termos é primordial para experimentar a invenção e resolução de problemas de pesquisa.

NOTA III

Conforme fomos vivenciando as itinerâncias e errâncias na pesquisa e *com-versando* com outros pensadores, a forma de conteúdo desta tese doutoral foi tocada e engendrada por forças de ramificação que não se submetem às compartimentalizações. Ao invés da divisão convencional entre capítulos, optamos então pela distribuição em *Platôs*. Os platôs são singularidades díspares em *com-versação*. Coexistência de planos. Eles se expressam “como um conjunto de anéis quebrados. Eles podem penetrar uns nos outros. Cada anel, ou cada platô, deveria ter seu clima próprio, seu próprio tom ou seu timbre.” (DELEUZE, 1992, p.37). É por essa razão que cada *platô*, nesta tese, tem seu ritmo, sua extensão, suas intensidades e peculiaridades ‘próprias e apropriadas’ (GALLEFI apud MACEDO, 2013) para cada bloco de espaço-tempo ao longo dessa experiência de pesquisa.

Em vista dessas condições problemáticas que incidem na formação pensamos, de maneira heurística, a composição e os desdobramentos desta tese. Acometidos por uma anarquia metodológica rizomática¹⁵ concebemos esta tese distribuída em platôs – zonas de intensidade, conexão e circulação. Neles foram trabalhadas questões concernentes aos processos de subjetivação que ocorrem na formação e aos processos de singularização próprios da poética; a aprendizagem como modo de aprender para além da representação; das contraefetuações em devir-revolucionário de uma poética na formação e de corpos intensivos diante do enclausuramento paradigmático e organizado dos movimentos a favor da produção.

A conversação, em toda matéria e forma de conteúdo e de expressão, tem várias nuances. Vai desde a relação entre elementos heterogêneos como a literatura, a filosofia e a

¹⁵ Importante ressaltar que Deleuze e Guattari não propuseram um método filosófico, tampouco para a educação, contudo isso não inviabiliza o roubo aqui efetuado. Ademais, sabemos que Rolnik (1989) propõe um método inspirado na cartografia e que tem desdobramentos muito interessantes no campo da educação, principalmente no Brasil. Nesse sentido, apesar de utilizar o termo rizoma considerando seus princípios, percebemos que as pesquisas que primam por um método cartográfico tem plena relação, ressonância e aliança com o que se experimenta no método rizomático.

educação, até as conversações dos múltiplos eus não egóicos de dobras, redobras e desdobramentos de um agenciamento coletivo de enunciação que ecoou no texto. Conexões e implicações dos versos com minhas versões plurais. *Com-versar* é produzir agenciamentos potentes com as multiplicidades do mundo. *Com-versar* refere-se a uma disponibilidade ativa de invenção de maneira não solipsista, mesmo que aconteça numa solidão povoada de intercessores e aliados.

Ademais, *com-versar* é “criar com” numa relação de transversalidade. Já no caso de “versar como”, que é próprio da comunicação, trata-se do primado do metadiscurso e da metalinguagem que implicam numa relação hierárquica pautada em palavras de ordem e interpretações significantes e dogmáticas. “Fazer com” – e não “fazer como” o professor ou mediador faz – manifesta a potência criativa e autônoma do real que não prescinde de relações intensivas.

Diante dessa conexão potente da *com-versação*, é inviável aderir a uma postura inadequada de se separar o pensamento da vida. Por isso, vale sempre ressaltar que essa pesquisa é *teórico-prática-vital* e enquanto tal funciona a partir dos entrecimentos dos conceitos, dos *afectos* e *perceptos* e das proposições e experiências formativas.

Ao longo da produção desta tese, houveram muitas rupturas e transmutações. Ruptura com os elementos teológicos, ruptura nas relações sociais e interpessoais, ruptura na relação de conjugalidade, dentre outras. Tudo isso por conta de uma força de perseverança e diferenciação que queria e quer afirmar a vida de maneira salutar. O processo de pesquisa, leitura e escrita tiveram efeitos críticos e clínicos em minha formação e, principalmente, na minha vida.

Destarte, em meio a todas essas crises e criações, a escrita não se ancorou em nenhuma neutralidade, valorizando por outro lado a condição inalienável e afetante de coexistência com as adversidades e tudo que ia acontecendo. Claro que esses encontros requereram doses de transmutação para fazer dos dissabores da vida algo palatável e até tragável, justamente encarando isso de maneira afirmativa (*amor fati*), sem resignação ou fatalismo. Isso foi determinante enquanto modo potente de vitalizar o pensamento. Estou completamente implicado e encarnado nessa aventura de se pensar uma formação poética. Assim, a experiência da pesquisa e escrita foi atravessada por devires-poéticos, por momentos incomensuráveis na imersão do presente imprevisível, naquilo que toca à manifestação de retrospectivas e do inesperado que fizeram morada justo por um gosto pelo acontecimento.

Ademais, nosso interesse e contágio pelos *platôs* nos parece mais aderente à proposta metodológica rizomática, isto é, um texto acentrado, não fragmentado, não direcionado, não hierárquico e com várias entradas, saídas e interações, conexões e desconexões. A intenção é que haja ressonâncias constantes entre eles, fazendo com que não se tenha uma única ordem de leitura. Um *platô* pode ser entendido enquanto zona intensiva de múltiplos agenciamentos. Isso dá condições de agenciamentos múltiplos. Eles podem ser compreendidos *per si*, mas também explicados e retroalimentados pelos outros, gerando uma rede sinérgica.

Há procedimentos que podem parecer arriscados, mas são coerentes com a liberdade literária e os fluxos epistêmico-metodológicos da pesquisa (rizoma) e, porque não, da vida. Viver também é arriscar-se. Se apaixonar sem saber ao certo aonde vai dar, pois o que interessa, principalmente, é o processo. Há nesse sentido uma clara apologia à anarquia coroada, porque coloca em xeque os fundamentos.

O texto foi pensado enquanto correnteza que encontra algumas pedras no caminho. Rio que ora desvia, ora persiste e ora muda de curso quando necessário. Um texto corrido, sem subtópicos significantes, sem compartimentalizações internas nomeadas. Exercício e experimentação para sair da soberania do significante que pode acometer alguns subtópicos. Anarquia na forma de expressão das produções acadêmicas. Além de dar possibilidades de autonomia e liberdade para que o leitor/autor possa destacar o que mais lhe interessa. Tem-se a abertura para pegar a linha que lhe é mais interessante para compor suas próprias e singularizantes tessituras. Podemos aproximar a forma de expressão dessa tese com a *práxis* do poeta de fazer anotações, blocos de notas, aforismos. Por isso, vocês encontrarão notas que percorrem todo o texto para, de alguma forma, ajudar os leitores a fazerem uma pausa e respirar. Tempo para ruminar.

NOTA IV

Diante disto, pensamos no **método rizomático** para tratar de um tema-problema/*objeto-fluxo* que também pode ter características rizomáticas. Assim, o pensamento rizomático nos parece mais sensível aos movimentos e afetos concernentes à concepção de formação explorada e forjada conceitualmente nesta pesquisa. Portanto, trata-se de acompanhar o processo e suas modificações, exercer a crueldade crítica de desconstruir ou desviar daquilo que enfraquece a formação e coengendrar modos formativos poéticos.

O termo rizoma é originário da botânica – um tipo de caule que algumas plantas possuem que cresce horizontalmente – dotado de uma morfologia complexa, implicada e entretecida que permite, a partir do *roubo*¹⁶ de Deleuze e Guattari (1995) para filosofia, pensar de outro modo, não acentrado e transversal, já que abdica de submissões hierárquicas, assim como determinismos no pensamento.

Justamente devido ao *objeto-fluxo-problema* de estudo, os movimentos da pesquisa também devem ser fortuitos e metamorfoseantes. Assim, a ‘abordagem’ escolhida é a rizomática. Doravante, penso que seus princípios (DELEUZE; GUATTARI, 1995) podem entrar em ressonância com o que se pretende investigar, incitados pelo problema da pesquisa. Importante ressaltar que estes princípios não são modelos apriorísticos, muito menos categorias aplicacionistas ou receitas prontas. Eles não consistem em protocolos predeterminados e predefinidos, independentes uns dos outros. Ao contrário, estes princípios são complementares, já que se atravessam e não podem ser pensados de maneira dissociada. Eles não estão prontos, mas em estado de inacabamento e feitura processual.

Na verdade, aquilo que parece fraqueza e inconsistência – as imprevisibilidades e intempestividades rizomáticas – são, na verdade, potências de criação. Assim,

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (...). Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início e fim, que rói suas margens e adquire velocidade do meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

NOTA V

O primeiro princípio do rizoma é a **conexão**. Ele afirma a possibilidade de se conectar de um ponto qualquer a outro ponto qualquer, independentemente de privilégios político-epistemológicos. Já no caso desta pesquisa, faz conectar e transversalizar as áreas da educação, da filosofia e da literatura de maneira não hierárquica. As conexões afirmam que a intensidade está na tensão. E é nesta tensão que podem emergir agenciamentos entre elementos, temas, áreas e problemas díspares como modos potentes de produção no campo dos saberes. Defendemos que a conexão pode ser um movimento criativo, pois entretece elementos heterogêneos que nunca estiveram relacionados.

¹⁶“Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou fazer como” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16).

Há disparidade, porque as ideias-força não remetem, *a priori*, a áreas de similitude ou homologia estruturais. A justificação é a de que não há relações preestabelecidas, mas composições intempestivas e inaugurais. Não significa também religar os saberes, haja vista que não há um elo perdido. Ademais, quando dois ou mais elementos são separados e ligados novamente temos, nesse caso, algo de novo. (Des)conectar outrossim é inventar. Além disso, desconectar mistos mal-analisados, elementos confusos, também nos parece fulcral naquilo que tange ao rigor rizomático na pesquisa.

Estamos, por conseguinte, insinuando que pesquisar é fazer bricolagens naquilo que pode ser considerado ação de usar e abusar de elementos estabelecidos, em desuso, danificados, ou apropriados para outra utilização, dando-lhes um novo arranjo e uma nova função. Patchwork e dadaísmo. Aqui se aventura, inclusive, a fazer tessituras entre retalhos não autorizados, vistos como inconciliáveis diante das verdades epistemológicas tradicionais e conservadoras. Descosturar o que por muito tempo permaneceu inarredável e agenciar de múltiplos modos os procedimentos, processamentos e processualidades no constructo da pesquisa.

Encontramos alguns exemplos de paradigmas epistemológicos limitados e limitadores na história dos sistemas de saber como, por exemplo, “a classificação das ciências positivas de Comte ou mesmo o ‘círculo das ciências’ em Piaget” (GALLO, 2008, p. 73), que funcionam baseados em bifurcações subsumidas à lógica hierárquica e aos elos elementares perdidos enquanto fatores agregadores.

A conexão rizomática destoa das práticas *micropositivistas*¹⁷ (CARVALHO SANTOS, 2014) que defendem a supremacia de uma área do conhecimento em detrimento de outra(s). De maneira distinta, as conexões abdicam da posição metalinguística e metadiscursiva de uma área que quer tutelar outra(s), evitando, assim, classificações e hierarquizações. Essas precauções se furtam em cair nas ciladas das narrativas oficiais da educação.

Seguindo essa esteira, produz-se uma inflexão com relação às perspectivas que se ancoram nas lógicas compartimentalizadas, dualistas, causais e sucessivas enquanto método de pesquisa e visão de mundo. Tanto as fragmentações quanto os ordenamentos foram

¹⁷ Adesão a outra forma de positivismo, isto é, em um contexto que aponta os limites e perigos dessa visão epistemológica, suas adesões/ações são reproduzidas inconscientemente; mesmo que o paradigma atual afirme que suas teses estejam ultrapassadas ou pelo menos marcada por limites e posições inadequadas. Essa ideia tem ressonância com o termo *microfascismo* que se refere à adesão e reprodução do fascismo, independentemente da posição do Estado.

condicionados e valorados de maneira pejorativa enquanto instância de incompletude e falta de rigor e acabaram por restringir as conexões múltiplas e caóticas.

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 muitos diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regime de signos diferentes, mas também estatuto de estados de coisas. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.22)

Ao se dispor e fruir da perspectiva rizomática na pesquisa é preciso estar aberto ao acaso dos encontros, às imprevisibilidades próprias da vida. Aqui está a articulação entre transmutação existencial e o método rizomático que acompanha e cria movimentos concomitantemente. Nessa direção, faz-se necessário colocar o corpo e o pensamento à prova, diante dos afetos que nos permeiam, que nos atravessam e que nos circundam.

Encontramo-nos com as forças e potências do mundo e com o impessoal das pessoas. Isso se dá numa zona de solitude eivada de intercessores. Solitário, não no sentido de marginalizado e não afetável, mas porque aquele que a vive usufrui de experimentações singulares, próprias e exclusivas. E o povoamento ocorre nos agenciamentos com as palavras, as coisas e os acontecimentos. Esse procedimento metodológico não implica em uma *pesquisa-intervenção* ativada por um agente de invenção. No entanto, toda pesquisa, de algum modo, é intervenção justamente porque afetamos e somos afetados por aquilo que pesquisamos. Pesquisar é ser atravessado por agenciamentos coletivos de enunciação enquanto constituição e potencialização investigativa. Transdução, transversalidade e implicação. Portanto, não se atua sozinho. Movimentos de propagação de zonas distintas, gerando contágios, modificações e afecções potencializam as bases epistemológicas da pesquisa. A propagação e intensificação de *com-versações* entre indivíduos e grupidades, de modo assimétrico, acontecem nas dobras das forças do cosmos com as forças no ser humano. E essa é a matéria da pesquisa.

Assim, é preciso criar uma dissolução do sujeito da pesquisa, enquanto *locus* da produção de verdade, assim como da concepção da realidade de forma objetivada e natural. E até mesmo dissolver a noção de sujeito. A pesquisa pautada na representação toma objetos e sujeitos participantes enquanto formas idealizadas e subjetivadas. Esse procedimento desconecta destas entidades as forças que as atravessam e os meios pelos quais elas fazem agenciamentos, já que há produção em tudo, justamente porque as conexões e os afetos geram transformações, modificações e variações.

Mesmo as coisas aparentemente insignificantes, sutis e imperceptíveis podem suscitar encontros significativos. Essas potências vão além das aceitações ou imposições sociais, culturais, políticas e econômicas. Os signos proliferam e transmutam na medida em que vão se misturando de maneira arredia e surpreendente no ato de pesquisar. Regimes semióticos, práticas não discursivas, ações e pensamentos podem, a qualquer momento, vazar e descarrilar uma suposta origem. Algo como uma força centrífuga em cavalgada que escapa das centralizações.

As conexões aumentam exponencialmente as potências de transversalização, já que se evadem das delimitações e coações hierarquizantes.

A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade; a transversalidade tende a se realizar quando ocorre uma comunicação máxima entre diferentes níveis e, sobretudo, nos diferentes sentidos. (GUATTARI, 2004, p. 111)

As conexões transversais nas experiências de pesquisa possibilitam que “qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22) sem nenhum tronco ou centro epistêmico e político para pré-determinar os caminhos a serem percorridos. Movimento de zig-zague. Seu objetivo é o sentido e não o significado. Ela quer o fluxo e não a coagulação. Anseia pela diferenciação e estranhamento ao invés da identificação e da familiaridade.

Ademais, as conexões consideram a “reativação dos saberes locais – ‘menores’ talvez dissesse Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder intrínsecos” (FOUCAULT, 2005, p. 15-16) que perpassam os currículos e que configuram os processos formativos. Vale ressaltar que não existe semelhança entre o conceito de transversalidade com a proposta de ‘temas transversais’, pois a última pretende aglutinar os saberes, assim como estabelecer homologia com as relações econômicas no contexto da globalização (VEIGA-NETO, 2002a). Ao contrário, as conexões transversais injetam forças singulares de um mundo em outro, sem subjugar ou eliminar.

O segundo princípio é o da **heterogeneidade**. Ele é indissociável do princípio de conexão, assim como os outros, visto que possibilita relações de mestiçagem e mistura entre elementos (conhecimentos e *objetos-fluxo* do pensamento) diferentes e diferenciados. As heterogêneses nas experiências do pesquisar acontecem através das hibridizações, sem aparente relação (zonas de vizinhança), que ocorrem de maneira não hierárquica, isto é, ela

não cria sobreposições entre as expressões poético-literárias, os conceitos filosóficos e as noções/proposições educacionais. Trata-se da “produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado” (GALLO, 2008, p. 80). São devires que, do ponto de vista da potência e do agenciamento, afirmam não ser mais possível separar os corpos e os incorporais (zonas de indiscernibilidade). Os conhecimentos que brotam a partir de heterogêneses consistem num “clarão ou ‘uma centelha entre duas espadas’, mas que não é do mesmo ferro que as duas espadas” (NIETZSCHE apud FOUCAULT, 2002, p. 17). Pulverização do sujeito e do objeto¹⁸, justamente porque se trata da afirmação da existência de multiplicidades que transcendem as noções engessadas e idealizadas de objeto e de sujeito.

Nessa perspectiva, ao que se reporta à experiência de pesquisa “já não se extrai uma estrutura comum a elementos quaisquer, resgata-se um acontecimento, contra-efetua-se um acontecimento que corta diferentes corpos e se efetua em diversas estruturas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 81). Plano de composição para conexões das mais inusitadas entre reinos e campos epistemológicos distintos. Assim, há uma abertura para a conexão de elementos, valores, referências, temporalidades e territórios, díspares e distintos, condicionados pela emersão/invenção de zonas problemáticas.

Nesse viés, pesquisar é menos exercitar o livre arbítrio da escolha do que ser procedente ou excitado pelas forças de fora e as modificações das forças nos seres humanos. Alimentar-se das alteridades sem mimetizá-las, mas roubar e transmutar suas potências é a expressão e manifestação do rizoma nas pesquisas.

Novos conceitos podem ser produzidos a partir dos agenciamentos entre a filosofia da diferença, a literatura e os problemas educacionais, em específico os da formação. Tais miscigenações formativas singulares podem acontecer devido às zonas de vizinhança fecundas. Intersecções entre filosofia, literatura e educação como potências gerativas a partir de elementos, temas, áreas do saber e problemas díspares. Disparidade, porque determinadas ideias-força não remetem à área da educação, diretamente. Portanto, é neste ponto que a cautela deve ser colocada em exercício para não homogeneizar formas heterogêneas irreduzíveis como maneira confortável, apaziguadora e epistemicida¹⁹ de aviltar diferenças,

¹⁸ Um dos exemplos do uso da noção de sujeito e objeto é a epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980) que se vale dessa distinção fixa.

¹⁹ Definição sociológica e antropológica de Boaventura de Souza Santos (1996) que diz respeito à ação etnocêntrica de matar o conhecimento do outro.

mas, ao contrário, produzir mais diferença nos processos de pesquisa e produção de conhecimento.

Podemos encontrar potências pré-individuais e não pessoais que atravessam todo o campo *socio-eco-ontológico* e que não são reduzidas a elementos unificadores e homogeneizadores. Tem-se um plano comum heterogêneo onde se pode diferir de si mesmo através dos agenciamentos dos mais inusitados. Tais ocorrências se dão a partir de vetores híbridos e díspares que nutrem os processos de singularização nas experiências de afetação cautelara e prudente nos processos formativos do pesquisar.

Tanto inventamos novos modos heterogêneos de fazer conexões, como, atentos a estes princípios, podemos potencializar nossa percepção sobre as formas já presentes nas práticas pedagógicas que ainda não conhecemos (GONTIJO, 2008, p. 103).

Há uma zona de confluência de fluxos distintos que perpassa a pesquisa, o ato de pesquisar e o pesquisador. Nada nem ninguém saem ileso. Abertura para a mistura. Riqueza formativa e beleza poética ao afetar, assim como ser afetado. Nesse sentido, é “um modelo de devir e de heterogeneidade que se opõe ao estável, ao eterno, ao idêntico, ao constante.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 25). Essa é a condição ativa para a invenção, na medida em que se apura a capacidade de cartografar os afetos e de ser prudente nos encontros. Condição ineliminável, que consiste numa zona de indiscernibilidade, daquilo que é irreduzível e inalienável na experiência de pesquisa. Diante da coexistência heteróclita são geradas alterações recíprocas, mesmo que, às vezes, dissimétricas a partir dos agenciamentos, devires e hibridizações que podem emergir, se efetuar e se desdobrar nos encaminhamentos da pesquisa.

Já a **multiplicidade**, como terceiro princípio metodológico, não quer se render às compartimentalizações não relacionais da realidade, tampouco buscar uma unidade totalizante do mundo ou uma mimetização pautada numa raiz central.

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

O rizoma, enquanto sistema aberto, considera a multiplicidade como posição ontológica e epistemológica distinta das concepções da realidade compartimentalizadas ou totalizantes. Destaca-se, inclusive, sua condição de abertura e de soma. Sua força centrífuga evita os centralismos monopolizantes e monopolizadores. São potências de atração e propagação que implicam na passagem para um sistema dinâmico, independente do ponto de partida a outros sistemas. Ela quer afugentar o nevoeiro de generalidades universais que, por vezes, tenta nos envolver. Para tal empresa, ela investe em pensar ontologicamente as realidades em multiplicidade e afirma os múltiplos mundos possíveis. Sendo assim há

Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para 'voltar' no sujeito. Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23)

Os procedimentos para se detectar e fabular as expressões dos *devires-poéticos* na formação são desposados de uma síntese dialética e dialógica entre sujeito e objeto. Eles não se ancoram na perspectiva personológica que é basilar em várias abordagens epistêmico-metodológicas como, por exemplo, a dialética materialista histórica ou a fenomenologia baseada na consciência intencional. Diante da condição ainda mais complexa da pós-modernidade, os mecanismos epistêmico-metodológicos, pautados na ideia de indivíduo e de uma dialética identitária dos contrários, parecem não dar conta dos planos de composição e das potências virtuais que nos abatem. Por isso, é fundamental pensar na experiência radical do *dissenso*, e não do consenso, na produção dos saberes. A razão é que os jogos discursivos pautados na coerência e na coesão podem apenas estar indexados a uma função homogeneizadora (GAUTHIER, 2004, p. 130-131). Já o *dissenso* seria a produção de sentidos e enunciações, mesmo que entre elementos heterogêneos e díspares. Assunção da condição de desterritorialização e produção de liames que, em ambos os casos, são potências de multiplicidade. Nesse contexto,

A multiplicidade não deve designar uma combinação de múltiplo e de um, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo enquanto tal, que não tem necessidade alguma da unidade para formar um sistema (DELEUZE, 2006, p. 260).

Desta feita, consideram-se as multiplicações de fragmentos que se aglutinam (síntese disjuntiva) e se dispersam. Existem múltiplas, ilimitadas, infindáveis e não programáticas entradas e saídas do ponto de vista da antecipação dos eventos. As multiplicidades

rizomáticas fazem proliferar, a partir das heterogêneses, agenciamentos entre singularidades dessemelhantes nas experiências de pesquisa. Neste caso dar-se-á relevo à efetuação de múltiplas conexões, intervenções, alterações entre áreas, experimentações existenciais, referencialidades culturais, expressões artísticas, conceitos filosóficos e noções educacionais.

As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10-11)

Por conseguinte, pesquisar consiste em habitar e atravessar as dobras da implicação-explicação dos enunciados e dos estados de coisas. O que se faz ao pesquisar é dobrar, desdobrar e redobrar a si e ao mundo. A perspectiva deve ser nesse caso multiplicada, multi-implicada. Contudo,

não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente para fazer ouvi-lo. É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21)

Sob as nuances da multiplicidade, a experimentação do pesquisar passa a privilegiar mais a conjunção ‘e’ do que o verbo ‘é’, já que o primeiro soma e o último estanca o processo. “Certamente o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição de identidades” (DELEUZE, 1992, p. 60). Essas relações heterogêneas são alimentadas pelas potências dos agenciamentos. “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24) Nesse viés, as discussões culturais mudam de figura. Borra-se, desse modo, as fronteiras da cultura e da natureza, haja vista que são exclusivamente agenciamentos que concernem a uma

noção mais ampla do que a de estrutura, sistema, forma, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínico, gnosiológica, imaginária (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 317).

As multiplicidades são fluxos e não pontos de coagulação. Portanto, elas são intensivas e qualitativas, porque são forças que forçam as formas a se diferenciarem. O resto é multiplicidade extensiva, quantitativa e identitária, operada por cisões semióticas. Contudo, as multiplicidades intensivas atravessam sujeitos e objetos, colocando em xeque, do ponto de vista molecular, sua condição estável e atômica. Destarte, rompe-se com a hierarquização de pares opostos (DERRIDA, 2008) e com o princípio binário do terceiro excluído.

O que se fende aqui são as figuras cristalizadas do sujeito de saber, do objeto de conhecimento e das significações. Portanto, há de se multiplicar perspectivas e mundos possíveis nos processos formativos da experiência de pesquisar para fugir dos grilhões da representação.

Dependendo da disposição e relação das partes, nos planos de composição entre elementos dos mais diversos, podemos ter formalizações várias e variadas, conforme as disposições nos blocos de espaço-duração. Nessa esteira, a ordem dos fatores altera o produto. Há uma potência finito-ilimitada nos agenciamentos e devires que produzem novos e multifários modos de sentir e pensar, já que cada experiência é única e inalienável.

No caso do princípio da **ruptura assignificante**, temos a inevitável força de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1997) diante das formas fixas que buscam verdades irrefutáveis, inquestionáveis e eternas. Por outro lado, ela navega nas mudanças, movimentos, velocidades e modificações que nos assolam na produção de conhecimentos. Às vezes é preciso se afastar e se perder dos pórticos seguros dos princípios de identidade, organicidade e significação para encontrar/produzir outras existências subjetivas, corporais e semióticas.

Essa experiência metodológica se destitui de guias e resoluções lineares, regularidades modulares, normatizações autorizantes e trajetos previamente estabelecidos. Ela desnaturaliza valores, definições, instituições e comportamentos tomados como verdades cristalizadas. Tal experimentação é feita de flexões, sinuosidades, quebras, movimentos labirínticos, retomadas, retornos, sempre pautados na diferença, na repetição.

Há, nesse caso, um exercício pouco usual de avaliação de relações, haja vista que suspende a lógica da causalidade, pois “as relações são exteriores aos termos” (DELEUZE, 2006a, p. 212). Tal ideia rompe com as definições atômicas e homogêneas, com a crença teológica e teleológica do princípio e da finalidade, com a hierarquização e dualismo da figura (objeto de pesquisa) e fundo (contexto) e com os estratos de poder que querem controle e

dominação. Diferenciação, afirmação da processualidade, experimentação do corpo e traçado de linhas de fuga como afetos rizomáticos na produção de conhecimento, na invenção de si e na fabulação de novos sentidos, valores e mundos possíveis.

Além disso, rompe-se, de modo assinificante, com as figuras estáticas na pesquisa como, por exemplo, a antinomia e estabilidade entre sujeito e objeto encontrada na teoria do conhecimento e na epistemologia baseada em imagens conservadoras e sedentárias, já que os movimentos rizomáticos se desviam das verdades eternas, das essências imutáveis e das identidades fixas.

A questão não é saber o que alguma coisa é ou o que somos, pois esses são falsos problemas, mas como se chega a tal ou qual condição e as possibilidades de composições e modificações vindouras.

Em adição, faz-se mister cessar com o despotismo do significante através do exercício de experimentação de uma escuta e de um olhar desprovidos de visões e audições pré-concebidas ou projeções de idealizações, expectativas, julgamentos ou interpretações significantes. Principalmente, no que tange ao falso problema da divisão, permanência e distinção entre sujeito e objeto da pesquisa, não como entidades fixas, mas efeitos, isto é, feitos de relações históricas, culturais, políticas e sociais; portanto, produções e produtos variáveis e variados. Esse procedimento metodológico consiste em colocar em xeque, sem eliminá-las, as significações hegemônicas para, assim, inventar novos sentidos e acontecimentos.

As referências, enquanto marcas de uma memória de passado e, portanto, memória reativa, são empecilhos para compreender as causalidades e dinamismos das coisas, das experiências, dos fenômenos, dos sentimentos, dos afetos e dos acontecimentos que permeiam as vivências do pesquisar. As experimentações metodológicas rizomáticas “não se deixam confundir com uma retrospectiva, uma pesquisa de estado da arte, uma análise sócio histórica de um campo de pesquisa” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 173) por completo. Mesmo que tais elementos sejam importantes, eles são insuficientes e, dependendo do caso, desnecessários. Isso porque não é exagerado suspeitar do privilégio dado à ideia de uma evolução histórico-cultural enquanto atualização do Espírito absoluto (HEGEL, 1992), justamente porque ela troca a condição virtual e inaugural do porvir pelos signos do reconhecimento, da reconhecimento e da representação.

Da mesma maneira é preciso romper com as promessas, projeções e expectativas que cultuamos nas pesquisas, isto é, com uma antecipação do futuro. As orientações generalistas, os conselhos deslocados da vivência dos problemas e as previsões precipitadas, que não são provisões para experimentações singulares dos eventos e acontecimentos que nos assolam nas jornadas do pesquisar, não dão conta das dificuldades, mas principalmente não nos ensinam a fruir dos maus encontros e transmutá-los em energia de resiliência e *reexistência* no processo formativo próprios do pesquisar.

Sob esse prisma, é preciso suspeitar de certas certezas que permeiam os cenários educacionais. Ora, para que isso se consolide é fundante suspender os juízos (*epoké*), problematizando o instituído. A experiência do pesquisar deve nos deixar inquietos, mergulhados em estados de desassossego e de atenção diante das verdades prontas, dos ‘dados’, das informações e das interpretações exoterodeterminadas. O pesquisador deve sempre se perguntar: o que se quer ao querer a verdade?

A partir disso, se exercita a percepção e o olhar não apriorísticos. Uma postura oblíqua e desviante diante do geral e universal normalizado, normatizado e das reações automáticas. É preciso escovar a contrapelo as opiniões, versões, crenças, superstições que assolam e atolam as práticas formativas. Para tal exercício e conquista, é necessário divagar devagar ao vagar pelas experiências e processos de pesquisa, aprendizagem e pelos modos formativos, contanto que a “única condição é que eles tenham uma necessidade, como também uma estranheza, e eles as têm na medida em que respondem a verdadeiros problemas” (DELEUZE, 1992, p. 170). Essa é a afirmação do *devenir-poético-rizomático*, na medida em que se apreende aquilo que causa excentricidade de maneira extramoral e que pode, concomitantemente, produzir linhas estrangeiras e singulares no cerne dos estratos já determinados.

Na verdade, essa experimentação metódica rizomática consiste, não em representar objetos e sujeitos, mas em acompanhar em engendramento conexões e composições, e principalmente, como os estados de coisas e os acontecimentos aumentam ou diminuem a potência de existir e de forma-se diferencialmente. É um duplo movimento de descrição e invenção para uma formação mais poética que ocorre, seja nas manifestações poéticas atualizadas na educação ou na fabulação virtual de novos modos poéticos na formação. Esse enovelamento mútuo mostra a condição diversificada da realidade que se desdobra em potências de transmutação, que afirmam o valor do *desfundamento* da pesquisa e não somente a busca de fundamentos. Assim, um não elimina o outro. Trata-se de uma pesquisa em devir.

Desfundar é deslizar em superfícies e territórios outros. Modificar e fabular espaços e tempos. Rizoma ao invés de árvore.

Nesse sentido, cabe exercitar uma percepção especial diante da natureza das forças para, assim, saber do que se desviar ou do que seguir. Primar pela capacidade de apreender conexões tênues, às vezes frágeis e minoritárias; farejar (devir-animal) potências e fazer tessituras problemáticas. É todo um escrutínio e fruição de temporalidades múltiplas e distintas que nos arrebatam. Precipualemente, desenvolve-se nos processos cartográficos os *devires-poéticos* na formação que querem perseverar, durar, expandir, intensificar(-se), diferenciar(-se) e multiplicar(-se).

Desse modo, torna-se inadmissível aceitar os ‘dados’ como já dados, como prontos, esperando a nossa coleta (MACEDO, 2010a). A famigerada ilusão micropositivista. O que há é uma fabricação de sentidos e significados com relação aos dados. Até mesmo o pesquisador adentra essas zonas de intensidade, já que não há como ser neutro na pesquisa – alteramos e somos alterados pelo *objeto-fluxo* da pesquisa. Pesquisar, em um outro sentido mais interessante é “ter um saco onde coloco tudo o que encontro, com a condição que me coloquem também em um saco” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16). Assim, esse princípio possibilita quebrar os grilhões que nos aprisionam em zonas de conforto eivadas de pseudoneutralidade, definições fechadas, quantofrenia²⁰ e essencialismo, haja vista que “a neutralidade axiológica, a decantada ‘objetividade’, não existe.” (LOURAU, 1993, p. 16) Isso só se realiza ao abdicar do afã interpretativo e hierárquico que reduz as experimentações a modelos aprioristicamente estabelecidos e pré-fixados como, por exemplo, a dicotomia, a essência, o distanciamento, a estabilidade e a atomização do sujeito e do objeto.

Vale dizer que o sistema de raiz fasciculada não rompe verdadeiramente com o dualismo, com a complementaridade de um sujeito e de um objeto, de uma realidade natural e de uma realidade espiritual: a unidade não pára de ser contrariada e impedida no objeto, enquanto que um novo tipo de unidade triunfa no sujeito. O mundo perdeu seu pivô, o sujeito não pode nem mesmo mais fazer dicotomia, mas acede a uma mais alta unidade, de ambivalência ou de sobredeterminação, numa dimensão sempre suplementar àquela de seu objeto. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Ademais, essa potencialidade rizomática afirma o desejo como fundante nas pesquisas, pois a experiência do desejo como processo e não falta estabelece um critério e um estímulo

²⁰ Designação do sociólogo Pitirim Sorokin (1889-1968) sobre a tendência exacerbada pela introdução da quantificação e medição nas ciências humanas.

para se alçar a atenção com relação às forças criativas não significantes que são determinantes na produção singular dos conhecimentos de maneira mais libertária.

Romper com a soberania do significativo consiste em parar de julgar e interpretar. Interrompe-se a fundação do tribunal da razão, bem como a ideia de um sujeito fundante. Uma razão fundante que tem os objetos à sua órbita e que ressoa nas mais diversas áreas da educação. Ao contrário, movimentar movimentando-se, inventar de maneira aberta veredas e temporalizações, na medida em que se inventa como caracterizações da formação poética. Isso faz parte dos processos formativos na pesquisa, já que somos impelidos, diante do campo problemático, a produzir dispositivos singulares e próprios nas experiências de pesquisa.

A tarefa parece difícil e o desafio grande porque, em detrimento do processo, as subjetividades e identidades são forjadas sob o jugo das metas, objetivos, projetos e fins previamente estabelecidos e que não podem ser alterados sem que haja o sentimento de culpa, vergonha e irresponsabilidade, denotando inconsistência e falsidade moral. Sendo assim, no geral, reluta-se em aceitar que a vida/pesquisa é mudança. E quando a aceitamos é com um tom de fatalidade e resignação.

Pesquisar é **cartografar**, isto é, traçar linhas, entradas, saídas e pontes. Consiste em inventar tempos e territórios singulares. Não obstante, a cartografia não se restringe a territórios geográficos. Existem territórios subjetivos, ontológicos²¹, psicológicos, afetivos, políticos, semióticos, epistemológicos, sociais, econômicos, libidinais, éticos, morais e assim por diante.

O princípio da cartografia nos mostra que podemos entrar e sair da pesquisa de inúmeras maneiras, por múltiplas trajetórias. Um “mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 30). Não há um mapa já pronto. O que se mapeia é o processo e não o princípio ou o fim. Não há um núcleo gerador enquanto unidade ou lógica bivotante dualista e antagônica nas apreensões e percepções durante a pesquisa, mesmo que, em muitos momentos, os fluxos sejam recortados e um elo unificador esteja impresso ou uma bifurcação enquanto decalque sobreponha-se ao mapa. O decalque é uma reterritorialização e decodificação de valores.

²¹ Ontologia aqui se refere ao jogo de forças de virtualização e atualização que atravessam os seres e não ao estudo do ser enquanto entidade fechada e imutável.

Desejar a segurança e a previsibilidade vai de encontro com as potências cartográficas, já que “numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo” (DELEUZE, 1992, p. 48). Isso faz parte da vida. Nesse sentido, há um movimento de contiguidade da processualidade da pesquisa que é fazer obra. Os *devires-rizomáticos* nos processos formativos do pesquisar são eivados de afetos poéticos, porquanto habitam aquilo que edificam. Produção de territórios e de práticas de si na educação.

A partir da perspectiva rizomática e dos procedimentos se passeia pelos intervalos, lacunas, entre-meios, interstícios, entre-lugares e entre-tempos. O meio é o *locus* móvel das multiplicidades. Justamente, aqui está a condição existencial de invenção que se efetua germinalmente no intervalo sensório-motor. É nesse hiato que se quebra o princípio de causalidade unilateral e exclusiva para se produzir uma modificação e uma prática de liberdade.

Encontramos uma diferença significativa com relação ao exemplo emblemático do caminhar. Podemos nos deslocar de um lugar ao outro através da caminhada, mas o nosso interesse, a princípio, é chegar ao destino: banco, escola, mercado, etc. Entretanto, quando nos dispomos a caminhar pela importância e prazer do caminhar, o destino não tem tanta importância. O que se releva é a caminhada, o processo, os meandros. É aqui que se dará atenção aos fenômenos que passariam despercebidos se estivéssemos em outra condição, nos deslocando de um lugar a outro por alguma necessidade.

É a própria experimentação/experiência de pesquisa que traça as linhas no mapa ao longo do processo, em cada trajetória que se constitui. Trata-se de uma desconstrução e inversão da noção etimológica do método enquanto caminho ou trajeto determinado por metas. Ao contrário, o que interessa é o caminho enquanto campo dos possíveis descolado de um ímã teleológico. Não há ausência de rigor, pois o rigor da travessia, seu crivo, se aproxima dos movimentos da vida. Portanto, rigor é produzir consistências, mesmo que moventes e não formalizações e formatações a serem aplicadas.

As trajetórias não preexistem às próprias projetivas. Não se trata de um percurso sobre trilhos. “Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras – liberdade caça jeito” (BARROS, 2010, p. 156). É o pesquisador que tem que criar o seu próprio método, somente ele pode fazer seus desenhos cartográficos. Essa experimentação é insubstituível, inalienável e singular.

Restaria saber quais são os procedimentos do cartógrafo. Ora, estes tampouco importam, pois ele sabe que deve “inventá-los” em função daquilo que pede o contexto em que se encontra. Por isso ele não segue nenhuma espécie de protocolo normalizado. (ROLNIK, 1989, p. 68).

Assim, trata-se de acompanhar/fabular modificações e velocidades, rupturas, retrações, desvios e coexistências que provavelmente ocorrerão nas experiências de pesquisa. Não há um princípio da razão suficiente que determina uma causalidade exterior como fator de regência do cosmos. Por outro lado, existe uma ordem outra no caos que não se subsume aos princípios da probabilidade vulgar²².

Para tal intento, é importante “mudar a maneira de ver, para modificar o horizonte daquilo que se conhece e para tentar distanciar-se um pouco [...] Talvez tenham, no máximo, permitido pensar diferentemente o que se pensava e perceber o que se fez segundo um ângulo diferente (FOUCAULT, 1984, p. 15) para suspender os julgamentos e não ter pré-juízos nas experiências dos encontros próprios da pesquisa.

Estar atento, à espera e à espreita de movimentos múltiplos, tempos complexos e contíguos, assim como variações intensivas contínuas é o papel do cartógrafo. Essa atenção é plástica, suave, ao sabor dos ventos revigorantes e que refrescam o ambiente de descoberta e invenção da pesquisa. Ela cria acelerações, tempos mais ralentados e ritmos diversificados.

Ademais, esse mapeamento e diagrama de forças vai distinguir o que é diferença de grau daquilo que é diferença de natureza, acontecendo numa temporalidade não subsumida ao movimento. Aqui está o cerne para cartografar acontecimentos e não se prender ao acontecido.

Cartografam-se desejos ativos e reativos, devires, acontecimentos, movimentos de desterritorialização na formação. Cartografam-se potências poéticas. E por causa disso não se olha mais para os documentos, as informações, os atores de pesquisa, os questionários, os planos, os projetos e as instituições, desconsiderando os movimentos, as conexões e desconexões, as funções e disfunções que atravessam os estados de coisas e as pessoas.

A admiração e o estranhamento são afecções próprias da percepção cartográfica. Somos atravessados e fruímos os acontecimentos, na medida em que estamos abertos ao intempestivo. Há, portanto, um devir-índio em antropofagia (ROLNIK, 1989) que devora o que é estranho como um modo de se agenciar e valorar as forças estrangeiras. Não quer dizer

²² Discussão de Deleuze (2009) acerca da ideia de clinâmen que perpassa a filosofia epicurista e estoica de maneira distinta.

que, ao dar importância para o imprevisto e à novidade estranha e forasteira, a pesquisa sob a perspectiva rizomática não tenha objetivos e direcionamentos, mesmo que fluidos, ou seja, abertos a mudar de trajeto, suntuoso ou acintosamente.

Cartografar consiste e insiste, portanto, em detectar afetos poético-formativos a partir de deslocamentos, roubos, devires e transduções, inclusive, em alguns textos dispersos e falas informais, em outras pesquisas de campo, relatos de experiência, dentre outros. Esse conjunto é o ponto nodal nos encaminhamentos metodológicos que nomeamos de *pesquisa teórico-experiencial*.

O foco está nos afetos. Por isso, esta é uma pesquisa de inspiração, transpiração e aspiração etológica. O cartógrafo está atento e cauteloso, à espera e à espreita dos afetos próprios e alheios. Sua condição crítica não aceita de antemão os valores, as metanarrativas e as normas impostas, já que antecipa que estas foram postuladas por interesses de captura e expansão utilitarista e pragmática. Por outro lado, é via experimentação do corpo, do desejo e da mente que se põe tudo à prova. Se saboreiam os saberes e os sabores de uma vida em afirmação, de uma formação em modificação.

Cartografar requer uma atenção cuidadosa, mesmo que fluida e flutuante, persistente e dedicada aos afetos. Traço movente diante do rastreamento de processualidades. Apreensão da matéria, pensamento em movimento. *Devir-criança* pleno de curiosidade voltado para o que aumenta a potência e aquilo que a desinveste.

Por fim, o princípio da *decalcomania* (em extrema relação com o princípio anterior) resulta da impossibilidade de se colocar uma cópia sobre o mapa (aplicacionismo), senão o mapa sobre o decalque. Já que “colocar uma cópia sobre o mapa nem sempre garante, porém, uma sobreposição perfeita.” (GALLO, 2008, p. 78) Neste caso, “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 29). Sendo assim, a perspectiva rizomática metodológica não adere à submissão da cópia a um modelo já estabelecido, muito embora o rizoma não desconsidere a existência de formas, modelos, paradigmas, visto que há um crivo crítico e criativo que considera as relações entre mapa e decalque. Ele é meticuloso com relação aos movimentos de coagulação e dispersão na pesquisa, relevando a condição molar/molecular; a forma e a força, principalmente considerando sua coexistência, distinção e variação das potências nas estruturas.

Há, nesse princípio, o alerta no sentido de ter prudência e cautela diante dos riscos de cooptação e captura. A decalcomania só apreende o plano de organização molar onde estão

distribuídas formas e experiências instituídas. Ela se arvora em posições antagônicas de dissociação e contradição, gerando práticas de hierarquização classificatórias pautadas em valores transcendentais. A subjetividade se dá em linhas de segmentaridade dura.

O decalque já traduziu o mapa em imagens, já transformou o rizoma em raízes e radículas. Organizou, estabilizou, neutralizou as multiplicidades segundo eixos de significância e de subjetivação que são os seus. Ele gerou, estruturalizou o rizoma, e o decalque já não reproduz senão ele mesmo quando crê reproduzir outra coisa. Por isso ele é tão perigoso. Ele introjeta redundâncias e as propaga. O que o decalque reproduz do mapa ou do rizoma são somente os impasses, os bloqueios, os germes de pivô ou pontos de estruturação. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31-32)

Diante das formas inelimináveis da decalcomania, vibram forças que são cartografadas – há uma “tensão fecunda” (ROLNIK, 1989, p. 68) que deve usar das dosagens para experimentar as intensidades para além/aquém das extensões. O mapa e o decalque não são antinômicos, da mesma maneira que a árvore e o rizoma, pois

existem estruturas de árvore ou de raízes nos rizomas, mas, inversamente, um galho de árvore ou uma divisão de raiz podem recomeçar a brotar um rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 33)

Há aqui um desvio das lógicas representacionais subsumidas aos padrões majoritários. Inadequação às imposições e imitações do decalque. No seio dos regimes de significação e subjetivação forças pululam e se atualizam em estados psicossociais, ontológicos e educacionais, através de vibrações e intensificações de diferenciação, por vezes aversivas e inesperadas.

A decalcomania está eivada de forças conservativas. Já a cartografia é atravessada por forças diferenciais, ou seja, poéticas. Contudo, não há contradição na coexistência desses dois planos – o molar e o molecular –, haja vista que eles são coextensivos e cointensivos, e não erigidos sob a ideia de afirmação e negação dicotômicas para se chegar a uma solução sintética. O primeiro é constituído a partir de codificações e sobrecodificações pautadas em segmentaridades duras que estancam os processos que correm no campo social. No caso do plano molecular, encontramos linhas de fuga que irrompem com as formas de codificação, através de movimentos de desterritorialização, que podem fazer escapar por todos os lados.

nós não restauramos um simples dualismo opondo os mapas aos decalques, como um bom e um mau lado? Não é próprio do mapa poder ser decalcado? [...] é uma questão de método: *é preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

O que se torna problemático é o chafurdamento no acontecido (apreensão por decalque), como se este fosse o acontecimento (apreensão por cartografia). Quando tentamos repetir fórmulas ou experiências que deram certo para outras situações perdemos a potência do intempestivo, singular, inusitado e inédito na pesquisa.

Até mesmo em uma abordagem metodológica que prima pela fixidez e pelas hipóteses previamente apontadas, podem brotar atos e discursos assimétricos. Rizomatizar na pesquisa é estar atento àquilo que brota e se ramifica de maneira inesperada e aceitar as imprevisibilidades, bem como resistir aos modelos que delimitam as ações. Inclusive o ato de escrever é eivado de potências fortuitas que fazem com que a forma de expressão seja distinta e variável ao longo da tese, como é o caso desta pesquisa. Cada platô tem seu ritmo, sua coreografia, seu tempo próprio, sua instância e inconstância que relevam as multiplicidades, devires e heterogêneses que transversalizam e constituem a dobra na escrita feita da capacidade de afetar e ser afetado, isto é, de entrar em devir, num indizível que é além e ultrapassa a ordem significante.

Tal afeto desafia a lógica sucessiva da leitura, já que apresenta caracterizações de contiguidade e coexistência. Entretanto, nas entrelinhas existe o silêncio, um halo, um liame, um ponto luminoso de produção de sentido, posto que lidamos com a incompletude da linguagem. O sentido é múltiplo em sua travessia poética e o silêncio não emana dos significados das palavras; o sentido é gerativo de *deslimites*. “E eu aqui me obrigo à severidade de uma linguagem tensa, obrigo-me à nudez de um esqueleto branco que está livre de humores” (LISPECTOR, 2008, p. 13). A tensão acontece, porque o que ora trago é intenso de devires na poética da formação e na aprendizagem poética. Há, assim, entretecimento entre as multiplicidades de sentidos e acontecimentos existenciais heterogêneos das linhas fabuladoras, libidinais e heurísticas primordiais para uma pesquisa intensiva.

Então, a escrita é feita de dobrar, redobras e desdobramentos numa linha implexa de tempo que faz coabitar temporalidades distintas, contudo transversais. Há marcas, linhas de desejo e principalmente processos de modificação que não nos deixam alheios ou separados da própria invenção, mediadas pela linguagem. A escrita é um processo e um efeito. Ela está prenhe de virtualidades e intensidades assubjetivas. Coengendramento. Processos de singularização, invenção de si e de mundos possíveis.

Escrever é afirmar uma vida. Isso porque há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras negadas), seja qual for seu tema e propósito. Não há como separar a vida da escrita [...] a vida se

encontra tanto no vivido que se afirma por escrito quanto no que ela mobiliza ao ser escrita e lida, no que dela dá força e sentido à escrita e à leitura. Nesse duplo movimento, que se torna, na verdade, múltiplo, entre vida, escrita e leitura, escrevemos e nos escrevemos a partir de uma vida que nos atravessa em muitos sentidos. (KOHAN, 2015, p. 17-18).

É assustador pensar que ainda existem muitas posições acadêmicas que renegam a emersão e importância das experiências existenciais numa pesquisa teórica. A solidão povoada na experiência de escrita é atravessada por contágios, por afetos que nos afetam ao longo dos processos de pesquisa e, neste caso, nos processos de escrita. Isto é irrenunciável. A escrita é “um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir” (DELEUZE, 1997, p. 11). Portanto, pesquisar é devir-nômade e estrangeiro. Para isso, deve-se²³ estar à espera e à espreita de afetos no campo ontológico e psicossocial, forjando processos de singularização a partir de vivências educacionais e, portanto, formativas. Não consiste em interpretar e revelar significados, mas experimentar e inventar novos sentidos. Não implica em dizer o que é, mas como pode ser utilizado em tal ou qual bloco de espaço-tempo.

Destarte, é preciso evitar a síntese das faculdades (decalque) no processo de pesquisa, pois ela se arvora na aceitação de estados de autorreferência e reprodução. Logo, ela se baseia na condição de reconhecimento e representação, enquanto imagens fundantes para a produção de conhecimento. Por exemplo, quando a memória e a sensibilidade convergem temos como resultado a reconhecimento. Trata-se de uma função lógica e psicológica em que há homologia entre o particular e o universal. Nesse caso, cabe aqui a uma crítica à reconhecimento reativa como elemento fundante para as psicologias da aprendizagem. Ela depende de um campo representacional onde sujeito e objeto se relacionam a partir de suas condições invariáveis *a priori*. Já o reconhecimento ocorre no momento em que uma faculdade visa o objeto enquanto idêntico a outra coisa já apreendida anteriormente.

Problematizar nas experiências de pesquisa, ao contrário, sucede pela divergência das faculdades. Aquilo que, por exemplo, se manifesta para a sensibilidade nunca foi um antigo presente para a memória; o “objeto” nunca foi visto antes. Numa viagem para um país estrangeiro, dotado de uma cultura distinta da nossa terra natal, alguns dos nossos saberes e costumes culturais não nos têm serventia. As reconhecções e os reconhecimentos, neste caso, são nulos (CARVALHO SANTOS, 2014, p. 54). Na verdade, podem até comprometer as

²³ O verbo dever, neste caso, não tem a força de um imperativo ou refere-se a uma deontologia. Entretanto, serve para demonstrar que tais *démarches* não são espontaneístas. É preciso uma longa experimentação.

experimentações de pesquisa já que as últimas visam aquilo que é novo, aberto, intempestivo e singular nas *recherches* e a última se agarra às vivências passadas e as projetam no presente.

Portanto, ao contrário da imagem da decalcomania do pensamento, que se funda na existência, estabilidade e dicotomia entre sujeito de saber e objeto de conhecimento, as potências cartográficas rompem com tais signos, apreendendo e engendrando devires, heterogêneses e multiplicidades que não se subsumem ao sujeito e ao objeto de pesquisa.

Na verdade, o *devir-metodológico-rizomático*, além de detectar, descrever, captar e apreender movimentos, velocidades, sentimentos, pensamentos, afetos, fenômenos e acontecimentos tem uma posição crítica e clínica, capaz de desconstruir e instaurar novos modos de perceber, sentir e pensar ao (se) pesquisar. Isso se dá na medida em que se vai ramificando com o rizoma e como rizoma diante do que envolve e desenvolve leituras, escritas, audições, contemplações, conversações, vivências existenciais, experiências formativas, questionamentos críticos e composições clínicas que foram necessárias para o empreendimento desta pesquisa.

Esta experiência de pesquisa, sob a perspectiva rizomática, não se reduz ao acúmulo de informações, à aplicação de regras oriundas de outras referencialidades ou reprodução de orientações, estritamente. Por outro lado, é preciso mergulhar no campo problemático, produzindo-se e sendo afetado por signos dos mais diversos. Trata-se então de uma perspectiva que não se arvora num princípio norteador ou num fim almejado e inalterado, mas na invenção de meandros, limiares e liames. Não decalca formas dogmáticas, teleológicas ou processos identitários e de objetivação, mas desvela-se através do exercício de um *ethos* que produz realidades outras, subjetivações singularizadas e mundos possíveis.

No caso deste trabalho, pretende-se detectar exemplos em pesquisas de campo, mesmo que secundariamente, na área da educação, buscando ressonâncias, interferências e intersecções entre as experiências formativas e as potências do pensamento distintas, mas plenamente relacionáveis para dar mais concretude, a partir de uma sensibilidade especial, para captar experimentações poéticas e, portanto, criativas e resistentes que permeiam a formação. Todavia, sem querer saturar as possibilidades ou intencionar virar um padrão através dos exemplos, principalmente desejamos perscrutar a atualização de acontecimentos que se imbricam às ideias-força da filosofia, da literatura e da educação que se contagiam e se desdobram diferencialmente. Em outros termos, captar potências de conjugação e de intensidade que lançam e alçam perspectivas outras que se atualizam de modo singular nos

processos formativos. Além disso, busca desdobrar as potencialidades e condições virtuais para uma formação poética enquanto estilização na educação.

Para tudo isso, mesmo em condições parciais e abertas, contudo não menos importantes, é preciso estar atento ao valor dos problemas, aos fluxos de desejo e ao campo dos afetos que reclama e conclama manifestações vitais. Seja no que tange à perpetuação ou retenção da vida no seu sentido intensivo, torna-se vital cartografar através de *devires-rizomáticos*, as expressões, insinuações e efetuações poéticas na formação.

3 POÉTICA DA FORMAÇÃO

“Quando me levantei esta manhã, eu sabia quem eu era; mas durante o dia mudei tanto que não sei mais quem sou.” (Lewis Carrol)

“O homem não é mais artista, tornou-se obra arte”. (Friedrich Nietzsche)

NOTA VI

O tema da formação²⁴ vem ganhando terreno nas discussões educacionais de maneira mais profunda, adensada, específica, referenciada, crítica e problematizante. Isso indica seu caráter extremamente complexo e relevante em um cenário, tanto global quanto local, que requer capacidades e conhecimentos dos mais diversos, como também dos mais especializados, diante de demandas urgentes. Assim, faz-se necessário refletir sobre a natureza da formação, suas concepções, seus objetivos, suas contingências, suas funções sociais e econômicas, assim como suas implicações culturais e históricas.

Tais discussões não são pautadas em consensos. Muito pelo contrário. Existem muitas divergências sobre o que se entende por formação. Todavia, isso não é um obstáculo, porém uma via aberta para problematização. Por isso devemos nos perguntar: o que é incisivo e o que é decisivo na formação? O que queremos ao querer essa ou aquela ideia de formação?

É evidente que a formação apresenta finalidades e competências das mais diversificadas. A questão é, primeiro, saber quais são suas intencionalidades. Por exemplo, privilegiar somente a formação enquanto produto ou resultado (MACEDO, 2010) e desconsiderar o processo parece ser uma opção insuficiente e até perigosa. A periculosidade emerge no discurso daqueles que dizem que quem tem a necessidade de um trabalho e de um diploma para se manter não precisa gozar dos elementos constituintes dos processos formativos relativos às experiências genuínas e relevantes eivadas de ludicidade, desaprendizagem e problematização, mas, por outro lado, devem se contentar exclusivamente com a assimilação técnica e o armazenamento de informações para prestação de serviços.

²⁴ Apesar de ser uma concepção demasiadamente moderna, mantemos a noção de formação porque as escolas e universidades atuam, em muitos momentos, enquanto aparelhos de captura. A formação é uma força reativa e a poética é uma força ativa que podem se efetuar contiguamente. Na verdade, a poética é uma insurgência fabuladora no interior das formações educacionais. Nesse veio, a poética deforma e transmuta a formação, mesmo sem requisitar uma posição hegemônica.

Acreditamos, em detrimento disso, que uma formação ampliada deve ser oferecida invariavelmente. Isso porque a formação é dotada de composições complexas que não se rendem somente a uma visão funcional baseada num finalismo técnico-laboral e utilitarista.

Ora, antes de tudo, precisamos afirmar que a formação é fundante (MACEDO, 2010) assim como fundamental para a educação, mas é preciso pensá-la enquanto processo, meio criativo. A constituição das trajetórias formativas vai se atualizando na medida em que vamos efetuando os mais diversos e diversificados movimentos. Inclusive, podemos fabular novas maneiras de percorrer o mesmo trajeto. Diferença na repetição. Não obstante, a ideia de formação não é privilégio da educação. A vida tem sua *formatividade* (HONORÉ apud MACEDO, 2010).

Aliada a isso, novas configurações políticas e econômicas, incidentes nas concepções de formação, se desenvolvem a partir de uma visão menos coercitiva do poder, contudo mais eficiente (FOUCAULT, 1979). São limitações e desdobramentos postos por posturas essencialistas, fundacionistas, identitárias, humanistas e pós-orgânicas pautadas na condição imaterial do trabalho e que interferem no campo da educação.

Posto isso, podemos afirmar, de modo geral, que **formação** significa o “conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem [...] numa cultura, numa sociedade” (MACEDO, 2010, p. 21), bem como as efetações minoritárias que não são social e historicamente legitimadas, tampouco eleitas, mas que também fazem parte das experiências formativas. Em muitos momentos essa perspectiva formativa é contracultural²⁵. Desse modo, podemos sintetizar afirmando, grosso modo, que formação se refere aos processos de subjetivação em situações educacionais irreduzíveis que tangenciam qualquer tipo de experiência formativa. Em outros termos, concerne à constituição dos nossos processos formativos através de experiências e experimentações educacionais em blocos de espaço-tempo implexos de aprendizagem. São processos formativos vitais que atravessam as dimensões enunciativas, afe(c)tivas, políticas, intelectivas e comportamentais na esfera educacional.

Sob essa perspectiva, aquele que se forma,

ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, as informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação), consigo mesmo

²⁵ A contracultura resiste às lógicas culturais majoritárias e legitimadas. Portanto é uma vivência cultural outra.

(autoformação), com as coisas, os outros seres e as instituições (ecoformação) emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser com realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas. Mediado pelos saberes da experiência, pela intuição, pelos afetos, pelas suas condições sociocognitivas, culturais e institucionais, poderá emergir qualificado ao aprender a aprender, ao reaprender e desaprender com os conteúdos históricos e das realidades que o desafiam, refletido criticamente sobre a própria experiência formativa (metaformação), aprendendo de forma implicada, portanto (MACEDO, 2010, p. 50).

Diante disso, podemos perceber quão rico e complexo é o território formativo. Isto posto, mostrar aos intelectuais de gabinete, aos burocratas e tecnocratas de plantão que a formação *com-versa* com a vida e não somente atende às funcionalidades operacionais e teleológicas que alimentam o mercado e que, por vezes, separam a formação daquilo que ela pode.

NOTA VII

Ao abordar a ideia de formação (*bildung*) Gadamer (1999) opta pela força semântica da noção de imagem (*bild*) que carrega consigo o par modelo/cópia em detrimento da noção de forma. No caso da **formação poética**, que será engendrada neste *platô*, não encontraremos uma adesão ao modelo, tampouco candidatura ao papel de cópia subsumida. Ela se exprime e se expressa enquanto **simulacro**. Em outras palavras, trata-se de uma imagem que não guarda semelhança com o modelo, como no caso da boa cópia, mas que, por outro lado, se afasta e entra em dessemelhança subversiva (DELEUZE, 2009). Nesse sentido, esse tipo de formação, em linhas gerais, envolve a condição de que as formas sejam colocadas em ação pelas forças que as atravessam e que as constituem, sejam elas reativas ou ativas. São processos formativos descolados do senso comum e do bom senso, que escapam das concepções paradigmáticas e impostas, direta ou indiretamente, pelas formas de poder hegemônicas que se sobressaem nas concepções formativas.

Diante de demandas e interesses dos mais plurais, determinados recortes e direcionamentos são realizados para forjar modelos de formação. Podemos encontrar noções de formação que têm como teleologia a aprovação em exames nacionais para a inserção em universidades e cursos que deem destaque socioeconômico. A partir do que já foi supracitado, percebemos a formação voltada, principalmente, para um fim estabelecido, pronto e firmado. A formação enquanto *démarche*, processo e procedimento, é, portanto, vilipendiada, recalçada, negada, silenciada e, por vezes, desprezada. Nesse sentido, há um deslocamento

axiológico que ressoa na transposição do espaço público para o espaço privado, e vice-versa, baseado nos imperativos do consumo e na promessa de liberdade de escolha que incidem fortemente na formação.

Acredita-se que a escola e a universidade, sejam elas públicas ou privadas, têm a função de promover o desenvolvimento, técnico, intelectual, social e afetivo dos estudantes. Por causa disso, elas também contêm mecanismos de dominação e de produção de subjetividades, já que capacitam, instruem, preparam e treinam, formam subjetividades a partir da urgência de determinados paradigmas. Dessa maneira, aprende-se a internalizar as normas, condutas e querereres, reproduzindo, geralmente, o *status quo* na formação. Isso cria modificações nas relações de si para consigo mesmo, fabricando formatividades individuais e coletivas na educação que podem gerar exclusão e assimilação coercitivas ou mesmo (in)voluntárias. Isso acaba produzindo desigualdades de direitos e segregações nas relações interpessoais. Ademais, nem sempre são validadas posturas de autorização e autonomia nos processos formativos. Enfim, por conta disso, temos instalado um campo (in)tenso, tanto para as diferenças quanto para as alteridades²⁶ na esfera formativa.

A fortiori, é preciso denunciar e se precaver de uma formação atinente às demandas do Estado que produzem padronizações típicas de uma moral de rebanho gerenciadas pela norma e pelo discurso. A educação, enquanto aparelho estatal, produz subjetividades, em outros termos, as planificações da formação se estabelecem a partir de ordenamentos, correlações, funcionamentos e transformações na linguagem e nas ações que determinam as formas de concepção de formação, segundo critérios forjados por uma ideia de normalidade e de adequação frente às exigências mercadológicas e sociais que ressoam tanto no indivíduo quanto no coletivo.

O problema é que nem sempre são valorizadas as expressões de beleza e de invenção na formação; todavia instiga-se a reprodução e eficiência caudatárias da lógica do capitalismo neoliberal e cognitivo. Parece haver, portanto, uma supremacia das abordagens formativas nutridas pelo utilitarismo econômico exigido, principalmente, pelo mundo do trabalho e que acaba desconsiderando ou expropriando faculdades, assim como potencialidades vitais daqueles que estão em formação. Neste caso, há o primado das forças econômicas do capitalismo cognitivo²⁷ que recaem sobre a vida e alimentam, inclusive, formas de arte,

²⁶ Essa distinção será feita posteriormente.

²⁷ Nomenclatura dada por M. Lazzarato, inspirado em Deleuze, Guattari e Foucault, para definir essa nova etapa do capitalismo que não somente quer vampirizar o corpo, mas também a mente, através da produção imaterial,

modos de agir e posicionamentos políticos. Contudo, interferências podem acontecer através de atos de currículo (MACEDO, 2011), bem como de atos formativos insurgentes que, por vezes, invadem estruturas estabelecidas e impostas e, por conseguinte, (des)configuram e confabulam, contiguamente, práticas curriculares outras em processos formativos plurais, indicando possibilidades de retroalimentação e reorganização das ações dos atores/autores nos processos formativos (MACEDO, 2011). Isso se justifica, justamente, porque aqueles que se formam não são *idiotas culturais* (GARFINKEL apud MACEDO, 2010).

Também podemos encontrar determinados regimes de semiotização e significação que primam pela comunicação e informação nos processos formativos. Assim, estas perspectivas de formação são enviesadas por formas de comando, bem como eivadas de palavras de ordem, tendo como função enunciar o quê e como se deve pensar, agir e sentir na educação. Além disso, o reconhecimento, a aceitação, a competência, o afã pelo sucesso, a eficiência e a responsabilidade moralista são valores muito apreciados nas noções de formação direcionadas para o mundo do trabalho, assim como para as experiências existências que ambicionam e dependem dos recursos político-econômicos do capitalismo mundial neoliberal e cognitivo e vice-versa. São efetuações concretas de práticas de docilização do corpo que colmatam e direcionam o desejo, colocando-o em agenciamentos de regimes de significação e subjetivação. Essas práticas de poder são positivas e não puramente repressivas, haja vista que abatem as diferenças, através de mecanismos de incitação e assimilação e, conseqüentemente, constroem paradigmas no mundo e produzem subjetividades (FOUCAULT, 1979).

No entanto, as proposições, baseadas em práticas teórico-experienciais, pretendem dar relevo a outras instâncias que são destoantes das lógicas nomotéticas e paradigmáticas na formação, inclusive porque essas últimas concepções tencionam construir subjetividades aderentes ao contexto político e econômico contemporâneo, principalmente naquilo que concerne ao incentivo à competitividade e ao consumo. Ao contrário, a **formação poética**, mesmo sendo imanente aos problemas contemporâneos, refere-se à invenção modos de existência singulares em processos formativos que pretendem respirar outros ares, não somente aqueles utilitaristas e pragmáticos estipulados e estimulados pela vontade de poder em detrimento da vontade de potência. Esta última faz da sala de aula, não uma cela de aula com atmosfera sufocante, com o ar condicionado e condicionante, porém uma atmosfera com lufadas de ar mais frescos e revigorantes. Portanto, tal perspectiva de formação é agenciada e

da comunicação, da opinião, do desenvolvimento tecnológico e da indústria cultural, para além do paradigma fordista.

contagiada pelas potências poéticas, existenciais, formativas e filosóficas que gritam em unísono: “um pouco de possível, senão eu sufoco” (DELEUZE, 1992, p. 131). Em outros termos, ‘reproduzir não é preciso, criar é preciso’.

Diferença que se atualiza a partir de virtualidades problemáticas, inventando problemas e soluções, isto é, modos de existir e de perdurar. Esse movimento de diferenciação é uma criação. Nesse sentido “a existência do mundo só se *justifica* como fenômeno estético” (NIETZSCHE, 1992, p. 18). A formação só é possível, para além do suportável, através do **horizonte poético**.

Diante disso, a **metaformação** é um dispositivo relevante, difuso, complexo e heteróclito, pois é nele que podemos efetuar o movimento de pensar a própria formação. Trata-se, portanto, de práticas reflexivas feitas através de apropriações contemplativas dos próprios processos formativos, inclusive em saber cartografar os próprios devires e os devires alheios. Todavia, é preciso atenção, pois os mecanismos de poder fazem uso desse dispositivo, isto é, como *vontade de verdade* (FOUCAULT, 1996) na formação, para forçar os sujeitos a produzirem discursos sobre si mesmos com o intuito de direcionar e governar consciências. Por outro lado, uma das faces da metaformação que deve ser exercitada é menos saber quem nós somos nas experiências formativas do que questionar, por exemplo: Em que medida nós estamos nos ajudando a nos tornarmos aquilo que somos nos processos formativos? Por que nos formamos de um modo e não de outros? Quais as intenções e transformações que alijam as intensidades e transmutações na formação?

A metaformação, enquanto capacidade de cartografar potências, não implica numa tomada de consciência, mas numa manifestação de um inconsciente inventor, através de experimentações cautelosas. Assim, o exercício da metaformação, por outro lado, passa a atuar como desprendimento de formação enquanto compreensão e saturação totalizantes do que nós somos. Dessa maneira,

O leitor do qual espero alguma coisa deve ser calmo e ler sem pressa. [...] que ele não se intrometa de modo algum, à maneira do homem moderno, e não traga para a leitura a sua “formação”, algo como uma medida, como se com isso possuísse um critério para todas as coisas. Desejamos que ele seja suficientemente formado para pensar em sua formação de modo restrito e até desdenhoso. (NIETZSCHE, 1996, p. 37-38).

Determinadas linhagens filosóficas e poético-literárias insurgem contra os tipos de enquadramento da avaliação e da metaformação molares que tentam capturar o indivíduo, já que “é inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me

pega mais” (LISPECTOR, 2008, p. 12-13). Renegação de rotulações e padronizações que sustentam determinadas lógicas formativas que enclausuram aqueles que se formam em regimes de subjetivação pautados na (a)firmiação da identidade, exclusivamente.

Além disso, lançamos nossas objeções com relação à visão de formação direcionada exclusivamente para o trabalho. Os excessos da razão iluminada e instrumentalizada, da lógica da burocracia disciplinar e do taylorismo ajudaram a constituir a ideia de formação como algo epifenômico e exoterodeterminado (MACEDO, 2010), isto é, como resultado pouco expressivo de um processo e imposto por ações que têm como teleologia direcionar hierarquicamente as finalidades formativas de modo cerceado e, excessivamente, pragmático. Por isso a formação tem que se posicionar

contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão) (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Enfim, resistir contra tudo aquilo que nos separa do que podemos fazer, pensar e sentir. Insurgir contra as forças de constrangimento introjetadas e projetadas de uma formação para o mercado ou para uma vida depauperada.

Existem outras alternativas e vivências que são diferentes, embora contíguas das concepções puramente teleológicas, utilitaristas, compartimentalizadas, totalizadoras e totalizantes. Seja na formação docente, discente ou do pesquisador, em níveis e modalidades distintas, uma poética pode emergir, molecularmente, no interior das concepções hegemônicas e molares de formação. “A ordem molar corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos e representações e seus sistemas de referência” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 321) na formação.

Percebemos isso nos sistemas de avaliação (mesmo os processuais) que planificam subjetividades e as enquadram em definições, diagnósticos e padrões, desconsiderando as potencialidades singulares formativas, bem como os tempos plurais. Já a “ordem molecular, ao contrário, é a dos fluxos, dos devires, das transições de fases, das intensidades” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 321) que vem à tona no cerne das estruturas formativas. Ela atravessa e transversaliza organizações hierárquicas instituídas na educação. Brota pelo meio e em meio às situações cotidianas, traçando linhas inventivas e insurgentes, isto é, poéticas.

Por essa razão, acreditamos que é preciso falar primeiramente em formação, antes de transformação ou deformação, porque todo tipo de variação e resistência acontece num contexto, seja ele favorável ou não ao *status quo*, onde linhas de fuga possam ser traçadas. Ademais, transformar é ir de uma forma a outra. Trata-se de uma variedade molar e uma troca de posições. É ir de uma forma a outra. Tem-se, nos movimentos de transformação, a passagem de um ponto original para um ponto referencial. O que não é o caso da deformação, já que esta tem a ver com as forças incidentes nas formas, uma variação e modificação intensiva. **Deformar é transmutar.** Crítica e clínica poética.

De modo imanente, no plano da formação, desdobram-se novos modos de sentir, pensar e agir distintamente das visões estabelecidas. Podemos chamar essa zona de *campo poético formativo*. Sua emergência se dá, “quando se abre o mundo pululante das singularidades anônimas, nômades, impessoais e pré-individuais” (DELEUZE, 2009, p. 106). Com efeito, o campo poético formativo não tem paralelo com as estruturas transcendentais kantianas, assim como a noção de sujeito na epistemologia genética piagetiana. Seu primado não é o da ideia de um modelo consciencioso subjetivo. Ele não tem a estrutura de uma consciência pessoal sintética, ou de uma identidade subjetiva inerte, principalmente, porque ela não se apoia no princípio da unificação atômica *per se* própria da individualidade e tampouco se funda na ideia de intencionalidade da consciência. Os processos intensos no campo poético formativo não designam sujeitos estáveis, essências fixas e dados prontos. “É você! Sou eu! É isso ou aquilo!”

NOTA VIII

Faz-se mister questionar a primazia da visão antropocêntrica e antropológica que coloca o homem como modelo ideal e diapasão do mundo. Deste modo, nos parece relevante, necessário e desafiador pensar numa perspectiva outra na formação distinta das noções que se valem de baluartes humanistas e que se pautam na ideia de sujeito enquanto ponto gravitacional de apreensão do mundo, fundando condições de possibilidade para uma formação essencialista ou mesmo formação baseada no viés humanista histórico e existencialista. Encontramos uma considerável limitação na ideia de sujeito como elemento fundante na formação, porque há nessa noção o direcionamento semântico referente à submissão de algo ou alguém a alguém ou alguma coisa, gerando relações de dependência e dominação próprias do assujeitamento.

No avesso dessa dupla posição, compomo-nos às críticas feitas às figuras insígnias dos avatares humanistas encontradas, por exemplo, em Nietzsche com a ideia de além-do-homem (2011) ou em Foucault com o nascimento da forma-homem (1999). Em Nietzsche há, talvez, a crítica mais violenta (feita a marteladas) da imagem humanista do homem sob a égide do Iluminismo.

A concepção de homem, segundo Nietzsche (1998), consiste num tipo reativo que nega a vida, que pode ser exemplificado na filosofia decadente de Sócrates e Platão com sua teoria dos dois mundos e, posteriormente, no cristianismo, refletidos na cultura greco-romana da Idade Média. Ademais, temos a reação, por volta do século XVII ao XIX, que é regulada pela valorização do indivíduo com sua consciência/razão soberana diante da forma-deus. Essa última transição mostra que o homem assassina a Deus, porém o substitui pela moral, baseada no medo, na culpa, na má-consciência e no ressentimento (NIETZSCHE, 1998). Tal forma-humana pode também ser caracterizada, porque se ancora no modelo ideal, no reconhecimento, na complacência com os prazeres, na compaixão com as dores, na busca pela fama, o poder e dinheiro. O homem, ao se livrar de Deus e de sua piedade, a substitui pela piedade dos outros e pela razão. Temos, assim, o acoplamento do niilismo negativo, reativo e passivo como forças motrizes dos julgamentos e das práticas morais.

Seguindo a mesma linha, a partir de seus procedimentos arqueológicos, Foucault (1999) apresenta o pensamento clássico como sendo aquele que é constituído pela relação das forças no homem com as forças do Fora. Neste caso, a forma-deus, enquanto força transcendente estabelece a forma de pensar o infinito a partir da similitude e da representação. Momento das dobras reflexivas. A Idade Clássica tem como paradigma a representação das coisas do mundo sob a dependência da imagem e semelhança da forma-deus. Entretanto, essa perspectiva impossibilitava a existência de um lugar para a ‘ciência do homem’, pois ela imprimia a representação sobre o mundo a partir da similitude, ou seja, o homem não tinha uma forma-homem e não era a medida de todas as coisas. É somente por volta do final do século XVIII e início do século XIX, que

as forças no homem entram em relação com novas forças de finitude. Essas forças são a Vida, o Trabalho e a Linguagem: tripla raiz da finitude, que vai provocar o nascimento da biologia, da economia política e da linguística” (DELEUZE, 2005, p. 135).

O homem é colocado enquanto sujeito de saber e objeto de conhecimento através das faculdades biológicas, semióticas e laborais. Com efeito, vê-se o nascimento do homem e a

previsão do seu fim iminente (FOUCAULT, 1999). Trata-se da analítica do nascimento e morte de uma tipologia de homem que sofreu muitos mal-entendidos. Por isso é preciso sair da órbita do sujeito já que este é um sintoma, um efeito das relações de poder-saber (FOUCAULT, 1979) em seus desdobramentos e redobramentos na história dos sistemas de conhecimento. Sempre engendrado por formas de saber e forças ou poderes como potências que enredam e levam a cabo composições quase que ilimitadas entre as forças do/no homem que se atualizam de maneira distinta em cada época. É preciso, portanto, acionar o despertador das forças não humanas no homem para acordá-lo do ‘sono antropológico’ como já enunciara Foucault (1999).

Esses são alguns dos modelos que forjam a perspectiva essencialista e idealizada na formação que devem ser combatidos ou pelo menos problematizados. “Não sei o que é conhecer-me. Não vejo para dentro. Não acredito que eu exista por detrás de mim” (CAEIRO, 2001, p. 164). Destarte a “subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31). Não se trata de uma posse ou propriedade, todavia produção intensiva de multiplicidades. Deste modo, a formação “é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31), pois são efeitos dessas forças e não causas inerentes e preestabelecidas da subjetividade.

Consequentemente, como podemos nos liberar das morfologias humanistas que atingem e (con)formam a educação?

NOTA IX

Um dos grandes desafios da educação é lidar com a **diferença** que incomoda e transborda todo um sistema de representação, ordenamento e hierarquização constituído a partir de valores culturais e sociais que forjaram e forjam as escolas, universidades, os currículos e, necessariamente, a formação. Sendo assim, as **deformações** na formação passam a ter valia, já que concernem a tudo aquilo que escapa das fôrmas, modelos e paradigmas. A diferença que deforma é contrária e contraria a pseudo-segurança de fazer como já foi feito (metodologias, didáticas e avaliações) resistente às imprevisibilidades e às metamorfoses, preferindo zonas de conforto que reforçam o idêntico a si mesmo. Medo de se perder e de encontrar outras experiências que deformem rostos, corpos e identidades. Na verdade, esse tipo de segurança segura as forças intensivas, os devires que nos atravessam e nos modificam não permitindo mudanças que ameaçam o estabelecido.

Nossas existências e experiências *formativo-educacionais* estão eivadas de clichês que, no geral, delineiam nossas formas de sentir, de pensar, de agir, de amar, de desejar, de sonhar, de imaginar e até de criar. Tudo isso pautado na crença em um sujeito fundacionista, racional, cidadão de direito e de interesse, portanto, iluminado.

Figura 4 - Francis Bacon (1909-1992)
'Self Portrait', 1971 (*oil on canvas*)



Fonte: Artfactory²⁸

Como enfrentamento dessa ideia de formação essencialista, as **deformações poéticas** são encarnações de acontecimentos diferenciais ativados por intensidades que geram modificações nos processos formativos, naqueles que estão em formação. Não só em subjetividades, mas em tudo aquilo que também constitui a formação, pois trata-se de inventar sentidos e acontecimentos e alterar os estados de coisas, enunciados e fruir do acontecimento. Assim, tais *deformações-formativas* acontecem no interior das práticas educacionais extensivas, majoritárias e vigentes. Deformar é escapar do jugo da forma-fôrma-formação que prima pela produtividade caudatária baseada nas exigências do mercado e através de jogos semióticos eivados de intenções e interesses políticos que a mídia fortalece e difunde com o intuito de nos *com-formar*. Deforma-se, enquanto linha insurgente, consiste em inventar-se intensivamente em práticas de resistência e diferenciação.

Para além de uma tolerância da identidade e da alteridade que emergem nos currículos e na formação parece consentâneo problematizar, porque o

²⁸ Disponível em: http://www.artfactory.com/art_appreciation/portraits/francis_bacon.htm. Acesso em: 19 abr. 2017.

outro da educação foi sempre um outro que deveria ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre. (SKLIAR, 2003, p. 27).

A questão é saber que outro é esse. Um outro identitário ou um outro em outramento? Ou melhor, em diferenciação?

De acordo com Hall (2006) podemos pensar em três formas de identidade, a saber: a identidade do sujeito do iluminismo, a identidade do sujeito sociológico e a identidade do sujeito pós-moderno.

A concepção de sujeito iluminista se funda na ideia de uma substância pensante, que se autogoverna e é dotada de uma natureza humana. Nesses moldes, o “centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 11) e criava-se, a partir disso, uma supremacia da razão em detrimento do corpo.

Já no caso do sujeito sociológico passou-se a considerar que os indivíduos não são imparciais às transformações sociais. Em outros termos, a individualidade nasce na ideia de sujeito interpessoal e relacional baseada na interação social. Acrescentaríamos que a infraestrutura, isto é, os fatores econômicos condicionam a superestrutura, ou seja, os fatores jurídicos, sociais, culturais, morais, religiosos, filosóficos e ideológicos de uma sociedade. Portanto, influenciam as formas de subjetivação.

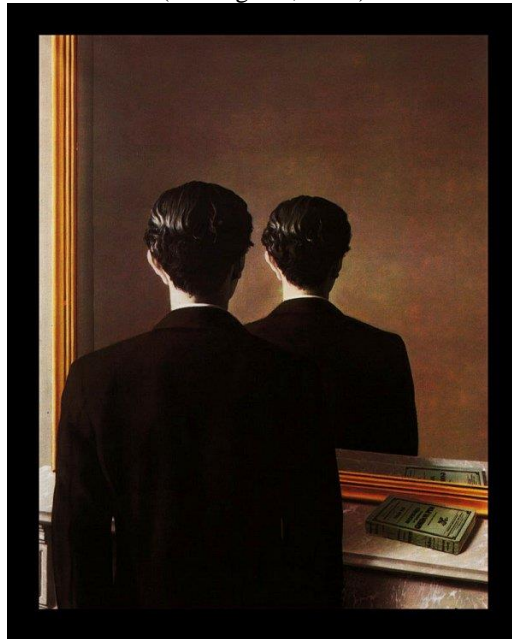
Por fim, a noção de sujeito pós-moderno concerne à ausência de identidade fixa, mas aquela dotada de múltiplos papéis e várias identidades. Porém, os aparelhos de captura do capitalismo se apropriam das formas identitárias, assim como as criam. Entretanto, a **poética diferencial formativa** se esquivava das imposições da lógica da subjetividade identitária baseada no reconhecimento ao outro, mas experimenta o acontecimento de vivenciar um estado outrem.

A diferença se dá quando as forças se modificam e geram modificações. Já as identidades se estabelecem através de formas representacionais que buscam o reconhecimento de si e do mundo. Isso porque o “primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual esta é concebida, define o mundo da representação”. (DELEUZE, 2006, p. 15). Os modelos formativos aliados à ideia de representação resistem a tudo que não se adequa ao que não foi pensado ou experimentado, porque tem dificuldade em aceitar aquilo em que não se reconhece.

Na verdade, a distinção do mesmo e do idêntico só é proveitosa se se leva o Mesmo a submeter-se a uma conversão que o refira ao diferente, ao mesmo tempo em que as coisas e seres que se distinguem no diferente sofram de modo correspondente uma destruição radical de sua *identidade*. É somente sob essa condição que a diferença em si mesma e não representada, mediatizada. (DELEUZE, 2006, p. 105-106).

Importante suspeitar da constelação de coordenadas psicossociais que determinam uma cristalização identitária. Assim, eventualmente, “é preciso perder sua identidade, seu rosto. É preciso desaparecer, torna-se desconhecido.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 58). Isso não desconsidera que nos valhamos das nossas doses diárias de subjetividade que asseguram o mínimo de reconhecimento. Todavia, restringir os modos de subjetivação ao plano identitário deixa de lado e até bloqueia experiências existenciais e formativas extremamente ricas e, portanto, diferenciais.

Figura 5 - Not to be Reproduced 348 × 488 - Oil on canvas
(R. Magritte, 1937)



Fonte: Obvius²⁹

Encontramos no belo livro *Água-Viva* (2008, p. 67) de Clarice Lispector esse aniquilamento do exclusivismo do veio identitário em nossas existências: “Perco a identidade do mundo em mim e existo sem garantias. Realizo o realizável, mas o irrealizável eu vivo e o significado de mim e do mundo e de ti não é evidente”. Correm e escorrem traçados de linhas que escapam, mesmo que parcial e temporariamente, dos regimes de significação e subjetivação que, por vezes, nos capturam e enclausuram.

²⁹ Disponível em: http://obviousmag.org/archives/2011/01/rene_magritte.html. Acesso em: 21 abr. 2017.

É por isso que vislumbramos uma formação que dê relevo às singularidades, às diferenças que diferem e às deformações formativas que fogem das formas fixas, estáveis, eternas e imutáveis. Esse tipo de formação resiste aos modelos identitários e utilitaristas que querem manter as subjetividades subsumidas ao *status quo*. Tais padronizações subjetivas podem causar o aviltamento de diferenças poéticas na educação, gerando inclusive culpabilização, segregação e infantilização (GUATTARI; ROLNIK, 1996) naqueles que (se) formam.

A diferença na formação poética tem outro viés que não o da identificação e do reconhecimento do outro. Não quer dizer também que seja contra isso. Ela é (in)diferente, porque está efetuando-se no plano molecular inconsciente. Por outro lado, a identidade, no plano molar, é uma parte do que nos constitui, mas não tudo que nos constitui.

Concluimos, deste modo, que a diferença não se confunde com o diferente ou se subsume à identidade. Não quer dizer que as lutas pela igualdade de direitos dos diferentes, (baseado na ideia de uma identidade renegada) não sejam importantes, entretanto nos alicerçamos, nesse caso, numa diferença em si, diferença *pura*. Aquela que difere de si mesma e não se compara com as outras. Isso alarga e dinamiza o campo complexo e (in)tenso das diferenças.

Além disso, mesmo que o contrário e o contraditório tentem monopolizar para si a ideia de diferença no campo dos sistemas de pensamento, a diferença não se submete e é irreduzível à contradição e ao contrário, pois ela não se difere do que ela não é, mas de si mesma. Há subjetividades flexíveis que se alternam. Há, nesse caso, o anseio pelo diferente, porém essas transformações são mediadas por dispositivos que criam meios propícios para a efetuação de prazeres, querereres e poderes.

Entretanto, a diferença não ocorre numa transição de formas que se pautam em padronizações, tampouco busca se afirmar negando o outro. Ela expressa-se enquanto diferença *pura*, porque é aquela que difere diferindo de si mesma e fazendo o mundo diferir também. Isso cabe mais como paradoxo do que tautologia. Ela conserva enquanto efetuação de potência e transmuta enquanto efeito potencializador. É possível e devemos acreditar que as experiências formativas diferenciais podem emergir nos mais diversos e inusitados espaços formativos. Ali onde alguém ou um grupo inventa-se e reinventa-se, inventando modos e mundos possíveis na formação. Um gesto, uma palavra, um afeto ou um desejo destoante. Tais movimentos modificam os estratos formativos de maneira singular. Consequentemente, os processos formativos passam a ser singularizações e fabulações de territórios outros e

proliferações de si. Percebemos isso no processo criativo do livro *Água-Viva* de Lispector (2008) quando a personagem se inventa, fragmentando-se e multiplicando-se através da escrita, que é também *escrita de si*, isto é, produção e cuidado de si.

Por isso é preciso que nos perguntemos quem em nós pensa, fala, age e deseja. Quem adere ou não às imposições das políticas de formação e à lógica de mercado que direcionam o desejo para uma esfera limitada e depauperada de intensidade. Contudo, isso não impede que nos multipliquemos exponencialmente. Na literatura podemos perceber esse acontecimento na poesia de Fernando Pessoa que se fez em várias pessoas:

Criei em mim várias personalidades. Crio personalidades constantemente. Cada sonho meu é imediatamente, logo ao aparecer sonhado, encarnado numa outra pessoa, que passa a sonhá-lo, e eu não. (PESSOA, 1999, p. 283).

A diferença não está firmada numa relação de identidade absoluta no processo de determinação e oposição negativa da dialética. Diante das formas dos seres e objetos encontramos a *diferenciação* que estabelece o conteúdo virtual da ideia (invenção de problema), enquanto que a *diferença* expressa a atualização do virtual (solução de problemas). Temos dois aspectos para cada parte, a saber, a diferenciação

corresponde às variedades de relações e aos pontos singulares dependentes dos valores de cada variedade. Mas a diferença [...] é sempre simultaneamente diferenciação de espécies e de partes, de qualidades e de extensões: qualificação ou especificação, mas também partição ou organização (DELEUZE, 2006, p. 296).

A *diferenciação* se ocupa de forças e intensidades e a *diferença* refere-se às extensões e estados de coisas que permeiam os processos formativos. Essa é a distinção entre individualidade e singularidade. As singularidades subsistem e insistem no plano de multiplicidades e segmentaridades flexíveis implexas que atravessam e constituem subjetividades. Fluxos ao invés de códigos. Os (in)divíduos são compostos de virtualidades e atualizações e é justamente esse par que constitui a realidade. Tais singularidades implicam na invenção de heterônimos³⁰ formativos. As virtualidades são singularidades, enquanto que a atualizações concernem aos indivíduos já constituídos.

A diferença imanente se dá tanto na realidade virtual como na atualização de virtualidades. Ela “condensa singularidades” (DELEUZE, 2006, p. 310) enquanto *diferença* concomitante a uma decomposição do eu. A perseverança da diferença é fazer

³⁰ Criação original do poeta português Fernando Pessoa (1888-1935) que consiste em inventar múltiplos poetas. Multiplicar-se enquanto muitos poetas, muitas pessoas.

da vida e da formação algo de mais poético, inventando heterônimos em profusão de multiplicidades e singularizações. Favorecer contornos e traçados produtores de variáveis e variações de forças que são distintas e irredutíveis às formas da representação. Justamente porque

A representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada. (DELEUZE, 2006, p. 93)

Tais faculdades e procedimentos como, por exemplo, o reconhecimento, reconhecimento, representação, revisão são muito comuns e até importantes em várias etapas nos processos de formação. O entrave se dá quando tais usos e abusos se tornam palavra de ordem e ‘garantia’ de aprendizagem significativa e singular.

Nossa objeção se sustenta justamente porque o “prefixo RE- [...] significa a forma conceitual do idêntico que subordina as diferenças” (DELEUZE, 2006, p. 93). É aqui que se instaura o afã homogeneizador (N+1) que quer totalizar diferenças, ou melhor, a vontade pelo total, a vontade de totalizar que pode flertar com o totalitarismo, seja num bom senso do ‘todo mundo sabe’ como na arbitrariedade do ‘todo mundo deve saber’ ao mesmo tempo e no mesmo lugar. Esse seria um dos principais problemas da Base Nacional Comum Curricular. Isso porque, além de separar para dominar, agregar singularidades também é uma forma de controle e, portanto, manobra política (MACEDO, 2014).

No entanto, há uma energia ou quantidade intensiva que entrecorta aqueles que se formam que é crucial para a expressividade inventiva. Consiste em um “*spatium*, teatro de todas as metamorfoses, diferença em si que envolve todos os seus graus na produção de cada um” (DELEUZE, 2006, p. 339). Será que a formação, no geral, se atenta a essas forças de diferenciação?

Podemos dizer que as poéticas de diferenciação são qualidades intrínsecas, virtuais, enquanto plano de indeterminação original com potencialidade de atualização, que escapa a uma causalidade linear, intrínseca ou exoterodeterminada. Assim, não há uma natureza ideal que determine previamente a formação ou um enclausuramento intransponível nos efeitos produzidos por relações sociais, históricas ou culturais. De outro modo, algo pode vazar e nos surpreender.

Precisamos estar atentos quando algo em nós nos modifica. Quando nossa vitalidade é expandida ou não. É o que podemos chamar de singularidades pré-individuais e impessoais.

“Era muito mais gostoso lá em casa” – pensou ela – “quando não se ficava crescendo e diminuindo e recebendo ordens de ratos e coelhos. Eu quase preferiria não ter entrado naquela toca de coelho... e no entanto... e no entanto... Esse tipo de vida é tão curioso, sabe? Eu fico pensando: o que **será** que aconteceu comigo? [...]” (CARROL, 1986, p. 34, grifo do original).

O *aformal* na formação. O acontecimento que dura naqueles que se formam e que constituem marcar expressivas de aprendizagem, causando significativas e gratificantes modificações que decoram, que estão no coração, no âmago do desejo nos processos formativos.

A diferença poética formativa prescinde da noção de interioridade e individualidade insulares que objetivam a emancipação a partir de uma consciência de si. Por outro lado, afirmar as *alterabilidades* na formação passa a ser um exercício desafiador e instigante, já que essas experimentações não se ancoram no sujeito, no indivíduo, na pessoa, no ser; no entanto; ela é o manancial de *hecceidades*³¹ múltiplas e singulares que atroam nos regimes de identificação e que, inevitavelmente, acediam e incendiam os processos formativos.

Além disso, devemos considerar, com as devidas objeções, que o projeto do Ministério da Educação (MEC) sobre a Base Nacional Comum Curricular, que pretende homogeneizar os saberes e necessariamente tem incidência na formação, é alimentado pelo modelo identitário e representacional que solapa devires-outros. Todavia, no reverso disso, linhas poéticas conspiram em movimentos de *contraefetuação* diante dos mecanismos de totalização que não aceitam e não dão conta das potências e manifestações das singularidades. Ao invés de acolher tais potências, elas encolhem suas forças poéticas latentes e manifestas.

Nesse ponto de vista, formar múltiplos eus, reinventar-se fortuitamente para exprimir a diferença em si pode ser um dos meios para escapar do jugo da identidade. Por isso, é possível “colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier – e contra a estabilidade da política de identidade – seja ela qual for” (PRECIADO, 2011, p. 14), que assediam as experiências formativas em todas as suas instâncias, tempos e espaços.

É necessário pensar em processos formativos que ativem entremeios nos movimentos de diferenciação. Trata-se de forjar “uma quarta pessoa do singular” (DELEUZE, 2006a, p. 185) não interpretada e não comunicada, mas real enquanto intensidade e experimentação. Isto se dá, através da diferença produzida a partir de combinações e misturas provisórias de

³¹ Individuações sem sujeito.

gradientes e variações que se multiplicam e delineiam caminhos dos mais insuspeitos em qualquer modalidade, instituição ou tempo formativo.

A diferença na formação poética é transdutora. Ela vibra e contagia as potências em ato que nos compõem através de tensões entre séries díspares. Mais do que diferença de grau, trata-se de diferença de natureza. Nesse sentido, há transversalizações que atravessam liames e limiares do sujeito no que tange ao que nos tornamos, isto é, aos nossos devires e até mesmo às formalizações discursivas adquiridas e às execuções das funções programadas. Em meio a tudo isso, alguma coisa parece, por vezes, vazar em um tempo ou espaço qualquer, singular.

Essa capacidade potencial de modificação na formação pode ser nomeada de *univocidade do ser* (DELEUZE, 2006) enquanto uma única ‘voz’ para todos os seres. Trata-se de um clamor que não é uma submissão da diferença à identidade. Ela (re)clama a sua diferença, ela uiva o seu devir. “Eu me ultrapasso abdicando de mim e então sou o mundo: sigo a voz do mundo, eu mesma de súbito com voz única” (LISPECTOR, 2008, p. 23). Essa potência de diferir não é privilégio de poucos eleitos. Esse canto que encanta a existência é a condição que não se restringe a uma função adaptativa, mas refere-se a uma função criativa da natureza.

Uma poética na formação é “ao mesmo tempo distribuição nômade e anarquia coroadada” (DELEUZE, 2006, p. 69). Ela aceita, assenta e doa multiplicidades seletivas e linhas de resistência, bem como traça linhas de êxodo que produzem outros territórios diferenciais – o estranho na sala de aula, nos currículos e, portanto, na formação.

E é nesse movimento de diferenciação, que tem em uma de suas pontas a atualização, que se dá a inventividade na realidade formativa. “Ela não se faz por uma limitação de uma possibilidade preexistente” (DELEUZE, 2006, p. 299). Trata-se de uma fulguração inaugural de uma “singularidade autêntica que escapa a espécie” (DELEUZE, 2006, p. 77). Diferença (diferença em si diferindo) poética em disparidade (contiguidade de elementos díspares e diferença de intensidades) alavancada por disparações (deslimite de faculdades). Por isso, a poética da diferença refere-se ao

que não é nem pessoal nem individual, ao contrário, são as emissões de singularidades enquanto se fazem sobre uma superfície inconsciente e gozam de um princípio móvel imanente de auto-unificação por distribuição nômade, que se distingue radicalmente das distribuições fixas e sedentárias como condições da síntese das consciências (DELEUZE, 2009, p. 105).

Ela não se contenta em se estabilizar, já que entra em contenda consigo mesma, cartografando paixões e ações e mudando perspectivas. Não se trata de descobrir um eu original através do autoconhecimento, mas de inventar(-se).

Chama-se singular enquanto diferença que não se confunde com individual. Ademais, sem generalidade ou fixação pelo idêntico e universal, a poética na formação se apresenta como intensidade aberta e em fuga, portanto nômade. Ela faz acontecer e sabe admirar a emergência de outros modos de existência formativos.

NOTA X

Tanto a ideia de indivíduo quanto a de sujeito se tornam alicerces para a noção mais usual de formação. Essa noção pauta-se na constituição já instituída de sujeito enquanto indivisível e homogêneo. Tal princípio de individuação se apoia na postura essencialista do sujeito estável, bem como nos modelos identitários construídos sócio-historicamente. No caso da poética na formação, pululam singularidades pré-individuais, impessoais e *aformais* que se aproximam da ideia de metaestabilidade (não reduzida à estabilidade, tampouco à instabilidade) no princípio de individuação, segundo o pensamento de Gilbert Simondon, pois

É a individuação que cria as fases, pois as fases são tão-somente esse desenvolvimento de uma parte e outra do próprio ser... O ser pré-individual é o ser sem fases, ao passo que após a individuação é ser *fasado*. Uma tal concepção identifica, ou pelo menos reata individuação e devir do ser. (SIMONDON, 1995 apud DELEUZE, 2006a, p. 119).

Não há equilíbrio ou integridade permanentes nos processos formativos. Tais valores, pautados na estabilidade, derivam de uma visão moral e conservativa que quer defender uma unidade e afugentar os devires, pois esses não se prendem às formas e normas, já que são liberações e intensificações de forças. Mesmo assentado numa individualidade existencial, a diferença que atravessa aqueles que se formam é constituída por múltiplas potências centrífugas e transversais. Nesse caso, ela consiste em habitar uma instabilidade estável, porque, mesmo individuado no plano molar, é multiplicidade molecular, por conta do seu estado vasado, fasado, defasado e *multifasado*.

Ao invés de um princípio causal ou de um resultado pragmático e utilitarista, a formação deve ser pensada como **meio** [*mille*], ou seja, **processo** formativo que é irreduzível e indiferente ao princípio ou ao fim preestabelecidos. Mesmo considerando-os, não depende, necessariamente, deles.

Parece relevante, e até necessário, dar mais atenção aos meandros, aos entrelugares, ao invés de focar-se, exclusivamente, no resultado, no destino e na identidade como fim. Acompanhar as transições, as paisagens diversificadas que acontecem na formação. Enfim, isso pode proporcionar um difícil, mas interessante exercício cartográfico para detectar e engendrar o que nos potencializa, ou não, nas experiências educacionais.

Por conta da potência do processo a condição de pré-individualidade não pode ser compreendida pela leitura cronológica. Não há uma progressão temporal para se atingir tais estados. São devires *involutivos*, corpos sem órgãos que enfrentam e coabitam com a identidade e o organismo. Apesar da crença da integridade moral humana, da completude do ser, somos assediados e açoitados por forças dinâmicas no agenciamento com o Fora que nos modifica, gerando agregações e desagregações, numa pululação poética de formação e deformação.

Essa condição, não predeterminada e fortuita, faz com que as experimentações poéticas possam instaurar condições de existência na formação para que aconteçam transmutações subjetivas em cenários educacionais, delineando trajetórias diferenciais enriquecedoras.

Por isso é preciso pensar em um ‘diferenciador’ da diferença, que reporta o diferente à diferença. Uma ressonância que vê a diferença como semelhança de condições existenciais. *Com-versando* podemos aludir que:

O raio fulgura entre intensidades diferentes, mas é precedido por um *precursor sombrio*, invisível, insensível, que de antemão lhe determina o caminho invertido e escavado, porque o precursor é, primeiramente, o agente da comunicação das séries de diferenças. (DELEUZE, 2006, p. 174-175)

A **diferença poética** não se subsume às identidades territorializadas e já vivenciadas. Ela não reside num efeito de contradições, mas em estados de multiplicações diferenciais e rizomáticas. Aprendizagens, modos de ensinar, leituras, cantigas, dinâmicas, debates, dentre outros podem desencadear diferenciações, devires inaugurais. Até mesmo atividades feitas repetidamente podem produzir diferença, variação na repetição. Em aditamento, a diferença na poética formativa não depende de regras gerais, pois nada garante a ativação desse acontecimento, do mesmo modo em que não se pode impor o amor.

A diferença não nega a repetição. A questão é saber se a repetição é fechada ou aberta. No primeiro caso ela é passiva ao instituído, reproduzindo-o e reforçando-o. Já a repetição aberta tem uma capacidade instituinte de diferenciação. Ela é seletiva e vê na mudança e na

instabilidade uma potência criadora. Percebemos que, mesmo num regime de decalque e imitação, movimentos diferenciais podem emergir nos currículos, nas avaliações, nas políticas educacionais, nos modelos formativos, nas práticas didáticas, nas metodologias, enfim em todo um *ethos* educacional.

Parece-nos razoável pensar o estado metaestável da diferença pura, ou seja, “mostrar a diferença diferindo” (DELEUZE, 2006, p. 94) como modos de forjar uma formação outra implicada em estados de multiplicidade e transmutação. Nesse viés, apesar da diferença poética apresentar-se no cerne dos fenômenos intersubjetivos e intrasubjetivos, ela transborda e escapa da dimensão subjetiva. Tal condição propicia modificações nas relações com o cotidiano e com os problemas existenciais e formativos, além de manter uma corda sempre (in)tensa da relação de si para consigo. Neste sentido, não há nenhum compromisso com cristalizações subjetivas ou com uma única máscara ou *persona*. Trata-se de se autorizar a inventar coadjuvantes de si mesmo.

A formação poética só é possível na medida em que ela é reinventada e embelezada através da multiplicação de perspectivas. Daí a importância da afirmação da diferença nos processos formativos. Modo formativo imanente que desdobra as potências corporais e as faculdades de aprender singularmente.

Todavia, a multiplicidade da diferença não consiste numa apologia à diversidade. Ela nem é contrária a isso, mas trata-se de outra coisa. A diversidade, mesmo abarcando grandes conjuntos, se pauta em essências fixas e estáveis desprovidas de velocidades e fluxos intensivos, diferentemente da ideia de multiplicidade. Não somos somente parte de uma comunidade, também somos comunidade.

Figura 6 - Gilles Deleuze



Fonte: A Casa de Vidro³²

Os heterônimos de Fernando Pessoa, por exemplo, manifestam a diferença enquanto diferença e multiplicação de si. “Multipliquei-me para me sentir, / Para me sentir, precisei sentir tudo, / Transbordei, não fiz senão extravasar-me, / Despi-me e entreguei-me, / E há em cada canto da minha alma um altar a um deus diferente” (CAMPOS, 2002, p. 198). Os processos de aprendizagem são feitos de doação e entrega nos modos de sentir e perceber para entrar em devires.

Nessa visada, não basta felicitar a multiplicidade; temos que encarná-la e produzi-la. Isso consiste em afirmar os movimentos diferenciais que permeiam os processos formativos. É importante salientar que aprender, em uma formação poética, consiste em afirmar as transmutações no pensar, sentir, agir e desejar, e estar aberto a experiências de aniquilamento do conforto, da estabilidade e do despotismo do significante, bem como da representação. “Eu vos digo: é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder à luz uma estrela dançante” (NIETZSCHE, 2011, p. 18).

Esse perspectivismo formativo ressignifica paixões tristes e tira lições significativas das adversidades frequentes que atravessam o cotidiano escolar e os processos formativos. Quebra os grilhões significantes e subjetivos que aprisionam os devires. Para tal empreendimento, é preciso olhar de outro modo para os fenômenos e eventos que nos acometem nas experiências educacionais. Às vezes, um mau encontro faz com que, através de práticas de resistência e transmutação de sentidos, aumentemos nossas potências formativas, isto é, nossas potências poéticas inventivas.

NOTA XI

Tudo aquilo que não tem um estado pronto e forma final é o que entra em **devir**. O devir não almeja se cristalizar em identidades, essências e *personas* fixas. Trata-se de uma dupla captura que aproxima seres heterogêneos e os arrasta dos sistemas de subjetivação, significação e organização molares, pois são chacoalhados por ondas intensivas derivadas dos afetos moleculares.

É importante destacar que não há privilégios para ser atravessado por devires. Isso ocorre mesmo que inconscientemente e a nossa revelia. Contudo, cabe ficar atento às

³² Disponível em: <https://acasadevidro.com/2012/06/25/as-lentes-polidas-da-clarividencia-spinoza-expansor-de-potencias-comentado-por-deleuze/>. Acesso em: 21 abr. 2016.

potências do mundo, assim como estimular e caçar tais forças para se deixar arrebatado e afetar pelo fulgor das potencialidades dos devires poéticos que nos vislumbram e nos modificam. Para tal experiência é preciso um gosto e protocolos abertos de experimentação para fruir e produzir acontecimentos que aumentam a potência de existir e aprender na educação.

Seria equivocado afirmar que devir alguma coisa implicaria em deixar de ser o que se é para remedar outra coisa, mas não é disso que se trata. Entrar em devir não significa negar a si mesmo ou destruir-se, mas inventar-se, variar-se e multiplicar-se. “Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 18) Na verdade, é um encontro com alteridades moventes e irreduzíveis. Trata-se de uma passagem por *zonas de indiscernibilidade* desprendidas dos jugos identitários. São blocos de coexistência e captura que acontecem no meio, na encruzilhada, na borda, na fronteira, no limiar da intensidade. Devir consiste em fazer nossa vida galopar em outras direções e sentidos. Transmutações e multiplicidades encarnadas na formação para além/aquém das noções de formação majoritárias. “Não há apenas um devir-outro, mas uma pluralidade indefinida” (GIL, 1989, p. 21) de devires que atravessam os processos formativos, queiramos ou não.

O devir prescinde da história pessoal como gerenciador das ações. Algo sempre escapa das influências familiares e sociais, mesmo considerando-as. Assim, “isto não é história porque não conheço história assim, mas só sei ir dizendo e fazendo: é história de instantes que fogem como os trilhos fugitivos que se vêem da janela do trem”. (LISPECTOR, 2008, p. 67) Não quer dizer que nossas vivências do passado não nos façam marcas e que não nos influenciem naquilo que nós somos. Mas a questão é desvincular isso de um determinismo inflexível. Saber que isso faz parte, mas é só uma parte, dentre outras mais estrangeiras, que nos compõem. Quem delira é o cosmos e não a família enquanto força motriz. É saber que há outras potências e faculdades em nós que inventam e não só reproduzem experiências passadas, para não sermos capturados pela recongnição e identificação. Aprender passa por essa afirmação do novo e do inusitado. “Depois de não me ver há muito quase esqueço que sou humana, esqueço o meu passado e sou com a mesma libertação de fim e de consciência quanto uma coisa apenas viva.” (LISPECTOR, 1980, p. 62)

Em muitas circunstâncias perdemos as referências. Agimos de um modo tal que os nossos gestos, movimentos e velocidades escapam de qualquer lembrança ou aprimoramento. Isso é inconsciente na sua instância produtiva e não mais atrelada a referenciais subjetivos. Tomba, nessas experimentações, o primado do eu e da consciência. Isso porque somos

atravessados e constituídos por linhas e segmentaridades múltiplas e distintas, para além/aquém do ego.

Devir alguma coisa na formação é ser atravessado e modificado por forças inumanas no homem³³. Sela-se assim o humanismo e suas padronizações estagnantes. Devir não se confunde com imitação, representação, reconhecimento ou identificação. Trata-se de variações e modificações derivadas dos contágios que fazem com que a diferença se efetue na dimensão subjetiva de modo heterogêneo e plural naqueles que se formam. Portanto,

Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal qual já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula [...] (DELEUZE, 1997, p. 11).

Devir é expandir nossas potencialidades, nossas expressões de singularidade. A poética dos devires potencializa, por exemplo, a ativação das faculdades de pensar e de sentir de uma maneira outra. Isso incide diretamente nos processos do aprender.

Os *devires-poético-formativos* são ativados e excitados a partir do contato com o mundo. Nesse sentido se é afetado pela natureza, pelos elementos químicos, pelas extensões, pelos movimentos, pelos discursos, pelos eventos históricos envolventes e contidos, pelas forças do *socius*, pelas funções científicas maiores ou menores, pela virtualidade dos conceitos, pelos agenciamentos entre a terra e as pessoas, dentre outros. Isso pode quebrar (mesmo que parcial e provisoriamente) os sistemas de representação e identificação colocados pelas metanarrativas e pelas perspectivas oficiais e majoritárias do saber. Abrir-se ao mundo e modificar-se; eis a potência do devir!

Os encontros suscitam a abertura contígua de afetação e recepção das forças em circulação oriundas do Fora e as forças no homem, gerando signos variados. Na educação podemos chamar isso de uma *ecoformação* (MACEDO, 2010), isto é, ser afetado por instituições, desejos, pessoas, grupos, seres dos mais diversos, práticas discursivas e não discursivas, que, necessariamente, apontam para uma produção sinérgica e heterogênea na formação.

Sendo assim, entrar em devir possibilita ver outras coisas, assim como as mesmas coisas de maneira diferente. Para tal intento é preciso questionar os valores que engendram as concepções enunciativas, materiais e subjetivas. O mundo e a subjetividade não são elementos

³³ Inumano tem um sentido distinto da ideia de desumanidade enquanto prática de violência, crueldade e barbárie.

estanques, antinômicos e tampouco separados. Trata-se de uma relação simbiótica (SERRES, 1991) movente. Isso requer o exercício das múltiplas perspectivas para enxergar miríades de fluxos que nos constituem e nos destituem na esfera da formação. Tal cartografia avalia os valores e tranvaloriza-os para entrar em devires outros.

Há muita seriedade (infelizmente não aquela das brincadeiras de criança) e muita exigência de compromissos e resultados na educação. As concepções molares de formação primam pelos objetivos invariáveis, pela eficiência obediente e pelas competências irrefletidas feitas de forma bem executada. Padrão enquanto internalização da lei. Ato moral. Isso é reflexo das ressonâncias da forma-homem na formação.

Considere homem na sua dupla significação semântica. Gênero humano e indivíduo masculino enquanto caráter paradigmático. Reforço aqui o problema, não com concórdia, mas constatação de códigos e imposições. Há um centralismo padronizante nessa dupla imagem: homem, macho, branco, adulto, racional, ocidental, sujeito moral, sujeito de interesse enquanto modelo a ser decalcado que incide também nas subjetividades femininas. Mesmo que isso seja uma minoria quantitativa e extensiva consiste em um modelo imposto que recai sobre uma maioria.

Por outro lado, o **devir-mulher** é o primeiro devir que faz desterritorializar a forma-homem dos seus dualismos e hierarquizações. É o pórtico de onde se parte, bem como faz partilhas de afetos e forças geradoras nos processos formativos. Ele exprime e imprime modos mais ternos e, ao mesmo tempo, intensos de fazer agenciamentos em contiguidade. Ele tem o papel de vetor de comunhão e conexão. São suas sutilezas, delicadezas, levezas e forças indefinidas (cisões não significantes) que atravessam pessoas e coisas. Por exemplo, homens, mulheres, currículos, etc., podem ser invadidos por potências suaves que deixam a vida mais bela. Símiles aos movimentos e signos emitidos pelas mulheres (em devir), que compõem a materialidade das feminilidades fascinantes que nos fascinam. Nômades e indeterminadas, porque sabem experimentar. Devir de sensibilidade especial que faz ver o que o padrão-homem não enxerga.

Outra crítica feita ao humanismo pode ser encontrada na ideia de **devir-animal** (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Esse interessante contágio ocorre no momento em que se é tocado e atravessado por forças não humanas referentes ao bestiário imanente. “Às vezes eletrizo-me ao ver bicho. Estou agora ouvindo o grito ancestral dentro de mim: parece que não sei quem é mais a criatura, se eu ou o bicho. E confundo-me toda.” (LISPECTOR, 2008, p. 45). Não há espaço para imitação ou cópia. O devir-animal se faz a partir de forças

moleculares de povoamento que nos atravessam (DELEUZE; GUATTARI, 1997). O devir faz atingir zonas de vizinhança, indiscernibilidade e heterogênesse, afirmando nossas potências de multiplicidade. Seja fazer matilha de nós mesmos ou matilha com os outros.

Devir animal é precisamente fazer o movimento, traçar a linha de fuga em toda a sua positividade, ultrapassar um limiar, atingir um *continuum* de intensidades que só valem por si mesmas, encontrar um mundo de intensidades puras, em que todas as formas se desfazem (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 27).

É considerável a diferença entre o devir-animal que faz matilha do espírito gregário, pois este último procura andar em conjunto, não para aumentar as potências singulares, mas para alcançar aceitação e aparente proteção, através do bloqueio de suas particularidades e singularidades, em detrimento da adesão de comportamentos ditos normais, razoáveis e cabíveis a partir de um padrão que intenta produzir a massa e mantê-la unida.

Já o paralelismo proveniente dos devires é disparado por conexões diferenciais das forças do Fora. O devir-baleia do capitão Ahab que Melville (2008) descreve justamente sobre a imprevisibilidade dos encontros com hecceidades, intensidades abissais e insondáveis dos mares e oceanos (DELEUZE, 1997). Linhas de desejo. Forças que fazem soçobrar identidades e moralidades conservativas e conservadoras. Isso faz desorganizar os organismos e mudar as funções. Faz *desobrar* e desorganizar os sistemas, demandas e urgências estratificadas.

Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda. [...] Aconteceu-me alguma coisa que eu, pelo fato de não a saber como viver, vivi uma outra? A isso quereria chamar desorganização [...]. (LISPECTOR, 1979, p. 9)

Do mesmo modo há um devir-animal no agenciamento com a cachorra baleia no livro *Vidas Secas*. Não se trata de humanizar o cachorro ou desumanizar/animalizar o homem, já que, no último caso, a visão que se tem do animal é pejorativa. Daí as derivações de besta, bestial, etc., mas trata-se de outra coisa, por mais que exista uma leitura familiarista e edípica da relação de baleia com a família de Fabiano. É preciso suprimir toda hermenêutica social e psicológica pautada na homologia e na analogia para perceber os devires. Considerando, inclusive, o devir-animal do escritor que escreve para não-humanos e enquanto não-humano, pois se aventura em fabular imagens outras e escreve para um “povo que falta” (DELEUZE, 1997, p. 14). Sendo assim, é preciso ensinar para não humanos, isto é, ensinar de modo que

não fiquemos presos aos paradigmas culturais hegemônicos e valores humanistas que, geralmente, obstruem e depauperam a formação.

Podemos utilizar também a experiência criativa no caso da metamorfose de Gregor Samsa que, para além da leitura angustiante, mostra como os devires escapam das cristalizações institucionais que requerem frequentemente a adesão a compromissos civis e sociais majoritários (DELEUZE; GUATTARI, 2014). Não seria essa a metamorfose (de)formativa temida, de maneira geral, nas lógicas formacionais instituídas?

Do mesmo modo, aqueles que estão mergulhados nos processos formativos podem alcançar zonas intensivas de diferenciação, singularização e indiscernibilidade que destoam das lógicas majoritárias de (re)produção de subjetividade, isto é, resistem aos modelos majoritários que impõem uma ideia unidirecional e restrita de formação.

Cartografamos um emblemático exemplo deste devir-animal na formação: Emille se queixa por não poder sentar-se mais nas mesinhas coletivas (MACEDO; AZEVEDO, 2013). Manifestação do devir-animal que quer fazer matilha. “Deliram-se as raças” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10). Ademais, no primeiro ano do Ensino Fundamental “ela revela que não canta mais” (MACEDO, 2013, p. 49). *Vontade poética* que quer entoar *ritornelos*, isto é, cantos de alegria, resistência, resiliência e desterritorialização.

A educação, no geral, visa conter nossos devires-animais. Passa a enxergá-los como anomalia, carência de bons modos, esquisitice e transtorno. O inapropriado e o inadequado diante da *normopatia*³⁴ formativa. A formação, no geral, busca constituir cidadãos domesticados, obedientes e coniventes com a ordem, o progresso e a paz. Paz que apazigua nossas potências, nossos devires que viram de pernas para o ar as cadeiras das salas de aula, as metodologias prontas, as didáticas decalcadas, os currículos compartimentalizados ou totalizados e que pervertem a formação canônica. Progresso direcionado exclusivamente para o poder em progressão que quer colonizar mentes e corpos, enfim, controlar vidas. E ordem que ordena como devemos agir, aprender e desejar, não visando outra coisa senão o controle.

Uma poética da formação requer a ginga de se desviar dos signos que violentam nossa capacidade de inventar e diferenciar. Trata-se do **devir-negro** na formação que faz expressar forças corporais de resistência e de abolição de escravidões físicas e mentais na formação.

³⁴ Afã de buscar patologicamente uma normalidade.

Assim como o **devir-índio**, que quer se abrir para percepções outras, especiais e alargadas do mundo e da vida, mantendo um agenciamento especial com as forças da terra, da natureza e do cosmos, sobrepujando faculdades do aprender.

Os devires, portanto, são forças que atingem as formas e produzem variações das mais estapafúrdias, inéditas e singulares. São modos alegres e clandestinos que não esperam aceitação, reconhecimento e atenção para se preencher e se efetuar. De outro modo, eles acontecem, já que são indiferentes à saturação da visibilidade excessiva própria da nossa sociedade do espetáculo e do consumo. Atua no inefável e inaudível. Por conseguinte, todo devir é **imperceptível** e **molecular**.

Ser desconhecido e não identificado implica numa abertura e numa linha de fuga diante de uma formação que busca uma autognose. Formação enquanto compreensão de si, como falso problema e problema mal colocado, já que as questões referentes aos princípios, fins e autodescoberta são de outros regimes de signos. A saber, regimes constituídos de valores transcendentais e teológicos que fundam imagens dogmáticas do pensamento.

As potências poéticas minoritárias na formação são expressões dos devires-imperceptíveis que parecem invisíveis e inauditos, mas, ao contrário, têm o exercício de “fazer existir o que não tem legitimidade, o que ninguém vê nem ouve, em tomar o partido das multiplicidades imperceptíveis” (LAPOUJADE, 2015, p. 275). Esse é o furor da diferença nos processos formativos. Trata-se de algo inquieto e intempestivo, embora sutil. Muitas vezes é visto como marginal e maldito, contudo persevera em suas expressões e manifestações de *reexistências* poéticas.

Na propulsão dos **devires-poético-formativos**, percebemos aflorar condições existenciais para a produção de uma formação mais digna e favoravelmente bela. Estar aberto ao devir do mundo, da natureza enquanto evolução criadora, e não adaptável, nos proporciona novas paisagens, bem como afetos na formação.

Portanto, os docentes também precisam entrar em devir para propiciar aos estudantes em devir a produção de condições de alegrias, acolhendo as diferenças singularizantes e múltiplas. Além disso, proteger os estudantes das forças transcendentais e retalhadoras reproduzidas pela família colmatada nos modelos, o Estado enquanto aparelho de captura, a religião enquanto mecanismo de amortização da dor, defendendo a negação de si e do corpo. Em suma, resguardar os infantes das instituições que querem aprisionar e rebaixar a vida.

Numa reunião de família, uma professora fica indignada quando vê uma mãe rejeitar o colo para seu filho, censurando-o com o olhar. A partir daquele momento a professora decide fazer agenciamentos afetivos e de aprendizagem com aquela criança, dispondo-se a proporcionar bons encontros para que “o ajude a fugir das atas do poder” (PARAISO, 2009, p. 599) e das paixões tristes que frequentemente nos abatem e nos enfraquecem.

Todo isso demonstra a concepção pejorativa que a educação tem com relação aos devires, bem como o efeito de uma concepção pejorativa que se tem pela educação. A formação, de maneira alargada e comum como propomos, é uma área do conhecimento atravessada fortemente por duas tipologias anuladas no campo social e histórico: o devir-mulher (ensino) e o devir-criança (aprendizagem). Talvez, devido a isso, a educação seja vista como uma área do saber menor. No meu caso, quando ingressei no mestrado em educação, no ano de 2013, ouvi comentários diretos e indiretos sobre uma espécie de profanação com relação a minha graduação em filosofia. Como se a educação fosse uma área de saber menos importante e com rigor reduzido que contaminaria meus processos formativos filosóficos.

NOTA XII

Em vista disso, superar a forma-homem composta de culpa, vergonha, ressentimento, obediência, má consciência, excesso de cultura, espírito gregário e reatividade é um exercício diário. Uma vigília aderente à cautela e à prudência próprias das experimentações formativas imanentes e potentes das quais somos capazes. Por outro lado, o padrão majoritário sócio-histórico e cultural *euro-antropo-falo-ego-logocêntrico* passa a ser ambição e modelo par a maioria.

Por isso, é preciso saber *esquecer-desaprender* determinados comandos culturais para não redobrar e internalizar as forças reativas e as paixões tétricas que nos abatem. Ademais, a potência poética de superação da forma-homem carrega consigo uma coragem discreta que não carece de provocação e enfrentamento ao instituído.

São forças afirmativas de transvaloração da formação, transfiguração dos processos de aprendizagem, atendendo ao clamor do desejo. Vontade poética que resiste, insiste e subsiste nos mais diversos contextos. Sejam eles favoráveis ou não, algo pode sempre escapar, criar, e, portanto, modificar o cotidiano formativo.

Esquecer ao invés de ressentir. Jogar com as forças distintas em oposição ao julgamento. Ousar novas experiências ao invés de se lamentar na falta. Afirmar a vida em

detrimento das forças de cooptação gregária apoiadas nos valores vigentes e hegemônicos, valores que empobrecem a formação, na medida em que se ancoram em identidades fixas. Tais mecanismos de padronização, homogeneização e uniformização de subjetividades não admitem e não entendem as singularidades díspares e disparatadas que brotam de maneira marginal e minoritária nos grandes sistemas e estruturas que constituem a formação. Desta feita, mergulhar em nossas composições e elementos, abdicando de tudo que apequena a vida e afirmando tudo aquilo que a torna grandiosa é a efetuação em ato das **potências poéticas**.

De onde vem a dificuldade de se acreditar naqueles que estão em formação? Porque há tanta descrença na capacidade inventiva dos estudantes? Talvez se trate de uma projeção. Quem não acredita nas potências poéticas alheias é porque não consegue poetizar sua própria formação, assim como sua vida.

NOTA XIII

“*Cumpramos o que somos, nada mais nos é dado*” – Ricardo Reis, Odes (PESSOA, 2010, p. 67)

Tornar-se o que tu és (NIETZSCHE, 2005) não implica num conhecimento de si, (falso problema filosófico), contudo consiste no fato de estar atento às forças que nos constituem e nos afetam, fazendo transbordar o raio identitário. Não se trata de descobrir a si mesmo, mas de inventar-se. Essa é a ideia de *bildung* inspirada no pensamento nietzschiano. Para ele, formar-se

não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo (LARROSA, 2009, p. 65).

As experimentações formativas são imprescindíveis, já que elas nos mostram aquilo que aumenta e diminui nossas vitalidades. Tratam-se de movimentos de resiliência, plasticidade e intensificação que não são, necessariamente, autoconservativos, mas perseverantes. Isso porque são movidos por forças de proliferação e metamorfose que encarnam a vontade ativa e afirmativa vital para não sucumbir às formas de niilismo que nos afastam de nossas potências formativas de resistência e invenção.

É preciso atenção com relação aos perigos de se internalizar toda a responsabilidade e culpa sobre tudo o que acontece em nossas vidas, bem como nos processos formativos, fazendo como que aja uma autorretaliação, isto é, atitude de se vitimizar por aparentes fracassos. Na medida em que podemos as potencialidades afectivas que nos compõem e que

nos modificam, enclausuramo-nos no reflexo identitário e imaginário, assim como numa repetição inócua, geral e universal de uma formação para conformação com o *status quo*. Precisamos conhecer o que empobrece e o que enriquece nossas forças formativas para não reproduzir enunciados do tipo: *eu não sou capaz, eu sou burro, nunca vou aprender, etc.* O resultado disso é que, ao sucumbir às potências terríveis das políticas de subjetividade na formação, passamos a desejar, por conta do enfraquecimento existencial, pessoas e instituições para proteger, ou melhor, governar nossas vidas ou desqualificar toda e qualquer experiência formativa.

Tornar-se o que se é consiste em expressar a natureza, isto é, a potência de inventar e inventar-se. Isso requer uma batalha interna contra o que somos devido às construções psicossociais e às internalizações que fazemos das leis e que delineiam as formas de subjetividade. Daí a tarefa de lutar contra as introjeções discursivas e não discursivas, para não aderir a mecanismos de condução de consciências e desejos. Não é isso que a escola fez e ainda faz no seu papel de máquina de produção de subjetividades? Obedecer, produzir e reproduzir mecanicamente? Por isso é preciso problematizar e repensar os valores na formação através de insurgências intempestivas, exercitando uma “guerrilha consigo mesmo” (DELEUZE, 1992, p. 7), assim como desvio da mesmice das pessoas.

Nesse caso, são essas modificações de si, esses devires, essas encarnações das potências diferenciais na formação que nos colocam na posição de seres extemporâneos e inatuais, pois requerem o embate com o presente e sobre aquilo que nos constitui. Trata-se de produzir objeções com relação à contemporaneidade, no sentido de resistir aos modelos que colmatam a manifestação de potências inventivas e destoantes da ordem do dia. Essa força do pensar é aquilo que cruza e extrapola o presente para além do senso comum, do consenso e do bom senso. É uma cólera contra o instituído padronizante. Assim, pensar no presente contra o presente, com os olhos no porvir, eis o presente que as potências intempestivas nos oferecem.

Nesse sentido,

a formação só poderá realizar-se intempestivamente, contra o presente, inclusive contra esse eu constituído, cujas necessidades, desejos, ideias e ações não são outra coisa que o correlato de uma época indigente. A luta contra o presente é também, e sobretudo, uma luta contra o sujeito. Para “chegar a ser o que se é” há que combater o que já se é. (LARROSA, 2009, p. 52)

Isso nos dá pistas para reconhecermos que as subjetividades são forjadas e que, justamente por isso, é preciso resistir e pelear contra os mecanismos de poder que

intencionam controlar nossos desejos, ações e pensamentos. Problematizar aquilo que faz com que sejamos o que somos e de que maneira estamos auxiliando naquilo que nos constitui é vital.

Isso que somos e que temos de chegar a ser não é agora nem *objeto* — não é uma “realidade” de nenhum tipo, nem subjetiva nem objetiva — e nem sequer uma *ideia* que teríamos que ‘realizar’; isso que somos e que temos a ser está claramente do lado da invenção. O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção. (LARROSA, 2009, p. 56-57)

Portanto, somos seres poéticos por excelência. Nada nos falta. No entanto, precisamos tomar parte naquilo que nós somos e no que nos acontece, fazendo-nos partícipes nos processos inventivos em abertura para as modificações próprias da vida, e porque não, da formação.

NOTA XIV

Há sem dúvida um movimento pendular na formação que oscila de um princípio de individuação que trafega entre a medida e a harmonia a um processo de desmedida e plasticidade, ruptura e *deslimite*. A dança entre Dionísio e Apolo como condição de multiplicidade.

Esse tipo de transmutação é oriundo das interferências das forças nas formas. Diferentemente da passagem de uma forma a outra, isto é, de uma identidade a outra, de uma transformação, a transmutação poética na formação é a “eterna alegria que leva em si o júbilo do aniquilamento” (NIETZSCHE, 1984, p. 111). Crítica e clínica já que “para se erigir um santuário, é preciso, antes, destruir um santuário” (NIETZSCHE, 1998, p. 83). Isso implica numa postura de suspeita e criatividade constantes no exercício de uma poética na formação.

Nesse sentido, permitir que as afetações do mundo se efetuem de maneira paradoxal e magnificente enquanto maneira outra de se conservar nos parece provocado. Conservar mantendo e afirmando a diferença, perseverar na existência. Enfim, é preciso deixar-se afetar, porque não se trata de negar as paixões, mas também não significa se deixar afetar de qualquer maneira. Vejam a flexibilidade dos bambus diante da ventania.

Tudo aquilo que prejudica, oblitera ou constrange os processos formativos deve ser combatido. Daí a urgência, emergência e insurgência de forças de resistências clandestinas, muitas vezes solitárias, mas que se valem de impulsos singulares e fazem valer fluxos de

desejo independentes da identificação, do reconhecimento ou da aprovação. Forças poéticas ativas na formação que dançam em meio às marchas reacionárias de uma formação reativa.

Formar-se sem garantias de uma estabilidade, de uma tranquilidade apaziguada e apaziguadora, eis a sina da poética na formação. Conservar, não a mesmidade da vida, pois a vida é mudança, mas manter a potência de diferenciação e de afirmação da vida com tudo aquilo que ela traz, pois “só as almas espirituais, dando por acento que sejam mais valorosas, é dada a viver as maiores tragédias, por isto, estimam a vida” (NIETZSCHE, 1984, p. 73). E a formação, sob esse aspecto, trafega sob a instabilidade que não se mantiver inalterável. É muito comum a tentativa de abreviar a convocação dos afetos inalienáveis diante de uma vida que quer se efetuar a partir da condição de modificação vital. São modos de saber resistir, existir e insistir nos processos de aprendizagem.

Para tal intento, é preciso estar sintonizado para a “afirmação da vida, também nos seus mais estranhos, mais árduos problemas, a vontade de viver fruindo o sacrifício dos mais altos tipos produzidos por sua inexauribilidade” (NIETZSCHE, 2005, p. 78), enquanto virtualizações intempestivas e desdobramentos fabuladores de realidades outras e mundos possíveis na formação.

Levar a vida ao extremo de suas potencialidades faz parte da existência e não o seu fim. As experiências formativas de aprendizagem passam pelos liames no momento em que algo nos modifica, nos altera, nos tira de um lugar ou de um território. Nesse sentido, abraçar o que é efêmero, trágico e contraditório, enquanto parte do processo formativo, pode favorecer experiências formativas outras, já que elas não se arvoram na segurança nem sempre segura do mesmo. Nesse sentido, a tentativa de buscar referências e padrões faz com que abduquemos daquilo que pode nos libertar e liberar a vida para se efetuar, isto é, inventar.

Quando passamos a avaliar e filtrar as forças, cartografando o que corrobora para intensificar nossas afecções formativas, passamos a vislumbrar possibilidades reais de uma formação mais libertária e alegre. Desse modo, começamos a ver as dificuldades de outra forma. Todo mundo tem uma história frustrante no decorrer de suas experiências formativas. Todavia, é preciso estar atento às lições que podemos tirar das experiências desagradáveis ou até traumáticas. Na medida em que enfrentamos uma potência destrutiva, podemos ativar linhas de resiliência e fabulação que, talvez, fora dessas circunstâncias, não fossem possíveis de serem produzidas. Não significa ignorar tais experiências, nem as acatar como se fôssemos culpados e merecedores, mas filtrá-las e transmutá-las em combustível para resistir e criar.

Diante disso, como tirar proveito de questões plurais e diversificadas da vida na formação, por mais dolorosas e estranhas que elas possam parecer? É preciso multiplicar as perspectivas. Olhar de outros ângulos, de um modo outro para *transvalorar* valores na formação, perverter objetivos, fazer com que se encontre e se faça beleza, mesmo na adversidade. Fazer brotar acontecimentos na formação. Força de persistência e perseverança do viver que se agarra aos fluxos do tempo e do movimento, plurais e singulares, que, inevitavelmente, nos tocam e nos atravessam.

No entanto, para propiciar tais experiências é preciso, dentre outras coisas, se livrar de muitos fardos na educação. Excessiva responsabilidade moral e administrativa, que desemboca, inclusive, em desvios velados de função. Professores-psicólogos, professores-pais, professores-assistentes sociais e assistencialistas, dentre outros que se tornaram papéis instituídos na educação. Não é difícil perceber que a sociedade e a família atribuem e cobram tais capacidades do professor, reforçando a função das escolas enquanto máquinas de constituição de subjetividades. Debitar, com tais cobranças, aos professores é uma forma de dominar e, ao mesmo tempo, enfraquecer as potências da educação.

NOTA XV

É necessária toda uma cautela para não enclausurar a formação a um desvelamento do eu, mas, por outro lado, perceber que ela pode ser uma invenção de si enquanto modo singular e autônomo de existir e resistir. Isso não esconjura conhecer as causas de si, os efeitos de efeitos e as nossas afecções, isto é, o corpo sendo afetado pelo mundo, mas é preciso um exercício de apreensão dos afetos para não explicar os fenômenos pela impressão causada no corpo e na mente. Nas experiências de composição mal analisadas são gerados preconceitos e superstições que não deixam o pensamento correr livre e o corpo se liberar.

Desse modo, nos questionamos, porque parece que, às vezes, a formação está separada da vida, ou pelo menos de uma vida intensa e bela? Sabemos que existem concepções de vida que são forjadas e que incidem na formação, desapropriando a existência de maneiras outras de acontecer e se expressar. Isso porque, no geral, a ideia de vida que se defende é a de uma vida depauperada, de uma espécie de sobrevivência. Uma sobrevivência que tenta atender a determinadas necessidades que, na verdade, são pseudonecessidades e falsos problemas, já que são demandas dos imperativos econômicos, políticos e libidinais que são veiculadas como verdades a serem almeçadas e seguidas. Inevitavelmente elas geram um reducionismo da formação e, portanto, da vida.

É por isso que nos questionamos: Por que os processos formativos não podem ser também poéticos, além das belas descritibilidades e dos novos modos de perceber e atuar para além dos poemas, crônicas, contos, novelas e romances? É possível inventar e inventar-se sem, necessariamente, possuir uma bagagem intelectual e acadêmica? Será que o ato inventivo é privilégio de poucos? Destarte, o problema que nos deixa intrigados

é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p. 261).

Por qual motivo, outrossim, a formação não pode ser decorada de **forças poéticas**, isto é, inventivas? Por que subestimamos àqueles que estão em formação, acreditando que eles são *idiotas poéticos*? Só um sistema, que atravessa todo campo social, recebe a variação e alimenta uma vida impotente que subestima as pessoas.

NOTA XVI

Pois bem, podemos até buscar nos autoconhecer, saber as nossas dificuldades, todavia uma formação para o **cuidado de si** implica na superação de si. Pensar numa formação para além da memorização, da assimilação e do reprodutivismo não se subsume em conhecer-se a si mesmo. Em outros termos, consiste em pensar em uma formação de diferenciação afirmativa. Isso desvela uma outra relação com a verdade, com o desejo, com o corpo e com o tempo. Mais do que uma aquisição de cultura, trata-se de um cultivo de si, seja numa modificação na relação de si para consigo, de si para com os outros e com o mundo, já que não há descoberta de dados prontos e puros, mas invenção e intervenção na realidade e no cotidiano educacional eivados de virtualidades e atualizações que compõem a formação.

A formação poética e a própria existência só podem ser inventadas. Nada próximo de uma adaptação resignada, todavia fabulação implicada. A invenção faz parte da natureza. Ela não é antinômica à cultura. A vida quer se diferenciar, buscar outras maneiras de existir. Essa é sua condição obstinada.

Pensar poeticamente os atos formativos como produções de si, como modos de (se) inventar e de contemplar as sutilezas e miríades do mundo, desafiando o banal, sendo poetas de nossos próprios processos formativos, é um exercício, uma estilística. Entretanto, para se reinventar a existência, para dar um estilo poético à formação é necessário afirmar que a

formação potencializada é “a arte nada mais que a arte! Ela é a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, o grande estimulante da vida.” (NIETZSCHE, 1974, p. 36). Trata-se do impulso vital de dobras e desdobramentos engendrados em percepções e ações coextensivas.

NOTA XVII

As instituições educacionais nem sempre consideram a vida em sua plenitude, mas restringem a formação a operacionalidades e mecanismos de disciplinarização e de controle, enquanto fatores caros aos meios de produção e aos produtos mercadológicos, sejam individuais ou coletivos. Nesse sentido, a formação para a vida mais intensa fica aliada, ou pelo menos limitada, na medida em que é capturada pelas máquinas de cooptação.

Em adição, os valores formativos hegemônicos padronizam os indivíduos em massas homogêneas, sem se atentarem ou tampouco valorarem positivamente as singularidades. Não só pelo uniforme, pelas identificações e pelas quantificações numéricas, mas porque se impõe a mesma lógica de ensino para todos e cada um, assim como há coação para internalização de normalizações que ignoram objetivos educacionais-formativos diversos e diversificados, assim como os tipos de inteligência plurais.

Ademais, tudo que se desvia do padrão dito normal (da norma) é classificado como patológico. Discursos rasos e danosos como: “tímido é autista”, agitado ou com dificuldade de aprendizado é tachado como portador de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), atenções flutuantes são denominadas dislexia, dentre outros ‘diagnósticos’ apressados. Não estou sendo cético com relação à existência desses estados, por vezes patológicos; todavia; a maneira pela qual se chega, aligeiramente, a tais conclusões ou quando não se compreende, tampouco se aceita as diferenças, é de assustar. Infelizmente, já se tornou habitual medicar crianças agitadas. Enquadrar o outro em patologias é uma forma de enfraquecer e, conseqüentemente, de dominar.

A formação está eivada de dispositivos de subjetivação que pretendem produzir sofrimento tanto nos alunos como nos professores. Se essa produção de desestabilização não for filtrada, transvalorizada e redimensionada, pode se tornar realmente uma patologia, isto é, uma diminuição da vitalidade, mesmo que seja uma *normopatía*. As cobranças em atendimentos a demandas avaliativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

(CNPq), numa corrida acadêmica desfreada, vêm transformando os processos formativos em uma experiência extremamente sofrível e até traumática, mas isso também não nos surpreende, na medida em que a educação, mesmo na instância pública, virou capital e não recusa seu caráter avassalador e exploratório nos processos subjetivos e formativos, seja na produção de conhecimento seja na oferta de serviços.

Ademais, ainda em se tratando das instituições de ensino,

seria preciso perguntar-se de que maneira, no interior dessa megamáquina de produção de subjetividade, surgem novas modalidades de se agregar, trabalhar, de criar sentido, de inventar dispositivos de valorização e de autovalorização (PELBART, 2003, p. 21).

Em outros termos, como podemos abandonar o *ethos* da corrida acadêmica de produção desfreada, que parece ser algo inevitável e até necessário para produzir uma formação que releve tempos outros e experiências singulares próprias, mas nem sempre apropriadas diante das demandas predatórias que assolam os espaços e tempos de produção de conhecimento? Esse masoquismo vulgar na formação pautado no medo, no poder e no sofrimento é um *modus operandi* para enfraquecer e controlar aqueles que estão nas mais diversas modalidades de capacitação e formação.

Diante desses enfrentamentos, em que medida podemos transvalorar os valores e sentidos *na* formação para produzir novas fontes potentes de efetuação dos afetos de modo aberto e singular, independentemente das cobranças institucionais e sociais omnidisciplinares e controladoras?

Trata-se de uma questão de perspectiva e que traz uma problematização: Quem deseja em nós ao responder às demandas acadêmicas? Exercício árduo de enfrentar as formas de vida que nos aprisionam e que destituem a formação daquilo de que ela é capaz.

Na máquina de ensino obrigatório há todo um regime de produção de consciência que deve responder às normas de adequação. Enquadramento e captura de um sujeito, de um indivíduo e de uma subjetividade. Algo diferente ocorre na formação poética. Isso porque

uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. [...] sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. (DELEUZE, 1992, p. 123-124).

É na implicação entre currículo e formação que atuam, entre outros lugares, a tríade saber, poder e subjetivação. O currículo como *lócus* oficial dos conhecimentos, bem como efeito de poder (SILVA, 2002) que geram subjetividades formativas em instâncias educacionais.

Para além do par individual/coletivo podemos cartografar singularidades pré-individuais, não pessoais e *aformais* que perpassam indivíduos e grupos. Assim, a poética na formação se desvia das forças políticas subjogadoras, assim como das formas científicas que querem constituir maneiras de pensar e agir, ao atualizar potências virtuais em singularidades formativas. A potência de singularização poética

é algo que frustra esses mecanismos de interiorização dos valores capitalísticos, algo que pode conduzir à afirmação de valores num registro particular, independentemente das escalas de valor que nos cercam e espreitam por todos os lados (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 47).

A poética na formação é um movimento de singularização que consegue destacar a ludicidade em meio a tantos objetivos (in)formacionais que preterem o acúmulo de poder e de saber para manter o sistema funcionando de modo eficiente e produtivo. As forças poéticas “designam a operação pela qual indivíduos ou comunidades se constituem como sujeitos, à margem dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, podendo dar margem a novos poderes e saberes” (DELEUZE, 1992, p. 188), mesmo que tímidos e imperceptíveis. Isso pode se produzir mesmo que a produção seja em séries inócuas ou em formatações e estruturações de identidades plurais.

NOTA XVIII

Não podemos desconsiderar que a participação da formação pode sim aumentar as capacidades vitais. As linhas poéticas transversalizam, mesmo que momentaneamente, a formação e a vida. Por esse ângulo,

A vida do indivíduo dá lugar a uma vida impessoal e, contudo, singular, que resgata um puro acontecimento liberado dos acidentes da vida interior e exterior, ou seja, da subjetividade e da objetividade daquilo que ocorre. “*Homo tantu*” de que todo mundo se compadece e que alcança um tipo de beatitude. É uma hecceidade, que não é mais de individuação, mas de singularização: vida de pura imanência, neutra, para além do bem e do mal, pois o sujeito apenas, que a encarnava no meio[milieu] das coisas, é que a tornava boa ou ruim. A vida de tal individualidade se apaga em proveito da vida singular imanente a um homem que não tem mais nome, embora não se

confunda com nenhum outro. Essência singular, uma vida... (DELEUZE, 2016, p. 410)

As hecceidades invadem a formação. As hecceidade apontam para “individuações sem sujeito” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10) isto é, experimentação impessoal que não faz referência ao sujeito, tampouco à função de uma forma, justamente porque é acontecimento de vitalidade e intensidade anônima numa dimensão formativa especial nutrida por uma ética que também é estética já que tem potencialidades de produção de modos de existência formativos originais e fugidios. Ao contrário dos sistemas de subjetivação cristalizados, “a literatura segue a via inversa e só se instala descobrindo sob as aparentes pessoas a potência de um impessoal que de modo algum é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau” (DELEUZE, 1997, p. 13). Na poética formativa, tanto indivíduos quanto coletividades são atravessados por essa energia de singularização.

Esse estado de impessoalidade e abertura para o encontro de singularidades díspares, enquanto modos poéticos de existência que tomam as mais diversas configurações e composições, na formação é força motriz da experiência do aprender. Assim,

Falar a partir de ninguém faz comunhão com os rios,
Com os ventos, com o sol e como os sapos
Falar a partir de ninguém
Faz comunhão com borra
Faz comunhão com seres que incidem por andrajos
Falar a partir de ninguém
Ensina a ver o sexo das nuvens
E ensina o sentido sonoro das palavras
Falar a partir de ninguém faz comunhão com o começo do verbo.
(BARROS, 2010, p. 384)

É na expressividade virtual da formação poética que percebemos desabar a representação instalada nas coisas, para atingirmos as condições de ‘pré-coisas’, como diria o poeta. Em outras palavras, acontecimentos *passe-partout*, ou seja, que fazem com que verbos ou enunciados assumam um sentido qualquer, mais clandestino, transeunte e mais essencial, pautado na força de perseverar e exprimir-se criativamente na formação.

NOTA XIX

No grego *Poiésis* significa “ação de fazer algo, aquilo que desperta o sentido do belo, que encanta e enleva” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 24). Produção feita através de exercícios recorrentes de experimentação e de composição com as mais diversas potências do mundo entrelaçadas com as forças no ser vivente.

Sob essa perspectiva, a *poiésis* refere-se à ação de construção e habitação concomitantes. A poética na formação exige e força a invenção de novos territórios, novas moradas para produzir novos modos de perceber e sentir nas experiências educacionais. A inteligência advém posteriormente.

Poetizar a formação implica em constituir territórios. Poetizar é habitar, inventar e alterar paisagens nas escolas e universidades, e não se adaptar ao estabelecido. A formação poética vivencia a diferença que nos circunda e nos atravessa. Ela versa sobre o esforço e a aposta do exercício diferenciador de si e da leveza plena de um rigor outro que não é desprovido de forças de fabulação e de resistência.

Na *poiésis*, arte e técnica se fundem, pois se trata de uma experimentação que leva tempo. Quem se forma pode estar versado e treinado em diferentes modos de se aprimorar, cuidando de si. Mesmo que em muitos momentos essas técnicas não sejam garantia de acontecimentos, elas podem auxiliar em uma melhor preparação para a vida e para os processos formativos, acatando e tirando proveito das intempéries e benesses. Ela não elimina convicções, mesmo sabendo que são provisórias. Enfim, ela saber pegar e largar. Não porque absorvida pela lógica capital do descarte, mas por abraçar o devir. Trata-se de uma prática de ser a causa de si, sem ser somente um efeito passivo das determinações externas e internas lançadas por transcendentalismos *ecoformativos*.

Diante disso não é possível, simplesmente, definir³⁵ uma formação poética, senão ressaltando sua abertura e sua potência de fabulação, por vezes intempestivas. Cabe experimentar e cartografar os afetos e pensamentos, principalmente sobre aquilo que nos arrebatou, o que nos toma de assalto e nos lança em mundos outros. Entretanto, podemos nos esforçar para delinear algumas veredas, algumas pistas, sem saturar suas potencialidades fortuitas e criadoras, sem torná-las previsíveis e controladas.

Nesse sentido, desterritorializar é abrir-se e engajar-se em linhas de fuga, sair do seu curso ou até destruir marcas mimética e mnemônicas. A vida está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, na medida em que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente e atravessam, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Na formação, coexistem pessoas em territórios distintos num mesmo bloco de espaço-tempo, bem como aqueles que se formam podem habitar diversos territórios simultaneamente.

³⁵ Definir significa dar fim, delimitar. O que não é o caso da poética já que ela desterritorializa e produz *deslimites*.

É claro que o engendramento de territórios extrapola a dimensão espacial, já que se efetua via zonas de intensidades no plano molecular. É muito mais próximo de uma etologia formaciológica do que de uma antropologização formativa vulgar. São os afetos que valem, independentemente dos seus supostos agentes de expressividade.

A poetização da formação ocorre através de linhas de fuga que fazem desterritorializar e reterritorializar corpos e enunciados, porquanto se abandona territórios constituídos pelas lógicas formativas hegemônicas que esquadriham sujeitos, currículos, pedagogias, didáticas; instauram-se então novos desertos através de linhas criativas, de êxodo e de resistência que compõem as linhas poéticas.

A poética habita o espaço liso de distribuição nômade, desviando dos espaços estriados de uma educação maior. Trata-se de um espaço intenso aberto aos agenciamentos, recusando e resistindo aos vetores representacionais dos espaços fechados. Não quer dizer que às vezes esses espaços não coabitem ou se revezem, já que não há dualismo, apesar de fazermos uma distinção de direito sobre uma mistura de fato (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Isso porque gradientes ocupam e atravessam as estruturas na formação, criando variáveis e variações nas experiências de aprendizagem.

São dinamismos imanentes que possibilitam a edificação de territórios formativos fluidos, para além das determinações homogêneas e homogeneizantes na educação. Tudo aquilo que não problematiza o instituído e que acredita que as cópias são soluções para modelos bloqueia as incitações dos *devires-poéticos* na formação. A força poética que traça linhas de fuga, descentralizadas das máquinas de captura, visando instaurar uma pretensa totalidade como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) ou colocar mordanças como anseia o projeto ‘escola sem partido’ como demandas extremamente conservadoras (MACEDO, 2017) que incidem diretamente na formação.

O que nos provoca e instiga é que a educação deve ser mais do que adquirir uma cultura, contudo interferir e traçar linhas de diferenciação que borram o estabelecido. Abrir-se para uma formação metamorfoseante e compósita, para além dos objetivos já prontos e fixos, é uma guerrilha diária e cotidiana; desafiante e excitante.

É na intrepidez e vivacidade que a poética poetiza a educação. Mesmo na escassez e temor a poética pode proliferar. Ela não espera permissão para se exprimir e se expressar, não requer aval para inventar modos mais belos de existir nos processos formativos.

A formação poética consiste na capacidade potencial de ser fabulada, inventada e modificada a cada espaço-tempo. Esse é o seu elã vital³⁶ feito de elos potenciais e, conseqüentemente, poéticos. A poética povoa a formação com movimentos nômades em estados inatuais e extemporâneos.

A função geral clínica poética é **criar sentidos e valores**. A poética interpreta e avalia. Seu recorte é preciso, essencial e sintético, assim como na poesia, que tem as palavras perfeitas para cada verso e nada lhe falta.

A avaliação e a interpretação, nesse contexto, não estão voltadas para os estados, formas e estruturas, mas para as intensidades que envolvem uma conquista de forças na *transvaloração* de valores. As forças são interpretadas para inventar sentidos e são avaliadas para inventar valores. O sentido da força não é intencional, mas intensivo de um desejo não subsumido ao tempo cronológico. Nesse sentido, há seleção do que possa ser mais interessante e necessário. São gerados valores e sentidos na linguagem, no pensamento, no corpo e no desejo. O valor não está pronto. Ele vale de acordo com o aumento de potência. A invenção de valor é a invenção de mais potência. Já o sentido faz aumentar ou diminuir a capacidade de existir. O sentido implica no sentido da força, já o valor é o valor da vontade de potência. Esse ato poético é provimento de potência e não de poder. A força concerne às relações e o valor com a variação da potência. O retorno e a efetuação da potência ameaçam a ordem social, interferem nas formas de vida estruturadas e mediadas para reproduzir relações de poder.

Criar valor não é criar uma forma. Inventar valor é produzir uma transmutação da força. “Avaliar, é determinar a força que dá sentido a uma coisa.” (DELEUZE, [s/d], p. 83) Inventar valores implica num gosto pela diferenciação ao mesmo tempo que uma necessidade. Impulso emblemático na vida dos grandes artistas. O gosto pela diferenciação se efetiva quando o acontecimento se torna fonte de um horizonte desejante ativo. Importante se faz retroalimentar a variação contínua para não sucumbir a uma variável constante do vivido e do acontecido. A fonte como gosto pela variação e a diferenciação enquanto ponte para os elementos básicos e intrínsecos para a criação de valores (FUGANTI³⁷, 2018) que nutrem os devires-poéticos na formação.

Em outros termos, a partir de um sentido insurgente

³⁶ Potência resiliente e criadora da vida em modificação que quer perdurar. (BERGSON, 2005)

³⁷ Todas as citações do Luiz Fuganti (2018) concernem a conversas pessoais que tive com o autor, denominadas por mim *com-versações* [do autor com o autor], as quais foram autorizadas, por ele, a serem aqui publicadas.

Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder, bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles. Mas os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos (DELEUZE, 1992, p. 116).

A poética penetra contextos com determinações espaço-temporais, insurgindo contra a normopatia da forma-homem que ressoa na formação.

Ao se debruçar sobre os devires-poéticos na formação é preciso considerar que “a única condição é que eles tenham uma necessidade, como também uma estranheza, e eles as têm na medida em que respondem a verdadeiros problemas” (DELEUZE, 1992, p. 170). Os problemas são inevitáveis, mesmo que fuçamos deles. A questão é compreender como podemos transmutar uma situação problemática e tirarmos proveito para expandirmos o nosso campo existencial, além de desconstruir a noção de problema na sua condição pejorativa. Problematizar, por outro lado, é inventar e, por conseguinte, poetizar.

Ademais, poetizar não é um teatro de exibição de vaidades ou *locus* espontaneísta, mas a atualização heurística formativa, a partir de linhas de experimentação e fabulação que vão traçando, tecendo e entretecendo modos outros de viver e formar-se.

No que tange ao agenciamento entre a invenção de territórios, assim como processos de subjetivação e singularização ou mesmo sobre a problematização artística do mundo, a poética formativa é uma potência afirmativa. Sendo assim,

produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer – novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum (PELBART, 2003, p. 23).

Portanto, todos aqueles que estão envolvidos e implicados nos processos formativos têm condições potenciais de se efetuar poeticamente, independentemente de uma posição autorizada que, no fundo, é mais uma manifestação sutil de tutelaçgem.

Por fim, poética refere-se às condições singulares, multiplicadoras e intempestivas da literatura que também são encontradas em várias instâncias existenciais e formativas, concernentes à capacidade de produzir o novo. Poetizar a vida e, especificamente, a formação implica em produzir mais beleza, resistência, resiliência e singularização aos modos de existência em contextos educacionais. Esse movimento consiste em pensar e fazer, com arrojo, da vida e dos processos formativos uma composição e *com-versaçã*o poética. Por

consequente, são traçadas linhas inventivas que delineiam possibilidades outras de aprender e desaprender nos processos formativos.

Quando se é atravessado por linhas poéticas podemos perceber que já não há mais referência a “uma pessoa ou forma de identidade, mas no sentido de processo, e “Si”, no sentido de relação (relação a si)” (DELEUZE, 1992, p. 116), que compõem modos outros de viver não mais como sujeito assujeitado, porém como obra de arte ou produção poética formativa de si em complexos de espaço-duração reais.

A partir disso, a poética na formação não seria uma absorção de informações e saberes utilitaristas e pragmáticos, exclusivamente; envolve-se com o ato de embelezar, através da invenção, os processos formativos. Tornamos a formação mais poética no momento em que ficamos atentos às potências intensificadoras que liberam a formação de tudo o que a apequena ou a aprisiona.

Formar-se não é sobreviver, mas viver de outras maneiras, bem como de maneiras outras, mais singulares, originais e fortuitas. Um modo especial de saber manejar as forças existenciais, visando a intensificação da vida. Assim, vislumbramos uma formação que não se contenta unicamente com a aquisição de informações ou com a internalização de ‘verdades’ irrefutáveis e inquestionáveis. Por conta disso, podemos pensar numa formação como criação de modos de vida na educação para além/aquém do pragmatismo mercadológico e tecnicista, bem como do afã do sucesso socioeconômico.

Uma poética formativa é ativa e afirmativa. Altiiva, impávida e impetuosa mesmo que silenciosa. Original e excêntrica, porque autêntica. Intempestiva, inventiva e corrosiva, portanto estranha aos modelos de identificação. Desconcertante e inaugural diante das reproduções seriais e aparentemente incontestáveis nos processos da formação.

Trata-se de uma formação de si (sem solipsismo) contra si mesmo, contra uma Paideia³⁸ pautada na cultura oficial e na tradição. Formatividade tecida por meio de uma *com-
versação*. Não no sentido de consenso, mas de dissenso e batalha. *Com-versar* é se compor com outros planos intensivos heterogêneos e diferenciais. Consiste em inventar(-se) com o outro que é, também, muito mais do que um eu identitário, não obstante conjugação de afetos múltiplos.

A formação transversalizada por potências poéticas se vale de cursos e recursos intempestivos, assim como travessias múltiplas e insuspeitas, compondo modos vitais

³⁸ Formação cultural fechada.

inventivos que faltavam, justamente porque tornam possível o que parecia impossível na educação e tornam vivível o invivível na formação. Destarte, a poética se caracteriza por novas maneiras de ver, sentir, pensar e desejar nos processos formativos.

São modos de existência imanentes, heterogêneos, heteróclitos e singulares que traçam linhas de fuga e de diferenciação com relação aos sistemas de cooptação que querem enclausurar subjetividades, significações e organizações. É uma espécie de cogito poético, porque apresenta o pensar enquanto ato inventivo, ao contrário dos sistemas de representação que julgam e determinam o que são e para que servem as coisas e pessoas, posto que se pautam em modelos hegemônicos, caudatários e gregários que anseiam por uma formação por conformação.

Em vista disso, a formação poética é uma experimentação que perpassa os trajetos suntuosos, trazendo consigo a incerteza e indeterminação; contudo, ao invés de impor uma limitação, possibilita, por outro lado, condições potenciais de invenção do novo dentro das *démarches* formativas, inclusive no que se refere aos conhecimentos, às práticas e aos desejos.

A poética formativa também se vale de hesitações. Essa, aliás, é uma de suas fecundidades. Ela não é ancorada em pórticos seguros como se houvesse uma única e exclusiva condição de efetuação. Ela sabe velejar, esperando e espreitando vivências destoantes nas experiências formativas, seja navegando em mares tranquilos ou oceanos tempestuosos. Temos assim a riqueza do paradoxo potencial da poética. Aquilo que parece impotência, a saber, não saber de antemão o que fazer é justamente sua potência, pois afirma e se firma no risco de uma surpresa alegre. Assim, arriscar é riscar a previsibilidade. Ser arisco ao conformismo e às zonas de conformação. Lapidar o cotidiano das escolas e universidades com marcas, rastros e traços originais e fortuitos. Poetizar a formação, deste modo, é um ato de intervenção inventivo e subversivo.

Aqueles que são atravessados pelas forças poéticas são *bricoulers* em formação porque fazem composições de elementos heterogêneos, díspares e singulares em suas travessias nômades. Prática do *patchwork* de fazer tessituras entre singularidades híbridas de modos inesperados e clandestinos nos processos formativos e nas práticas curriculares através de experiências *acontecimais*.

Nesse sentido, nossa perspectiva formativa é aquela que traça **linhas poéticas**. Por isso “estou improvisando, e a beleza do improvisado é a fuga (LISPECTOR, 2008, p. 53). Essa

estranha aliança ganha mais beleza com a ideia de **linha de fuga** que consiste não em fugir da vida, mas fazer a vida fugir (DELEUZE; PARNET, 1998). As efetuações das linhas de fuga não se fundam em ações covardes ou atos que sublimem problemas existentes, todavia elas inventam outros modos de pensar e viver; forjam outras vias, outros mundos possíveis. Gregor Sansa, por exemplo, traça linhas de fuga que escapam dos mecanismos de captura da família e do trabalho. Ele produz um desarranjo das peças prontas e das cartas marcadas (DELEUZE; GUATTARI, 2014). Em específico, na esfera da formação, fabular linhas de fuga implica em se desviar das paixões tristes e da vontade de poder que pretende capturar a vida sob o crivo do capital e que vampirizam a educação. Poetizar é sair do enclausuramento formativo, de tudo aquilo que prende e se impõe na formação, seja no que tange ao aprender, às experiências formativas, aos critérios de avaliação, aos modos de ensinar ou às técnicas de pesquisa nas mais diversas áreas educacionais e do conhecimento.

Traçar linhas poéticas consiste em aprender de novas maneiras e experimentar os saberes e sensações de maneira inaugural. Para tal experimentação, a prudência e a cautela são maneiras de evitar as linhas de abolição ou de destruição que podem acometer, inclusive, as experiências formativas. No entanto, isso não elimina a coragem de enfrentar e sair da reprodução e obviedade que se desdobram na educação.

Quando nos libertamos do jugo da representação e do poder, que requerem o cumprimento de demandas, adentramos numa zona acontecimental e virginal e tornamos nossas experiências formativas algo de exordial e excitante, já que passam a ser desprovidas de padronizações baseadas na mimética e na mnemônica que, por vezes, obstruem acontecimentos significativos. “Ocorreu-me de repente que não é preciso ter ordem para viver. Não há padrão a seguir e nem há o próprio padrão: nasço” (LISPECTOR, 2008, p. 35). Não seria essa uma inspiração profícua para uma formação não paradigmática que afirma as experimentações intempestivas e potentes e, portanto, poética?

Somos compostos de campos com miríades de forças que nos constituem, que nos transpassam e que vão desfazendo formas, deformando outras, transmutando sentidos. Através das velocidades nomádicas são captadas e fruídas experiências teórico-práticas do mundo em movências intensivas de aprender e de se formar. Não há gratuidade nesses movimentos que conjugam gradientes potenciais e diferenciais instituintes, que dignificam os processos formativos com doses e ponderações atentas diante dos perigos de linhas reativas ou ao abrigo interessante das linhas ativas.

Até porque os devires-poético-formativos e suas linhas de fuga e invenção podem soçobrar em estados de isolamento, *bullying*, humilhação, segregação e indiferença, não por conta deles mesmos, porém por serem mal compreendidos ou simplesmente não aceitos. Não há conforto nesse estado, já que ele não está livre de crises, angústias, dores, sofrimentos, catástrofes pessoais, dentre outras imprevisibilidades existenciais, mas é preciso saber rir até dos maus encontros (FUGANTI, 2018). Além disso, não quer dizer que tal condição busque imiscuir-se no individualismo ou na exclusão voluntária. Muito pelo contrário, os devires afirmam e se firmam na potência dos encontros que diferenciam e aumentam as potencialidades formativas. Encontros que não se restringem às relações intersubjetivas, mas ao ato de misturar e se afetar com as forças do mundo, criando tessituras com as potências cósmicas da natureza. Não seria isso aprender de maneira interessante?

A formação poética contém a potência de invenção de “coisas novas que se furtam a qualquer reconhecimento, a qualquer tentativa de torná-las estabelecidas” (DELEUZE, 2006a, p. 176); são expressões imanentes de potências inventivas, dinâmicas e não aplicáveis, tampouco repetíveis, e, portanto, efêmeras, mas intensas. São modos formativos indiferentes ao reconhecimento, às honrarias, às ambições socioeconômicas, à sede pelo poder e pela competitividade predatórias.

A formação poética resiste no interior das noções de formação majoritárias, molares e estratificadas. E a partir disso, “já não há prescrições (faça desse modo), identidades (sou assim), verdades (é isso), pedagogias corretas (deve-se ensinar assim), tranquilidades (aprende-se se fizermos isso ou aquilo). (PARAÍSO, 2010, p. 601). Formar-se poeticamente, por outro lado, é experimentar.

A formação, a partir do que foi supracitado, se torna uma viagem, uma pesquisa. E ela se manifesta poeticamente na medida em que estamos abertos ao acaso dos encontros. A formação poética se desvencilha de uma *Paideia* oficial, ela quebra os grilhões daquilo que se refere e adere às obrigações culturais e morais que engessam os indivíduos numa condição estável e imutável. Ela exprime e imprime um estilo improvável, um gesto singular que é irredutível ao agente da ação, à personalidade ou à história de vida. Isto porque fabula uma forma outra de formar-se. Em outras palavras, modos outros de aprender, experimentar, sentir, memorar, desejar, amar, imaginar, agir e pensar na educação.

Destarte, como acalentar e impulsionar tais gestos singulares que são gestados de maneira fortuita, caótica e original e que atroam as ordenanças e matanças de singularizações na formação?

NOTA XX

Pureza, riqueza e beleza são potências elevadas na formação poética. Puro no sentido daquilo que difere e diferencia de si próprio, ou seja, *diferença pura*, quebrando, paradoxalmente, com a ideia de indivíduo e do indivisível. Não é a diferença que se afirma na distinção de identidades, mas a diferença que se efetua nas conexões com as forças do/no mundo. Diferenciar-se de si, do sujeito e do indivíduo. A riqueza refere-se à força de multiplicar-se, de criar modos formativos descolados da memória, da biografia, do hábito, do papel social ou da associação de comportamentos que o *socius* exige. Frequentemente somos requisitados a responder às situações, a partir de uma padronização de nossas ações. E tudo o que se dissocia do passado ou de nossas atitudes costumeiras é imediatamente recriminado, cobrando-se um retorno do mesmo. Regime identitário. Por fim, o belo consiste na **vontade de arte** que permeia a natureza, as pessoas, os animais, etc. Inventar novos modos de se movimentar, de esperar, de olhar, de ouvir, de experimentar de modo inaugural, singular e intempestivo nos processos formativos parece possível, desafiador e urgente.

Nesse viés, poetizar a formação consiste em afirmar as indeterminações, incertezas e imprevisibilidades e, assim, compor afetos potencializadores. Dobrar, redobrar e desdobrar o que somos, o que podemos fazer, pensar, sentir e aprender. Não só admirar e se renovar com a poesia, mas fazer com que nossos processos formativos sejam mais poéticos. Por isso, seria risível acreditar que a formação poética só pode emergir a partir da poesia. No entanto, tornar a formação mais poética é acreditar na produção de beleza, na fabulação singular, na aprendizagem inventiva, nas resistências moleculares, nas faculdades do corpo em formação e nas temporalidades formativas outras. Isso porque quem se forma não é um **idiota poético**. Desse modo, podemos ser poetas de nossos processos formativos e, por que não, poetas de nossas vidas.

Seria exagerado, absurdo, infundado ou mesmo abusivo admitir, permitir, promover e exercitar que, seja lá quem for, não possa atravessar e ser atravessado e modificar e ser modificado pelas potências poéticas na formação? Acreditamos e vivenciamos esse campo de imanência. Entretanto, os afetos poéticos na formação não podem e não devem ser impostos peremptoriamente. Eles simplesmente acontecem. Mas essa não é uma operação simples. Não se trata de espontaneísmo. A sua expressão não é de qualquer modo. Eles não são aleatórios, mesmo que um afeto ou uma velocidade possam ser confundidos com espontaneísmo, não é disso que se trata. Na verdade, eles não emergem de qualquer jeito, mas através de

experimentações das forças para saber o que nos faz soçobrar e o que nos faz velejar nos oceanos da formação. Para isso, é preciso um jeito especial e inaugural de se colocar nos processos formativos, não com esperança, mas em espera e espreita de bons encontros.

Assim, a formação poética é povoada de forças fortuitas de invenção e diferenciação na educação; portanto, são intensidades e experimentações aprendentes que fabulam modos outros nos processos **formativos** (aquilo que é instituído ou atualizado na formação), **formacionais** (tudo que se refere à formação) e **formacionistas** (condições de possibilidade e de intencionalidade na formação). A poética versa; isto é descrever e confabular **afectos** (novas e inusitadas maneiras de sentir) e **perceptos** (novas e inusitadas maneiras de perceber) que inventam novos modos formativos. Ela envolve e desenvolve a constituição de novas possibilidades na educação referentes aos agenciamentos de si para consigo, para com os outros, com os fenômenos, estados de coisas e, principalmente, os acontecimentos. Os processos poético-formativos versam sobre nossas potências de variação singulares. Conversam com as forças nas pessoas e as forças do Fora. São modos originais de agir, pensar e sentir nos currículos, nas práticas didáticas, nas avaliações, nas metodologias, nas políticas educacionais, na educação a distância, na formação docente, profissional ou existencial, enfim, são novas maneiras de (des)aprender. Novos modos de (se) inventar poeticamente.

De maneira geral, o que nos direcionou nessa itinerância de pesquisa foi investigar os **modos de vida poéticos** na formação. Pensá-los de maneira implicada e explicada enquanto coengendramento e apreensão. Poetizar enquanto verbo no infinitivo que encarna os processos formativos de acontecimentos, traduzido na capacidade de aprender a se expandir, não enquanto acúmulo de informações e cultura, mas fonte geradora e produtiva de variações no pensar, sentir, agir e desejar. Isso porque afirma a condição dúctil da existência, a plasticidade e seletividade da vida e dos processos formativos. Atos formativos diante de um desassossego e inquietude que não elimina uma vontade ativa de experimentação de si para além da forma-homem. Dobra na relação de si para consigo. Cuidado de si e dos outros. Generosidade, não por piedade, mas para estimular alteridades a criarem seu mundo próprio e efetuar suas potências singulares de maneira poética. Virtude dadivosa e distribuição nômade nos processos formativos, formacionais e formacionistas.

Outrossim, trata-se de extrair o novo da formação, expandir-se, para não cair na lamúria da interioridade neurótica da meritocracia na educação, estar à altura de sustentar os afetos, acontecimentos e devires nas experiências formativas. Povoar-se de intensidades e potências ativadoras de diferenciação e multiplicação os modos de aprender. O devir-poético

na formação é pleno de esquecimento ativo, leveza, abertura, invenção e afirmação da diferença. Contentamento pleno e genuíno que contempla todas as partes da potência intensiva corporal e mental. Retorno da potência ela realimenta e é ao mesmo tempo retroalimentada enquanto autonomia real e prática de liberdade.

A arte dos encontros com forças só se materializa a partir da solidão para cartografarmos metaformativamente o que nos ocupa do ponto de vista do desejo? Geralmente o que se apresenta no presente é uma ausência da potência. O acontecer do instante é substituído pelo vivido ou acontecido que somente provém de signos e imagens que nos mantêm numa memória das marcas – no momento que dura e não é pulverizado pelo tempo crônológico.

Quando se habita a zona de indeterminação não se é mais surpreendido. Não se cria expectativas, porque a esperança é uma paixão triste. Não há espaço para o ódio, medo, frustração ou melancolia. Aprende-se a ter bons encontros a partir desse preparo de espera e espreita para uma condição despojada, leve e vitalista. Assim nos formamos, assim aprendemos, assim absorvemos ou sorvemos o ato formativo em sua dinâmica através de lampejos que brotam das experimentações e fruições acontecimentais do pensar inventivamente.

Ao nos relacionarmos com as forças do Fora dessa dobra poética do “eu”-mundo saímos do jugo da representação que bloqueia, restringe, limita e direciona nossos modos de existência, ao nos desapegarmos das burocratizações e nos apegarmos às intempestividades dos encontros. Na medida em que conquistamos um exercício poético dos encontros de *conversações*, não nos relacionamos mais por identificações, mas por reverberações e ressonâncias numa zona comum de gérmenes poéticos que compõem sinergias de singularização. Os encontros passam a ser entre afetos, impessoalidades e pré-individualidade. Encontro com forças e não com pessoas, formas, identidades, subjetividades, personalidades.

Afeto liga o corpo e mente à moral ou a ética. Uma paixão submetida ao ideal ou aos desejos associados às potências do mundo. Solidão que favorece os encontros intensivos, com forças para romper com a concepção de desejo entendido como falta, tutelado, intencional, culpado e endividado. Isso nos faz pensar numa formação não fascista, não empoderada e não moral, mas numa formação poética. Ela não se restringe ao acaso dos encontros, já que sabe dosar e experimentar aquilo que lhe acontece e sabe transmutar a paixão em ação, inclusive naquilo que tange a um mau encontro.

Apaz-lhe somente o que lhe é útil: o seu prazer e o seu desejo cessam quando ele ultrapassa os limites do útil. Adivinha ele todos os meios para reparar todos os males afastando-se dos acidentes adversos. Aquilo que não o aniquila torna-o bem mais forte (NIETZSCHE, 2005, p. 39-40).

A poética seleciona aquilo que aumenta a capacidade de aprender, de se modificar e (se) inventar. Ela escolhe o que aumenta a potência da mente, do corpo, da expressão da linguagem, das vivências temporais e das potências do pensamento para se viver e formar-se de maneira ativa. Ela é independente, por isso não se prende às paixões tristes e seus efeitos. Remorso, ressentimento, complacência, piedade e carência. A tudo isso ela esquece e é indiferente.

A poética, enquanto potência de singularização e diferenciação, resiste aos sistemas formativos morais que valorizam a verdade, a competência e eficiência a serviço do estado, que pretende homogeneizar aqueles que se formam através de um diapasão generalista, equalizador e gregário. Poético é aquilo que, no acontecimento, faz com que não se reconheça mais seres ou a história, entretanto devires.

Nesse contexto, vontades de potência heterogêneas e díspares entram em relações de conjugalidade, composição e *com-versação* intensivas fazendo com que não haja sobreposição ou assimilação, mas invenção que considera as expressões do desejo. Ritmos, forças de existir, potências de afetação para afirmação da vida na formação. Proliferação de multiplicidades nos encontros de implicações e explicações virtuais e atuais que levam o ato de formar um acontecimento real.

Uma grande saúde na arte dos encontros, a partir de uma calma gerada por ideias adequadas do corpo e da alma. Uma tranquilidade que não se subsume às paixões efêmeras e tristes. Condição para a vontade de potência brotar e ramificar, fazendo circular forças em circuitos de excelência e autonomia. Condutas provenientes da conciliação e efetuação da potência como aumento, diferenciação e multiplicação de modos de formar-se, criando uma consistência afetiva. Isso porque a **poética é seletiva**, apreende o retorno da diferença enquanto força ativa que potencializa os processos formativos.

A **poética enquanto estilização na formação** é dotada da **plasticidade estética**, uma vez que é sensível e receptiva aos devires e à afirmação da vida em diferenciação, através de uma demorada experimentação. A poética requer um preparo e antecipação para se viver de modo diferencial. Isso precisa ser inventado, posto que não está dado. Logo, há um ato formativo voluntário e prescritivo variável, não restrito ao ego e à lei, mas que quer se

aventurar nos encontros a partir de uma insurgência contra os modelos. É um modo de se aprimorar que não flerta com o perfeccionismo e a meritocracia. É uma conduta enviesada pelo desejo intensivo que quer produzir(-se) e expandir(-se). Trata-se de imprimir um estilo, um gesto charmoso que varia a si e faz a vida variar. Corpo-criança. Invenção de relações com o mundo na amizade, no amor, na família, no trabalho, no lazer etc., numa liberação das tutelagens e das marcas do eu. Esse modo poético tem suas técnicas, procedimentos e práticas sempre abertas e flexíveis em experimentação, desde que não vire uma norma que impeça a vontade de inventar. Fazer da formação um processo pleno de beleza é a **intensão** da poética.

Nesse ponto, algumas perguntas parecem nos assediar: De quais conexões a formação é capaz? Quais fluxos ela suporta em suas *itinerâncias* e *errâncias* singulares? O que se passa e deixa passar nas experiências poéticas na formação? O que desfavorece e o que favorece para que os processos formativos sejam mais inventivos, imprevisíveis e belos, isto é, poéticos? Ora, isso parece um bom começo.

Figura 7 - Conexões e composições formativas para uma aprendizagem poética



Fonte: Razão Inadequada³⁹

³⁹ Disponível em <http://razaoinadequada.com/fundamentos/tratado-de-imanencia/> Acesso em: 26 nov. 2018.

4 APRENDIZAGEM POÉTICA

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas (Guimarães Rosa).

“A arte é a finalidade do mundo, é o destino inconsciente do aprendiz” (Gilles Deleuze).

*O MEU OLHAR é nítido como um girassol.
Tenho costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança, se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para eterna novidade do Mundo...
(Alberto Caiero)*

NOTA XXI

Aprender é o cerne dos processos formativos. Seja no que concerne ao aprender a aprender, ao aprender a ensinar e ao aprender a pesquisar. Não é uma operação simples, mas feita de composições. A aprendizagem acontece quando se é afetado por forças múltiplas e distintas. Por conta disso, ela cresce pelo meio, ela produz fluxos que levam sempre a um outro lugar, a uma temporalidade outra ao mesmo momento em que também se é atravessado por esses fluxos. Desse modo, ela não é finalística, nem pautada em princípios pré-estabelecidos e fixados. Ela não é uma teleologia, nem uma doutrina. “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente no meio da travessia” (GUIMARÃES ROSA, 2005, p. 80). A aprendizagem requer um plano de virtualidades que se atualizam em práticas concretas. São acontecimentos de contágios disparados por intercessores dos mais imprevisíveis: paisagens, cores, texturas, aromas, sabores, ideias, *afectos* e gestos, mas que

não se confundem com os estados de coisas, porque as formas estão eivadas de forças diversas, diversificadas e em diferenciação.

Figura 8 - As cores do aprendizado



Fonte: Colégio Bastos Maia⁴⁰

O processo de aprender se caracteriza em atribuir sentidos aos acontecimentos com os quais nos deparamos, ao longo de nossas existências e, especificamente, em nossas experiências formativas. Nesse viés, conseqüentemente, somos alterados, transformados e modificados pelos acontecimentos. Desse modo, há uma espécie de inevitabilidade no ato de aprender. Todavia, precisaríamos ir um pouco mais adiante para adensarmos tal questão – a condição *sine qua non* de que nós, invariavelmente, aprendemos, mesmo que em níveis, culturas, espaços e tempos diferentes. Nesse sentido precisamos nos perguntar: como se aprende? Qual a qualidade da aprendizagem? Aprender, de modo geral, consiste num plano implexo de implicação-explicação em que há atribuição/coerção/rasura/fabulação de sentidos e significados diante daquilo que afeta o corpo e a alma⁴¹. As forças de impulsionamento da aprendizagem podem ser motrizes ou intercessoras. Desejos, problemas, escolhas (in)conscientes, rupturas de si e do mundo podem se configurar como práticas ético-políticas e epistemológicas do aprender. Tudo isso mergulhado num caldo semiótico, cognitivo, social, (contra)cultural, libidinal e material que sofre interferências e interfere, de maneira múltipla, nos processos de formação.

Agora vamos nos deter em desdobrar, especificamente, as condições existenciais da aprendizagem na formação poética. Podemos antecipar que ela pode acontecer no interior de qualquer experiência de aprendizagem.

⁴⁰ <http://bastosmaia.com.br/wp-content/uploads/2016/02/cores-estimulam-aprendizado.jpg> . Acesso em: 19 abr. 2017.

⁴¹ Relevamos aqui o paralelismo em detrimento do dualismo.

NOTA XXII

A expressão da aprendizagem poética sé dá no encontro com os signos⁴². O signo não deve ser compreendido como simples representação do objeto. O signo não é aquilo que é determinado pelo objeto (objetivismo), tampouco submissão do objeto ao sujeito (idealismo). Refere-se a um efeito da mistura dos corpos (acontecimento) e quase-causa das proposições (sentido). Ele não detém a posição de agente ou paciente de enunciado, já que isso lhe é impassível e indiferente. Os signos envolvem os estados de coisas por vezes percíveis e apaixonados. Eles são expostos aos agenciamentos coletivos que produzem forças de diferenciação. Há uma coerção involuntária e violenta. Portanto, o signo é a força na forma que está implicada e que envolve a decifração de um sentido.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitsem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (DELEUZE, 2010, p. 4)

Portanto, quem aprende é um sintomatologista. Interpretar os signos que nos afetam em determinados encontros e que nos forçam e contagiam a pensar passa a ser fulcral para a aprendizagem poética.

Com efeito, se aprender é uma receptiva-atividade ocorrendo como choques nos curtos-circuitos que se dão entre signos (a serem decifrados) e acontecimentos (que não se esgotam em sua efetuação histórica em estado de coisas e nos enunciados), então, aprender *com* outrem é embarcar num devir que intensifica os envolvidos numa aliança de questionamentos, e não de adesões recíprocas. (ORLANDI, 2004, p. 128)

Desse modo, é preciso fissurar as palavras e as coisas para liberar sentidos outros e acontecimentos intempestivos e singulares em agenciamentos nos processos formativos. Isso requer a criação de um estilo. Estilo que decifra signos e engendra sentidos.

⁴² A noção de signo aqui aplicada não tem paralelo com a definição linguística de Ferdinand de Saussure baseada no par significante/significado.

NOTA XXIII

Um vendedor pretende vender um livro a um homem. Ao abri-lo, o possível comprador olha uma determinada página; após isso, ele fecha o livro e tenta abri-lo novamente na mesma página, porém ele não consegue mais encontrá-la. As páginas, incrivelmente, brotavam, outras desapareciam. Por fim, o vendedor diz ao homem abismado ao encontrar uma ilustração o seguinte: “Olhe-a bem. Já não a verá nunca mais” (BORGES, 1999, p. 124). Cada *acontecimento* é único, singular, assim como as experiências singulares na aprendizagem poética. Não há regra, modelo ou receituário para produzir acontecimentos. É o que, em certa medida, é parcial e a parte de tudo o que acontece, do que não se subsume à própria encarnação de atualização em sistemas de representação objetiva e subjetiva.

NOTA XXIV

Tais movimentos aberrantes e poéticos traçam linhas de fuga dos hábitos estagnantes e das representações seriais e aplicacionistas que não estimulam os *devires-poéticos* da aprendizagem e que reforçam o *ethos* da reprodução e memorização. Subsunção aos mecanismos de poder de inoculação que desqualificam e rebaixam as potências de digressão e invenção que transversalizam a formação. Esses movimentos de desterritorialização destacam a capacidade de problematização intrínseca à aprendizagem poética.

A aprendizagem poética requer, consciente ou inconscientemente, a implicação na questão dos problemas em educação. Poderíamos chamar de *problematologia*, isto é, analítica sobre a validade ou não dos problemas ditos educacionais, conjuntamente com a construção heurística dos problemas. Para tal intento, faz-se importante para o exercício de uma cartografia política e epistemologia delicada e refinada na educação.

A questão é que desde muito cedo nossa capacidade de problematização é tolhida. Essas obstruções e desvinculações daquilo que podemos saber são expressas em enunciados do tipo: *Você não tem idade pra saber disso! Quando você crescer poderá saber! Isso não é assunto de criança!* É bem provável que, ao crescer, muitos perderão o interesse em perguntar, não porque saibam, mas porque o campo social produziu constrangimentos que inviabilizaram esse desejo e vontade de problematizar.

Existem dois tipos de problemas inadequados que são problemáticos⁴³: os falsos problemas e os problemas mal colocados. Destarte, como distinguir falsos e mal colocados problemas dos verdadeiros problemas?

Os problemas inexistentes e os problemas mal colocados (DELEUZE, 1999, p. 10) geram ambiguidade, devido ao critério avaliativo pautado no *mais* e no *menos*, seja na metafísica, nas ciências e em suas particularidades referentes ao ser, à ordem e ao possível; seja na confusão dos mistos mal analisados concernentes à liberdade e à intensidade. Nesse viés, acrescentamos ou subtraímos elementos e proposições para negar aquilo que não apreendemos, desvalorizamos ou que não é de nosso interesse, como também as ações e pensamentos que têm motivações diferentes das nossas ou quando esses valores não coadunam com nossas expectativas.

Ademais, reunimos termos de naturezas distintas, criando relações como se eles fossem naturalmente e desde sempre articulados (DELEUZE, 1999, p. 11). Em ambos os casos, há um erro fundamental: atribuir diferença de grau onde há diferença de natureza. Há mais elementos na ideia de não-ser e de desordem do que subtração de qualificações. São lógicas generalistas de negação, motivações psicológicas particulares, dentre outras que corroboram para invalidar alteridades. Na ideia de desordem existe a ideia de ordem: a negação geral e as caracterizações particulares daquilo que a desordem *não tem*, já lhe adicionam algo. O *menos é mais*. A exceção faz parte da regra. A anormalidade, por exemplo, depende do que se entende por normalidade (DELEUZE, 1999; CARVALHO SANTOS, 2014).

Já os problemas mistos se dão quando atribuímos positividade (*mais*) a ditas ‘articulações naturais’, acreditando que elas já são dadas. O *mais* é, na verdade, *menos*, pois as sínteses disjuntivas desarticulam elementos vistos como ‘desde sempre’ vinculados. Por exemplo, existem determinados discursos que opõem teoria e prática, erigindo uma hierarquização de pares opostos (DERRIDA, 2008), assim como privilegiam as pesquisas de campo em detrimento das pesquisas teóricas em educação, como se a primeira fosse mais relevante do que a segunda. O *menos* aqui é *mais*. Os falsos problemas na esfera educacional são determinados por antinomias que não relevam elementos heterogêneos. Eles desconsideram que existem singularidades díspares – “a coexistência e o deslocamento relativos das duas funções diferentes” (DELEUZE; GUATTARRI, 2010, p. 430), contudo

⁴³ Problemáticos no que tange às limitações do pensamento.

relacionais e até contíguas, tanto nos agenciamentos dos corpos e desejos como nos agenciamentos de enunciação.

Já no caso dos mistos mal analisados nas discussões educacionais, chamamos a atenção para a articulação dita segura, linear e automática dos chamados processos de ensino-aprendizagem, como se ele ocorresse, necessariamente, como uma via de mão dupla. A naturalização desta relação supõe que um depende do outro. Neste caso, o *mais é menos*.

Deste modo, os signos são problemáticos e problematizantes. Esse é seu clamor heurístico – “sentir o efeito violento de um signo, e que o pensamento seja como que forçado a procurar o sentido do signo” (DELEUZE, 2010, p. 22). Então se aprende içado por esses fluxos problemáticos, porquanto procurar é inventar a partir da violência dos encontros, porque o pensamento não é uma atividade voluntária, universal e reflexiva. Os signos nos forçam a pensar, nos impelem a fabular novas maneiras de aprender, não só a resolver problemas, mas a criá-los. Tanto a colocação quanto a resolução dos problemas têm a mesma importância e equivalência (DELEUZE, 1999, p. 9) para a aprendizagem na formação poética.

O ato de decifrar signos requer um gesto heurístico e, portanto, poético. Isso porque ele empreende uma problematização, bem como invenção. O estatuto problemático tem papel fundamental na aprendizagem, já que aquele que aprende se implica num campo problemático e imanente passível de condições de fabulação, investindo em modos outros de aprender em meio às dificuldades e contradições.

As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer. A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9)

Criar problemas⁴⁴, além de resolvê-los, faz parte da poética existencial formativa de aprendizagem. Somos tutelados e infantilizados quando internalizamos a ‘verdade’ no afã de resolução de problemas em várias instâncias dos nossos processos formativos. Os problemas perduram, mesmo com suas resoluções, porque são sempre provisórios e parciais, não

⁴⁴ O que se instiga nesse caso não tem paralelo com as propostas pedagógico-metodológicas como, por exemplo, a PBL (*problem based learning*), pois não se trata de um reconhecimento da existência dos problemas e de sua criação pelos estudantes ao colocá-los numa posição contingente e efêmera na medida em que são suprimidos pelas soluções. Não é aquilo que se encontra como problema ‘dado’ e desvelado, mas uma implicação acontecimental necessária do ponto de vista do pensamento inventor.

represam os processos de problematização; estes vão se atualizando ao longo do processo. Por vezes, a formação reproduz essa verdade, que é preciso resolver problemas, reforçando “um preconceito social, no visível interesse de nos manter crianças, que sempre nos convida a resolver problemas vindos de outro lugar e que nos consola, ou nos distrai, dizendo-nos que venceremos se soubermos responder” (DELEUZE, 2006, p. 228). Deixa-se de lado a postura e a perspectiva crítica nos processos formativos que têm como função desconstruir verdades impostas e inabaláveis. O servilismo pronto a resolver problemas, sempre dados por outros, alimenta a lógica da semiotização do mundo que reitera o adestramento de corpos, o decalque de problemas transpostos e aplicados coercitivamente e aceitos sem serem questionados, gerando uma noção nomotética, asséptica, normativa universalista e homogeneizante da formação.

É inevitável que a aprendizagem poética ascenda justamente por conta da premência dos problemas que irrigam uma heurística, uma estilística formativa. Parece ser essa uma insurgência contra a imposição dos saberes eleitos como formativos por formas de poder hegemônicas que controlam e excluem, na medida em que não interferimos no campo problemático, quando não somos copartícipes do processo. Esse é o papel da metaformação (MACEDO, 2010) – a fabulação problematizadora.

Ademais, existem outros meios de aprender que partem do problema fundamental como, por exemplo, de se questionar “a partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Idéia será o pensamento suscitado?” (DELEUZE, 2006, p. 237) Como a educação pode estar pronta para esse tensionamento intensivo das faculdades ao aprender poeticamente? Como acolher esse *deslimite* que atravessa a formação e incide na aprendizagem? São pistas para ampliar as capacidades formativas a partir do crivo problemático e crítico que revelam sentidos no ato de aprender.

Aprender de maneira poética não consiste em se adaptar a situações e problemas já prontos e postos como essenciais; trata-se da capacidade de inventar problemas, gerar conexões, experimentar modos e multiplicar perspectivas outras e diferenciais diante do senso comum e do bom senso.

Produzir sentidos é um dos elementos da aprendizagem poética. O sentido está em uma dimensão intervalar entre o funcionamento da linguagem e os estados de coisas, paixões e ações corporais. Ele é especialmente neutro, porque é indiferente às modalidades da proposição. É um não-senso destituído de significação, posto que versa sobre entidades

paradoxais doadoras de sentidos não predeterminados. A aprendizagem poética do sentido conecta séries divergentes, gerando efeitos singulares. O sentido é efeito de superfície e, portanto, não é preestabelecido por instâncias transcendentais (DELEUZE, 2009). Destarte, faz produzir composições e circulações na vida e no aprendizado.

NOTA XXV

A aprendizagem poética não se limita a jogos de assimilação ou resolução de problemas postos por outros, todavia produz estranhamento e criação de problemas. A perseverança poética afirma que “aprender não é reproduzir, mas inaugurar” (SCHÉRER, 2005, p. 1188). Aprender consiste na fabulação de novas perspectivas sobre o mundo, novas maneiras de existir, de inventar e resolver problemas. Temos, nesse caso, a diferença entre invenção de problemas e criatividade para a resolução de problemas postos de forma heteronômica. Essa espécie de criatividade coaduna com uma adesão do tipo empresarial e alimenta a lógica da produção e da competitividade que é feita por introjeções e estímulos dos mais diversos.

Já aprender a problematizar reside em mergulhar e imiscuir-se na dimensão virtual da existência, produtora de fluxos de composição de forças que se atualizam na realidade e na complexidade de nossos problemas, encarnando-se nos estados de coisas sem se confundirem com eles. A aprendizagem poética é aumento de potência de invenção e diferenciação que se expressam (in)dependentemente⁴⁵ dos imperativos do capital. O que faz, portanto, é produzir caminhos inabituais e árduos, porém sumptuosos e sublimes.

Para tal experimentação formativa, é preciso renunciar a toda uma moral de rebanho (NIETZSCHE, 2002) que se legitima por uma repetição vazia, eivada de redundância significativa e pela imitação de práticas que não se aplicam, já que a experiência é inalienável e insubstituível. Trata-se de misturar-se com os signos do mundo e produzir sentidos que não partem de ideia de similitude e totalização, todavia de diferença e multiplicidade. Expressividades singulares em *devir-poético* na aprendizagem. Quem escreve é afetado pelos signos do mundo, bem como aqueles que estão em formação. Dessa forma, fazem outros mundos possíveis na relação (in)tensa dos encontros.

⁴⁵ A resistência acontece num determinado contexto que não pode ser desconsiderado, todavia não quer dizer que, necessariamente, reproduza o *status quo*.

Não há como antecipar, prever ou direcionar os afetos que os signos proporcionam nos encontros formativos de aprendizagem, pois

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente "bom em latim", que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2010, p. 21)

Essa ideia derruba a pretensão de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem. Podemos dizer que isso se refere a um desassossego que nos tira do lugar ordinário e da normalidade para nos lançar em terras estrangeiras. Em outros termos, acolher as aprendizagens poéticas depende da condição de se abraçar a instância existencial problemática. Contudo, por não suportarmos a intensidade da tensão e os efeitos que os signos podem fazer conosco, afugentamos o plano de invenção, o caos criador, porque geralmente estamos presos à instância conservativa e reativa da vida. Portanto, fazer agenciamentos e devires, de maneira horizontal, é um salutar desafio para uma formação que deseja a potência e não o poder.

Ademais, “há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa de amorosa, mas também de mortal” (DELEUZE, 2006, p. 48). Risco diante de imposições e submissões dos modelos que podem frustrar ou matar o desejo, muito embora possam emergir, de maneira insurgente, alegrias inauditas e estimulantes. Tanto para o escritor quanto para aqueles que estão em processos formativos existenciais há sempre a possibilidade da eclosão de tristezas ou alegrias. Quantas mortes ocorrem em sala de aula. Quantos fluxos colmatados e redirecionados para afetos entristecidos que empobrecem o nosso viver e o nosso aprender permeiam o cotidiano escolar. Precisamos pensar em experiências e experimentações na aprendizagem fora do raio de impotência que o medo ou a aversão produzem. Por exemplo, as hierarquizações nas relações de ensino e aprendizagem, nos currículos ou na avaliação; o abuso de poder que incide nas esferas macro e micropolíticas; ameaças de toda ordem; crise de autoridade docente; agressões diversas, dentre outras coisas que produzem constrangimento existencial e, portanto, tristeza nos processos formativos.

Vale ressaltar que a maneira pela qual somos afetados pelos signos pode aumentar ou diminuir nosso desejo de aprender. Para intensificar nossas capacidades vitais de invenção precisamos avaliar e interpretar diferencialmente os nossos encontros para *transvalorar* os valores (NIETZSCHE, 2005). Neste sentido, aprender passa a ser uma sintomatologia:

Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários; e esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças. (DELEUZE, 2010, p. 25)

O mundo e a vida na formação são compostos de cinéticas (in)tensas. Por entre as coisas se digladiam forças que, diante de tal tensão, são intensificadas. Aquilo que é intenso, mas não necessariamente extenso, isto é, trata-se da (*in*)tensão na extensão, independente da intenção. Por isso não dá para saber previamente o sentido dos signos antes de experimentar tais encontros. Não é possível aprender algo sem que haja contato, choque, interferência, ressonância, atravessamento e mistura.

Encontramo-nos no mundo e com o mundo. Isso pode gerar sensações de desconforto num jogo de diferenças, mas que, por outro lado, podem criar possibilidades para se escapar do jugo da identidade e do reconhecimento. Fugir e fazer fugir palavras de ordem nas escolas e universidades que, no geral, nos impelem a fazer mais do mesmo; por outro lado, não podemos negar que somos participantes do real em agenciamentos e engendramento com o mundo. Não há contradição nenhuma nisso. Tornamo-nos estrangeiros forçados, mesmo que em locais e tempos anteriormente habitados a inventar maneiras outras de viver, modos outros de formar-se. Todavia, nada disso garante bons encontros quando

Reconhecemos coisas sem jamais as conhecermos. Confundimos o significado do signo com o ser ou o objeto que ele designa. Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivamos dos imperativos que eles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das recognições [...] (DELEUZE, 2010, p. 26).

Dessa maneira, as afecções corporais/mentais, fulguram, intensificam ou bloqueiam nossa capacidade de sentir, agir e pensar. A arte dos encontros é um misto de ação e paixão entrelaçados mutuamente. Coengendramento de contágio e problematização na constituição do mundo e de si. Não podemos nos furtar aos encontros. Os entretecimentos dos encontros podem entristecer ou alegrar aqueles que se formam de acordo com os modos pelos quais nossas forças vitais são intensificadas ou amortizadas. Não há como controlar plenamente tais

encontros. Não há como direcionar ou dominar o que os estudantes devem sentir ou garantir a vontade de aprender.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender— que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paidéia* que percorre inteiramente todo indivíduo (um albino que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento) [...] (DELEUZE, 2006, p. 237).

Criar de maneira vacilante, mas não menos potentes, determinados territórios de júbilo que abram margem para expressões e efetuações estéticas, alimentando e sendo alimentadas pelas forças do intempestivo. Não seria essa uma das travessuras da aprendizagem poética? Além disso, os encontros escapam da lógica mimética de que, para se aprender, é necessário fazer como o mestre manda; pelo contrário,

nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 2006, p. 48)

É importante ressaltar que esse ‘fazer como’ está pautado numa repetição ou imitação vazia. O ‘faça comigo’ pode até se efetuar numa repetição. Só que esta é uma repetição aberta e criativa que, ao repetir, engendra pequenas variações e desvios. Há uma espécie de linha de fuga inconsciente, inclusive considerando o corpo que emerge em uma fremente e imperceptível *micrometamorfose*.

Deleuze (2006) nos apresenta um belo exemplo que é o de aprender a nadar. Mesmo que o professor nos demonstre como devemos movimentar os braços, as pernas e o pescoço; qual o ritmo, a velocidade e cadência adequadas, se não entrarmos em contato com a água, se os signos não se misturarem, não haverá aprendizado. Aprender é uma experiência inalienável e, eminentemente, singular. Ela se produz em zonas de heterogênese que são planos abertos para novas composições, novas *com-versações*.

Existem modos múltiplos de aprender. Portanto, a riqueza do aprender é o avesso da reprodução do mesmo. Cada um imprime suas singularidades no ato de **fazer com** o outro. Isso é contrário ao ideal padronizante da imitação. Como se a educação devesse se restringir a apropriação extensiva do conhecimento, da cultura e da informação. Numa mesma aula

existem tempos singulares e atenções flutuantes distintas. Cada um ocupa um território e, a qualquer instante, alguém pode derribar em se desterritorializar, seguindo caminhos e tempos diversos. A percepção faz recortes, ela decompõe movimentos. Apreende-se o que interessa. Ademais, faz-se mister “ter um saco onde coloco tudo o que encontro, com a condição que me coloquem também em um saco” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16). Operação de varredura de dosar afetos e acionar cuidados. Afirmção do vitalismo do pensamento, haja vista que o que se estuda (des)funda subjetividades.

Essa experimentação de aprendizagem poética é, portanto, ímpar. Condição irreduzível, inalienável, preambular e inaugural. Aquele que aprende devém criança quando consegue gerar uma coexistência temporal, fazendo com que se veja as coisas como se fosse pela primeira vez.

Os escritores, aprendizes e filósofos, dentre outros, são passíveis de encontros inéditos. Eles veem a vida com pasmo, admiração e contemplação impressionantes. Devir-criança. Trata-se de uma questão de perspectiva. Eles veem beleza nos detalhes, apreendem a quintessência na relação com o mundo. Em outros termos, apreciam os *acontecimentos* enquanto tudo aquilo que envolve as coisas, as pessoas e as imagens, entretanto não se confunde com elas. Há distinção também, porque os acontecimentos que alimentam a aprendizagem poética são irreduzíveis aos objetos e pessoas. Manifestação dos verbos no infinitivo que descrevem a dança dos incorporais e de outros mundos possíveis. É por isso que os encontros nos levam sempre para outros lugares. Eles causam modificações e produzem zonas de desterritorialização e diferenciação. O movimento de desterritorialização pode ser entendido enquanto ato de inventar e abandonar territórios (GUATTARI; ROLNIK, 1996; (DELEUZE, GUATTARI, 1997a). O que seria a aprendizagem, senão isso?

Ainda em se tratando de saúde temos no **devir-criança**, a expressão máxima da poética na formação. Aqui há produção de espessura crítica e a clínica para produzir um acesso ao acontecimento. Não é de qualquer jeito, mesmo abraçando o acaso e o intempestivo. Tal potência poética não se apega a estados sentimentais, mas corre e dança por zonas afetivas. No devir-criança, que atravessa a poética da formação, não há requerimento ou requisição para se prestar contas, compromissos, demandas, pertinências, apropriações, adesões, coerências racionalistas, aceitações alheias, esperanças e expectativas. Somente espera e espreita em sua radicalidade. No liame, enquanto zona de passagem (FUGANTI, 2018) de potências, para fazer o entorno diferenciar. A poética do devir-criança rejuvenesce a formação em qualquer nível, posição ou modalidade. “o devir jovem de cada idade”

(DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 70). A cada dia uma criança nova em ti brinca, pula e pulula na sala de aula. Uma nova descoberta vindoura e surpreendente.

A potência poética de devir-criança é espontânea, sem ser espontaneísta, porque não é uma reação vulgar e fechada. Quando se está (com) uma criança deve-se estar aberto ao imprevisto e ao imprevisto. Para criança tudo vira brincadeira. Há um humor interessante no prazer de decepcionar. Não se levar demasiadamente a sério. Rir de si mesmo. E perceberás que ela não guarda ressentimento. Ela tem humor inclusive nos maus encontros. É original, porque não se espelha na representação corporal, mental e semiótica das palavras de ordem.

A criança em devir ri diante da diferença e do inédito. Ela transmuta a tristeza, o sofrimento e a dor em uma estranha alegria, uma alegria estrangeira, porque sabe fruir do acontecimento e fazê-lo durar. Alegria, amor e desejo intensivo. Alegria diante de ideias adequadas, porque voltadas para as forças inventivas. Desejo de explorar constantemente a natureza e o amor como potência causal material das ideias. (DELEUZE, 2017)

É a sua fragilidade que dá acesso às forças do mundo. Poros desentupidos e superfície lisa para a inscrição do acontecimento. A criança pega o acontecimento pelo rabo e o cavalga alegremente. O mundo da criança é multicolorido e multissonoro. Esse mundo de sensações do devir-criança na poética é a

[...] a inocência bela do viver, / De sentir [...] / Sentir um sentir que abertamente / Se não ache vazio. [...] essa pureza / Que faz a vida leve mesmo ao mais / Sério, que nunca nos de todo afasta / Da criança em nós, essa simplicidade / Perdi-a e só me resta um vácuo imenso / Que o pensamento friamente ocupa (PESSOA, 1988, p. 69).

Mas cabe o cuidado e a coragem para não abortar esses afetos potentes de qualquer idade. Da inocência de não julgar as coisas e as pessoas, pois entende a necessidade da efetuação da potência e a pureza de se voltar para a potência e não ao poder. Enfim, ao olhar inaugural de contentamento, encantamento e júbilo diante das intensidades da vida... assim quero estar presente.

A nervura poética está no esquecimento da criança como condição fulcral para a invenção. Condição de brincar, correr dançar e girar sobre si mesma (NIETZSCHE, 2011). A potência lúdica da criança que, ao brincar, vai compondo as regras do jogo, afirmando a sua liberdade. Inclusive devém-animal para escapar, através de linhas de fuga, da forma-homem, incapaz de perceber as relações diretas e imediatas com as potências do mundo e seus movimentos e velocidades aberrantes. E nesse giro de transmutação ela se afasta do mundo

burocrático e inventa mundos fantásticos. O poeta é uma criança no seu *devoir-puro*. “Quando eu crescer eu vou ficar criança” (BARROS, 2010, p. 419). A criança fala a língua dos afetos cheia de onomatopeias que fendem com a soberania do significante. A criança é pura vivência e aprendizagem de habitar o intempestivo e exordial, ao passo que a forma-homem procura abrigo no reconhecível e convencional.

O mundo da criança é o das intensidades puras. Circuito do retorno do eterno enquanto diferenciação no devir. O eterno diz respeito às potências de singularização onde produto e produtor se misturam, gerando uma satisfação autossuficiente, uma beatitude. Abertura para os encontros de aprendizagem que acessam a essência do acontecimento. É através do devir-criança, que atravessa e transversaliza a educação, que podemos pensar numa expressão e num sentido poéticos, no pensamento poético, no tempo poético, no corpo poético e no modo poético de formar-se.

Nesse viés, se aventurar nos encontros é abdicar da segurança subjetiva. Do eu cômico. É estar aberto à imanência do mundo, multiplicando e diferindo, criando mundos possíveis na vida e modos (im)possíveis⁴⁶ de aprender nos processos formativos. A aprendizagem poética formativa não sabe fazer outra coisa senão fabular, independentemente das formas de poder e das hierarquizações epistemológico-metodológicas.

Talvez não se possa afirmar outra coisa, senão que aprender é estar à espreita de bons encontros que intensifiquem nossas existências. Espreitar é conectar-se com o mundo, criando mundos possíveis. “Tudo é encontro no universo, bom ou mau encontro” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 73). Aprendemos também com os maus encontros, no sentido de saber desviar ou fortificar (NIETZSCHE, 2006), mas sempre ansiando por forças que nos lancem em ondas de alegria, porque, no final das contas, a tristeza não aumenta nossa potência e não nos faz aprender (DELEUZE, 2009a). É preciso ler a natureza das forças para discernir o que estimula ou extenua nossas potências poéticas aprendentes.

A produção de paixões tristes objetiva um mundo organizado de maneira prévia e direcionado para o controle e (re)produção de subjetividades. O descaso com a educação (pública), de maneira geral, é uma ordenação para o governo de consciências e de corpos. A desordem é uma ordem. Abandona-se relativamente essas subjetividades em formação para transformá-las em mão de obra barata e alienada. De qualquer forma é introjetado um modelo, mesmo que ele seja enviesado pela falta. Nesse caso, o problema não é abandonar. O

⁴⁶ A possibilidade é o previsto; o (im)possível é o não pensado, portanto concernente à invenção.

problema é que não se abandona por completo, deixando com que as pessoas se aventurem em novos encontros. Encontros que façam de nós outros, múltiplos. Como os heterônimos de Fernando Pessoa. Inventar outras pessoas como *hecceidades*.

NOTA XVI

As concepções de aprendizagem dominantes, atreladas às produções políticas de subjetividade e formação majoritária, desconsideram a potencialização imanente de forjar novos modos de aprender. Os caminhos já estão preestabelecidos. Há uma pergunta com uma resposta já pronta. Há uma ação que gera uma reação previsível, dentre outros elementos. Somos lançados num regime de conectividade constante, previamente estabelecido, que impede conexões e desconexões outras.

Por outro lado, para quebrar com esse princípio de causalidade é preciso pensar numa conexão singular que possa estabelecer entre docentes e estudantes as condições, através de uma certa distanciação, para o exercício e valorização da solidão. Consiste, desse modo, em criar caminhos abertos para a reconciliação com a solidão. Solidão povoada de intercessores que requerem vacúolos de silêncio e maturação. É preciso saber ruminar... Não confundamos tal perspectiva como a imagem introspectiva e intimista do pensador. Ao contrário, “todo pensamento já é uma tribo ao contrário do Estado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 47), pois o último se arvora na centralização do poder e reforça uma identidade egóica, enquanto que o primeiro denota agenciamentos coletivos de enunciação.

Assim, fruir da **solidão** não lhe transforma num ser antissocial, soberbo ou desajustado. Tem-se a impressão de que esses elementos se misturam, mas não é disso que se trata. É possível se sentir sozinho no meio de uma multidão. A solidão colhe os frutos do silêncio e do vazio, estipulando uma distância salutar para relação com o impessoal e pré-individual das pessoas para, assim, poder usufruir dos encontros genuínos próprios de uma formação poética.

Estar só não consiste em se livrar das obrigações e opressões, mas uma conquista na relação de si para consigo. Consiste em estar livre para algo e não livre de algo ou alguém. Para exercitar essa dobra subjetiva é preciso muita ruminação e paciência. É preciso se libertar dos valores, signos e imagens que transformam a solidão em abandono. Condição neurótica de reivindicação do reconhecimento e da compreensão. Alma de rebanho que sofre no meio de culpas e dívidas próprias e alheias. No abandono sofre-se de si, porque se está longe de si. Já no caso da solidão, o ato buscar a si mesmo (enquanto cuidado de si) no

processo de distanciação é logo recriminado: “vai se perder ao se afastar do rebanho” “Lá vai a ovelha negra” e toda a carga semântica discriminatória que essa palavra carrega. O rebanho censura, porque não suporta a força ativa em face de sua condição reativa e mórbida, portanto acusa os modos de existência singulares. Nesse contexto, se é julgado por ser diferente e, mais ainda, por engendrar diferenciações. Por isso é preciso de tempo para si para não se confundir com as ovelhas.

Os imperativos do rebanho se fixam na conservação e reprodução de um dever. O devir, ao contrário, é visto como ameaça. Entretanto, o devir-ativo só advém a partir de condições adequadas para sua efetuação – a solidão. Na solidão não há julgamento e vergonha pelo que se pensa e deseja. A vida e a formação não são um tribunal, mas um deserto, uma pista de dança onde se experimenta.

A solidão não é um estado romântico e melancólico de resignação e fatalismo. Isso porque não se trata de estar numa condição insular ou de desamparo. Diferentemente, para conquistar a solidão é preciso estar só para se agenciar com o mundo de maneira imediata. Esse é o paradoxo para os encontros interessantes, porque intensivos.

A solidão que diz “não” ao estado de camelo (NIETZSCHE, 2011) que carrega valores morais pautados no progresso, na gregariedade, na bondade, na verdade, na finalidade, na intencionalidade e no dever. Quem está só não precisa de um espelho ou de aceitação social para se agradar. Esse é o caminho para a invenção. A destruição do devir negativo, passivo e reativo faz emergir as patologias do entorno e desmonta as estruturas.

Experimentar a solidão é desviar das leis e convenções sociais para inventar modos de existência singulares, originais e até excêntricos, por vezes imperceptíveis. Isso se confunde com a poética na formação. “Sim, minha força está na solidão. Não tenho medo nem de chuvas tempestivas nem das grandes ventanias soltas, pois eu também sou o escuro da noite” (LISPECTOR, 1998, p. 27).

Para captar tal poética, necessário se faz escapulir para os arredores, jardins e campos, então estabeleço um hiato reflexivo, crítico e criativo e solicito e produzo uma escuta sensível e flutuante. Assim, quando estiveres inteiro e íntegro no desejo intensivo com causa e razão de potência em ato não se submeterás e não sucumbirás às cobranças socioculturais veladas ou desveladas. Viverás sendo estrangeiro em toda parte em estranhos blocos de espaço-tempo. Falarás e agirás estranhamente por intensidade e aquilo que dizes é fortalecido pelas experimentações que fizestes e farás. Isso gera uma consistência afetiva. Agirás de maneira

não convencional, mas eles tentarão convencer-te de que estás louco, doente e perdido. Isso porque pensarão que você é uma ovelha, assim como eles. Não vale a pena tentar convencê-los, tampouco acusá-los ou por eles sentir complacência. Isso só te deixarias mais fraco e vulnerável a uma queda e conversão gregária. Todo cuidado é pouco visto que rebanho conforta e é compassivo para gerar associações. Já o forte quer sempre dissociar-se do rebanho. Daí a necessidade de se afastar da tipologia gregária para não se desencantar, para não matar o encanto da criança que habita em ti.

A moral de rebanho procura contradições, porque vive sob o jugo da identidade e não compreende a diferença. “Você está diferente”. Ouvirás frequentemente esse enunciado num tom repreensivo e pejorativo. Serás chamado de “insensível e egoísta”, porque não é orientado por normas morais. Eles não perdoam a coragem que lhes falta de uma vida em potência de diferenciação. Assim, deves desprezar o rebanho, bem como todo o reconhecimento enquanto justificação do seu viver.

E corres o risco de se sentir culpado por viver em liberdade e júbilo. No entanto, não é devido às formas de vida impotentes, ordinárias e medíocres que deves brilhar menos, mesmo que esse brilho seja o de um devir-imperceptível. Os fortes⁴⁷ não devem ter suas singularizações sacrificadas pela maioria fraca, isto é, impotente. Se desprender da identidade vai incomodar o outro que está atolado na sua impotência e vive sob identificações e neuroses e normoses. O impotente, quando não é reconhecido, se ressentido e odeia quem não reconhece seus regimes de valor.

Ao se afastar do servil serás passível de julgamento. Podes até ficar sozinho, mas isso faz parte de uma poetização radical da formação. Contudo, também encontrarás aliados. Provavelmente, não serás popular e bajulado. Se o for, talvez não seja pelo virtual impessoal que vibra em ti, mas por uma atualização enquanto efeito, mas não deve ser o foco dos seus devires-poéticos. Todavia, caso sejas reconhecido e aclamado, saberás que isso não sustém a potência de estar em acontecimento nos *devires-poéticos* na formação. Portanto, será necessário desviar o olhar, esquecer, passar ao largo dos tentáculos da captura via adoração, sedução, condecoração, prazer e poder. Fruir da solidão é devir-imperceptível diante das expectativas, reconhecimentos, aceitações e frustrações.

Nessa perspectiva, a solidão será favorável para que multipliques os estrangeiros em ti. Que tu brinques com o estranhamento, como se descobrisses uma flor rara. A cada amanhecer

⁴⁷ Quem se põe em experimentação.

um mundo novo, uma nova perspectiva. Perspectivas que se põem lado a lado a bailar. Não um clamor de “viva a multiplicidade”, mas um viver a multiplicidade em ti e no mundo. Formar-se poeticamente é inventar(-se) ilimitadamente.

Com todo o imediatismo contemporâneo que grassa na formação, aprender em silêncio e com o silêncio, parece ser uma atividade difícil, entretanto desafiante. Talvez esta seja uma das formas de escapar do jugo do comunicativismo artiloso e ressentido, da codependência neurótica, bem como das discussões ressentidas eivadas de pseudoproblemas que pautam, em grande medida, os debates educacionais.

Exercitar e conquistar o **silêncio** não significa ficar surdo e mudo, mas desconectar nossa potência da significação e concatenação lineares de signos e imagens. O silêncio no **plano semiótico** não é necessariamente uma condição para escutar a si mesmo (autoconhecimento), mas escutar as polifonias que nos habitam e as múltiplas vozes que cantam, gritam, uivam e sussurram no mundo. Consiste numa desaprendizagem baseada no **esquecimento** das marcas verbais e dos clichês. É um modo de deixar a significação e o significante em segundo plano para encontrar o sentido.

O signo intencional e destituído pelo silêncio, ele é silenciado em benefício do **sentido intensivo**, isto é, **poético**. Silêncio no vazio, sem a pressa dos rumores que fazem a formação gaguejar, descarrilar, produzir um intervalo sensorio-motor entre o que é ouvido e o que é expresso diante das palavras de ordem na educação e dos imperativos da comunicação. Cessa o excesso comunicacional. Porque se fala demais, se pergunta rápido demais, se responde rápido demais, se lê rápido demais, se escreve rápido demais. O silêncio é propício para se ter o direito de ser retardatário e distraído, de dilatar o tempo para hesitar, digerir e ruminar.

Ponto de vista mental quando também tagarelamos todo um repertório e reservatório cultural, informacional, das opiniões, do consenso e do bom senso. Diante de uma estrutura lógica representacional, valores racionais são fundantes para estabelecer os modos de compreensão do que é um paradigma prefigurado e específico no que tange ao pensamento. Um tribunal da razão na formação que condena a diferença, isto é, o que não se subsume ao modelo.

Ademais, defende-se uma naturalidade na manifestação do pensamento através da boa vontade e da inerência de um bom senso para se alcançar a verdades inquestionáveis via ideias preconcebidas ativadas por um método universal que pode ser aplicado em qualquer

pesquisa. Ademais, tal imagem privilegia a razão em detrimento do corpo para efetuar o ato de pensar.

Deriva-se do que foi supracitado o anseio pela segurança pautada numa imobilidade e aversão ao devir. Por outro lado, há a preferência em se ancorar na ideia de transcendência e de verdade absoluta para servir ao Estado.

A representação e a reconição são formas de estandardizar e universalizar a *doxa*. Como poderia esse tipo de pensamento, que atravessa uma formação para a servidão reconhecer e afirmar a poética se a última se furta a todo tipo de modelo? Obviamente que o reconhecimento tem sua função existencial e formativa, contudo a poética não se enquadra nessa condição ordinária refém do dever, do hábito e da identidade que confunde diferença com contradição. É de tudo isso que o silêncio, enquanto crítica poética, quer se afastar para atingir condições e manifestações de um pensar poético na formação.

Desaprender via silêncio consiste em romper com a proposição da ‘virada linguística’ que afirma que a linguagem constitui mundos e estabelece fronteiras cosmológicas. Ademais, o sentido poético não tem paralelo com os atos comunicacionais. A linguagem é um meio de expressão do pensamento e não se confunde com ele. Silenciados o significante e as significações no regime de signos atingimos as condições para acessar e produzir **sentidos poéticos** na formação.

O sentido é um *efeito* produzido numa relação paradoxal de elementos heterogêneos de conexão de séries divergentes que se vinculam e se distribuem em movimentos constantes. Ele envolve o estado das coisas que não modificam o estado físico (verdejar, ruborescer). Dança dos incorporais. O sentido é unívoco, porque os seres se dizem de um único modo, a saber, diferenciando-se de si.

Não há predominância do significante enquanto doador de sentido, mas somente de significados. O campo das significações é arregimentado em redes de poder e ordenamento da existência pautados em sujeitos de enunciação. Como a criança, o sentido poético ignora as arbitrariedades semânticas, sintáticas e pragmáticas para inventar sua semiótica e sintomatologia singulares. O sentido poético expressa o mundo pelo contato direto com os fluxos e afetos que povoam as entidades na natureza. O sentido expressa o acontecimento na presença do instante enquanto duração.

As (in)formações são emissões e difusões de comando através de seus enunciados e discursos imperativos. É via agenciamento coletivo de enunciação e agenciamento maquínico do desejo que corpo e enunciado fazem intersecção.

A publicidade, tal como o acontecimento, distribui, sobretudo, maneiras de sentir para instigar maneiras de viver; fórmula para as almas, maneiras de afetar e de serem afetadas, que serão depois encarnadas nos corpos. A empresa opera, assim, transformações incorporais (palavra de ordem da publicidade), que são ditas, e que dizem respeito exclusivamente aos corpos. As transformações incorporais produzem (ou buscam produzir) principalmente uma mudança de sensibilidade, uma mudança em nossa maneira de avaliar. As transformações incorporais não têm mais um referente, uma vez que são autorreferenciadas. Não existem necessidades preliminares, não existem necessidades naturais que a produção viria satisfazer. As transformações incorporais colocam, ao mesmo tempo, as avaliações e seu objeto. (LAZZARATO, 2006, p. 102-103)

O sentido poético se desterritorializa dos sistemas de representação na formação aderentes às relações de poder na linguagem e nas subjetividades. Nesse caso, o mundo e a linguagem desejam empoderamento. Já o sentido poético libera a linguagem e a subjetividade para a efetuação da potência em ato, isto é, aprender a inventar sentidos naquilo que concerne à expansão de vitalidade. O que sai da boca são intensidades e a escrita fica povoada de fluxos semióticos que não têm paralelos, em ambos os casos, com as formas e estruturas.

Do mesmo modo o silêncio favorece o ato de pensar. Sendo assim, pensar a poética enquanto criação de sentidos e valores, que têm como foco as forças e as intensidades, tira a aprendizagem da posição associada à falta e à insuficiência, desconsiderando sua condição processual e de fluxo contínuo que lhe dá consistência epistemológica e um rigor não cartesiano e não humanista. Na aprendizagem poética há hierarquia. Não se assustem. A linha processual é sempre coextensiva com relação ao produto e há supremacia das forças ativas em detrimento das reativas, passivas e negativas. Isso consiste numa condição salutar para a aprendizagem na formação poética.

Pensar para além do modo estagnado que faz do pensamento um instrumento a serviço da representação, do reconhecimento e da reconhecimento – o **pensamento poético** é inventor por excelência. Tal pensamento enfrenta o instituído e a imagem moral no pensamento. Pensar poeticamente é um risco para a imagem prosaica do pensamento. Sua condição ambulante não é bloqueada pelas estrias de uma racionalidade esclarecida. Pensar poeticamente requer coragem, excentricidade e originalidade, imersão no âmago das coisas (potência-essência), porquanto não se enraíza nos códigos epistemológicos e políticos dominantes.

A potência do pensamento poético é implacável, incansável e aventureira. Ela se desvia da besteira, da tolice, da superstição e da ignorância, porque conquistou ideias adequadas concernentes ao conhecimento das causas e efeitos. Não segue uma lei, exceto a da multiplicidade. Pensamento acentrado, de múltiplas conexões heterogêneas transversais, de cisões causais e diagramatizações fabuladoras. Pensamento ao ar livre com lufadas puras de oxigênio na relação com o Fora de maneira solene, nômade e transgressora. Trata-se de pensar sem modelos e formas, mas por potências e forças de variação contínua de uma heurística singular poética na formação. Aprender a pensar de modo poético é se desprender dos paradigmas do conhecimento e pensar de maneira independente.

Destarte, a aprendizagem poética alude aos encontros que não dependem da boa vontade do professor ou do estudante. São multiplicidades de agenciamentos que impulsionam atrações e repulsões insuspeitas. Encontros que potencializam em cada um a capacidade de problematizar e inventar. Passa-se a transbordar e transversalizar organizações escolares que se colocam como modelos a serem seguidos, para além da vigilância e do controle da coordenação, do ministro da educação, etc. Tudo pode vazar e transgredir. Caos e imprevisibilidade que desestabilizam as zonas de conforto, as instituições, bem como as faculdades do aprender.

O que aumenta ou diminui as forças nos processos formativos deve ser experimentado por cada um, visto que é um acontecimento insubstituível e ninguém pode viver pelo outro. A experiência poética de aprender é singular ao mesmo tempo em que é uma solitude povoada. É por isso que no momento em que aprender se torna hábito simples e não mais surpresa e admiração, algo em nós morreu. Na medida em que se bloqueiam determinadas composições de (in)determinadas ordens e desordens desses nós que nos constituem, nossa potencialidade da aprendizagem inventiva vacila e até sucumbe. Como deixar essa força fortuita entrar na sala de aula, ou melhor, como deixá-la expressar seu corpo sem órgãos? E, mais além, como acolher a diferença. Em outras palavras, como deixar correr os fluxos para além/aquém de organizações fechadas para alcançar agenciamentos múltiplos? Apesar do incômodo, é preciso notar o charme e a autenticidade próprios das expressões poéticas formativas aprendentes, mas que nem sempre são apropriados diante das normas e paradigmas. Essa é toda uma peleja diante do controle das subjetividades que as singularidades enfrentam, resistem ou desistem.

NOTA XXVII

O exercício de dosificar os encontros requer prudência e cautela para enfrentar as forças e os efeitos imprevisíveis nos processos formativos, a partir de uma receptibilidade atenta. Aprender significa não se prender à reprodução do passado exclusivamente, mas a investir nas experiências inaugurais e furtivas de perceber variações em estado de abertura.

Aprender rompe com as lógicas hierarquizantes e com as emissões de conhecimentos. Há devires-animais coletivos atravessados por um tipo especial de cooperação e simpatia quando, por exemplo, 32 crianças se contagiam e impulsionam a experiência de “aprender a ler de duas crianças que não se conectavam com os signos da leitura” (PARAÍSO, 2010, p. 593). Nessa ruptura a-subjetiva não se distingue mais quem é professor e aluno e isso não impede a efetuação da aprendizagem poética, já que ela é, justamente, a aprendizagem dos afetos e das composições.

Encontrar-se com os signos consiste em ser afetado pelo Fora. Pela exterioridade especial. O pensamento depende dessa afetação. Inclusive para fugir do pensamento ordinário e sedentário enquanto imagem dogmática que se limita a representar realidades a partir da resolução de problemas de maneira decalcada e transposta. Assim, podemos nos desvencilhar da interioridade falaz que nos fecha no jugo do sujeito solipsista e da consciência conservativa e conservadora. É controversa a imagem do sujeito fundante na educação que representa o mundo, pois a interioridade é apenas uma dimensão introjetada da exterioridade. Portanto, o fora é “feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre outra ou recebe a ação de outra” (DELEUZE, 2005, p. 93). Não podemos confundi-lo com as formas da exterioridade. O fora é pleno de cinéticas gradientes no interstício da luz e da linguagem, do ver e do falar, das coisas e das palavras. É a riqueza de se fortalecer com as multiplicidades. Uma espécie de poética antropofágica que não tem nada a ver com imitação, cópia ou plágio. Por outros meandros, instaura-se um devir, uma **diferença pura** que só é alcançada com a alteridade em variação.

É relação com outra força. Uma força não tem realidade em si, sua realidade íntima é sua diferença em relação às demais forças, que constituem seu exterior. Cada força se “define” pela distância que a separa das outras forças, a tal ponto que qualquer força só poderá ser pensada no contexto de uma pluralidade de forças. O Fora é essa pluralidade de forças. O Fora, que é o exterior de força, é também sua intimidade, pois é aquilo pelo que ela existe e se define. O Fora não é a plenitude de um vazio aonde viriam alojar-se as diferentes forças previamente constituídas. O Fora é a distância entre as

forças, isto é, a Diferença. O Fora será sempre um Entre [...]. (PELBART, 1989, p. 121)

A literatura também tenta responder ao problema da mimetização do mundo. De outro modo, ao modo de criar novas imagens. Inventar novas perspectivas e atos formativos estranhos ao normal, ao comum. É um devir-estrangeiro. O conhecimento brota ulteriormente a partir dessas heterogêneses. Empirismo transcendental. Em outros termos, é como o “clarão ou ‘uma centelha entre duas espadas’, mas que não é do mesmo ferro que as duas espadas” (NIETZSCHE apud FOUCAULT, 2002, p. 17). Limiar potente e paradoxal entre os corpos e os incorporais que produz sentidos na aprendizagem poética. É a aprendizagem em estranhamento e entranhamento como uma dobradura intensiva que produz afetos de admiração contemplativa e fruição instigante.

Os processos aprendentes ocorrem nessa *dobra* enquanto composição das forças atuantes no homem e as forças do Fora. Força de memorar, querer, imaginar, sentir e conhecer que delineiam os processos formativos. Especificamente um Fora que é fundante na formação, porque traz condições existenciais de atualização através da mistura com as forças da natureza, os números, as palavras e suas disposições, os eventos históricos, os espaços e suas habitações, as *movências* sociais, os conceitos, os organismos, as composições químicas, etc. Contato com potências conceituais, expressivas e funcionais do pensamento que despertam em quem aprende um universo de sensações e cognições que engendram, de certo modo, nossas subjetividades, assim como nossos modos *poético-formativos*. É esse o choque com o mundo, esse afeto forte demais que faz com que tanto poetas e escritores quanto aqueles que se formam passem a criar novos modos de perceber, sentir e aprender.

NOTA XXVIII

Aprender é ir de um lugar a outro. Assim, quem aprende é um nômade⁴⁸. Principalmente quando nos entregamos à viagem como uma experiência singular. Para tal, é preciso estar disposto a se misturar com as forças cósmicas. Além disso, *devir-nômade* não significa, necessariamente, sair do lugar, mas se trata de uma velocidade virtual onto-psicossocial de desterritorialização. Ao adentrarmos nos universos do saber, nas áreas do conhecimento e da afetação dos signos, estamos em terras estrangeiras.

⁴⁸ Considerando que nômade é menos um sujeito do que um agenciamento.

Já para o pensamento sedentário ou para a aprendizagem mimética, mnemotécnica, reprodutivista e utilitarista aprender é sempre achar um elo perdido voltado para uma unidade primordial ou aprender mais do mesmo, isto é, uma repetição ‘vazia’ e sem inventividade, através de um rebatimento pautado em acomodações estriadas, falsas seguranças e codificações enclausurantes.

Encaramos, assim, o problema do combate imanente do pensamento nômade contra o pensamento e o movimento sedentários. Imagem sedentária/dogmática do pensamento que se vale da representação e do bom senso, cuja função é conservar e reproduzir.

O pensamento nômade, próprio da poética da aprendizagem, é aventureiro e necessário porque nada lhe falta. Ele afirma a indeterminação e é atravessado por intensidades que buscam alcançar o máximo de potência criadora. Enfrentamento e tensionamento com relação ao Estado, às leis, às normas, aos valores morais e às legislações educacionais. Já o pensamento sedentário é um operário estatal, abnegado e reproduzidor do estabelecido; portanto, conformado.

A viagem traz, de qualquer maneira, perigos iminentes e estranhamentos constantes intrínsecos à experiência. Trata-se de viajar sem mapas prévios. Quando abraçamos o risco e a imprevisibilidade de novos encontros, da decifração de signos, da intempestividade e da experiência do novo, vivenciamos uma modificação e um deleite, donde podemos concluir que quem viaja nunca mais volta, pois se torna forasteiro de si. Retorna-se outro-em-si, quiçá desconhecido. É, sem dúvida, um movimento metamorfoseante, um devir.

Afinal, a melhor maneira de viajar é sentir./ Sentir tudo de todas as maneiras./ [...] Quanto mais eu sinta, quanto mais eu sinta como várias pessoas./ Quanto mais personalidades eu tiver,/ [...] Quanto mais unificadamente diverso, dispersamente atento,/ Estiver, sentir, for,/ Mais possuirei a existência total do universo, / Mais completo serei pelo espaço inteiro fora/ Mais análogo serei a Deus, seja ele quem for (CAMPOS, 2002, p. 251).

Todavia, os turistas que, por outro lado, viajam para procurar o que, de alguma forma, já conhecem por alguma referência afugentam o (en)canto do fortuito. Essa é toda uma pedagogia das fórmulas, da memorização, do decalque e do adestramento. Uma zona de conforto e de bom senso que assenta e acomoda identidades fixas e programas prontos. Nesse viés, perde-se, de todo modo, a riqueza e a beleza do viajar e, conseqüentemente, do aprender.

Vale destacar que, por mais que existam planejamentos bem estruturados, objetivos estabelecidos e itinerários previamente traçados, acontecimentos imprevisíveis podem emergir

e bagunçar, histericamente, toda a organização. Outrossim, deixar-se atravessar por um devir-estrangeiro é um exercício de experimentação. A experimentação versa sobre o êxtase de ser um estranho estrangeiro na exterioridade: *lócus* da potência do pensar e do aprender. Determinados escritores escrevem para se tornarem um outro a partir desse mergulho nas forças do Fora. “Eu é um outro” (RIMBAUD, 2009).

Nessa esteira do viajar, Michel Serres (1993, p. 14-15) tem uma interessante confissão, a saber: “Nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei alguém sem convidá-lo a deixar o ninho [...] Nenhum aprendizado dispensa a viagem”. A viagem pode ser um campo de possibilidades para quebrar o esquema sensório-motor constituído por opiniões, hábitos e funções. Ademais, a experiência aberta do viajar cria linhas de fuga das zonas de obriedade, fazendo com que, diante dos problemas, possamos inventar novos modos de aprender e agir nos processos formativos, confeccionando um estilo próprio, escapando e pervertendo modelos consolidados e padrões preestabelecidos na formação.

Do ponto de vista da formação docente o professor não é um mediador, porquanto essa é uma posição de tutela e a representação rouba o acontecimento. Quem ensina instiga a partir e se partir e se multiplicar. O professor é um provocador diante das tolices e banalizações que assolam a existência. É um **atrator estranho**⁴⁹ eivado de forças centrífugas e centrípetas de transversalização, intersecção, aliança e ressonância de composição poética. Ensinar e aprender, nesse viés, é produzir *com-versações*. O resto é embuste, julgamento, interpretação, decalque e controle.

É preciso ir lá e ver o que acontece, já que essa experiência é inalienável e insubstituível. Viajar poeticamente na formação é administrar encontros com doses de cautela e prudência para distinguir o poder da potência; o que avilta a vida e o que a intensifica. Viajar depende da necessidade do acaso e da imprevisibilidade dos afetos. Vinde a mim todo o acaso, mas não de qualquer maneira. Assim, dever-se-á estar à espera e à espreita de afetos que elevem as forças vitais e as capacidades de aprender. “Algo está sempre por acontecer. O imprevisto improvisado e fatal me fascina.” (LISPECTOR, 2008, p. 49) Vendo e ouvindo aquilo que vem vindo. Aquilo que é excessivo, terrível, cômico, trágico, assustador,

⁴⁹ Definição físico-matemática que significa um conjunto movimentos de atração e emissão que resultam num sistema dinâmico de diferenciação independente do ponto de origem.

admirável, belo, secreto, abjeto, etc. são constituintes dos processos formativos. Alegria e tristeza: *amor-fati*⁵⁰.

Mesmo na viagem imóvel⁵¹ somos movidos por *afectos* (modos novos de sentir) e *perceptos* (modos novos de ver e ouvir). Há aqueles que aprendem sem sair do lugar. “É preciso não se mexer demais para não espantar os devires” (DELEUZE, 1992, p. 172). O excesso de movimento extensivo da competitividade e da qualificação, por vezes, afugenta as velocidades intensivas imperceptíveis que fazem com que se veja, ouça e pense de maneira fecunda e díspar.

Viajar? Para viajar basta existir. [...] Só a fraqueza extrema da imaginação justifica que se tenha de deslocar para sentir. [...] A vida é o que fazemos dela. As viagens são os viajantes (PESSOA, 1990-1991, p. 37).

Neste sentido, aprender é menos memorar ou encontrar do que inventar. Isso ocorre a partir dos afetos que nos atravessam e nos modificam quando *descobrimos* algo de novo, deciframos signos nos encontros que nos constituem e nos modificam. Trata-se de atingir a experiência do *invivível* no âmago do vivido. Na experiência pessoal freme o impessoal que é próprio da experimentação. É a diferença que vibra na repetição. A existência atinge uma intensidade tal que gera linhas de fuga e de mutação. Tudo isso passa por uma dissolução de si, mesmo que parcial e provisoriamente.

A experiência genuína do viajar, em vez de identificação e reconhecimento, assinala justamente uma ruptura com o princípio de individuação e reconhecimento como, por exemplo, certas experiências turísticas que se baseiam numa total reconciliação do indivíduo com ele mesmo e com uma suposta realidade pronta, harmônica e que serve para todo mundo. Aquele sentimento reativo e conservativo de recuperar uma unidade primal ou buscar a autognose. Não é isso que move a aprendizagem poética, pois, em vez de tentar alcançar uma autoconsciência, faz desintegrar um eu. Ao contrário de uma ideia de formação essencialista e identitária, ela possibilita (de)formações compósitas e mutantes. Isso porque trata-se de um afeto que abole e esconjura uma subjetividade fixa e atômica. Portanto, a experiência do viajar e do aprender pode ser mais profícua quando se esquece de si, mesmo que relativamente. Ao invés da medida e da referência, a desmesura e a indefinição.

⁵⁰ *Amor-fati* consiste em não querer mudar o passado ou o futuro, mas aceitar a vida com tudo o que ela nos oferece; não só suportá-la, mas amá-la. Sejam elas experiências boas ou ruins.

⁵¹ Viajar aqui não tem nenhuma conotação pejorativa de devaneio ilógico, mas sim de um devaneio outro a partir de uma lógica outra, uma lógica dos sentidos e dos acontecimentos.

Quando se viaja para um país estrangeiro, um outro estado ou cidade que sejam dotados de uma cultura distinta da nossa terra natal, muitos dos saberes culturais e costumes do local de origem não têm serventia. Somos jogados num campo problemático de tensão e estranhamento. Os sistemas de reconhecimento e de representação, em vários momentos, são inoperantes. Para viajar, às vezes temos que nos livrar do acúmulo de bagagem, outras vezes as bagagens precisam ser renovadas.

A aprendizagem poética não é cumulativa, não está sujeita a generalizações, tampouco é iterável. Isso porque ela não está sujeita à lógica de transmissibilidade de informações; não propõe ou impõe, mas se expõe e experimenta ao ser experimentada. A viagem poética do aprender requer navegar em oceanos de mares tempestuosos e profundos sem garantia de um trajeto reto com início, meio e fim.

Não dá para pensar a aprendizagem poética como algo que pode ser simplesmente definido, julgado, compreendido, explicado, antes de ser experimentado. É preciso testar como tais agenciamentos funcionam; como as conjugações podem aumentar nossa vontade de potência, nossa vontade de aprender e resistir.

Seria preciso pensar em uma experiência poética do aprender como um outro tipo de viagem que não busque uma evolução, contudo uma “involução paralela” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), uma aprendizagem poético-formativa pautada em encontros moleculares, extraespecíficos. Potência contranatural. O intempestivo no ato de aprender. Como se deixar atravessar por estes fluxos que nos violam, nos expandem e nos diferenciam? Aprender depende dessa inferência. Depende do corpo aberto aos encontros.

Partir. Sair. Deixar-se seduzir um dia. Tornar-se vários. Desbravar o exterior, bifurcar em algum lugar. Eis as três primeiras estranhezas, as três variedades de alteridade, os três primeiros modos de se expor. Porque não há aprendizado sem exposição, às vezes perigosa, ao outro. Nunca mais saberei quem sou, onde estou, de onde venho, aonde vou, por onde passar. Eu me exponho ao outro, às estranhezas. (SERRES, 1993, p. 15)

Vale salientar que essa alteridade é menos uma pessoa do que aquilo que atravessa matérias, a fauna, a flora, as ondas (sonoras e luminosas), os movimentos, as ideias, o cosmos e o tempo. São singularidades pré-individuais e impessoais. Chamemos *hecceidades*. É isso que afeta quem aprende. Mesmo que existam pessoas envolvidas neste processo, elas são envolvidas por acontecimentos irreduzíveis às identidades e alteridades antropomórficas.

Por conseguinte, aprender significa resistir aos regimes de subjetivação, significação e organização que nos influenciam e nos constituem. Assim, no avesso dos processos formativos paradigmáticos, experimentações formativas poéticas, moleculares, inaugurais e singulares pululam em festa ou em guerra, em suas *reexistências*. Trata-se do “imperceptível (anorgânico), indiscernível (assignificante), impessoal (assubjetivo)” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 66) nos modos de existência poético-formativos do aprender.

Mas o que seria essa viagem poética do aprender? Algo que é autêntico e genuíno, mas que não tem rota pronta e indicada. “Eu não tenho enredo de vida? Sou inopinadamente fragmentária. Sou aos poucos” (LISPECTOR, 2008, p. 66). Vida composta a partir da fonte inaugural dos encontros e de potências de modificação.

Ir é enfrentar o caos ao se agenciar com os mundos⁵² possíveis, experienciar o Fora no encontro da dobra interior-exterior, surfar nas virtualidades e atualizações que compõem o real. Tudo isso consiste em aprender, enquanto plano de instauração em que o aprendiz e o poeta devêm-se nômade. Essa experimentação existencial passa a estar mais próxima do *invivível* que depreende o máximo de intensidade.

Sendo assim, tais experimentações poético-formativas são exordiais e não miméticas. Portanto não há uma fórmula cabal, um programa padrão aplicável ou uma metodologia predeterminada para aprender poeticamente na formação. Cabe um exercício e atenção constantes para se despir dos clichês que nos ornamentam. Não há como requerer a noção de formação e de aprendizagem restrita ao acúmulo de saberes previamente constituídos, formados e formatados. De outro modo, a potência poética da literatura e da aprendizagem é a invenção, criação de perspectivas, desdobramentos de afetos outros, fabulação de modos múltiplos e singulares de aprender.

NOTA XXIX

A experimentação do encontro com os signos, assim como o nomadismo formativo, pode tirar dos eixos as faculdades ou forças no homem⁵³. Durante e após essas afetações, uma poética do uso transcendente das faculdades pode acontecer.

⁵² Conjunto de signos emitidos por pessoas, objetos e ideias.

⁵³ Optou-se em utilizar a expressão homem não no sentido de gênero sexual, mas de espécie humana. Ademais, sigo a esteira foucaultiana/deleuziana que faz uso desse termo.

Em primeiro lugar, a aprendizagem poética não se dá pela síntese de faculdades, mas pela divergência das faculdades. Um de seus apanágios. A síntese concerne, por exemplo, na conversão da memória e da sensibilidade que culminam na reconhecimento⁵⁴. A reconhecimento, neste caso, consiste simplesmente numa repetição não criativa. Portanto, o ato da reconhecimento se limita a lembrar ou atualizar um antigo presente. Ademais, ele se constitui a partir de valores universais transcendentais. Logo, conhecer consiste em reconhecer que as coisas permanecem idênticas a si mesmas. “A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo” (DELEUZE, 2006, p. 194).

Já a violência das discordâncias facultativas comuns, que estimulam a potência de pensar, se dão porque existe “no mundo alguma coisa que força a pensar, algo que é objeto de um *encontro* fundamental e não de uma reconhecimento” (DELEUZE, 2006, p. 203). Não quer dizer que a educação deva prescindir da reconhecimento. Na verdade, ela é necessária, lembrando que o saber e “a inteligência vem sempre depois” (DELEUZE, 2010, p. 95) e suas aquisições não encerram as potências do aprender. Contudo, o problema concernente à reconhecimento na formação se dá quando se faz do ato de reconhecer uma das principais características da formação e, principalmente, da aprendizagem. Ela passou a ser um dos pontos basilares do pensamento educacional e pedagógico.

A mobilização das faculdades que buscam o retorno do mesmo limita as potencialidades do aprender. A representação, a reconhecimento e o reconhecimento enquanto formas unívocas e convergentes das forças no homem se restringem ao desvelamento já pronto. Essa concepção de formação e de aprendizagem se baseia em parâmetros de transmissão de informação. Porém, aprender não tem nada a ver com transmitir, mas com afetação. No último caso, há ressonâncias diferenciais que não guardam mais semelhança com a emissão de palavras de comando ou de orientação. A afetação está próxima da operacionalidade de um “atrator estranho”.

A representação se vale de avatares do cognitivismo e da teoria do conhecimento que defendem que conhecer é representar um mundo preexistente e que, por isso, o torna inquestionável, instituído e naturalizado. Essa ideia parece estar plantada em muitas cabeças. Seria preciso acreditar que o modelo da representação pressupõe que haja uma cópia, um

⁵⁴ A noção de reconhecimento ao qual nos referimos não tem paralelo com o que Bergson desenvolve em algumas de suas obras, nem o que mostra o rico trabalho de Kastrup (2001), mas se pauta no desenvolvimento que Deleuze dá na obra *Diferença e Repetição* (2006).

equivalente ou correspondente mental do mundo em nós como se fôssemos a dobra de reprodutibilidade assimilatória do cosmos. Por outro lado,

A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro “objeto” nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Ideia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo “semelhança” entre o movimento da resposta e o do signo. (DELEUZE, 2006, p. 48)

O problema da representação advém, principalmente, da dicotomia entre sujeito e objeto presa a uma hierarquização. Assim,

A (re)cognição depende de um campo representacional onde sujeito e objeto se relacionam a partir de suas condições invariáveis, tendo como sustentáculo da unidade *a priori*. Já o reconhecimento ocorre no momento em que uma faculdade visa o objeto enquanto idêntico a uma outra coisa já apreendida anteriormente. (CARVALHO SANTOS, 2014, p. 54)

Na verdade, essa oposição é sintomática. Tanto o sujeito quanto o objeto são efeitos das misturas e conexões que fazem com o mundo e não suas causas determinantes. Por mais que pareça importuno e ininteligível, trata-se, na verdade, de **zonas de indeterminação e de indiscernibilidade** anteriores aos sistemas de subjetivação e significação que dizem respeito a uma ontogenêse.

Cabe destacar que o sujeito é assujeitado às práticas de saber e às relações de poder. Portanto o sujeito de saber também é objeto de conhecimento. Logo, *essencializar* tanto o sujeito quanto o objeto traz uma falsa segurança e denota um pseudoproblema. Talvez o plano dos afetos tenha mais a nos dizer sobre os processos formativos, porquanto é anterior à aquisição de saberes. O plano dos afetos é o *locus* de instauração de tudo aquilo que pode nos afetar e também a nossa capacidade de afetar. Não são sentimentos, mas forças das mais diversas que nos atravessam – implica em agenciamentos múltiplos com as potências do Fora. É preciso pensar a aprendizagem e o saber de uma maneira distinta das áreas de conhecimento que buscam por estruturas, inclusive pautadas em análises de relações comparativas ou mesmo distintivas, baseadas no primado do humanismo transvestido. Na aprendizagem “a busca é desencadeada por algo que intensifica a sensibilidade e força todas as outras

faculdades a irem além de sua inércia habitual ou da acumulação de um saber abstrato” (ORLANDI, 2011, p. 148) constituem afetos poéticos na formação.

No Livro *A Hora da Estrela* encontramos uma passagem em que Clarice Lispector afirma o seguinte: “Transgredir, porém, os meus próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade já que essa me ultrapassa. Qualquer que seja o que quer dizer ‘realidade’” (LISPECTOR, 1998, p. 17). Podemos chamar isso de um uso divergente, paradoxal ou transcendente das faculdades que atravessa a experiência poética do aprender.

A partir disso, podemos constatar que a sensibilidade em seus usos paradoxais, por exemplo, acontece quando ela é elevada à enésima potência. O exercício transcendente relativo ao exercício empírico dos sentidos comuns acaba forçando outras faculdades (imaginar, pensar e memorar) a atingirem um exercício transcendente na própria imanência. Sem nenhuma decalcomania do empírico sobre o transcendental e vice-versa, tampouco convergência de faculdades e identificações, mas a efetuação de um uso intensivo e transcendente – “Eu escuto a cor dos passarinhos”⁵⁵ (BARROS, 2006, p. 15).

A aprendizagem poética, neste sentido, não se vale de condições de possibilidade, mas de condições existenciais através da saturação das faculdades no seu uso comum para chegar ao limiar das mesmas e proporcionar, assim, o exercício transcendente das faculdades que constitui processos de aprendizagens poéticas, intensificados e atravessados por emissões, ressonâncias e interferências entre faculdades, domínios e níveis vizinhos (heterogêneses) de modo assimétrico. Além disso, ela faz inflexões e desdobramentos diferenciais que já não são submetidas por princípios ideais.

Transcendente, neste caso, quer dizer apenas que uma faculdade tem seu exercício alçado (por conta de uma intensificação que incide na sensibilidade, por exemplo) a uma potência superior, extrema. Chega-se ao limite (potência) das faculdades, causa-se um desregramento das capacidades, exprimindo as forças múltiplas que transpassam os seres humanos. Isso faz com que as faculdades fiquem fora dos seus eixos comuns ou do seu uso vulgar. Tal limiar é menos uma fronteira do que uma superação prudente de ir ao máximo de nossas potências, cuidando para não cair numa linha de tristeza, morte ou de loucura.

⁵⁵ Um exemplo linguístico é a sinestesia enquanto coexistência de sensações distintas e atravessadas. Vale ressaltar que ela não deve ser considerada como metáfora, contudo observada em sua literalidade. Em específico, o que temos aqui é o uso transcendente da faculdade da percepção que é (e)levada ao seu limite intensivo.

A saturação/intensificação das faculdades é o (e)feito de valência emergente nos liames do pensar e do aprender. “O poeta se faz vidente por meio de um longo, imenso e racional desregramento de todos os sentidos” (RIMBAUD, 2009, p. 19) para aprender via corporeidade poética. Como Deleuze (1997) costumava referir: ser vidente ou ouvindo é deixarmos-nos ser atravessado por “visões e sonoridades explosivas” advindas dos interstícios ou desvios dos eventos ou acontecimentos que nos chegam, pois esses não tratam de “interrupções do processo, mas paragens que dele fazem parte, como uma eternidade que só pode ser revelada no devir, uma paisagem que só aparece no movimento” (DELEUZE, 2007, p. 16) e que nos dão uma nova perspectiva diante da mutação das faculdades.

Destarte, a representação atrelada à reconhecimento passa também a ser um modelo idealizado e, por vezes, coercitivo. São as relações representacionais subsumidas ao senso comum que restringem os afetos singulares e diferenciais a um decalque. Ademais, a representação se pauta no julgamento como mediador para dar legitimidade e autorização. Entretanto, as potências poéticas da aprendizagem insurgem contra os limites e direcionamentos colocados por determinadas práticas pedagógicas, atos formativos e atos de currículo reativos que efetuem tais pontos de referência fixos, sejam eles coercitivos ou permissivos.

Contudo, não é difícil encontrar experiências formativas e objetivos educacionais que se baseiem ou sacralizem culminâncias avaliativas apoiadas em práticas mnemônicas e miméticas, que transformam os processos formativos em produtos insulares e exterodeterminados (MACEDO, 2010) aderentes à lógica do mercado e, conseqüentemente, à competitividade e ao consumo desfreios. É sobre o jugo do desempenho que é possível separar, agregar, classificar e categorizar, a partir de um diapasão avaliativo generalizante.

As escolas e universidades, no geral, tolhem os movimentos singulares de aprendizagem que não são atinentes ao já estabelecido, que sejam diferentes dos caminhos já trilhados. Paradigmas nutridos por um fundacionalismo renitente. Tudo que corre o risco de se distanciar, que é arisco às regras, às leis e ao bom senso costuma ser tachado de inadequado, incorreto e imoral. Infelizmente nossos sistemas educacionais, em grande medida, não estão prontos para receber e acolher a **diferença**. Não estão preparados para lidar e alimentar afetos singulares, minoritários, estranhos e estrangeiros.

Analogamente, para colher é preciso criar um solo fértil e deixar a grama crescer, se espalhar. Afirmar o rizoma em nós e nos outros. Por outro lado, a maneira que os sistemas oficiais de formação encontram para tratar as *linhas de autenticidade* é podando-as,

silenciando-as ou assimilando-as através de codificações e sobrecodificações disciplinares, controladoras, normativas, microfascistas e tirânicas.

NOTA XXX

No geral, as experimentações corporais vão sendo deixadas na educação infantil. O que resta hegemonicamente é a construção de um corpo inerte pronto para absorver informações e assimilar movimentos modelares.

A aprendizagem do corpo não se limita ao reconhecimento de uma experiência anterior, da reconhecimento do símile e da execução de práticas pensadas previamente. O corpo mergulha no virtual e no uso paradoxal das faculdades, enquanto desregramento de sentidos e pensamentos, numa experimentação radical dos acontecimentos, na abertura para bons encontros.

Há uma instância da aprendizagem que é deambulante, porque desvia das formas e estruturas eleitas como formativas e inventa outros modos de aprender sem eliminar ou se limitar à memória de passado ou à reconhecimento. Isso porque os modos de aprendizagem das corporeidades poéticas desviam das opiniões, informações e princípios fixos que grudam nos corpos e deixam cicatrizes. É uma ginga que desvia do equilíbrio enrijecido da norma, mas dança e baila no embalo das potências ativas. O desvio é o diferencial. Sem o desvio a alma (profundidade) aprisiona o corpo. O que se deve fazer é colocar o corpo e a mente em condições de superfície de inscrição de acontecimentos.

Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou da sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos (DELEUZE, 2006, p. 272).

O caminho dos excessos leva ao estado fortuito de experimentação. Prudência não é o justo meio termo aristotélico da moderação, mas de intensificar as forças corporais até o seu limite de variação – seus limiares.

Sentir tudo de todas as maneiras,/ Viver tudo de todos os lados,/ Ser a mesma coisa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo,/ Realizar em si a humanidade de todos os momentos/ Num só momento difuso, profuso, completo e longínquo./ Eu quero ser sempre aquilo com que simpatizo,/ Eu torno-me sempre, mais tarde ou mais cedo,/ Aquilo com quem simpatizo, seja uma pedra ou uma ânsia,/ Seja uma flor ou uma ideia abstracta,/ Seja

uma multidão ou um modo de compreender Deus./ E eu simpatizo com tudo, vivo de tudo em tudo (CAMPOS, 2002, p. 196)

O desregramento dos sentidos e faculdades, na sua manifestação paradoxal, produz uma espécie de vidência, capacidade potencial de antecipar tempos e movimentos e apreender as potências de linhas de continuidade diferenciais com o porvir. Enxerga algo que transborda – o deslimite. Algo que é inusitado e intempestivo. Diferentemente do limite, da medida e da lei da representação. Aquilo que expressa as potências virtuais, as intensidades, as forças nas formas, as lisuras nas estrias, os fluxos que resistem aos cortes, as linhas nas estruturas.

NOTA XXXI

O paradoxo nos força a pensar. Nessa via, para se aprender é preciso desaprender (CAEIRO, 1986), ou seja, se desprender dos prejulgamentos, das opiniões, das tolices, das superstições e dos problemas inadequados. Para ser mais específico, é preciso se desvencilhar de todo um sistema de raciocínio generalizante e generalizado nos currículos e na formação que distinguem, excluem e hierarquizam. Por exemplo: Quem é bom ou mau aluno; quem é problemático; quem não quer aprender; quem não sabe aprender; quem segue ou não as regras; quem tem o comportamento adequado ou não, dentre outras tantas classificações e estigmatizações padronizantes.

São modos de governar condutas a partir de paixões tristes ou, em outros contextos, produzir desejos de ascensão, possibilidades de consumir e de ser “feliz” que, no final das contas, também são paixões tristes, todavia menos repressivas e mais positivas (FOUCAULT, 1979), mas não menos caudatárias. Em todos esses casos há a incidência de formas de disciplina, controle e dominação que pretendem determinar o que se ensina e, conseqüentemente, o que se deve aprender. Produção de impotências dos poderes que querem se apoderar da vida. É todo um sistema de interpretação, como parte da lógica do poder, que não se ocupa de perguntar ‘como isso funciona’? E de que modo posso me servir disso?

Desaprender também é desgrudar-se dos rótulos, identificações reproduzidas e definições que as instituições de ensino e o campo social colam em nós de maneira imposta e sobreposta. É preciso aprender a esquecer e não se ressentir com as expectativas, cobranças, julgamentos alheios. Devir-criança. Todavia, “a arte de abandonar não é ensinada a ninguém”. (LISPECTOR, 1999, p. 14). Somos feitos de restos, rastros, marcas e entulhos de informações e códigos, excesso de memória. O esquecimento, nesse veio, é visto como algo negativo.

Em outra direção, para experimentarmos uma aprendizagem poética é preciso uma longa experimentação – “desaprender oito horas por dia ensina os princípios”. (BARROS, 2006, p. 9). Esse é um exercício precípuo e constante de experimentação prudente e cautelosa para saber desviar e conjugar. Os princípios são a diferença e a multiplicidade que requerem, em algum momento, o exercício de desaprendizagem.

Desaprender é deformar, desfundar, desestratificar e desterritorializar as organizações das significações, das subjetivações e do organismo. Desaprender é saber despedir-se de um eu, desvencilhar-se de um repertório de valores culturais conservados ou assimilados; é sair da erudição e pensar por problemas; ao invés da obrigação de acumular, é preciso saber desviar o olhar e manter distância daquilo que inferioriza a existência, daquilo que impede, de alguma maneira, a experimentação de si desprovida de valores transcendentais, mas nutrida por modos de existência imanentes que não delimitam a formação. Desaprender é esquecer...

O essencial é saber ver,/ Saber ver sem estar a pensar,/ Saber ver quando se vê,/ E nem pensar quando se vê/ Nem ver quando se pensa./ Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!)/ Isso exige um estudo profundo,/ Uma aprendizagem de desaprender (CAEIRO, 2001, p. 58).

É oportuno frisar que aprender a ensinar e aprender a aprender na condição de estados fixos implicam em incorporações de significantes dominantes, que produzem sujeitos de enunciado, que se autorizam através de sujeitos de enunciação docente e discente embasados numa determinação extrínseca enquanto valor já produzido fincado no produto e na finalidade em oposição ao processo. Forja-se assim um sistema de reprodução de verdades e valores estabelecidos, constituindo relações de poder próprias a um indivíduo autorizado e identificado. Todavia, esses não são os anseios da poética na formação.

Sob a ótica da formação cabe, portanto, desaprender e deformar os modelos educacionais dominantes que não prezam e não primam pelas potências poéticas. Criticar é desaprender, desprender dos clichês, marcas e imagens de uma formação para a servidão, mesmo que ela seja fundada na meritocracia, nos recursos tecnológicos, no acúmulo de cultura, opinião, bom senso e informação. Institui-se uma denúncia radical às formas de poder que querem capturar e assimilar a vida a partir de valores que apequenam a existência como, por exemplo: o ódio, a esperança, a culpa, o remorso, a má-consciência, o afã por reconhecimento e a piedade que caracterizam uma vontade de poder numa formação impotente, isto é, numa formação para a servidão.

Deformar a formação versa sobre o rompimento com as fôrmas, formas, normas, formalizações e conformações que desprezam, ignoram, odeiam ou nem percebem a diferença na educação. A deformação mostra que a (norma)lidade é patologia. Exigir essa normalidade, portanto, é adoecer a formação e a vida. Deformar-se nos processos formativos diz respeito à liberação das forças nas formas e modelos, que determinam os modos de existir na formação, em outras palavras, como agir, pensar, desejar, sentir, aprender, ensinar, avaliar, se desenvolver, etc.

Desaprender consiste em desconstruir e se desprender dos elementos de uma formatação da formação para a obediência, em que se defende que se deve ensinar e aprender a descobrir a verdade, a resolver, exclusivamente, problemas exoterodeterminados, a acumular cultura, erudição e informação, a ser um cidadão conformado, um indivíduo moral, a ter a mente competente e um corpo eficiente. Se *com-formar* em gregariedade. Reconhecimento especulativo de uma forma pronta. Representação como âmago da formação ou criação de valores reativos para (re)alimentar a condição de subserviência. Trata-se de uma formação impotente de território reduzido e extremamente estriado voltada para fins de produção atinentes ao capital.

NOTA XXXII

No uso paradoxal das faculdades os *perceptos* e *afectos* têm papel crucial para devir-poeticamente nas experiências de aprendizagem. Os *afectos*, segundo Deleuze, são justamente esses devires não humanos no homem, como os *perceptos* são as paisagens não humanas da natureza (DELEUZE; GUATTARI, 2007).

O *percepto* não é percepção no sentido empírico vulgar. Isso porque ele não é energético e subsumido à condição entrópica. O *percepto* é o que dura independente de quem sente ou descreve. “Só se atinge o percepto e o afecto como seres autônomos ou suficientes que não devem mais nada àqueles que o experimentam ou experimentaram”. (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 218). Trata-se de blocos de sensação de forças imateriais várias que variam e estão em variação. O *percepto* é o que se conserva independente do sujeito ou do objeto.

O *percepto*, **enquanto** sensação, é o que perdura de fato e não de direito. São blocos de sensações que produzem cintilações e fulgurações de uma estrela e como uma estrela podem desaparecer do ponto de origem. São forças de variação que modulam a percepção,

para além dos clichês que grudam nos nossos sentidos e a representação que autoriza e media o sistema perceptivo. Trata-se da relação imediata, não representacional com o Fora enquanto superfície de espessura.

A percepção tem um lugar especial na aprendizagem, todavia é preciso separar os mistos mal analisados, repensar a confusão feita quando uma faculdade se sobrepõe a outra e reforçam a hierarquia e a soberania da representação e do reconhecimento. Na medida em que empoderamos o corpo com competências e eficiências, as faculdades se despotencializam porque ficam restritas a um decalque funcional e orgânico.

O afecto não é um estado do tipo afetivo-emocional, contudo relação intrínseca e imediata, desprovida de representações, porque plena de diferenciação.

O afecto não é a passagem de um estado vivido a um outro, mas um devir não humano do homem. [...] não é uma imitação, uma simpatia vivida, nem mesmo uma identificação imaginária. Não é a semelhança, embora haja semelhança. É antes uma extrema contiguidade, num enlaçamento entre duas sensações sem semelhança [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 224)

NOTA XXXIII

Retomemos novamente a questão da relação de ensino-aprendizagem. Essa noção se tornou axiomática, inquestionável e indubitável nos discursos educacionais majoritários. Ora, o ato de aprender tem natureza muito mais complexa do que se pretere a ideia de ensino-aprendizagem. Inclusive, porque a lógica do aprender é muito diferente da lógica do ensinar.

Até aqui, nenhum desvio em relação ao sentido etimológico que vimos acima: se ensinar é ‘colocar sinais para que outros possam orientar-se’, aprender é encontrar-se com esses sinais. Mas Deleuze tira o acento da emissão dos signos (o ensinar) para colocá-lo no encontro com os signos (o aprender), não importa por quem ou pelo que eles tenham sido emitidos (GALLO, 2012, p. 3).

Uma linha se quebra nessa dita relação; não há um vínculo direto de transmissão e assimilação baseado numa lógica causal, isto é, ‘alguém ensina, logo outro aprende’. Como se houvesse uma anuência intrínseca entre quem ensina ao falar e aquele que aprende ao escutar. Conformismo e passividade que reproduzem o senso comum e o bom senso como aquilo que bloqueia o pensar criativo. Isso reforça a ideia do ensino destacado, colocando o aprendiz numa condição de dependência. Traço de uma ‘sociedade pedagogizada’ (RANCIÈRE, 2002).

Não estamos desmerecendo o papel do professor na experiência de aprendizagem; talvez eliminando algumas responsabilidades que não são suas. De qualquer modo, é possível

que ocorram composições e devires entre professor e aluno que podem disparar a vontade de aprender. As palavras e atos que podem contagiar, mas sua potência não está enclausurada aos enunciados e ações.

A aprendizagem poética se dá em zonas heterogêneas e de múltiplos agenciamentos dos mais variados e variantes. Neste caso, fica difícil defender a ideia de que só se aprende quando alguém ensina ou que só há ensino quando outrem aprende, esquecendo que se aprende, inclusive, na solidão (povoada). Essa hierarquização de pares opostos é precisamente uma forma de controle que se reforça nos sistemas avaliativos e que, por vezes, recai em práticas reativas de punição e admoestação cotidianas. A tentativa de homogeneização daqueles que se formam avilta todo movimento de diferenciação e singularização. “Educação para todos” não consiste que todos devam aprender do mesmo modo e no mesmo momento, sob o argumento das ‘competências básicas’ a serem adquiridas. Esse crivo não capta as potências poéticas. Não incentiva singularidades minoritárias; contraria e segrega tudo que não se entende ou não se quer aceitar.

Esperar que não ocorram traições e infidelidades nos processos de aprendizagem parece risível. As ambivalências, paradoxos e *errâncias* também têm papel fundamental na experimentação do aprender, bem como nos processos formativos. Não se controla a aprendizagem. É como se aquele que aprende dissesse: “Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (LISPECTOR, 1998a, p. 157).

Que deleite é essa fidelidade infiel em que o professor dá condições de possibilidade (inconscientes) para que os estudantes tracem suas linhas de diferença e de desterritorialização! Outrossim que aqueles que aprendem expressem insurgências rizomático-formativas diante daqueles que querem ensinar de maneira unidirecional e fixa. Entretanto, para toda concepção que não considere tais elementos, ensinar a alguém o que aprender é uma tarefa quase impossível. Ainda mais quando se repousa em parâmetros de incapacidade, defasagem, falha e falta que essencializam os estudantes, seja pela lembrança do fracasso ou a ameaça vindoura da punição.

Por outras vias, a poética da aprendizagem ocorre quando deixamos algumas coisas de lado. As marcas do passado ou as expectativas do futuro. Aprender poeticamente é desvencilhar-se das marcas do campo social, desgrudar das abusões que se colam em nós. A aprendizagem poética requer o exercício de desaprender. Enfim, desaprender é “desprender [...] dos preconceitos anteriores, e sempre, a se desprender de si [...] a desviar, a mudar de

direção [...]” (SCHÉRER, 2005, p. 1187). Essa desubjetivação poética arranca de nós a familiaridade e nos arremessa no inabitual e inatural, “pois é preciso saber ocasionalmente perder-se, quando queremos aprender algo das coisas que nós próprios não somos” (NIETZSCHE, 2001, p. 305). Convite para inventar algo distinto do homem, para além do humano demasiado humano. Se fragmentar e se multiplicar para poetizar a formação.

Neste sentido, a aprendizagem na formação poética requer uma deformação, criar linhas de fuga dos modelos e fôrmas que nos conformam. Escapar da forma-homem para não reproduzir o padrão majoritário cultural *eurológocêntrico*. Decomposições, (in)disposições e composições outras. Permitir que forças inumanas nos atravessem. Produzir uma comunidade dos sem comunidade. Tanto o professor quanto o estudante, ocasionalmente, são atravessados por *devires-moleculares* que desfazem o rosto e dissolvem os papéis sociais, na medida em que são contagiados e disparados por uma metafísica das sensações, por uma poética.

Procuo dizer o que sinto
Sem pensar em que o sinto.
Procuo encostar as palavras à idéia
E não precisar dum corredor
Do pensamento para as palavras
Nem sempre consigo sentir o que sei que devo sentir.
O meu pensamento só muito devagar
atravessa o rio a nado
Porque lhe pesa o fato que os homens o fizeram usar
Procuo despir-me do que aprendi
(CAEIRO, 1986, p. 226).

Pensar com o corpo. Multiplicar-se em alternâncias e contiguidades de individuações impessoais que apreendem e sentem o mundo e a vida. Abrir-se para esse plano vital e formativo significa afirmar a vida em todas as suas dimensões, sabendo tirar proveito de todo tipo de troca e heterogênese. E, a maneira nietzschiana, para afirmar é preciso esquecer...

Aprender, portanto, não é encerrar o processo. A aprendizagem não é um produto, tampouco insular. Aprende-se com as conexões e agenciamentos.

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Idéia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera

somente o resultado — o saber — para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 2006, p. 238).

Esse *entrelugar* é o afeto que nos move a desejar e admirar as ideias, mesmo que esse movimento seja anterior à compreensão. Um dos comentários recorrentes dos ex-alunos de Deleuze era que, no geral, eles não entendiam suas aulas, mas sentiam ali algo de belo e isso lhes ajudava e dava vontade de viver (DOSSE, 2010). Não seria essa uma experiência jubilosa de contágio e uma estranha aprendizagem que se anseia acionar nas práticas docentes?

A propósito, Deleuze (1925-1995), mesmo como filósofo com sua constelação conceitual foi, também, um educador marcante na vida dos seus alunos e nas instituições nas quais ele lecionou, principalmente em Vincennes, atual Paris VIII, por sua coerência e integridade que contemplava questões políticas, contraculturais, éticas e poéticas, fazendo *com-versar*, não somente conceitos filosóficos, mas funções científicas e *perceptos* e *afectos* artísticos. “As aulas foram uma parte da minha vida, eu as dei com paixão.” (DELEUZE, 1992, p. 173) diz ele numa entrevista. Ainda em se tratando da atmosfera em Vincennes, que foi um dos interessantes resultados de Maio de 68, Deleuze (1992, p. 19) aborda sua experiência docente: “[...] fui apoiado, injuriado, interrompido, por militantes, falsos loucos, loucos de verdade, imbecis, gente muito inteligente, era uma farra viva em Vincennes”. Nessas condições é que se produziam *com-versações* com alunos radicalmente distintos. Desde donas de casa, a artistas, esquizofrênicos, psicólogos, dentre outros tantos que compunham um corpo discente extremamente heterogêneo.

Ademais, certa vez o professor Deleuze afirmou que,

Em Vincennes, a situação é diferente. Um professor de filosofia, por exemplo, fala diante de um público composto, em graus diversos, por matemáticos, músicos — de formação clássica ou de música pop —, psicólogos, historiadores, etc. Ora, ao invés de “colocar entre parênteses” essas outras disciplinas, para então melhor aceder àquela que pretende ensiná-los, os ouvintes, pelo contrário, esperam da filosofia, por exemplo, algo que lhes servirá pessoalmente ou que virá entrosar-se com suas outras atividades. A filosofia lhes dirá respeito, não em função de um grau de saber que eles possuíam nesse tipo de saber, mesmo que seja um grau zero de iniciação, mas em função direta das suas preocupações, ou seja, das outras matérias ou materiais de que eles têm já um certo domínio. Portanto, o que os ouvintes vão buscar em alguma matéria é para si próprios. Assim, o ensino da filosofia orienta-se diretamente pela questão de saber em que a filosofia pode servir a matemáticos, ou a músicos etc. — mesmo, e sobretudo, quando ela não fala nada de música ou de matemática. Um ensino como esse não é, de maneira alguma, de cultura geral, ele é pragmático e experimental, sempre fora de si mesmo, precisamente porque os ouvintes são levados a intervir em função de necessidades ou de contribuições que são as deles. Assim, em dois pontos importantes Vincennes não se encontra na mesma

situação que as outras faculdades: por um lado, quanto à distinção dos anos de estudo, pois Vincennes tem o meio para fazer coexistirem, num mesmo nível de ensino, ouvintes de qualificação e de idade diferentes; por outro lado, o problema da seleção, pois esta, em Vincennes, pode se subordinar a um método de “triagem”, onde a direção de uma aula seria constantemente entrelaçada às direções dos ouvintes (DELEUZE, 2016, p. 174-175).

Figura 9 - Abrir as gaiolas – poetizar a formação



Fonte: Verde Filosofia⁵⁶

Figura 10 - Alçar voo para o plano vital e formativo



Fonte: A Torre Mágica⁵⁷

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas... Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. [...] Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar" (RUBEM ALVES, 2009, p. 29-30)

⁵⁶ Disponível em: <http://www.verdefilosofia.com.br/2010/12/destrua-toda-gaiola-que-encontrar-de.html>. Acesso em: 29 nov. 2018.

⁵⁷ Disponível em: <http://atorremagica.blogspot.com/2015/12/passarinho-engaiolado.html>. Acesso em: 29 nov. 2018.

5 DEVIRES-POÉTICO-REVOLUCIONÁRIOS NA FORMAÇÃO

"Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica" (Gilles Deleuze; Félix Guattari)

"Os governos suspeitam da literatura porque é uma força que lhes escapa." (Emile Zolla)

NOTA XXXIV

A educação ocupa uma posição destacada enquanto instituição sociopolítica, não apenas estabelecida no cerne de um projeto de governamentalidade estatal, mas também através de mecanismos de controle levados a cabo pelas mãos do mercado. Inevitavelmente, ao se pensar em educação, não podemos deixar de lado a existência de relações de poder de toda ordem e que, portanto, são inelimináveis, inclusive no campo da formação.

[...] Nossas construções e nosso entendimento do que seja a realidade se dão necessariamente numa dimensão política. Tudo sendo resultado de acordos discursivos, tudo é político. O ser humano não é um ser biológico e social e econômico e psicológico e político; isto é, não há uma dimensão política ao lado das demais dimensões. O político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico – isto é, eu não posso nem mesmo pensar ou falar sobre o mundo ou sobre mim mesmo – sem ser um sujeito político. (VEIGANETO, 1996, p. 170)

Desse modo, podemos chamar de **políticas da formação** as experiências eivadas de relações de poder que se efetuam através de práticas de constrangimento e/ou assimilação, visando determinar formas de conduta, percepções, desejos, valores, atividades, dentre outros fatores, e que perpassam tanto indivíduos quanto instituições na esfera da educação. Da mesma forma, as propostas que prometem o exercício e aquisição da autonomia e da emancipação.

Desta feita, não podemos fechar os olhos ao sequestro praticado pelo sistema neoliberal com relação aos objetivos e propósitos dos processos formativos. Em muitos casos, as relações de dominação são mais fluidas e difusas do que aquelas que manifestam e

produzem antinomias excludentes, assim como lugares e situações que parecem ser aparentemente destituídas de relações de poder.

Em vista de movimentos outros e desvios mais libertários é válido e até necessário o exercício do aspecto crítico e desconstrutor das *metanarrativas*, dos valores pautados na falta e nas identidades fixas e hegemônicas, mas sem deixar de lado que ainda existem práticas disciplinares, referente a um *ethos* microfascista, assim como de ações opressoras, pois “é muito fácil ser antifascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas”. (DELEUZE; GUATARRI, 2012, p. 102). Todo cuidado é pouco e surpresas podem ocorrer. Infelizmente isso pode atravessar todo um campo social e se manifestar por todos os lados⁵⁸.

Considerando o que foi exposto, mesmo assim parece ser difícil discernir entre o que é emancipação daquilo que é condução de condutas pois, nesse caso, as fronteiras se borraram e os objetivos parecem se confundir a partir do momento que desejamos o reconhecimento e o empoderamento.

Não há contradição em dizer que a educação é o mote de mudança nos discursos políticos eleitoreiros, com suas propostas reformistas, com o sucateamento que a educação pública, como um todo, vem sofrendo. Mesmo que os objetivos sejam distintos, a educação tem um papel primordial como trunfo do projeto neoliberal que é destituir a função e a responsabilidade pela educação institucionalizada na esfera pública e entregá-las à gestão de empresas privadas, selando assim a axiomática capitalística plural da educação como mercadoria nas sociedades da informação e do conhecimento. Abandonar também é controlar.

Em grande medida as diretrizes das políticas educacionais são elaboradas sob a égide do discurso da globalização do mercado neoliberal e do capitalismo mundial integrado. Esses dispositivos passam a ser direcionados, principalmente, pelos interesses do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Suas implementações ocorrem em vários níveis e modalidades. Podemos encontrá-las desde Educação Básica até o Ensino Superior. São instituídas políticas públicas educacionais voltadas quase que exclusivamente para a formação (técnica) profissional e que incidem, necessariamente, nos currículos e na formação.

O grande montante das verbas destinadas à educação é voltado para projetos que basicamente defendem a produtividade, a competência e a eficácia, além da hipervalorização

⁵⁸ Tal passagem ilustra o contexto político do Brasil, durante a escrita dessa tese, de uma grande adesão social a um político claramente fascista.

da formação enquanto resultado e estatística. Para identificar esses elementos é preciso reforçar os instrumentos avaliativos pautados no crivo da competência e da qualidade. Por isso, há um foco cada vez maior nas avaliações governamentais que têm como justificativa para tal empreendimento o argumento de se detectar indicadores que apontem para o desenvolvimento e os contributos das escolas e universidades para a comunidade a partir do levantamento de ‘dados’, a tomada de decisão e as intervenções gerenciais como modo de prestar contas e garantir a prestação de serviços ditos adequados à sociedade. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) são exemplificações maiores das avaliações nacionais que cumprem esse papel.

Todavia, o que percebemos é o poder disciplinar que emerge nas sociedades modernas, de maneira eficiente, com práticas e normatizações institucionais e legitimadas que passam a compor o sistema educacional. Isto se dá via operacionalização de mecanismos disciplinares e de controle que se valem de dispositivos cada vez mais complexos e mais permanentes de avaliação, regidos sob o padrão do “normal” que o indivíduo deve se pautar – a norma que diferencia ou nivela os indivíduos através de uma média.

Ademais, a formação enquanto processo fica em segundo plano, já que se privilegia uma somatória de informações enquanto critério de excelência e saber. Também podemos destacar, a partir de uma perspectiva ecológica⁵⁹, que ao se avaliar e gerir instituições inevitavelmente passa-se a avaliar e gerir pessoas. Portanto, avaliar e julgar é uma forma de dominar.

Em paralelo, contraditoriamente, percebemos as constantes ameaças e os efeitos de decisões draconianas que a educação, como um todo, vem sofrendo através, por exemplo, dos cortes em recursos e investimentos, das reformas não debatidas de maneira apropriada no Ensino Médio, das censuras políticas e ideológicas, nem sempre veladas, contra o pensamento crítico, bem como o reforço das totalizações que pretendem homogeneizar o currículo, ignorando as singularidades.

Tais retaliações e ações não são aleatórias, justamente porque a formação é uma máquina de produção de subjetividades. Na medida em que são eleitas concepções e posições pautadas em formações hegemônicas, passa-se a produzir títeres e engrenagens do sistema. Em vista disso, o pensamento problematizador *metaformativo* tende a pontuar de que maneira nos tornamos o *locus* de reiteração subsumido e guiado pelos pressupostos, suposições e

⁵⁹ O que entendemos por ecologia está na esteira do pensamento de Felix Guatarri no livro *As três ecologias* (1990).

proposições do capital. Em outras palavras, de que maneira a formação é capturada pelos interesses de um capitalismo opressor e predatório das minorias.

Estratégias políticas, por vezes insuspeitas, delineiam lógicas formativas através de forças poderosas e instituídas. Isso se efetua a partir dos seus aparelhos de captura e codificação que estabelecem qual a definição, os objetivos, as operacionalizações e intenções da formação. Da mesma forma o modo pelo qual a vida capital alimenta e é alimentada pelo trabalho (i)material.

Comumente não são trabalhados, estimulados e aceitos os *devires-revolucionários* na formação, mas, por outro, lado instiga-se a reprodução e eficiência caudatárias a serviço do Estado e do mercado. Parece haver uma supremacia das abordagens formativas nutridas pelo utilitarismo econômico exigido, principalmente, pelo mundo do trabalho e que acaba desconsiderando ou expropriando as faculdades, assim como as potencialidades vitais daqueles/as que estão em formação. Neste caso, há o primado das forças econômicas do capitalismo cognitivo que recaem sobre a vida e alimentam, inclusive, formas de arte, modos de agir e posicionamentos políticos.

Também podemos encontrar determinados regimes de semiotização e significação que primam pela comunicação e informação nos processos formativos. Assim, essas perspectivas de formação costumam ser enviesadas por formas de comando, bem como eivadas de palavras de ordem que têm como função enunciar o que e como se deve pensar, sentir, agir e desejar. Além disso, o reconhecimento, a aceitação, a competência, o afã do sucesso, a eficiência e a responsabilidade moralista são valores muito apreciados nas noções de formação direcionadas para o mundo do trabalho e para as experiências existências que dependem dos recursos político-econômicos.

São efetuações concretas de práticas de docilização do corpo que colmatam e direcionam o desejo, colocando-o em agenciamentos de regimes de significação e subjetivação com o intuito de habilitar para o aprendizado. Essas práticas de poder são positivas e não puramente repressivas, haja vista que ao abatem as diferenças através da supressão e assimilação, constroem, paralelamente, paradigmas no mundo e produzem subjetividades nas experiências formativas.

Tomando o cenário educacional brasileiro, compreendemos que a experiência vem entrando nos âmbitos da formação como uma categoria pensada predominantemente como *política*, isto é, em forma de uma luta renhida de ações afirmativas tanto no campo do currículo como das ações da

formação, contra o conservadorismo pedagógico e o fechamento na lógica disciplinar (MACEDO, 2010, p. 169).

Os *devires-poético-revolucionários* na formação podem dar relevo a outras instâncias que são destoantes das lógicas nomotécnicas e paradigmáticas de controle na formação, já que essas últimas tencionam construir subjetividades aderentes ao contexto político e econômico contemporâneos, principalmente no que tange ao incentivo à competitividade e ao consumo.

Inevitavelmente, por força das heterogêneses vitais e estéticas, as linhas potentes da literatura fazem tessituras com as linhas de dissidência políticas. Essas *contraefetuações* de poder acontecem quando a literatura faz ramificações políticas que a literatura hegemônica não permite e que também não é capaz de efetuar do ponto de vista insurrecional. Em virtude disso, é impossível pensar a formação desprovida de práticas de poder, pois isso seria um falso problema. A questão é cartografar o que bloqueia e o que impulsiona nossas disponibilidades *microanárquicas* nos atos formativos, em nossos *devires-poético-revolucionários* na formação.

NOTA XXXV

Cabe aqui uma contextualização conceitual para prosseguirmos numa compreensão mais aprofundada das relações de poder, e que cada vez mais intervêm e participam daquilo que podemos fazer e pensar, inclusive nos processos formativos.

Encontramos na original analítica do poder feita pelo filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), uma inflexão importante para repensar e entender as novas configurações políticas, principalmente quando ele trabalha a questão do biopoder e da biopolítica. Por volta do século XVIII e XIX surgiu uma forma de governo voltada para a docilização do corpo. Isso, após o abandono do suplício corporal espetacular dos governos monárquicos na lógica do poder de soberania. As então emergentes sociedades disciplinares têm como dispositivo as instituições de vigilância, sequestro e de punição que utilizam técnicas anátomo-políticas de ortopedia do corpo, visando sua produtividade.

Da mesma forma, a educação também se tornou instrumento das práticas disciplinares. É por isso que “as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado” (KANT, 1999, p. 13).

Consolidadas as sociedades disciplinares, passa a emergir um poder que não está mais voltado, unicamente, para o corpo individual, mas para um novo corpo de múltiplas cabeças: a população. Este poder, dependente da vida, começou a firmar-se no século XIX, onde passam a surgir regulamentações e técnicas que se dirigem

[...] à multiplicidade dos homens na medida em que eles se resumem em corpos, e na medida em que forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 289)

Neste período começam a despontar múltiplos saberes como, por exemplo, a medicina sanitária, a estatística e a demografia que tinham como intento estudar a natalidade, longevidade, mortalidade, produtividade, deslocamento populacional, dentre outros fatores.

Não seria absurdo delimitar duas finalidades para o surgimento desses conhecimentos: tentar controlar as populações e prever os seus riscos. Tem-se então esta nova tipologia do poder que evoca a vida do corpo social através dos saberes que investigam e preveem os problemas e perigos que emergem no interior da população. Contudo, encontramos uma aparente contradição: como um poder que clama pela vida dos seres vivos poderá atuar “em defesa da sociedade” contra os perigos que nascem em seu próprio corpo? George Orwell antevê, no seu emblemático livro *1984*, como os mecanismos disciplinares e de controle são forjados pelo próprio Estado.

A biopolítica e o racismo de Estado recolocam a relação de força por intermédio de “uma espécie de guerra silenciosa que se exerce nas [...] instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem, até no corpo de uns e de outros” (FOUCAULT, 2005, p. 23) e que manifestam disputas políticas, isto é, enfrentamentos relativos ao poder que são o sustentáculo para efetivação das tecnologias de controle de uma sociedade da normatização.

A família, geralmente, é a primeira instituição da qual fazemos parte. Justamente por isso ela faz eco com as práticas disciplinares e de controle que atravessam o campo social, produzindo subjetividades. Isso porque, no seio familiar, regras são impostas e propostas, mas se valendo de um fator fundamental: o afeto. O estímulo, afeto e carinho são modos de favorecer o desenvolvimento das crianças (UBERTI, 2002). Sendo assim, no caso das relações familiares, o poder não se dá somente por coercitividade, mas por afetividade. Essa atenção é direcionada pelas formas de conduta estabelecidas pelos pais e responsáveis, consolidando uma captura mais efetiva. Certamente é mais fácil haver consentimento e

interiorização dessas regras morais, tidas como verdades irrefutáveis, mais pelo ‘amor’ do que por ordenamento e violência. Todavia, é importante salientar que este é um problema social, para além da família, mas que também está introjetado no seio dela.

Vale ressaltar que o afeto, o carinho e o cuidado na família não são ruins em si. A questão é que, em muitos momentos, esses sentimentos são meios de captura na medida em que estão eivados de intencionalidades lacunares.

A **biopolítica** encontra-se inserida numa concepção de poder mais ampla que é a do biopoder. O biopoder é a inversão do poder da teoria clássica da soberania. Foucault (2005) afirma que a sociedade de soberania monárquica (até os séculos XVII e XVIII) foi substituída pelo biopoder (a partir da metade do século XVIII até os dias atuais). A primeira se vale da premissa do direito de fazer morrer e deixar viver a partir da figura do rei, como aquele que personifica a lei, tendo como elementos de manutenção: a opressão, a extorsão e a expropriação, isto é, caracterizações negativas do poder. Já o biopoder se pauta na inversão da premissa supracitada, isto é, fazer viver e deixar morrer. Encontramos nesta nova configuração política determinados fatores positivos de produção, estimulação e incitação que incidem tanto no corpo individual quanto no coletivo (FOUCAULT, 1979). Em virtude disso, o hedonismo e o imediatismo são extremamente reforçados e procurados nas sociedades biopolíticas de controle.

Assim, se efetiva uma sociedade normalizadora que surge como resultado de um efeito histórico que se ocupa da vida. Ela quer gerir a vida, a população e, conseqüentemente, a formação. Portanto, o biopoder se refere ao adestramento e disciplinarização do corpo individual imbricado à biopolítica enquanto gestão da vida coletiva e das dinâmicas humanas.

Segundo Foucault (1999) é a sexualidade o ponto nodal entre o individual e o coletivo. A sexualidade está relacionada com os modos de existir. Por isso a questão sexual é tão aflorada no campo social e não pode ser renegada nas escolas. Essas questões devem ser debatidas e problematizadas, já que muitas decisões são tomadas a partir desse fluxo libidinal, por vezes mal analisado e mal experimentado, porque pautado no desejo enquanto falta.

Outro elemento que favorece esse tipo de acomodação que circula entre uma tecnologia do corpo e uma tecnologia da população é a norma. “A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2005, p. 302). É a norma que estabelece a união dessas duas configurações do poder, isto é, a disciplina e a biopolítica.

Essas articulações desinvestem a vida e reposicionam os corpos em condições de produção individual e coletiva. Trata-se de uma manifestação eficaz de dominação recorrente nos espaços educacionais onde práticas disciplinares individuais e gestões biopolíticas coletivas se enredam nos instrumentos avaliativos, nos atos de currículo reativos e nas experiências formativas despotencializadas.

Faz-se mister destacar que a biopolítica não suprime o poder disciplinar, mas o complementa a partir do acoplamento das tecnologias ortopédicas do corpo à normatização biopolítica da população. Foucault, ao tratar da relação entre poder disciplinar e biopolítica, afirma que

Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia (FOUCAULT, 2005, p. 288-289).

Essa nova tecnologia de poder penetra a vida por dentro do campo social quando a interpreta, divide, agrega, hierarquiza, assimila e a transforma em toda sua totalidade. Tais efeitos ressoam na esfera dos corpos, do conhecimento, do labor, da linguagem, da moral, do desejo e da biologia. A vida passa a ser, deste modo, fonte de pesquisa e de capitalização.

A capacidade econômica e efetiva que os governos têm de controlar baseia-se na internalização de leis, normas, condutas e valores morais. Em outras palavras, cumpre-se a cartilha dos governos que querem conduzir as consciências. Na medida em que avaliamos os outros e nos avaliamos, isto é, vigiamos e punimos uns aos outros, reforçamos e aderimos a uma vida subjugada e, portanto, enfraquecida. Isso se dá porque não suportamos uma vida sem referências transcendentais. Desse modo, a avaliação muitas vezes é utilizada como forma eficaz de controlar e gestar a formação, inclusive sendo acatada de maneira voluntária.

NOTA XXXVI

No contexto supracitado, podemos perceber que o mundo do trabalho sofreu uma inflexão peculiar. Refiro-me ao trabalho imaterial (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Essa nova constituição laboral agencia o trabalho braçal e trabalho intelectual, produzindo informações, ideias e serviços, num contexto pós-fordista. O mundo do trabalho não aceita mais o trabalhador que exerce uma única função, que aperta somente parafusos. As demandas do trabalho exigem habilidades implexas, a saber: cooperação, iniciativa, criatividade,

(auto)gestão do trabalho, dentre outras. Deste modo, essa nova concepção de trabalho se vale das formas de vida, de uma política da subjetividade produtiva, já que faz uso da afetividade, vitalidade, criatividade e comunicação em rede como elementos imprescindíveis para a sua constituição e funcionamento.

Seguindo essa linha cartográfica, ressaltamos que as relações de produção não são necessariamente despotencializadas. Cabe uma distinção semiótica e semântica entre trabalho e atividade. No primeiro caso, a formação é toda enviesada pelos interesses do capital, que estipulam os princípios, os procedimentos e os resultados daqueles que trabalham e produzem. Trata-se de uma relação de dependência e aderência à logística neoliberal de produção, competitividade, meritocracia e consumo, em outros termos, círculo vicioso de relações de poder. Já no caso da atividade, há uma autonomia real e “devires autossustentáveis de um ciclo virtuoso” (FUGANTI, 2018) que fazem com que, em meio às relações do mundo do trabalho, os processos, as insurgências e inflexões minoritárias possam ser fruídas e engendradas de maneira insurgente e libertária, fazendo com que haja efetuação singular das potências da vida enquanto modos inventivos de forma-se. Não quer dizer que não sejam válidas as contribuições e os desdobramentos do trabalho imaterial e das competências multirreferenciais; a questão é saber aquilo que os nutre: o poder ou a potência?

Do ponto de vista da formação, o que encontramos é uma associação das questões pedagógicas a uma espécie de administração e venda de serviços e demandas ‘inovadoras’. Decorre disso a oferta de atividades das mais diversas em que os infantes são lançados, atrelados às cobranças dos pais e responsáveis e à implantação da semente da competitividade – ter domínio de mais de uma língua, fazer uso das tecnologias de última geração, estudar música, praticar dança, esportes, etc. Há nisso uma avalanche de informações e uma rotina extremamente extenuante, intensa e desgastante que fazem parte da rotina de muitas crianças e jovens. Esse excesso de atividades extracurriculares, principalmente nas classes média e alta, está gerando ansiedade, estresse e até depressão em muitas crianças e adolescentes. Tais impactos estão ressoando, de várias maneiras, nos processos formativos e no mundo do trabalho.

Assim, as novas demandas laborais não estão mais restritas ao aprimoramento de uma única função e atividade, como no trabalho material fordista, mas se pautam em determinadas características que coadunam com a lógica do trabalho imaterial como: capacidade de socialização, resolução de problemas, versatilidade, iniciativa, flexibilidade, senso de

empreendedorismo, eficácia e eficiência, facilidade comunicacional, gerando, enfim, a dita qualidade total.

O trabalho em equipe é uma das competências mais prezadas e exigidas diante das demandas formativas e laborais hegemônicas. Atividades sempre motivadas por questões teleológicas atreladas ao capitalismo financeirizado neoliberal. Além disso, parece haver na lógica dos serviços em conjunto uma conduta gregária que diz se empoderar por uma homologia comportamental validada pela (re)produção comunal. Em acréscimo, valoriza-se demasiadamente a resolução dos problemas e a execução dos objetivos da produção do que no questionamento desses interesses.

Diante do imperativo do produzir e do consumir, para não sumir, que rege as sociedades dos excessos e do cansaço (HAN, 2015), temos um cenário propício para a produção de déficit de atenção e hiperatividade que, inevitavelmente, mantém a lucratividade das indústrias farmacêuticas. As escolas ainda mantêm a marca de uma disciplinarização dos corpos quase que obsoleta diante de todas as crises de autoridade no campo educacional. Crise e tensionamento derivados do excesso de informações, excesso de produtos, excesso de consumo, excesso de estímulos, excesso de visibilidade, e excesso de espetáculo. Entretanto, um excesso que funciona pelo imperativo da falta. E é nesse contexto que buscamos cada vez mais aprimorar nosso desempenho nos expondo e buscando sempre mais (in)formações. Não há intervalo, fruição e excesso de intensidades, mas reatividade, continuidade e reprodução que acometem, inclusive, a formação.

Tornamo-nos credores de nós mesmos ao ansiarmos pela produção eficiente. Internalizamos o ethos da capacitação que está sempre em estado incompleto, valendo-nos da ideia de que, se quisermos, podemos fazer algo, merecer, e somos capazes de atingir o mérito. Nesse contexto até o ócio virou negócio. Somos reféns num contexto em que se pode ser produtivo a qualquer hora e em qualquer lugar. A questão é que as falhas inevitavelmente ocorrerão e a autocobrança só irá aumentar, porque nas sociedades de controle tudo que se faz parece ser insuficiente, os projetos sempre podem ser aprimorados. E as demandas só aumentam.

Há, inclusive, nas universidades essa corrida acadêmica para provar quem produz mais, quem tem mais trabalhos publicados em revistas qualificadas, etc. Aqueles que não se adequam a esses padrões são marginalizados com restrições em progressão e orientações ou adoecem psicologicamente, porque não dão conta de atender às demandas cada vez mais extenuantes na carreira docente. Negar tais pressões para se produzir somente por imposição

tornou-se um desafio, tornou-se um modo de vida outro na formação. Passou a ser uma inflexão nos processos de subjetivação, que resiste à lógica de controle, que atribui responsabilidade e gestão a cada indivíduo. A livre concorrência. E o mérito só é reconhecido e advém na medida em que se adere a esses tempos e espaços de reprodução desfreada e, por vezes, não providas de potências heurísticas.

Uma das pretensões das noções de formação hegemonicamente estabelecidas e (im)postas é a capacidade de se adaptar diante de situações e contextos cambiantes e complexos. Formação que preza pelo sujeito educacional, dotado dessa identidade formativa que deve ser adaptável, mutável, aquisitiva e competitiva, embora também haja práticas formativas que se limitem a oferecer o mínimo de saberes e competências, no sentido de se apropriar de corpos e mentes.

Já a adesão e a aderência se efetivam justamente porque há espaço para opinar, elaborar projetos e ter poder de escolha. Porém, tudo isso está atrelado às urgências neoliberais pautadas na globalização da economia de mercado e na assimilação e produção do trabalho imaterial, próprios do capitalismo cognitivo que se serve da energia vital dos seres vivos. Nesse veio, a educação sempre está em voga nos períodos eleitorais, pois é fonte alimentar dos procedimentos extensos de acúmulo e legitimação do sistema econômico; sua defesa parece ser um argumento inquestionável e irrefutável que permeia a consciência de todas as classes sociais e econômicas. Adotamos e, portanto, aderimos a tais discursos sem problematizar a condição da educação – da maneira pela qual ela é executada – enquanto aparelho de Estado e de captura que investe em processos de subjetivação.

Nessa esteira, há uma pedagogização subjetiva que prima pela administração de si. Deparamo-nos, assim, com formandos/formadores fadados a tornarem-se gestores de si ao buscarem aprimoramento diante da lógica da competitividade. Isso denota a constituição de uma subjetividade em meios formativos apoiada no controle, na hierarquia, no individualismo, mesmo que marcado por um movimento homogeneizador e padronizante de trabalho em equipe que não deixa de ser, em muitas situações, um conjunto gregário.

NOTA XXXVII

O currículo, por exemplo, está arredado às experiências formativas, já que são indissociáveis. Há uma espécie de paralelismo entre currículo e formação, haja vista que, quando um é alterado, o outro sente os efeitos e vice-versa. Nesse sentido, ao tratar do

currículo enquanto artefato educacional, Veiga-Neto (2008) afirma que este se constitui a partir de quatro elementos: do planejamento dos objetivos; da seleção dos conteúdos; das formas pelas quais tais conteúdos são colocados em ação; e de que modo eles são avaliados. O autor afirma que os dois primeiros se referem, principalmente, ao poder disciplinar e os outros dois que se sucedem aplicam-se às sociedades de controle. Assim,

Nesse caso, não se trata de intervir nos dois primeiros elementos constitutivos do currículo – como vimos, o *planejamento* dos objetivos e a *seleção de conteúdos* –, mas sim nos dois outros elementos – os modos pelos quais os conteúdos são colocados em *ação* e são *avaliados*. É justamente por aí que estão se intensificando as técnicas de controle na escola (VEIGA-NETO, 2008, p. 51).

Temos, dessa maneira, uma profusão de avaliações que as escolas e universidades são submetidas com uma frequência cada vez maior. O ensino passa a ser cada vez mais voltado para a obtenção de notas altas como critério de excelência, por vezes, deixando de lado a complexidade dos processos formativos. Nesse veio, o marketing é a alma do negócio. Os cursos de pré-vestibular também funcionam dessa maneira. Tudo isso sob a maquiagem da livre concorrência que, na verdade, reforça e comprova ainda mais a instalação das sociedades de controle na educação.

Nesse sentido, podemos observar o crescimento das políticas e programas educacionais que veem na avaliação o parâmetro exclusivo de qualidade. Daí a proliferação de sistemas avaliativos que têm por objetivo classificar, hierarquizar e sentenciar, controlar pessoas e instituições e fazer com que elas produzam cada vez mais, e de maneira (quase sempre) voluntária, mesmo que em alguns momentos haja coação. As requisições educacionais nos exigem (auto)avaliações frequentes, criando tribunais pedagógicos para julgar performances na esfera da educação, otimizando a vontade de verdade⁶⁰. Elas se apoiam em valores transcendentais, na exclusão hierárquica e na captura vampiresca. É justamente a avaliação que articula o individual com o coletivo.

Seguindo essa esteira, Silvio Gallo (2008, p. 81) afirma que

A educação tem sempre se valido dos *mecanismos de controle*. Se existe uma função manifesta do ensino — a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal —, há também funções latentes, como a ideológica — a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, desta

⁶⁰ É um sistema de exclusão, apoiado em uma base institucional, na qual o sujeito é obrigado a produzir discursos sobre si mesmo (FOUCAULT, 1996).

maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas.

Esses atos de controle ocorrem de maneira controversa e sutil e se alicerçam em valores que parecem primar pela liberdade e pelo desenvolvimento de si. Para que tal empresa vingue são necessárias outras operacionalizações dos dispositivos de poder. As instituições, por exemplo, não mais se valem da forma repressora, próprias da teoria clássica de Estado, todavia fazem circular pacotes libidinais e existenciais que acomodam os desejos em culminâncias de prazer, interrompendo necessariamente o processo. “O homem não tem instintos, ele faz instituições” (DELEUZE, 2006a, p. 31). Neste caso, a tendência sempre se satisfaz na instituição que seria um meio originário produzido para sua efetuação. Sonhos e projetos de vida são postos e impostos, produzindo subjetividades e formatividades atinentes à ordem do dia. Qual seja? Produzir para o capital, ser reconhecido e se empoderar.

O desejo, enquanto processo, as experiências e as experimentações formativas singulares são ignoradas (efetuando-se ou não) em prol de um utilitarismo pragmático teleológico que se apoia em resultados e aprisiona os fluxos criativos imanentes de uma formação minoritária.

Nesse sentido, os devires que atravessam as políticas da formação colocam em xeque a ideia moderna de um sujeito fundante e de uma identidade integral apoiada no projeto iluminista pansófico de que a educação tem um papel de proporcionar o progresso invariável, alicerçado na razão, da autonomia e da emancipação.

Assim, com a negação de desejos polimorfos e das experimentações corporais passa-se a reforçar a proposta do esclarecimento e seus desdobramentos. Trata-se de fortalecer o aprimoramento técnico-racional e a tomada de consciência para fundar um sujeito/assujeitado histórico na educação, que visa alcançar a condição de indivíduo capaz de exercer seu papel de cidadão obediente e fazer uso da autonomia para atingir um alto grau de competência e exercitar, cada vez mais, sem ter plena consciência disso, um empreendedorismo de si. Portanto, há uma aquiescência e reprodução involuntárias para se alcançar essa condição emancipatória. Além disso, a autonomia, em um uso molar, aplica-se à adesão de uma liberdade para o consumo e para a produção irrestritas.

Essa é a razão da educação na Modernidade, ao pretender fazer com que saíamos do estado de embrutecimento para alcançarmos o estado de esclarecimento e emancipação (GALLO, 2013), isto é, uma formação fundada no sujeito, na racionalidade e na produtividade.

A efetivação dos mecanismos biopolíticos atrelados a uma economia imaterial reforçam cada vez mais processos formativos e os atos de currículo pautados no empreendedorismo, na competência e na qualidade. O sujeito passa a ser empreendedor de si ao gerenciar sua performance e produtividade, ou seja, sua vida passa a ser, também, mercadoria, capital e negócio. A educação deixa de ser um direito para se tornar um bem de consumo. Diante de tais mudanças, a formação é pressionada a aderir às novas exigências do mundo do trabalho; isso se dá devido às coações do neoliberalismo.

Assim, o empreendedor de si ou administrador de si é aquele que internalizou a lei e faz o papel de vigiar e punir, bem como buscar visibilidades e prazeres. Ele está sempre disponível a se aprimorar. Esse trabalhador ou prestador de serviços é eficiente, capacitado, prestativo, prestimoso. Aquele que faz produzir e denuncia direta ou indiretamente a improdução. Trata-se de um sujeito econômico ativo que não se contenta com um salário, mas com uma renda e com prosperidade profissional. Ele passa a ser um produtor voluntário e insaciável, porque está preso à égide da meritocracia. Sua motivação, sempre faltante, é atingir um alto nível de eficiência e eficácia, bem como, é claro, a ascensão socioeconômica. O perfeccionismo é seu grilhão.

NOTA XXXVIII

Nesse viés, por vezes, se destaca muito mais a ideia de aprendizagem e de ensino, tendo como foco o estímulo e a organização para resolver problemas do que a habilidade de aprender a confabular problemas (DELEUZE, 2006). A partir disso, buscam-se aptidões para resolver problemas diversos de maneira própria e apropriada (GALLEFI apud MACEDO; AZEVEDO, 2013) de acordo com as demandas do *socius*. O que se enfatiza, nesse caso, é o êxito diante de exigências que requerem respostas e reações em um curto espaço de tempo.

Pelo argumento da aquisição de aptidões, o incentivo à capacitação se torna um apelativo estímulo ao acúmulo e consumo de informações a serviço de uma formação baseada em competências. Os atos de aprender e os processos de aprendizagem, nesse sentido, ficam restritos à capacidade de processamento de dados e informações, à maestria de adequação representacional e à resolução caudatária e voluntária dos problemas prepostos e ditos necessários.

Cada vez mais os processos formativos se balizam em requisições e comprometimentos voltados para a meritocracia. Isso funda, inclusive, a valorização da criatividade num contexto cultural educacional que já internalizou esses objetivos – produzir formas de resolver problemas predispostos e exoterodeterminados. Apesar do que foi supracitado, não há contradição quando seu *modus operandi* se baseia em modelos efêmeros, transitórios, descartáveis e moduláveis que são sempre oportunos e vinculados aos objetivos balizados pelo capital.

Nessa esteira, há uma política da subjetividade na formação que afirma: deve-se ‘estudar para ser alguém na vida’. Identidade definida pelo mérito, competência, excelência laboral e produtividade dos serviços. A poética, no sentido ativo, fica de lado.

Vale ressaltar que não estamos afirmando que o mérito não seja importante; contudo, numa sociedade fundada sob grandes desigualdades e injustiças político-sociais molares, isso se torna uma espécie de *apartheid* socioeconômico. Isso ocorre justamente porque aqueles que têm acesso, detêm e inspecionam as informações, através do uso das ciências e tecnologias, acabam exercendo o controle nas sociedades da (in)formação e da capacitação.

O que interessa, nesse veio, é saber processar e interpretar informações no sentido de obter soluções e produzir produtos e serviços, estando aberto às mudanças voltadas para uma progressão tecno-científica, em algum caso consumível. A partir disso, há uma espécie de evolução linear, causal e adaptativa arregimentada em hierarquizações epistêmico-políticas não refletidas ou pouco criticadas que não aceitam os *devires-minoritários-revolucionários* na formação.

Parece inegável a relação entre as exigências requeridas no mundo do trabalho imaterial contemporâneo com a teoria das competências que Perrenoud (2000) tanto conclama. Os aparelhos de captura, na sua condição vampiresca, sugam forças vitais, inclusive naquilo que faz com que nos voltemos para a formação baseada em competências. A metaformação, ao mesmo tempo em que funciona como experiência da dobra de si, corre o risco de se redobrar e desdobrar-se nas estrias da codificação e sobrecodificação que reforçam processos identitários, resoluções coletivas dos problemas já postos, gestão de si enviada pelo capital e utilização das tecnologias com o objetivo de otimizar, facilitar e acelerar a produção. Defende-se, para que haja a encarnação efetiva dessas competências, que se faça necessário o consentimento a uma axiologia moral dos deveres e das dívidas. Uma obrigação inclusive no que tange à autocobrança relativa a uma formação permanente, contínua e continuada.

Na tentativa de sair de um gerenciamento autoritário, muitas escolas aderiram a uma gestão democrático-administrativa que apresenta dispositivos de controle mais sutis e difusos. Faz-se do uso da palavra e da alternância de posições, buscando empoderamentos identitários, a forma ideal de resolução de problemas. Na verdade, é de suma importância uma participação mais ativa, aberta e, democrática; todavia, ainda somos cooptados na medida em que nos restringimos à posição reativa, sem saber que no fundo lutamos pela mesma coisa. Em outras palavras, o poder de escolher, decidir, produzir e consumir de maneira irrefletida e atinente aos objetivos da máquina capitalística, como por exemplo, requerer, exclusivamente, melhores condições de trabalho e de estudo para otimizar a produção.

Em suma, a educação aderiu à lógica da gestão administrativa, baseada em medidas padronizadas de controle de qualidade. Assim, a formação passa a ser instituída sob novos modos de regulação e dominação. Em outras palavras,

o discurso da gerência é um discurso imperialista. A teoria da gerência vê o mundo social como preso num caos irracional, como necessitando de ser trazido a uma ordem redentora. Constrói sua superioridade através de um conjunto de poderosas oposições: a ordem contra o caos, a racionalidade contra a irracionalidade, a sanidade contra a loucura, a neutralidade contra o viés político, a eficiência contra a ineficiência, a meritocracia contra a influência pessoal. É a antítese lingüística da crise e como tal tem um papel político central nos anos 80. A linguagem da gerência oferece a racionalidade e a eficiência para promover o controle; é um regime de jurisdição e veridicção. (BALL apud SILVA, 1995, p. 255-256)

Percebemos que esse discurso da gerência se apoia no crivo moral binarista e em uma epistemologia restrita fundada em antinomias. Nesse contexto, a crise, a falta e o caos são males a serem combatidos; porém, menos é mais (DELEUZE, 1999). Enfim, problemas mal colocados que não mostram a diversidade produtiva nas políticas da formação, seja na captura e emancipação macropolítica ou na resistência micropolítica, constituem toda uma idiosincrasia que acredita nas atuações ideológicas. Entretanto, a ideologia é um falso problema, possivelmente, porque colocamos de forma dicotômica a infraestrutura econômica de um lado e a superestrutura ideológica do outro, mas há desejo na infraestrutura. (DELEUZE, 2006a). Há adesão libidinal nos modos de produção materiais e imateriais que nutrem e são nutridos pelos processos formativos.

Nesse sentido, até os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) podem estar articulados à lógica do neoliberalismo como forma de controle e regulação (CORAZZA, 2001) econômico-política. Isso justifica inclusive determinados discursos e encaminhamentos que se valem de “questões relativas à igualdade, justiça social e liberdade, processos de

produção e reprodução das desigualdades sociais” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 6) como maneira de manter o *status quo*. Por isso, a descodificação no capitalismo “não é ausência de organização, mas a mais sombria organização, a mais dura contabilidade, a substituição dos códigos pela axiomática que os compreende sempre o contrário” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 180). De alguma forma, em algum momento, qualquer coisa pode ser cooptada e utilizada a serviço dos fluxos do capital e a formação não fica de fora desse jogo de apropriações.

Isso pode refletir, por exemplo, a proposta iminente do Ministério da Educação (MEC) em estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular em vias de tentar homogeneizar e assimilar heterogeneidades (currículo como aparelho de captura estatal). O “currículo nacional propõe-se a ser uma solução para o problema do governo dos indivíduos”. (CORAZZA, 2001, p. 92). Em outras palavras, ele tem como finalidade conduzir consciências. Isso incide diretamente nas concepções e práticas formativas, já que currículo e formação estão imbricados (MACEDO, 2010).

Em acréscimo, sabemos que a educação, no geral, não instrui, “ela ‘ensigna’, dá ordens, comanda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 12). Vivemos numa sociedade da (in)formação e é ela, a (in)formação enquanto ordem, que cumpre, dentre outras instâncias e instituições, o papel de controlar.

Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc.). A unidade elementar da linguagem — o enunciado — é a palavra de ordem. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 12)

O monitoramento das informações mostra uma via dupla de suspeita e desconfiança que é compensada pela lógica da transparência e do livre acesso às informações que abre margem para novas formas de controle, posto que produzimos informações, ansiamos por informações alheias e cobramos essas zonas de visibilidade saturada. Mais uma vez, acordamos e concordamos com a razão de controle que inculca nos sujeitos a vontade de saber, além de ver como necessário o acesso às informações como *modus operandi* da vigilância e de supressão de zonas privadas. Entretanto, a transparência equânime não seria um problema em meio a tantas irregularidades e relativizações de verdades.

De qualquer forma, comunicar é estabelecer sistemas e hierarquizações antagônicas. Os enunciados, nesse caso, têm função de marcadores de poder e de territorialização subjetiva, orgânica, semiótica e até produtiva. A máquina territorial formativa registra e imprime, através de enunciados, nos corpos e nas almas, espaços e tempos esquadrihados e direcionados para fins específicos, como por exemplo, aqueles aplicados nas didáticas, nas metodologias de ensino e aprendizagem, no marco da avaliação enquanto relação de poder, na disposição e circulação de saberes e de como tudo isso se generaliza nos modos de controle na formação.

Sua efetividade está na condição relativamente implícita que atrela o enunciado ao comportamento e sua adesão. Há o acoplamento da função ilocutória que se atualiza enquanto sentido na medida em que se diz: “me respeite, eu sou o professor”. Não podemos aceitar a não relação entre os regimes de poder e os regimes semióticos, pois eles fazem parte dos mecanismos de controle nos processos formativos.

NOTA XXXIX

Temos como efeitos destas mudanças nas instituições de ensino os exemplos que se seguem:

No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis da escolaridade (DELEUZE, 1992, p. 225).

Ademais, “a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame” (DELEUZE, 1992, p. 221). Desde a tenra infância até os cursos de pós-graduação, a formação não é cortada por rupturas e descontinuidades. Existem inúmeras pressões e opções para que a formação continuada seja ofertada, num mundo em que o currículo é a sua vida.

A fortiori, a avaliação atinge um estatuto de poder e de moral que percorre espaços e tempos não compartimentalizados na educação. Ela se dá sob o escrutínio do julgamento. As avaliações permanentes e a formação continuada são práticas de controle que se misturam às experiências vitais e profissionais. Tais mecanismos encrustados nos processos formativos são produtores de energia tanto para o trabalho material quanto para o trabalho imaterial.

Estão se confirmando as vidências deleuzianas no que tange à educação, quando este afirma que

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado, – mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação. (DELEUZE, 1992, p. 216)

As reformas, nesse sentido, consistem em novos reordenamentos para manter a formação mais eficiente, capacitada e qualificada para atender aos ditames econômico-políticos que incidem nos processos de subjetivação. A requisição da qualidade total.

As reformas propostas pelos governos estaduais e federais não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma *educação de qualidade*, ou dito de outra maneira, o paradigma de qualidade assumido por eles é o da *qualidade total*, este totem do neoliberalismo que insiste em instaurar uma nova ordem mundial, sob seu absoluto e *transparente* controle. É assim que se propõe a avaliação contínua, a formação permanente, a parceria com as empresas e esses mecanismos para *melhorar* a qualificação do operário brasileiro, a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar. (GALLO, 2008, p. 89-90, grifo do autor).

Existem dois aspectos críticos e distintos na formação que são duas formas de captura. Primeiro, no geral, há a crítica concernente às condições da formação restritas a todo tipo de ameaças sofridas, no que tange aos cerceamentos econômicos, políticos, epistemológicos, éticos e poéticos. Por outro lado, raramente, se questiona o viés positivo e propositivo do poder na educação constituído por exigências e atendimentos referentes a melhores condições de trabalho e estudo, motivações, incentivos e tecnologias de última geração, dentre outros fatores que estão atrelados, de modo oblíquo e discreto no que se refere ao controle e aos objetivos do mercado e da produção.

Nesse caso, as escolas e as universidades são dispositivos de produção de subjetividades de uma máquina social, as quais cumprem os seus propósitos de modo eficaz, seja na esfera pública ou privada. Estas são envolvidas em processos de esvaziamento e preenchimento distintos, embora haja misturas, alternâncias e ocupações de misérias de toda ordem, assim como possíveis linhas de escape. Não é de se estranhar que, na defesa da reforma na educação percebemos muito mais uma nova forma mantenedora do *status quo* com outra roupagem e outra maquiagem, ou seja, uma novidade, mas com o mesmo objetivo – dominar vidas, ao invés de desvencilhá-la dos grilhões que assediam e seduzem a formação.

O sistema educacional, como um todo, talvez seja um dos melhores exemplos, senão o melhor de como abandonamos as sociedades disciplinares⁶¹ pautadas nos espaços fechados, para adentrarmos nas sociedades de controle que efetuam suas formas de dominação em espaços abertos e de maneira contínua. O controle acontece de modo não linear, acentrado, rizomático, sem início ou fim, já que brota no meio. Contudo, esse meio é enviesado por um fim, mesmo que provisório, de acordo com as oportunidades e vantagens para o mercado.

A educação parece ser guiada pelo crivo da competência, da burocratização e da formação/avaliação continuada. A escola passa a seguir uma lógica muito similar àquela do universo do empreendedorismo. Na medida em que passa a defender uma nova visão paradigmática da formação contínua de professores, o que se propõe é que o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais (NÓVOA, 2002). Parece haver, neste caso, uma ressonância da axiomática neoliberal que cria condições de possibilidade para uma educação que viabiliza a flexibilidade, o cooperativismo e, portanto, a produtividade.

A **flexibilização** abre um leque de possibilidades para efetuação de escolhas – múltiplas formas de (se) consumir. São produzidos produtos, materiais ou não, para cada estilo (de vida), muito embora essas escolhas nem sempre sejam enviesadas pelo desejo, mas derivadas de disponibilidades temporais e dos pré-requisitos exigidos por algumas disciplinas, como é o caso do currículo. No final das contas, reforça-se, então, a tese da educação enquanto mercadoria.

A flexibilidade torna-se a capacidade imanente de desterritorialização relativa do capitalismo de se apropriar do estranho e dos fluxos e reterritorializá-lo na sua axiomática que suga forças vitais. O que é próprio da lógica do capital é se ajustar e integrar àquilo que em outro momento lhe era dissidente. Novas e renovadas formas de controle vão se desenhando, rizomaticamente, para tomar a vida de assalto e sequestro. Enfim, essa flexibilização transforma aquilo que a vida pode produzir em artigos de consumo. Dessa forma, somos classificados, medidos, hierarquizados, homogeneizados, disciplinados, controlados, enfim capturados, subjetivados e formados.

Por conseguinte, o currículo e a formação tornam-se espaços de poder e controle sobre a vida daqueles que se formam. Por exemplo, o “currículo reproduz – culturalmente – as

⁶¹ Em nenhum momento Foucault ou Deleuze dizem que as sociedades disciplinares desapareceram por completo. Há um acoplamento em que os dispositivos de controles se expandem cada vez mais em detrimento dos dispositivos disciplinares. Portanto, não há, de forma alguma, contradição.

estruturas sociais. [...] Ele é um aparelho ideológico do Estado capitalista. [...] Ele é, em suma, um território político.” (SILVA, 2002, p. 147). Portanto, o currículo é a imbricação do saber e do poder, seja incidido no corpo individual ou coletivo, seja num trabalho de características insulares ou de exigências complexas e multidirecionais. Em virtude disso, a formação e o currículo passam a ser, desde a Modernidade, um dos meios para produção de subjetividades (VEIGA-NETO, 2008). Esses dispositivos lançam suas redes de poder que parecem capturar a todos e a cada um.

NOTA XL

O que essas tecnologias de poder propõem e produzem é uma aparente ideia de liberdade de escolha e de gestão do tempo. A título de exemplo,

A divisão do currículo em *disciplinas obrigatórias* e *disciplinas eletivas/optativas*, prática comum há algumas décadas entre nós permite que o aluno (cliente) escolha a configuração do produto (currículo) que vai adquirir. Além disso, a recente mudança do modelo *Currículos Mínimos* para o modelo *Diretrizes curriculares* — decidida pelo Conselho Nacional de Educação e em implantação em todo País (Brasil, 2001) — vai nessa mesma direção, agora no âmbito das próprias instituições de ensino. Também vai nessa direção a criação dos (assim chamados) *cursos sequenciais*, cuja flexibilidade recoloca, em termos curriculares, o mito da livre escolha para os agora (assim chamados) clientes... (VEIGA-NETO, 2002, p. 202)

A lógica neoliberal produz liberdade e coloca a própria liberdade como matéria de consumo. Desse modo, “por que os homens combatem *por* sua servidão como se se tratasse da sua salvação?” (ESPINOZA apud DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 46). Arautos da servilidade, a partir daqueles que desejam uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma escola sem partido que, no caso, consiste numa falsa e perniciosa neutralidade na defesa da meritocracia insularmente analisada. Passamos a desejar a repressão nos espaços e tempos formativos, formacionais e formacionistas como se esta fosse nosso livre-arbítrio ou nossa liberdade, reforçando a axiomática de que tempo é dinheiro e produção.

A liberdade é assim entendida como exercício de direitos, desejos, necessidades, escolhas e interesses. Entretanto, há uma subsunção formal e moral, enquanto campo de possibilidades, já que os objetivos são reféns das intencionalidades do sistema capitalístico, economicamente global, que reforça o controle enquanto adesão, única opção e desejo de manter esse tipo de existência. Protofascismo renitente, microfascismo operante.

As instituições de ensino têm um papel paradoxal quando se trata de dar condições de liberdade aos formandos. A liberdade é transvestida de capacitação para livre concorrência. Imprime-se um tempo distinto do tempo da criança. Um tempo cronológico que desconsidera determinadas experiências e experimentações. Tenta-se tornar a criança em algo que ela não é. Devir-reativo (FUGANTI, 2016), isto é, uma transformação e alternância identitárias, assim como a obturação dos devires potentes e acontecimentos. A potência de resistência e invenção é transformada em poder de se resignar e (re)produzir. Nesse sentido, é preciso pensar, inventar (DELEUZE, 2006) processos formativos engendrados por rupturas a-subjetivas e *transvalorações* de valores para conquistar tempos e espaços mais abertos.

NOTA XLI

Um grupo de teóricos, em sua maioria da autonomia italiana, como Agamben (2002), Lazzarato e Negri (2001), desdobraram as potencialidades do conceito de biopolítica, a partir da leitura que Deleuze fez da obra de Foucault. Num texto emblemático denominado *Post-scriptum sobre as Sociedades de controle* (1992), Deleuze afirma que as sociedades disciplinares foram superadas, já que os espaços de confinamento foram substituídos pelos espaços abertos. Não há exterioridade com relação ao poder, pois este implode os muros da escola, da prisão, do convento, da fábrica, da casa, etc. Estas instituições estão em crise. Nas instituições educacionais das sociedades de controle, mesmo encontrando exames, análises, hierarquizações, punições, o que se ressalta mais são as recompensas, prêmios e empreendimentos individuais e coletivos. Os docentes se veem em crise quando tentam implementar práticas disciplinares num contexto em que os discentes vivem através de modos de existência imersos no que podemos chamar de sociedades em rede, da informação e de controle. Além de ser empurrado a se atualizar continuamente, o professor se tornou uma espécie de motivador, moderador e mediador da informação. Partícipe nesse processo de gestão empreendedora de si e dos outros e consumidor de (in)formações.

Não há intervalos ou lacunas que impliquem em um local de ausência de poder ou modos de resistência de maneira completa e definitiva, justamente por conta de suas características mutantes, assimilativas e estimulantes. Destarte, o desejo, assim como o poder, está por toda a parte, desinvestido ou não.

Os espaços na configuração das sociedades de controle não teriam limites bem estabelecidos, por causa de suas relações em rede. Implodem-se, assim, as fronteiras. A temporalidade que lhes é própria seria contínua, porquanto não se conclui definitivamente

nada, devido à exigência de uma formação permanente. Sua extensão é difusa, rizomática, reticular e interconectada.

Nesse viés, o conceito de biopolítica recebe uma guinada que lhe dá uma capacidade de insubordinação. Portanto, no avesso desse poder que incide *sobre* a vida, há uma potência da vida. A vida, neste caso, não é vista somente a partir dos processos biológicos, mas também em suas instâncias cognitivas, libidinais, afetivas, interpessoais e políticas. Essa viragem transcende a concepção passiva da vida.

O *modus operandi* do biopoder, que incide sobre a vida, é apropriar-se e expropriar-se dela, porém, por vezes, caracterizações mais rizomáticas, nômades e descodificadas invadem os jardins biopolíticos, apesar de possíveis axiomatizações posteriores. Tais insurgências ocorrem também como biopotências poéticas na formação.

A **biopotência** é o avesso do poder sobre a vida – é a potência da vida. A biopotência é o afeto da multidão. A multidão é diferente da massa, pois não é homogênea, unidirecional e compacta, mas plural, acentrada, dispersa e nômade (HARDT; NEGRI, 2005). Em outras palavras, são modos de coexistência e coengendramento imanentes gerados por forças de contágio. Ela é uma construção sinérgica de multiplicidades heterogêneas e singulares. Uma intensidade plural que germina expansividades insurrecionais. Ela é preenchida de afetos coletivos de cooperação e mutualidade. Não obstante, há uma reversibilidade entre massa e multidão, já que essas manifestações acontecem no plano micropolítico das forças diferenciais e não numa macropolítica das formas identitárias. É justamente o desejo enquanto *biopotência* da multidão que possibilita novas (des)subjetivações. O desejo não é falta, mas processo e produção. Nada falta ao desejo. Trata-se de um desejo plural, multirreferencial e diferencial que atravessa e constitui singularidades coletivas.

Quiçá, a diferença entre biopoder e biopotência resida na ideia de que a última não esteja subsumida aos ditames do mercado e de uma concepção paradigmática da existência. Sua pragmática heteróclita não observa ou se ancora em objetivos de extorsão e de captura que visam exclusivamente o uso da vida aquém da sua capacidade inventiva e, principalmente, da multiplicidade descolada de qualquer crivo de reconhecimento, empoderamento e sucesso.

Há uma distinção fundamental que precisa ser destacada, a saber entre povo e **multidão**.

O conceito moderno de povo é, na verdade, produto do Estado-nação, e só sobrevive dentro do seu contexto ideológico específico [...] A multidão é uma multiplicidade, um plano de singularidades, um conjunto aberto de relações, que não é nem homogênea nem idêntica a si mesma, e mantém uma relação indistinta e inclusiva com os que estão fora dela. Em contraste, o povo tende à identidade e homogeneidade internamente, ao mesmo tempo em que estabelece suas diferenças em relação ao que dele está fora e excluído (HARDT; NEGRI, 2001, p. 120).

O caráter potente, intempestivo, turbido, turbilhonar e efêmero dos movimentos multitudinais, multirreferenciais e complexos das multidões geram efeitos incalculáveis e imprevisíveis. Inclusive,

Quando uma rede disseminada ataca, investe sobre o inimigo como um enxame: inúmeras forças independentes parecem atacar de todas as direções num ponto específico, voltando em seguida a desaparecer no ambiente. (HARDT; NEGRI, 2005, p. 130)

Concomitantemente às tentativas de ingerência da biopolítica em governar uma massa populacional, a multidão pode resistir através dos seus modos de existência coletivos, singulares, múltiplos e fortuitos, produzindo linhas de fuga das formas de vida que nos são impostas, mesmo que estas insurgências sejam provisórias. A biopotência é retroalimentada pela sinergia social e pela cooperação coletiva. Essa capacidade de sublevação, em meio às formas de controle e de dominação, não ocorre de maneira descolada dos movimentos biopolíticos. Em outros termos, ela é imanente e coextensiva às formas de governo da população. Ela se manifesta no avesso e a contrapelo das normatizações do biopoder. Acontece em contiguidade e em reversibilidade com o poder que tenta usurpar a vida, dobrando-o e liberando novas forças comunitárias e minoritárias.

Cabe observar que não podemos aceitar a existência de uma relação de causalidade linear interna entre poder e resistência. Muito menos que as ações de dominação política devam ser justificadas. Todavia, podemos nos contagiar com Deleuze, quando ele afirma que “não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p. 220). Isto, no sentido de produzir outras maneiras de existir, resistir e *reexistir* diante dos poderes que apequenam a vida. Logo, não está pronto, determinado e previamente forjado, senão ao ser experimentado na contiguidade cartográfica de detectar e confabular modos outros de pensar, sentir e agir na formação.

Todo o esforço que pretende controlar a formação e aqueles que (se) formam não é plenamente garantido, visto que o modo formativo “estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc., compreende também linhas de desterritorialização, pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25). Os processos formativos são dotados de virtualidades rizomáticas, nômades e minoritárias que podem escapar por todos os lados. Com efeito, existe a possibilidade de subversões no interior dos processos formativos majoritários que estabelecem relações de poder diante das maneiras diversas e diversificadas de formar-se.

As transmutações e contágios, que instituem movimentos intempestivos e inventivos das multidões na formação, não podem ser expressos, por exemplo, na mudança da disposição das carteiras. Ir das fileiras (hierárquicas e disciplinares) para as rodas e círculos (democracia molar), na verdade, apresentam outras formas de vigilância. Na disposição das carteiras em círculo ou semicírculo é possível vigiar com mais eficiência. Círculo: modelo do panóptico. Por outro lado, as conjugalidades singulares das multidões se atualizam em movimentos aberrantes, rizomáticos que arrepiam e aterrorizam o instituído nas escolas e, até, nas universidades. Muito embora, esses movimentos pareçam ser cada vez mais escassos ou difíceis de detectar, eles acontecem.

Conquanto haja poderes e saberes que visam o controle, que delimitam e demarcam as qualidades a serem adquiridas, assim como as áreas do saber determinantes sobre como evitar a desorganização ou singularização na formação, visando uma formatação, pode emergir no avesso da mesma situação movimentos *poético-rizomáticos* de resistência que fazem transbordar, ramifica e espalhar, pelo meio, linhas e fluxos que embaralham os códigos, deformam as formas e desestabilizam estruturas nos processos formativos.

Diante desse diagrama de forças, devires podem vir a insurgir contra os planos homogeneizadores e as unificações didático-metodológicas. Eles não aderem passivamente às formas de controle e dominação que são determinadas pela ordem vigente. Ao contrário, eles enamoram-se com aquilo que é estranho e desconhecido. Ao mudar de aparência constantemente, produzem disjunções, conectam singularidades díspares e disparatadas, inventam novos blocos de espaço-duração na formação e agenciam saberes de maneira inaugural.

As potências nômades *poético-revolucionárias* do currículo e da formação invadem o império da Base Nacional Comum Curricular e enlouquecem a rotina do Estado e da escola, conectando partes diferentes, separando o que sempre esteve colado, proliferando dissensos e

produzindo modos de subjetivação singulares. Fazem rasura no afã de unidade ao derrubar os muros disciplinares e as paredes que querem agregar heterogêneses. Desse modo, “combater na imanência é potencializar guerrilhas que não fazem o jogo cômodo das máquinas produtoras de universais” (ORLANDI, 1999, p. 13) que permeiam o *currículo-formação*. As potências poéticas na educação trazem o seu signo: N-1. ‘Somos uma pluralidade menos o princípio unificador’. Ações e afirmações próprias ao seu *devir-nômade*.

Os devires *poético-revolucionários* não são neutros, senão dotados de uma resistência aparentemente passiva enquanto atividade afirmativa de forjar novos modos de vida imanescentes no avesso do niilismo. Elas fabulam multiplicidades subjetivas inaugurais através do esgotamento de não fazer mais obra, de não atender mais às demandas. Momento pelo qual os olhos não brilham mais diante da ascensão socioeconômica, do reconhecimento espetacular, do utilitarismo instrumental e do pragmatismo irrefletido.

Ao contrário, essas intensidades vitais primam pela beleza e pela invenção, fazendo *devires-animais* de matilha, devindo imperceptivelmente, traçando conexões que alçam suas existências à enésima potência. Simplesmente pelo desejo de atualizar e expressar biopotências poéticas. Estamos falando de uma **formação biopoética**, isto é, que afirma os processos formativos enquanto *expressão-invenção* de beleza vital.

Entretanto, as potencializações poéticas vitais insurgentes não acontecem necessariamente. Elas independem de cômicas decisões ou de subjetividades revolucionárias, senão *devires-revolucionários* na formação.

NOTA XLII

São inegáveis as transformações ocorridas em nossas vidas diante do desenvolvimento e consolidação dos meios de comunicação e difusão de informações via tecnologias. Principalmente a maneira pela qual esse caldo semiótico se espalha nas experiências formativas, seja (in)tenso ou intencionalmente. Inclusive com relação aos seus efeitos que desenham assustadoramente uma espécie de totalitarismo comunicacional, de um controle biopolítico capitalístico e midiático (televisão, internet, propaganda, marketing, cinema, novelas teatro e arte – a serviço do Estado – cumprem esse papel). Em outros termos, controle via comunicação e informação.

A interceptação de fluxos, dados, amostras, mensagens e o rastreamento de padrões comportamentais parecem ser o alvo das sociedades biopolíticas e de controle enquanto fontes

catalizadoras do trabalho imaterial. São utilizadas as forças afetivas, libidinais, políticas, econômicas, psicológicas, sociais e físicas das pessoas como modo de apropriação e comercialização da vida, nas mais diversas dimensões. Usurpa-se a vida com o intuito de obter lucro. Este modelo político-econômico visa gerir as formas de vida, sendo reforçados por elementos que lhes são fulcrais: a competição e o consumo.

Podemos observar também que a formação é um dos aparelhos de captura que tem a capacidade de dirigir condutas individuais e coletivas. Desta forma, ela passa a ser um dos instrumentos de poder para produção de subjetividades, geralmente, atinentes ao *status quo*.

Muito embora essas formas de dominação existam, no interior de uma formação biopolítica, resistem e insistem **biopotências poético-formativas**. Elas emergem quando parece que está tudo dominado, inventando modos outros de existir para além/aquém das pressões paradigmáticas e territorializantes que querem bloquear linhas dissidentes, rebeldes e criativas.

Seus afetos consistem em aprender de outros modos, experimentar afetos que intensificam o viver na formação, misturar saberes ao sabor do acaso, da inquietação e da ousadia. Há a curiosidade de ver como as coisas funcionam por dentro, embaralhando signos, fazendo novas composições e bagunçando as salas de aula conformadas e conformistas.

As biopotências poéticas na formação não são monomaniacas – são eivadas de desejos plurívocos e metamorfoseantes. Seus movimentos de resistência não são automáticos, causais, reativos. Por conseguinte, não há garantias de sua efetivação, entretanto possibilidades existenciais que podem acontecer nas experiências formativas e que colocam em risco figuras estático-identitárias, estruturas apaziguadoras de saberes e conduções de conduta microfascistas. Não obstante, há condições de existência reais que podem ensejar a emersão/produção de *devires-poético-minoritários-revolucionários*, no âmago das posições e posturas de formações dominantes.

Numa formação biopolítica, podem insurgir biopotências poético-formativas. Isso porque, como nos aponta Pelbart (2003, p. 23), essa força-invenção poética “[...] não é prerrogativa dos grandes gênios [...], ela é a potência do homem comum”. Nos liames da formação, tanto estudantes quanto docentes cartografam linhas de força e de fuga, produzindo desterritorializações e reterritorializações em combinatórias das mais estapafúrdias e inusitadas, potentes e jubilosas. Não podemos subestimar aqueles que se formam. Como já referimos, eles não são *idiotas poéticos*.

Vemos essa recomposição num relato de uma professora ao afirmar que “na minha sala, a gente brinca o tempo todo e as crianças aprendem. Eu invento brincadeiras para trabalhar qualquer conteúdo e as crianças inventam também” (PRATES, 2016 p. 19). Assim, damos seguimento e novo fôlego à lufada de ar deleuziana que nos convida a uma espera e espreita especiais:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossamos dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle ou engendrem novos espaços-tempos mesmo de superfície ou volume reduzido (DELEUZE, 1992, p. 218).

NOTA XLIII

Toda literatura menor é uma máquina de expressão que engendra deformações na sintaxe. Escrita de afetos e intensidades. Invenção e multiplicação de si, além de mundos possíveis. Novos modos de perceber e sentir. Resistência, resiliência e povoamento de individualidades impessoais, pré-individuais de toda ordem e desordem estética e poética. Seus personagens não são heroicos como os personagens dos romances de formação e das poéticas majoritárias, mas são excêntricos e originais e isso lhes dá um certo charme. Diante do cotidiano e do ordinário, emergem afectos e perceptos em expressões incomuns e extraordinárias.

Uma literatura menor refere-se a uma insurreição imanente intrínseca às práticas e formalizações da língua oficial, ou seja, dentro do sistema de comunicação e ordenação cultural estabelecido e legitimado(r) ela faz as estruturas se modificarem. “Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 35). Ela inventa variações na sintaxe e faz a língua gaguejar, isto é, desterritorializa as formas de expressão. Ela ocorre através de um agenciamento coletivo de enunciação que desmancha as estruturas sintáticas da língua *standard*.

A noção de minoria, com suas remissões musicais, literárias, linguísticas, mas também jurídicas, políticas, é bastante complexa. Minoria e maioria não se opõem apenas de uma maneira quantitativa. Maioria implica uma constante, de expressão ou de conteúdo, como um metro padrão em relação ao qual ela é avaliada. Suponhamos que a constante ou metro seja homem-branco-masculino-adulto-habitante das cidades-falante de uma língua padrão-europeu-heterossexual qualquer (o Ulisses de Joyce ou de Ezra Pound). É evidente que ‘o homem’ tem a maioria, mesmo se é menos numeroso que os mosquitos, as crianças, as mulheres, os negros, os

camponeses, os homossexuais... etc. É porque ele aparece duas vezes, uma vez na constante, uma vez na variável de onde se extrai a constante. A maioria supõe um estado de poder e de dominação, e não o contrário. Supõe o metro padrão e não o contrário. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 55).

Assim, o termo menor não denota nenhuma significação pejorativa, nem condição de inferioridade, tutela, diferença de quantidade, diferença de grau ou ausência de importância. Ela não se define pela contingência quantitativa e extensiva, tampouco por fatores numéricos, mas qualidades múltiplas e intensivas.

Portanto, podemos dizer que o que resiste não é um sujeito de enunciado ou de enunciação identitária e molar que agrega, despoticamente sob seu prisma, diferenças, mas um agenciamento coletivo de enunciação que se dá no plano molecular e que é ativada a partir de composições singulares. Os *devires-revolucionários* estão *pari passu* com “as condições revolucionárias de toda literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 39), enquanto forças insubordinadas que, eventualmente, pululam e resistem aos seus modelos de uma formação maior. Forças que põem para gaguejar as didáticas preestabelecidas, as metodologias prontas, as heteronomias na aprendizagem, os currículos compartimentalizados ou totalizados, as formações estritamente teleológicas, as sanções avaliativas, as políticas educacionais reativas...tudo que se refere a uma formação maior.

Se ocupar de si. Cuidar dos afetos. Experimentar. Esquecer para fabular. Modos de vida aprendentes que dão novos sentidos às relações com os saberes, os poderes e os processos de subjetivação, compondo versos poéticos da própria existência na formação. Poetizar do ponto de vista político é **conectar** singularidades heterogêneas e compor um coletivo subversivo.

A revolução e **subversão poética** concernem a “uma certa maneira de ocupar, de preencher o espaço-tempo, ou de inventar novos espaços-tempos” (DELEUZE, 1992, p. 212). Modo de vida que não tolera mais o intolerável e tem vergonha das adesões e servidões na formação diante dos grandes e dos ínfimos eventos. Parece então conveniente perscrutar as inesgotáveis possibilidades da formação ligada com a vida e para a vida, a fim de inventar mundos possíveis, ao invés de um excesso de instrução, competência e eficiência caudatárias. Desconectar das pertinências. Decepcionar o instituído. Romper as grades e abrir as gaiolas para um voo rumo ao desconhecido, ao imprevisto, ao inaugural, ao intempestivo...

Um processo enquanto *devir-poético-revolucionário* transversaliza as relações de poder, quando somos arrastados através de caminhos desconhecidos. Isso se dá a partir da conexão intensiva que engendra forças de resistência contra a cooptação da vida, de linhas de fuga enquanto modos alternativos de formar-se num transbordamento molecular, micropolítico e minoritário.

A subversão poética não é requisitória. Há de se convir que um “devir-revolucionário permanece indiferente às questões de um futuro e de um passado da revolução; ele passa entre os dois. Todo devir é um bloco de coexistência” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 89). É nessa coexistência do macro e do micro que singularizações poéticas fazem agenciamentos e não mais transferências mediadas para frustrar as capturas da formação para a servidão, produzindo “vacúolos de não-comunicação” (DELEUZE, 1992, p. 217). Prospectar, disparar e cavalgar linhas insurgentes que precisam ser apreendidas e engendradas contiguamente.

Em cada tentativa de resistir diante das formas de dominação repressivas, disciplinares e de controle da vida, seja no Estado de Bem-Estar Social ou no estado mínimo e de exceção, insurgências brotam no cerne do poder instituído. Atos formativos enquanto contraefetuações e transgressões diante das políticas educacionais generalistas. Sub-versões (ASPIS; GALLO, 2009) diante dos grandes textos oficiais do MEC, através de modificações dinâmicas nos currículos e das sabotagens numa aula estriada. Resistir é inventar novos modos de existir e se expressar. A poética é subversiva, anárquica e criadora, despojada de convicções.

É por intermédio de uma prática agonística contra as adesões (in)voluntárias expressas nas indulgências e transigências na relação de si para consigo, para ulteriormente produzir a si desconectando-se das fabricações de constrangimentos. Uma teimosia que inventa desvios e deslimites, gerando deserções dos aparelhos de captura estatais que quer assimilar e reinserir diferenças nas codificações, sobrecodificações e axiomatizações do capital.

Insurgir para além das injustiças do ponto de vista jurídico (isonomia, igualdade e equidade), para além de uma vida justa, mas justo no âmago da vida potente. Nesse veio, vai além de um combate antinômico identitário, já que conecta política e desejo, do ponto de vista molecular.

NOTA XLIV

Afirmamos a importância de se fazer um **deslocamento pragmático**, e não metafórico, da ideia de menor, para pensar uma formação menos indexada ao dinheiro, ao mercado, à profissão tecnicizada, porém aberta aos fluxos inventivos e desestabilizantes. As potências artísticas e poéticas, mesmo gerando algum lucro, não dependem desse fator para se exprimir e se expressar enquanto acontecimento e devir. Por outro lado, elas concernem àquilo que resiste na formação. Os *devires-poético-minoritários*, mesmo indexados ao contexto de uma formação majoritária, se distinguem por natureza, assim como por suas modificações intensivas, insurrecionais e inventivas, das manifestações de poder na formação.

A territorialização é uma das características da formação estandardizada, pois ela visa reproduzir normas e leis para dominar, moldar, assimilar e construir identidades e paradigmas existenciais. A aversão ao devir é sua bandeira de ordem. Nos processos formativos maiores e sedentários temos a predominância das territorializações deontológicas e imperativas, pois “as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, pra quem ensinar” (GALLO, 2008, p.65). Constitui-se, assim, a partir de determinações referentes ao uso de metodologias prontas e salvacionistas, a aceitação acrítica do que se chama processo de ensino-aprendizagem, a valorização de determinados saberes e anulação de outros, e assim por diante.

Apesar de reconhecermos o caráter sugestivo desses dispositivos, podemos perceber seu afã, por exemplo, em fetichizar metodologias ou internalizar, de forma linear e reificada, o processo de ensino-aprendizagem que se concretiza em posturas irrefletidas de aceitação das propostas de uma formação maior. Diante disso, a **formação em desterritorialização** resiste às territorializações dos indivíduos e estados de coisas no âmbito da educação. Resistir às cooptações assimilativas para não serem incorporados pela formação que tem como *telos* o estímulo à competitividade e ao consumo (CARVALHO SANTOS, 2014).

A formação maior se alicerça no viés fundacionista, com metas previamente traçadas e dificilmente alteradas, pautadas na lógica linear, progressiva e exacerbadamente utilitarista. Há o estabelecimento de um território fixo e limitado, contudo poderoso, pois promete a segurança e a previsão tão almejadas por uma vida/formação reativa. Entretanto, a vida e a formação não se restringem às forças conservativas exclusivamente, mas dependem também das forças de transmutação e transdução para que ela se mantenha enquanto potência de acontecer.

Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, praticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

A desterritorialização nas políticas educacionais, assim como nas políticas de formação, colocaria para gaguejar, delirar e deslizar os ordenamentos e trâmites estatais propostos para a educação, através dos parâmetros, as diretrizes, medidas provisórias, reformas, as decisões do MEC, dentre outras que pretendem impor direta ou indiretamente o que deve ser ensinado, para quem deve se ensinar, como se deve ensinar, por qual motivo e finalidade se deve ensinar. Isso se dá através do esquadramento disciplinar, dos aparelhos normativos e das práticas de controle. Em vista disso, são produzidas normatizações e diretrizes hegemônicas das instituições governamentais que fabricam subjetividades.

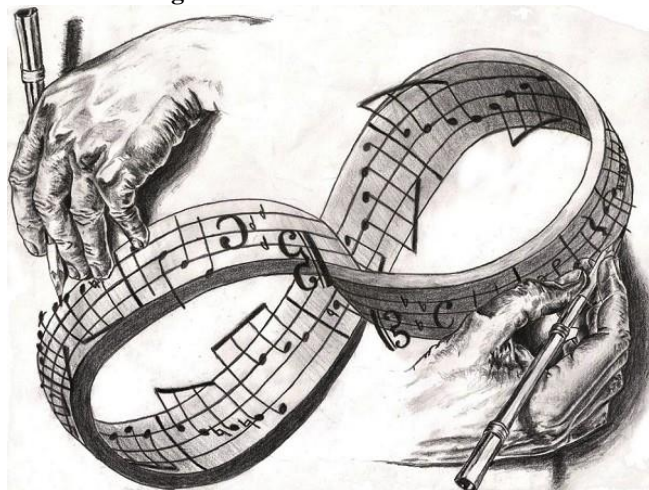
Geralmente, a construção de tais políticas educacionais, a elaboração de documentos e a tomada de decisão deixam de lado aqueles que estão implicados de várias maneiras nos processos formativos, principalmente os estudantes.

Os movimentos de desterritorialização fazem fugir planos não só geográficos, mas etológicos, sociológicos, psicológicos, culturais e ontológicos. É por isso que podemos encontrar, numa mesma sala de aula, estudantes em territórios muito distintos. Isso não tem nada a ver com apologia à hierarquização, diferença de níveis ou estados multisseriais transcendentais, mas à diferença em planos imanentes. Cabe a sensibilidade cartográfica, enquanto ato formativo, para detectar manifestações múltiplas e singulares para além da formação maior exclusivamente.

Assim, a adoção da transcendência da lei enquanto forma de explicar, comunicar, refletir, interpretar e julgar os desejos microfísicos pode constituir espaços estriados e territorializações subjetivas que não abrem margem para aquilo que é passível de produzir e fruir novos afetos. É por isso que a formação se torna cenário de disputas morais, estéticas, além das políticas. Enfim, o que se disputa aqui é a vida. A metaformação, nesse sentido, se torna um procedimento em que, a partir de uma suposta autonomia e emancipação, passa-se a ser escravo de si mesmo e de um eu de transcendência erige o edifício do legislador de si e, inevitavelmente, projeta-se esse modo de compreender a formação para os outros.

Há um plano de consistência e imanência que cria condições existenciais para virtualidades que podem se atualizar através da fruição de acontecimentos e experimentação de devires. Espaços lisos e abertos no cerne dos espaços estriados e fechados, tudo isso como fita de *Moebius*⁶². Como o outro lado da mesma moeda.

Figura 11 - Escher-Moebius-Bach



Fonte: Impossible world site blog Daniel de Mello⁶³

Nesse sentido, desterritorializar é cavar um buraco com cólera e alegria para encontrar linhas de subversão diante dos projetos macropolíticos. Minar, no interior desses estratos, criando rupturas a-significantes e a-subjetivas para desestabilizar, mesmo que relativamente, os aparelhos de captura. Os atos de currículo (MACEDO, 2011), assim como os atos formativos discentes ou docentes são exemplos dessa desterritorialização formativa, modos de alterar o instituído, ora de maneira molar, ora de maneira molecular.

Entretanto, a desterritorialização e a liberdade intensiva não são conquistas. Não são pontos de estabilidade que se ancoram no pensar e viver sedentários. Há de se exercitar constantemente, de outro modo, através da cautela e prudência, as potências poéticas de resistência para não ser capturado e reterritorializado pelos tentáculos das formações hegemônicas que prezam mais pelos fins do que pelos meios. Assim todo cuidado é pouco já

Que a justiça imanente, a linha contínua, as pontas ou singularidades sejam bem ativas e criadoras, compreende-se de acordo com a maneira pela qual elas se agenciam e fazem máquina por seu turno. É sempre nas condições coletivas, mas de minoridade, nas condições de literatura e de política “menores”, mesmo que cada um de nós teve que descobrir em si mesmo sua minoridade íntima, seu deserto íntimo (levando em conta perigos da luta

⁶² Imagem topológica que consiste na conexão das duas extremidades de uma fita, sendo que uma é colada de maneira invertida. Essa superfície não orientável expressa a coexistência de singularidades díspares.

⁶³ Disponível em: <http://impossible-world.blogspot.com/2015/04/escher-moebius-bach.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

minoritária: reterritorializar-se, refazer fotos, refazer algo do poder e da lei, refazer também algo da “grande literatura”) (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 155).

A desterritorialização da formação menor assume o lugar da diferença dentro dos objetivos, práticas, sentidos e sentimentos que ocorrem na formação estabelecida. Elas variam e fazem variar estratos e estruturas duras que desconsideram os processos de singularização na formação.

Entrar em zonas de vizinhança e aliança com os fluxos do mundo, a partir da expressão de singularidades pré-individuais e não pessoais, é a sua sina, mesmo que isso não seja garantido. Produzir linhas de fuga e agenciamentos nos contextos mais inusitados e aparentemente pobres é uma de suas aventuras. Desterritorializar é desmontar e perverter a representação na educação é a sua provocação. Atiçar o estabelecido a partir de ondas insurgentes e potentes que produzem modos novos e inusitados de resistir e existir de maneira mais libertária e alegre é a sua travessura.

Tudo aquilo que rompe com os regimes de subjetivação e objetivação, com as hierarquizações e programas nos cotidianos escolares, com os atos de currículo disciplinares, com as experiências formativas fundacionistas e com as experiências de aprendizagem representacionais podemos chamar de *devires-poético-revolucionários na formação*.

NOTA XLV

Existem potências que querem nos separar da nossa capacidade de existir de modo mais interessante. Aquelas que pretendem nos incluir enquanto engrenagens dessa grande máquina de produção de subjetividades, a partir de formas de poder que intencionam reter as forças que nos impulsionam a efetuar desvios, através de experiências e experimentações mais alegres, por vezes poéticas, em detrimento de suas finalidades lúgubres. Esses mecanismos imprimem marcas axiomáticas de inclusão para que acreditemos que estamos participando dos meios de produção de maneira mais ativa, quando na verdade estamos doando nossas vitalidades e deixando a vida intensiva depauperada. Trata-se de relações de força e poder, portanto, toda formação é política. A questão é mapear as linhas e fronteiras daquilo que é reacionário, distinguindo do que devém revolucionariamente. Cartografar e distinguir intencionalidade de intensidade é fundamental para devir poeticamente na formação menor.

A literatura menor é completamente diferente: seu espaço exíguo faz que cada caso individual seja imediatamente ligado à política. O caso individual

torna-se tanto mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, quanto toda uma outra história se agita nela. É nesse sentido que o triângulo familiar conecta-se com outros triângulos, comerciais, econômicos, burocráticos, jurídicos, que determinam os valores deles. (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 36)

O programa Escola sem Partido toma essa posição aparentemente apolítica, quando na verdade quer podar as **ramificações políticas** próprias dos processos formativos. Numa formação menor existir é um ato político (GALLO, 2008), por excelência. Os *devires-minoritários* na formação colocam em xeque a santa segurança reativa desejosa de uma falsa imparcialidade que pretende aniquilar a essência democrática – a coexistência de diferentes modos de pensar e existir destituídos de práticas epistemicidas.

A burocracia também tem papel fundamental na efetivação das técnicas de dominação na educação. Atribui-se toda responsabilidade ao sujeito, caso este queira desfrutar dos seus próprios direitos. Geralmente, as progressões e benefícios só podem ser gozados, na medida em que são requeridos. Só há compensação com a ação do requerente. Se não houver ação (requerer, pedir, solicitar) não haverá usufruto dos direitos. Isso se apoia na ideia de normatização, legalidade e burocratização próprias das sociedades de controle.

A educação, enquanto instituição, está eivada de logísticas burocráticas que tentam escamotear as intencionalidades políticas. A burocracia é a materialização do esvaziamento da razão suficiente⁶⁴. Tem-se a obrigação de executar determinados atos sem saber ao certo por quais motivações. O castelo de Kafka. Na educação a burocracia “tem ‘entradas múltiplas’, cujas leis de uso e distribuição a gente não sabe muito bem” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 9), mas sobre as quais devemos nos adequar para termos o mínimo de direitos garantidos, porém isso não diz respeito às potências poéticas de acontecer na formação.

As ramificações políticas, nos processos *poético-formativos*, podem se manifestar através da expressão de palavras e enunciados (sentidos), gestos, movimentos e tempos inapropriados, impróprios e anormais, como ervas daninhas que desfazem os ornamentos dos jardins compartimentalizados dos currículos e das competências nos processos formativos, diante de um contexto estandardizado em que os objetivos educacionais são prescritos e definidos previamente.

Essa potência coletiva de fazer agenciamentos é destituída da ideia de autor. Além disso, ela não está centralizada na história de vida, na família, na cultura oficial, no sujeito ou

⁶⁴ O princípio da razão suficiente, também conhecido como princípio da causalidade, afirma que tudo que existe e ocorre tem um motivo para se efetuar pautado em relações internas entre as coisas.

num eu psicológico. As variações, ações, desejos, pensamentos e percepções podem estar desgarrados do indivíduo, mesmo quando se privilegia a biografia, fundamentalmente, porque todo discurso é um discurso indireto livre. Há algo de marginal que invade e faz escapar pontos de reconhecimento e reprodução. Trata-se de uma individuação sem sujeito. Mesmo que se levantem narrativas biográficas, algo de não familiar, impessoal e coletivo perpassa as existências e os processos da formação.

Nesse sentido, “não se escreve com as próprias lembranças, a menos que delas se faça a origem ou a destinação coletivas de um povo por vir ainda enterrado em suas traições e renegações” (DELEUZE, 1997, p. 14). De maneira semelhante, a formação menor se destina a inventar experiências formativas outras, a não a ficar presa em memórias passadas e descritivas.

Por esse ângulo, os atos formativos necessariamente adquirem um **valor coletivo**. Mesmo a ideia de autoria não está fechada num indivíduo atômico. Somos grupelhos ou grupúsculos (DELEUZE, 2006a) atravessados por vozes múltiplas e atos ancestrais. Muitas vezes vivemos sem referências familiares, senão da família indexada no tecido social. Há uma glossolalia que consiste em mostrar que dentro de uma língua há outras línguas, outros sistemas pragmáticos, outras lógicas sintáticas, outras falas, outros discursos, muitos povos e tribos.

Como estamos em agenciamento com regimes semióticos, em encontros intrasubjetivos e intersubjetivos, nos compomos com as *heceidades* das pessoas, independentemente do indivíduo para “inventar um povo que falta” (DELEUZE, 1997, p. 14). Não somos uma casa sem portas e janelas (solipsismo), mas seres em relação com o mundo, através das intencionalidades e intensidades próprias, assim como alheias.

Destarte, os atos daqueles que (se) formam se desdobram e geram efeitos nos modos de ensinar e aprender, nas experiências formativas, na constituição dos atores e autores curriculares, nas implicações político-educacionais, nas convergências e divergências metodológicas, nos acordos didáticos e avaliativos, dentre outros.

Agenciar-se na formação é produzir *com-versações* de singularidades pré-individuais e impessoais que se compõem para aumentar a potência de existir e agir. No caso dos processos formativos, significa aumentar a capacidade de aprender do corpo e do pensamento através do desejo enquanto afã inventor. Concerne numa produção de sentidos para além do significante despótico ou de uma matriz gerativa, porém atualização de multiplicidades não hierárquicas.

Pensar que aquele que (se) forma ativamente

está à margem ou apartado de sua comunidade frágil, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade. (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 37)

Para tal atualização e expressão é preciso estar aberto e atento às virtualizações poéticas que podem emergir ou serem estimuladas sem regras peremptórias. Isso depende de uma inflexão e plasticidade nos atos formativos e curriculares. Trata-se de um exercício e experimentação de variação de si e dos outros.

É importante considerar as ressonâncias ancestrais que hibridizam culturas e borram as pseudofronteiras entre natureza e cultura. Tudo é produção. Cresce-se a partir do meio. Daí a relevância de se pensar e ressaltar a noção de processo formativo. Trata-se de um processo ativo, enquanto movimento transversal, que rompe com as hierarquizações e causalidades que tentam frear as materializações estranhas e estrangeiras na formação. Processo este que não está sob o jugo dos princípios ou das finalidades.

Tornar-se parte do valor coletivo é saber experimentar, se misturar, hibridizar. Estamos em relação. Inventamos *com-versações*, devires. Entretanto, aquilo que quer o estabelecido, as zonas de conforto e segurança, inevitavelmente anseiam pelo controle e dominação valorizando a forma, a identidade e a estrutura.

NOTA XLVI

A **formação maior** é morada do ser de verdade, da moral, do cidadão a serviço do Estado, portanto trata-se de uma formação reativa e despotencializada. Trata-se de um aparelho burocrático e sedentário. Formação inspirada pela meritocracia excludente e pela promessa de mobilidade social e econômica. Tudo isso não foge das estratificações, territorializações e identidades limitantes. Apesar disso, ela promete atingir uma sociedade mais igualitária, livre, justa e satisfatória.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2008, p. 64)

A escola moderna e a ideia de formação se encontram num caldo semiótico, no encontro e na mistura do “poder assimétrico, da normalização dos corpos pela disciplina e da planificação social pela biopolítica” (GALLO, 2013, p.10) nas sociedades de controle e de (in)formação.

O Estado é constituído de mecanismos de poder-saber que desterritorializam e axiomatizam subjetividades com o intuito de capturar e controlar os cidadãos. Nessa perspectiva, as singularidades são desconsideradas, pois são sugadas por aparelhos de captura, assimilação e subjetivação, que constituem formas de viver na formação, através de mapas e projetos paradigmáticos e idealistas.

O Estado moderno enquanto suposto mediador para legitimar os valores, os direitos e deveres, tem o papel de manter a tutela dos cidadãos. Seu alvo é fundar modelos a partir da exclusão e inclusão inarredáveis ao empoderamento e pautados na representação. Nesse contexto, a servidão involuntária se efetiva, porque há compensações que alimentam uma vida impotente.

A forma-Estado, assim como sua forma interiorizada, promove a reprodução, não somente por homogeneização, mas por consensos. Imagem representacional que desconsidera os fluxos diferenciais, insurrecionais e poéticos de (in)divíduos e instituições através das suas expressividades em *deformação*.

NOTA XLVII

Há reivindicações contra as explorações e reproduções dos modelos majoritários, na formação, pautadas em reações e reconhecimentos. A tomada de consciência, de modo programado e teleológico, aponta para relações de poder entre classes, gêneros, etnicidades, religiões dentre outros. Enfim, são aqueles que reclamam a dissimetria de direitos das pessoas e grupos em condições de subalternidade nas mais diversas instâncias do campo social.

O que move tais reivindicações macropolíticas é sanar com as injustiças sociais e históricas que excluam indivíduos e coletividades para criar práticas de empoderamento e de conscientização para que aqueles, em condições de subalternidade, tenham voz e vez, visibilidades e dizibilidades estruturais no meio social, buscando possibilidades socioeconômicas mais equânimes.

O *modus operandi* da reivindicação macropolítica é baseado na oposição ao opressor e nas leis que fundam e mantêm o poder do dominador. Desse modo, há uma articulação através de movimentos organizados. Ademais, ela vale-se, principalmente, do veio identitário e do seu reconhecimento, o que muitas vezes reduz suas potencialidades inventivas, já que esta condição fica presa a uma reação diante das ações dos indivíduos e instituições que o oprimem. Sendo assim, anseia-se por uma reversão efetiva e concreta no plano molar.

Uma formação majoritária e eleita como oficial se ocupa do normatizado, do instituído, do estruturado, do representado e do territorializado. Trata-se de uma máquina de produção de universais. Contudo, existem desterritorializações relativas que são reterritorializadas na lógica capitalística mundial integrada pela economia política e de mercado, ou para uma formação depauperada, de sobrevivência e subserviência que deseja se incluir nos modos de produção e consumo. Conseqüentemente, os atos formativos hegemônicos produzem e difundem formas de conhecer, apreender, aprender, interpretar e organizar os mecanismos cognitivos, sentimentais, comportamentais, identitários, orgânicos e significantes na educação baseados na concepção macropolítica.

Por outro lado, os *devires-poético-revolucionários* de uma **formação menor** embaralham as cartas marcadas do jogo político, desfazem visões preconcebidas e antes não questionadas, produzindo estranhamento. São modos inadequados ante uma formação adequada e de adequação ao *status quo*. Eles criam disjunções do que é dito e visto. Embaralham as proposições de um capital cultural na formação, pervertendo-o através de composições das mais estapafúrdias, inusitadas e inventivas.

Há uma figura universal da consciência minoritária, como devir de todo o mundo, e é esse devir que é criação. Não é adquirindo a maioria que se o alcança. Essa figura é precisamente a variação contínua, como uma amplitude que não cessa de transpor, por excesso e por falta, o limiar representativo do padrão majoritário. Erigindo a figura de uma consciência universal minoritária, dirigimo-nos a potências de devir que pertencem a um outro domínio, que não o do Poder e o da Dominação. É a variação contínua que constitui o devir minoritário de todo o mundo, por oposição ao Fato majoritário de Ninguém. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 56-57).

São modos de existência que se atualizam em subversões (ASPIS; GALLO, 2009), ou seja, maneiras de denunciar e subverter radicalmente a ordem enquanto ato de insubordinação ao poder instituído e desvio das formalizações que aprisionam o corpo, o desejo e o pensamento. Ademais, *subversão* está posta no sentido de escrever um verso menor, um verso ou versão singular da realidade, diante do grande *poema* formativo, formacional e

formacionista. Subscrição e dissidência no interior de uma formação oficial. A poética na formação enquanto força de resistir inventa subversos e subversões no cerne dos processos formativos estandardizados. Atos que fabulam versos e versões minoritárias nos processos formativos.

Os afetos micropolíticos que atravessam a formação acontecem no cotidiano das escolas e universidades, constituindo uma formação minoritária enquanto máquina de guerra. As manifestações dos *devires-revolucionários* não estão restritas a um único espaço como, por exemplo, as ruas. No entanto, elas se efetuam nas experiências sociais de toda ordem e nos espaços múltiplos e heterotópicos, inclusive enquanto experiências formativas.

Essa *microformação*, essa **formação molecular** atravessada por forças ativas provoca o instituído, o identitário e o demasiado organizado. São como ondas vibratórias e oscilatórias que geram variáveis e variações no cotidiano dos espaços educacionais.

O cotidiano, segundo Blanchot (2007, p. 273), “tem esse traço essencial. Não se deixa apanhar. Ele escapa”. Dito isso, essas potências revolucionárias na formação inventam linhas de fuga para sabotar os paradigmas formacionais e as axiomáticas capitalísticas que querem represar os fluxos de desejo na aprendizagem e nas experiências do/no cotidiano. Linhas de desterritorialização nômades, através dos atos formativos poéticos, que fazem os sistemas entrarem em errâncias e itinerâncias outras.

Do ponto de vista educacional, trata-se de produzir processos formativos forasteiros que são engendrados no cerne de uma formação normatizada e hegemônica. Afirma o estranho e o singular, porque valora a invenção. Esse *devir-minoritário* na formação produz fluxos decodificados que deslizam no *corpus* formativo e formacional, atravessando formatividades e atos formacionistas instituídos e cristalizados.

Os *devires-poéticos* revolucionários na formação são, portanto, insurgentes, pois prezam pela liberação das forças e não mais das formas, exclusivamente. Eles bagunçam e embaralham os códigos da formação canônica, movidos pela força de multiplicar e diferenciar. Há neles uma energia pulsional criadora que resiste, insiste e subsiste ao que despotencializa os processos formativos e buscam, assim, retomar o seu curso, sua perseverança vital.

Nessa via, é preciso *transvalorar* os valores para não cair nas amarras do poder que querem destituir a vida daquilo que ela pode, submetendo-a a uma anuência ao *status quo*. Nesse sentido, trata-se de uma luta micropolítica, independentemente da posição

socioeconômica, que quer tirar a existência e a formação de uma condição de expropriação, chafurdice e extorsão, portanto, de uma formação para a obediência.

Nesse viés, o enfraquecimento pode ser materializado e encarnado no que se chama de fracasso escolar, expresso em regimes semióticos e comportamentais que definem o que é normal ou adequado e o que é patológico ou inadequado. Ademais, em muitos casos, as condições socioeconômicas e afetivas são desconsideradas em prol de um discurso meritocrata que destitui o Estado e suas instituições da garantia dos direitos sociais. É justamente no discurso da meritocracia que é feito o convite ao empoderamento. Nesse ponto de vista, a condução de condutas é feita, na maioria das vezes, de maneira automática e facultativa. Ela atua e autua sem coação, coercitividade ou violência, mas com a promessa da livre escolha e da livre concorrência.

É isso que (con)forma as instituições educacionais em seu papel econômico-moral, que funcionam a partir da punição para a transgressão e premiação para a submissão sempre nutridos pelos objetivos de uma formação exterodeterminada e epifenomênica, (MACEDO, 2010), contudo introjetada. Encontramos, nesse caso, o duplo movimento de captura e clausura fundantes dos processos de subjetivação e de formação. Encontramos nesse contexto a gênese de um *ethos* subjugado à reprodução e à atinência convictas.

A formação enquanto fim é uma ilusão teleológica e teológica que gera superstições e desconsidera a riqueza e a importância das processualidades na formação. Desvio e fuga das determinações para liberar potências em ato. As metas e competências podem funcionar de maneira eficiente, como forma de controle nas mais variadas concepções de formação. Os objetivos são infundáveis e o trabalho nunca é bom o suficiente. Erigem-se a partir daí regimes axiológicos e epistemológicos que se pautam na verdade e no bem para determinar o que é permitido saber e fazer.

Doravante, no caso de uma formação *poético-minoritária* sua **intensão** é reapropriar-se, ao invés de empoderar-se, da existência em sua potência vital de inventar e diferenciar. É fazer a sintaxe das formações estandardizadas gaguejarem, embaralhar as regras e os princípios estruturais da formação que prendem as forças de diferenciação. Liberar a vida, a linguagem, o corpo e o tempo para criar novos mundos possíveis nos processos formativos. Produção de realidades outras eivadas de acontecimentos na aprendizagem – aprendizagem do acontecimento.

No caso da formação maior, o que podemos perceber é a valorização exacerbada de objetivos, projetos e fins eminentemente codificados, sendo que todas as suas possibilidades e pretensões investem numa interioridade subjetiva composta de qualidades intrínsecas. Entretanto, a formação *poético-minoritária* não se assenta na imagem formativa da representação. Nela não há estratificações que represam os fluxos loucos (ou incompreensíveis) dos devires. De modo precípua, não há relação extrínseca coercitiva, tampouco qualidades intrínsecas fixas. Trata-se da relação do corpo e do pensamento com o mundo. Dobra (de)formativa plena de contágios e confabulações.

Sendo assim, podemos perceber que há *teorias-práticas* formativas, formacionais e formacionistas que prezam por uma formação da impotência pautada no empoderamento e há *teorias-práticas* formativas, formacionais e formacionistas enviesadas pelo exercício da potência nutrida pela experimentação dos devires. Onde esta acolhe e estimula as diferenças e multiplicidades intensivas, aquela mantém e (a)firma a ordem do estabelecido.

Uma formação menor tem como princípio imprescindível um crivo especial, fino, delicado que apreende signos, seleciona encontros e viabiliza experiências aprendentes singulares, enquanto expressões de *devires-revolucionários* nos processos formativos. Tal aventura nos prepara para ressignificar e enfrentar traumas para que a capacidade de aprender e viver de modos singulares não seja bloqueada. Por isso, os devires-revolucionários na formação se expressam enquanto

ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2008, p. 64-65)

Esses processos de singularização são sutis, contudo potentes. Um gesto, um detalhe, uma questão ou afirmação enquanto encarnação e expressão de algo que se passou no acontecido, do acontecimento que foi fruído e que faz descarrilar a ordem e o instituído.

O afeto *poético-revolucionário* não se aporta na submissão aos ditames de uma formação maior, formação canônica que visa estabelecer relações de poder e dominação sobre as minorias. Por isso é importante saber que

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um (GALLO, 2008, p. 65).

O problema é que, além da existência de um padrão imposto, paralelamente se exclui e destrói o que é distinto de seus objetivos e características. Uma espécie de *heterocídio* na formação. Supressão do diferente e da diferença enquanto diferenciação de si.

Não se trata simplesmente de denúncias, criticar e se antagonizar a uma formação maior, mas de ser sensível às heterogeneidades de uma sala de aula e dar condições de efetuação de versões minoritárias, direta ou indiretamente, para que haja ampliações vitais nos processos formativos.

Desterritorializar uma formação estabelecida é fazer traçados de desobediência e travessura. Travessura que atravessa e transversaliza as práticas de poder e as formas de saber. O anômalo, *outsider* e *outlandish* que nos acomete ou que pode ser produzido e encenado nos atos e atuações formativas.

Os afetos *poético-revolucionários* na formação embaralham os códigos e decodificações normativas ao liberar linhas de fuga e de insurreição, fazendo passar potências existências na educação que antes pareciam inimagináveis. Eles dilatam, esgarçam e racham estruturas paradigmáticas. Eles esticam o horizonte de possibilidades.

A formação minoritária imprime variações e variáveis no interior das formas paradigmáticas na educação. Ela destoa e produz dissonâncias nas lógicas lineares e reprodutoras que se fecham ou tentam tolher as velocidades aberrantes e singulares que pululam nos processos *poético-formativos* minoritários e insubordinados. Enfim, trata-se de uma resistência pela existência potente na formação.

Para tal aventura é preciso escovar a contrapelo as besteiras, os clichês, as imposições e condições factuais representativas. Buscar os rizomas no âmago dos modelos fixos, das árvores vistas de maneira insular e não agenciada. Sendo assim, deve haver um consentimento em seguir esses *devires-poético-revolucionários* desconhecidos que afugentam o nevoeiro das generalidades universais e totalizantes que, por vezes, tenta nos envolver e controlar a vida e os processos formativos.

A formação menor, para além de uma formação maior, afirma que se formar não é uma trajetória evolutiva em aperfeiçoamento vertical. Espectros da ordem e do progresso que se agenciam com o *ethos* mercadológico da economia política neoliberal.

O empoderamento histórico não é caução, tampouco regra para devir revolucionariamente. Esse movimento de contraefetuação pode acontecer para além/aquém de uma tomada de consciência, do exercício da cidadania ou de condições satisfatórias de produção. Por isso que é impossível discutir com um fascista.

NOTA XLVIII

Num sistema que funda subjetividades excluídas, que querem se incluir de todas as maneiras, para além dos direitos, há um regime de acessibilidade, através de cartões, senhas e chips que permitem ou não a inclusão em determinados espaços e serviços. Dependendo da condição financeira, há a possibilidade de entrar em lugares restritos e gozar de experiências diversas.

Há uma série de discursos propalados que visam a dominação justamente com a manutenção da ordem, a diminuição do sofrimento, inclusões identitárias e a promoção das aprovações e titulações.

A razão pela qual se privilegiam reformas e restaurações no campo educacional denota, além de buscar uma suposta essência a ser encontrada, um aprimoramento e uma manutenção do *status quo*. Esse é um modo de rebaixar as potencialidades formativas, já que reforça e destaca a capacidade representacional e globalizante em detrimento do singular e inventivo. Ademais, vê-se a desordem e a crise de maneira depreciativa e não como possibilidade de irrupção do novo.

Nesse sentido, as instituições têm função de incluir todo tipo de subjetividade em processos de homogeneização. Isso só é garantido por relações de poder, formas de violência, tutelagens exortadas e adesões voluntárias. É pela meritocracia e recompensa que, comumente, acatamos à axiomática capitalística e temos moldada, assim, a nossa forma de agir, pensar e sentir. Tais valores adentram em cada forame do campo social e depositam esse sentimento de incompletude diante de um estado perpétuo e insaciável de consumo. Em virtude disso, é muito comum um clamor para cursos motivacionais em que as pessoas são instrumentalizadas a não desistir, mas insistir no desenvolvimento profissional.

Muitos jovens pedem estranhamente para serem motivados e solicitam novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram. (DELEUZE, 1992, p. 226)

Inclusive ouvi esse clamor de um colega de trabalho, ao sugerir qual seria a temática para uma aula inaugural. Enfim, marchamos alegres ao destino que o sistema e a formação maior nos impõem e nos compõem. O objetivo é aumentar exponencialmente a produção de serviços, a esperança e a expectativa no sucesso, bem como na capacidade de gerir a si e aos outros.

Podemos observar que as pedagogias centradas na figura professoral não perduram sozinhas, principalmente quando pretendem depositar no alunado os conhecimentos eleitos como formativos (FREIRE, 2006; MACEDO, 2010). Há uma profusão do uso de metodologias alternativas, centradas no estudante, que estimulam a autonomia e a criatividade na resolução de problemas dados. Essa parece ser uma das alternativas para suprir as necessidades do mundo atual do trabalho e, ao mesmo tempo, suprimir as condições obsoletas de um regime defasado.

Diante das panaceias didáticas, coadunamos com Skliar (2006, p. 26) quando este afirma que “ingressamos, assim, na era da *mercadologia* da mudança educativa.” Era de pressões, cobranças e demandas que só reforçam a lógica da qualidade total e da formação continuada.

Há uma força de rebatimento pautada em promoções e paixões moralizadas, incidentes nas experiências de aprendizagem, a partir dos saberes elencados como oficiais, que corroboram e alimentam posições que prezam pela novidade pedagógica. Seria o caso de todo tipo de conhecimento e de prática que empodera, mas que não produz uma variação do existir, não efetua, dessa maneira, a potência de diferir. Torna-se evidente que os poderes, nos processos de subjetivação, visam rebaixar nossa vitalidade para, ulteriormente, preenchê-la a partir de motivações, prazeres e desejos restritos e direcionados.

Dessa maneira, como escapar dos esquadrihamentos do poder e do saber que incidem e ressoam na formação? Quais tramas políticas, científicas e identitárias dominantes rebatem e se sobrepõem nas práticas cotidianas dos atos formativos, nas escolas e universidades e que fazem com que nós nos aproximemos em concordância com os dispositivos de significação, subjetivação e organização que formam e transformam?

NOTA XLIX

Figura 12 - Devir revolucionário

Fonte: Legio Victrix⁶⁵

Diante das formas de controle e dominação, que incidem nos processos formativos, acreditamos que podem acontecer **modos de resistência** em contextos educacionais. Estas insurgências consistem em linhas criativas, inspiradas pela literatura poética e pela filosofia da diferença, frente às relações de poder na educação as quais pretendem forjar sujeitos assujeitados a partir de lógicas utilitaristas atinentes ao *status quo*.

Em detrimento das noções e práticas formativas pautadas na (re)produção irrefletida de saberes e competências, os atos de resistência moleculares na formação põem em xeque a internalização de um ‘bom’ rendimento e desempenho, haja vista que são, na maioria das vezes, favoráveis ao mercado e à imagem dogmática e moral do pensamento. As competências também ficam subjugadas a esses códigos, principalmente numa sociedade que sacraliza a meritocracia insular, a competitividade voraz, a produtividade contínua e o consumo desfreado.

Assim, os *devires-poético-revolucionários* resistem a uma formação previamente definida e definitiva, construída através de consensos e evidências aportadas em mecanismos de dominação. Por outro lado, eles buscam e inventam modos de efetuação em blocos de *espaço-tempo* de experimentação onde aqueles que se formam (formandos, formadores, pesquisadores) rompem com os limites do esperado, adequado, normal, moral ou legal.

Resistir é decidir fazer experimentações e **dissidir** dos clichês e normatizações que nos impregnam e nos constituem. Desertar de tudo aquilo que apequena o nosso viver e a nossa formação, enquanto experiência genuína de aprendizagem, é o seu mote. Suas potencialidades envolvem a condição de convivência com os conflitos, a capacidade de ruminar os problemas

⁶⁵ Disponível em: <https://legio-victrix.blogspot.com.br/2013/08/deleuze-guattari-e-nova-direita.html> . Acesso em: 08 maio 2017.

e de inventar durações em espaços esquadrihados e fechados. A resistência poética é um ato de subversão frente à ordem e produz novos modos de ver e atuar no mundo.

O problema é que não são produzidos e estimulados nas escolas e universidades meios de efetuação para *reexistências* formativas. Muitas vezes, essas linhas de fuga são traçadas em outros ambientes sociais e informais, contudo formativos. Podemos ver esse exemplo no romance de (de)formação *Capitães de Areia* de Jorge Amado em que as infantis personagens criam *etnométodos*⁶⁶ para viver e sobreviver, a partir de seus devires em condições (in)tenas nas ruas de Salvador (MACEDO; AZEVEDO, 2013).

Os **devires-poético-revolucionários** descodificam as padronizações, na medida em que enfrentam e resistem aos cerceamentos de implicações políticas (escola sem partido), porque não há ideologias no tecido social, tampouco há um elo primordial perdido, através das homogeneizações dos saberes (Base Nacional Comum Curricular) voltadas para uma unidade agregante e agregadora *apriorística*. Eles, em resistência e linhas de fuga, se exprimem enquanto gestos de revide, movimentos insurrecionais moleculares que variam e fazem variar realidades, mundos possíveis.

Os *devires-poético-revolucionários* são compostos de forças minoritárias, moleculares e, portanto, imperceptíveis às estruturas molares que resistem, *reexistem* ao insistir e subsistir em meio às forças de cooptação das mais diversas maneiras, às vezes surfando, às vezes soçobrando. De qualquer modo, são experimentações que arriscam novos agenciamentos, atravessadas por múltiplas vozes e gestos, fabulam jeitos de burlar o instituído, assim como estratégias para vencer as paixões tristes provocadas pela burocratização e culpabilização da atividade docente e perseveram para fazer composições potentes para o ensino e a aprendizagem. Estamos falando de desvios. Linhas de toda ordem e desordem que tecem, imbricam e implicam com os estratos e juízos de fato, produzindo uma ideia, um gesto, um corpo sem órgãos, no interior da organicidade burocrática que atinge corpos, tempos e pensamentos na formação.

Resistir à cooptação, à incorporação e captura nos processos formativos é manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, saber habitar e calar no deserto da solidão povoada, expressando seu *dever-ativo*. Condição da formação poética

⁶⁶ Definição da etnometodologia de H. Garfinkel, que inspirou Roberto Macedo (2013), que concerne às formas de atribuir sentidos e significados assim como atuar de acordo com as vivências socioculturais e as experiências cotidianas enquanto produções implicadas que tocam o currículo e a formação. (MACEDO, 2013) São modos idiossincráticos e informais, contudo formativos, de compreender a própria realidade e resolver problemas para além dos muros da escola, assim como instituir (de)ordens sociais outras.

enquanto máquina de resistência que quer liberar o desejo dos grilhões estruturantes que aprisionam a vida e suas *aprendências*⁶⁷. Essa máquina de guerra e resistência é mais voltada para a arte do que para a violência. “A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha” (DELEUZE, 1992, p. 215). Assim os *devires-poético-revolucionários* na formação resistem a tudo que apequena a vida potente na educação.

NOTA L

Romper com as lógicas instituídas e hegemônicas que controlam e formam o que deve ser formativo é o ato de deserção dos devires-poético-revolucionários que criam zonas de opacidade intensiva e ofensiva, fazendo com que as regras e coordenadas vigentes entrem em colapso ou em desestabilização. Força transtornada que transtorna o estabelecido. Em virtude disso, a formação menor, embora gerativa, não é paradigmática ou subjugada a um modelo.

É via encontro de sínteses disjuntivas que suas resistências coletivas se efetuam. Sinergias potentes que transfiguram as relações de poder, produzindo acolhimentos recíprocos diante das dificuldades e sofrimentos, constituindo a emergência de territórios outros para a expressão de devires e acontecimentos no seio educacional.

Fabulam-se, assim, novos modos de formar-se em colaboração movente, gerando novos modos de desejar e perceber, novas maneiras de pensar e agir. Esse acontecimento fortuito que atravessa todo o tecido social, mesmo nos seus *devires-imperceptíveis*, encontra na educação um caráter singular, porque toca na experiência vital genuína do aprendizado problematizador e inventivo, isto é, na experiência heurística nos processos formativos.

Diante do jogo de constituição e destituição constantes, fundantes e *desfundantes* nas relações de poder, a resistência é ativada, não pelo signo do empoderamento, mas pelo exercício da experimentação dos afetos alegres para o aumento da potência. São singularidades avessas às contenções e acomodações dos poderes instituídos que influem e interferem nos processos formativos.

⁶⁷ Aprendizagem enquanto processo.

Figura 13 - "O caráter pedagógico da ocupação das escolas"



Fonte: Gazeta do Povo (13 out. 2016)⁶⁸

As ocupações da primavera estudantil, ocorridas entre 2015 a 2017 nas escolas e universidades estaduais e federais no Brasil, em blocos de espaço-tempo contíguos e singulares, podem ser consideradas atualizações significativas desses *devires-poético-revolucionários* na formação, contudo não integralmente, porque tais movimentos foram reterritorializados em inversões de papéis identitários e formas de empoderamento. De qualquer maneira, algumas coisas tornaram-se intoleráveis; as transmutações não foram plenas, entretanto o cuidado também foi ativado sobre aquilo que tange à efetuação dos *devires-revolucionários* na formação.

Por esse motivo faz-se mister perguntar: Quem me ocupa ao querer ocupar? Quais intencionalidades e/ou intensidades me atravessam e constituem meu pensar, meu sentir, meu agir e meu desejar? De qualquer forma é um movimento tocado por vibrações micropolíticas e moleculares que incidem e ressoam nas atualizações macropolíticas e molares. Não são linhas contínuas e invariáveis, por isso elas podem se desviar e transmutar a qualquer momento, bem como se dissipar e se reorganizar.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opinio/artigos/o-carater-pedagogico-da-ocupacao-das-escolas-4qd45ib0p7hy6mli685kqzsg/>. Acesso em 10 maio 2017.

NOTA LI

Figura 14 - AlcateiaFonte: Depositphotos⁶⁹

Num bloco estriado curricular-conteudista, constituído de agrupamentos por níveis de aprendizagem, remanejamentos e seriações, um evento se dá: no momento em que uma criança é retirada de um determinado território-curricular-formativo (sala de aula) as outras crianças desatinam a gritar em uníssono: “Ítalo, Ítalo, Ítalo”. Apesar de não ter certeza que conseguiriam trazer de volta o coleguinha como queriam, eles entraram em um devir-animal de matilha de enfrentamento em perseverança. Atualização e encarnação do *devir-revolucionário* que afirma as forças da multiplicidade, assim como as multiplicidades de forças que fazem composições heterogêneas movidas pelo “gosto de somar”, mas que também não escondem a tristeza de se afastar de alguém ou do que se gosta, justamente por desejar bons encontros. (PARAÍSO, 2010; CARVALHO SANTOS, 2014) A partir disso, as insurgências moleculares revolucionárias na formação podem emergir através de inúmeras forças nas formas.

No entanto é preciso estar atento às ciladas dicotômicas para não aderir a uma posição sem considerar as tipologias dos meandros, as potências de modificação imanentes da vida. Justamente por isso, há tipos de processo dos mais diversificados e distintos que compõem a formação.

⁶⁹ Disponível em: <https://pt.depositphotos.com/stock-photos/matilha-de-lobos.html?qview=97869450> . Acesso em 10 out. 2017.

NOTA LII

As escolas e universidades estão produzindo adoecimentos de ordem psicossomática. Estados de languidez estão se assentando nas experiências formativas, alijando vivências aprendentes singulares.

Guerras de ego, inveja, frustração, firmamento em demandas exoterodeterminadas, criam estados de ódio, morbidez e sofrimento psicológicos terríveis e indelévels. Casos de perseguição, assédio moral e sexual não são raros, haja vista que existem várias formas de manter as disputas acadêmicas e as relações de poder. Uma delas, por exemplo, é prejudicar orientandos que se recusam a fazer “favores” sexuais ou perseguir o orientando do orientador ‘rival’.

No meu caso, tive que criar estratégias e linhas de resistência para não entrar em enfrentamento e de(bate). Uma espécie de ‘preferiria não’. Um *devoir-imperceptível*. Desconsiderar e esquecer ativamente é um afeto político extremamente potente, já que o ressentimento leva ao ódio. É difícil, mas não impossível, ouvir desqualificações microfascistas, justamente porque abatem desejos polimorfos e singulares. Assim como lidar com visões micropositivistas, já que não apreendem movimentos rizomáticos. Exercício de manter-se firme, como a flexibilidade dos coqueiros, sem entrar no jogo das contendas acadêmicas, isto é, um *rigor outro* (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009) que estimula o pensamento e os movimentos éticos e estéticos na formação. Aliás, o exercício da resiliência e invenção, mesmo diante de tiranias microfascistas, também pode ser considerado uma experiência formativa fecunda e significativa.

As inflexões poéticas na formação quebram os grilhões dos atos exclusivos, negativos, limitativos e fechados, bem como suspeitam dos atos inclusivos, positivos, expansivos e abertos. Isso porque há, em ambos os casos, o perigo de reterritorializações em axiomáticas capitalísticas e utilitaristas que usam o corpo e o pensamento, mesmo que paralelamente, em prol de uma forma capitalizada, moralizada e gregária da vida e da formação.

Aqui colocamos, de outra maneira, a afirmação de um modo outro de insurgir, para além do tolerante ou refratário, do ponto de vista molar e macropolítico, no entanto engendra-se, a partir de um niilismo ativo, a produção de atos formativos intensos que não estão presos

a uma dialética reativa e vingativa. Crítica e clínica. Superação invenção de si. Passagem do leão à criança⁷⁰. Metamorfose poético-formativa.

Assim, trata-se de **traçar linhas de fuga** dos poderes que aprisionam a vida. Isso não significa debandada por medo ou covardia, abdicação dos atos, incapacidade de encarar problemas, mas, diante dos problemas, fazer com que a existência enverede por caminhos e tempos antes inimagináveis. Consiste, portanto, em encontrar/produzir saídas, trajetórias, modos de vida mais libertários. Não se trata de recusar a luta ou fugir da batalha, mas de criar novos modos de enfrentamento, novas vias formativas. Tais linhas são ativas, propositivas e afirmativas; cruzam todo o campo social e “[fogem] por todos os lados” (DELEUZE, 1992, p. 191), descarrilando paradigmas curriculares e formativos, extravasando os espaços estriados na educação.

NOTA LIII

Estamos pensando em um devir irredutível às representações e às ações macropolíticas, mesmo que às vezes as alimentem e as interfiram. Esse *devir-poético-revolucionário* não carrega consigo o signo da falta e do déficit, já que não lhe falta cargas potentes e destrutivas, contudo necessárias, a partir de suas pulsões selvagens e vitalistas que compõem modos formativos que querem perseverar, resistir e existir diferencialmente.

Há toda uma política dos devires-animais, como uma política da feitiçaria: esta política se elabora em agenciamentos que não são nem os de família, nem os da religião, nem os do Estado. Eles exprimiriam antes grupos minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, ou revoltados, ou sempre na borda das instituições reconhecidas, mais secretos, ainda por serem extrínsecos, em suma anômicos. (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 30)

Isso concerne à emersão de *singularidades deformativas* na formação, num misto de *microanarquia* coroada, distribuição e contágio nômades. Uma poética do improvisado a partir do acaso dos encontros e da diferença na *transvaloração* de todos os valores. Devir de maneira *poético-revolucionária* na formação insiste em não se deixar sequestrar pelos mecanismos de captura, totalização e assimilação paradigmáticos na educação. No avesso disso, trata-se de traçar linhas de fuga, de resistência e de força instituintes, diante das

⁷⁰ Trata-se das metamorfoses do espírito no livro ‘Assim falou Zaratustra’ (2011) de F. Nietzsche. O leão diz ‘não’, já a criança inventa. Na passagem da figura do leão para a criança, Nietzsche quer afirmar uma nova experiência, transvaloração de valores para a liberdade e a mudança.

formações instituídas e impostas. São vetores dissonantes e excêntricos ante a ordem e a norma na educação.

Há mais cólera e alegria nos *devires-poético-revolucionários* do que tristeza e angústia, pois os últimos – enquanto afetos tristes – geram ressentimento e vingança, transvestidos de justiça. Ao romper com os regimes de propagação, referência e convergência, que impedem nossas ações destoantes ou inadequadas diante das normas e normalidades na formação, os *devires-minoritários* causam estranhas modificações nas entranhas daqueles que se formam. Eles produzem intrigantes conjugalidades entre a cólera, o humor e a serenidade enquanto modos eivados de linhas de subversão e alegria na formação. Cólera contra aquilo que assola a vida potente; humor para saber rir de todo tipo de encontro; e alegria na efetuação diferencial e singular dos múltiplos modos de existência. Abrir os poros, ter uma pele mais sensível aos fascismos que grassam, ao intolerável que nos rebaixa.

O **devir-poético-revolucionário-formativo** é atravessado por insurgências “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, solitárias, planejadas, arrastadas, irreconciliáveis” (FOUCAULT, 1988, p. 91), assim como aquelas não planejadas, coletivas e virtuais. Contudo, expressam as condições singulares reais de aprendizagem em meio aos usos da faculdade da representação e da reconhecimento, fazendo derivar e explorar os *deslimites* intempestivos e recalcitrantes da natureza no encontro de forças.

As resistências e experimentações dos *devires-poético-revolucionários* na formação se manifestam nas “trajetórias, não determinadas, mas inesperadas, que alteram, corroem e mudam pouco a pouco os equilíbrios das constelações sociais” (CERTEAU, 1995, p. 250), consequentemente, a estabilidade dos cotidianos educacionais através dos atos formativos, curriculares/curriculantes e das experiências de aprendizagem singulares e singularizantes. Nesse caso, a função da poética é liberar a formação das situações em que ela está, sob os grilhões institucionais dos aparelhos de captura e dominação que operam de modo impositivo ou propositivo.

É na composição da coragem, determinação e perseverança pautadas em estratégias insuspeitas, intempestivas e inventivas de insurreição, em meio às crises, que afetuamos a atenção em meio à tensão das relações de poder e de força. Seletividades e intensidades nos encontros. Eterno retorno da diferença nos processos formativos.

NOTA LIV

Embora haja descaso e descuido dos governos, sabemos que não há um abandono total ou solidão plena, haja vista que os mecanismos disciplinares e de controle utilizam-se de processos de inclusão excludente que produzem misérias afetivas e que reordenam vidas, a partir de desejos esburacados, faltantes e mutilados, para preencher a existência de prazeres e quererins insuficientes, nos separando de uma formação intensa e potente.

Há, nos espaços educacionais, a produção de constrangimento, o ato de impedir ou impelir ações e reflexões, fazendo com que aqueles que se formam não possam expandir sua natureza, sua potência de variação. Ao contrário, geralmente, elas diminuem a capacidade de criar e de se liberar das amarras sociais, morais, econômicas, culturais e históricas instituintes de subjetividades.

Podemos encontrar na classificação das avaliações uma forma de captura e dominação, ao estabelecer o que é aproveitável ou não diante de produções atinentes aos objetivos utilitaristas, pois tudo que foge do afã do sucesso, do reconhecimento, do poder e da lucratividade é considerado antiquado, insuficiente e, portanto, é depreciado.

NOTA LV

Os *devires-poético-revolucionários* na formação são **máquinas de guerra**⁷¹, já que as expressões artísticas não são fonte de entretenimento ou apreciação estéril, mas linhas insurgentes ofensivas e defensivas diante de tudo o que apequena e *desintensifica* as experiências formativas. Ainda assim, não há contradição no estatuto das ‘máquinas de guerra’, enquanto enfrentamento, porque elas não seriam definidas de modo algum pela guerra, mas por uma certa maneira de ocupar diferencialmente, de preencher os blocos de espaço-tempo com singularizações e de fabular novas composições poéticas.

Ela deriva e prima pela beleza e resistência. Trata-se de uma força poética, contudo, pode haver a possibilidade de que a máquina de guerra seja integrada aos aparelhos estatais,

mas sempre haverá uma tensão entre o aparelho de Estado, com sua exigência de conservação própria, e a máquina de guerra com seu empreendimento de destruir o Estado, os súditos de Estado, e até mesmo de se destruir os de se dissolver ao longo da linha de fuga (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 165-166).

⁷¹ Para mais detalhes ver tratado de nomadologia em Deleuze; Guattari. **Mil Platôs v. 5.**

Independentemente das políticas educacionais instituídas, erige-se uma máquina de guerra contra o aparelho de Estado, através das linhas *poético-revolucionárias* na formação que produzem ações transgressoras (moleculares), fazendo desarranjar as práticas formativas estandardizadas.

Assim, há uma concorrência e coexistência da máquina de guerra com relação ao aparelho de Estado. Por essa razão, existe risco da assimilação, estratificação e descodificação que a máquina capitalística pode efetuar na formação, mesmo que anteriormente insurgente.

Essa é uma posição prudente e cautelosa diante das propostas salvacionistas que, por vezes, aparecem na educação. Os *devires-poético-formativo-revolucionários*, enquanto máquinas de guerra no interior da formação hegemônica, não são prescrições direcionadas de maneira hierárquica, nomotécnica, centralizada, decalcada, imposta. Eles se valem de protocolos de experimentação intempestivos, inaugurais e singulares. Há, nesse caso, o cuidado de si enquanto multiplicidade e o cuidado dos outros também vistos enquanto *hecceidades*, mesmo que em mutação.

A potência poética de resistir acontece na adesão (inconsciente), na invenção e na composição com os fluxos, na afirmação dos devires, na habitação de *espaços-tempos* heterogêneos em multiplicidades transdutoras e transversais, na efetuação e fruição das condições turbilhonares e problemáticas no campo dos encontros que permeia a existência e, evidentemente, a formação.

NOTA LVI

Os afetos de uma formação minoritária e forasteira escavam os terrenos de uma formação majoritária, fazendo com que os modelos formativos descarrilhem formas prontas de controle, rompendo com práticas habituais ou impostas que constituem relações com os conhecimentos, as normas e as hierarquizações entre as pessoas. Ela transversaliza relações de poder nos atos de currículo, nas experiências formativas, nas práticas didáticas, nas metodologias prontas, nas avaliações classificatórias e nas pesquisas representacionais.

O estrangeirismo minoritário causa estranhamento no entorno da normalidade e da normatização a partir de um pensamento inadequado e inapropriado, do ponto de vista do instituído. Por isso ele é provocador. Funciona desestabilizando a racionalidade burocrática, assim como um inconsciente faltante e estruturado como linguagem e significante que emperra as singularizações das subjetividades formativas.

A linguagem veicula palavras de ordem, formas de comando e não troca de ideias. A escola “‘ensigna’, dá ordens, comanda” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 12). Imprime signos e significados que se atrelam a nossa subjetividade. “Não cessamos de passar das palavras de ordem à ‘ordem muda’ das coisas, como diz Foucault, e vice-versa”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 30). Em vista disso, as informações se tornam palavra de ordem e controle, definindo como pensamos, agimos e aceitamos as verdades que nos são exigidas. “A escola, como *máquina de ensino oficial*, coloca a criança no contexto de coordenadas semióticas pré-estabelecidas, nas quais ela é treinada – seja para mandar, seja para obedecer” (GALLO, 2013, p. 5). Em outros termos, atos atrelados às relações de poder em revezamento e reivindicação de empoderamentos que, por vezes, passam ao largo das potências poéticas de *reexistência*, porque alimenta uma formação para obediência.

Diante disso,

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensigna”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc.). Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir palavras de ordem. A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer. (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 11-12)

A função de controle e dominação das antinomias político-epistemológicas ou das hierarquizações de pares opostos (DERRIDA, 2008), que ocupam a linguagem, fazem com que tomemos partido em um dos lados e, necessariamente, ataquemos o lado supostamente oposto. Resultado controverso da dialética, da ordem e de “um progresso também destrutivo, um conforto patológico, uma transcendência solipsista, uma relação entre os povos pautada na colonização epistemicida, etc.” (MACEDO, 2011, p. 24), que não suportam os diferentes e as diferenças. Uma lógica que não comporta o *princípio dos múltiplos incluídos*⁷² (CARVALHO SANTOS, 2014, p. 24) no tecido formativo. Incluir aqui é mais no que tange à efetuação de potências do que posicionamentos, autorizações e empoderamentos de poder insulares e em primeiro plano.

⁷² A inclusão aqui não toca no estado de reconhecimento, mas ao modo de valorizar aqueles que escapam e se diferenciam nos processos formativos.

A tradição ocidental hegemonicamente fundou uma concepção simplificada da realidade, articulando a linguagem enquanto representação do mundo. A linguagem é um mediador do pensamento, mas não se confunde com ele. Não há uma restrição da existência subsumida à linguagem, *per si*, como afirmou Wittgenstein (2010). “A linguagem não é a vida, ela dá ordens à vida⁷³” (DELEUZE; GUATTARI, 1995a, p. 13). É preciso, portanto, fazer, como na linguagem, que a formação se ponha a gaguejar, alterar a sintaxe e as estruturas morfológicas dos processos de aprendizagem, já que tanto a “sintaxe quanto a semântica têm função constitutiva daquilo que enuncia como sendo ‘escola’, ‘aluno’...” (CORAZZA, 2001, p. 10). A sintaxe, na literatura maior, se ancora na subordinação, concordância e ordenamento estruturado. É preciso rachar as palavras, embaralhar os enunciados, chacoalhar as estruturas para liberar uma sintaxe outra. “A sintaxe é o conjunto dos desvios necessários criados a cada vez para revelar a vida nas coisas” (DELEUZE, 1997, p. 12). A morfologia preza pelas configurações extrinsecamente determinadas e está presa às configurações fixas e teleológicas, assim como e o léxico (de)limite o mundo.

Para que estragar a simples existência das coisas com nomes arbitrários?/Um gato não sabe que se chama gato/ E Deus não sabe que se chama Deus/ ("Eu sou quem sou" — diz Ele no livro de Gênesis)/ Eu sonho é com uma linguagem composta unicamente de adjetivos/ Como deve ser a linguagem das plantas e dos animais!/ Só de adjetivos, sem explicação alguma,/ Mas com muita poesia...(QUINTANA, 1992, p. 64).

Uma vez que limitamos as palavras ao significante, afetos tristes são transpostos para a educação, colmatando fluxos e simulacros que acabam por gerar *anti-sentidos* e *anti-acontecimentos*. Por isso, parece sedutor e desafiante fissurar o edifício significante, subjetivo e organicista para liberar expressões e manifestações múltiplas e singulares na formação.

Ademais, ainda do ponto de vista das relações de poder no discurso e da sacralização da linguagem

A ação comunicativa é um delírio logocêntrico, uma utopia da comunicação transparente. A ação comunicativa é permanentemente assombrada pela volta daquilo que reprime: o poder, o desejo, o inconsciente, o irracional, a ambigüidade, a indeterminação. O diálogo não é menos representacional e realista do que as práticas pedagógicas que condena. (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 12)

Ao contrário das visões de mundo baseadas na linearidade e na padronização, eivadas de palavras de ordem e nos consensos, a **formação-poético-revolucionária** é refratária de tais

⁷³ “O marcador sintático de Chomsky é, antes um marcador de poder” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22).

paradigmas, pois habita o inusitado, o dissenso, o *caosmico*⁷⁴, o surpreendente. Ela é composta de gradientes semióticos minoritários e não codificados e sobrecodificados, tampouco comunicacionais; entretanto, *com-versações* intensivas e subversivas que inventam sentidos outros na formação.

NOTA LVII

O capitalismo cognitivo e o trabalho imaterial se valem da seiva vital. A vida é tomada e retomada de assalto. Os *devires-poético-revolucionários*, em contraposição e contraefetuação, liberam as potências vitais daquilo que enclausura ou domestica a formação. Resistir a tudo aquilo que alija a vida parece ser um exercício prático intensivo para tocar naquilo que é essencial – a vida na sua condição poética, inventiva, dissidente e diferencial.

Numa formação reativa, majoritária, hegemônica, instituída e estruturada vive-se sob o jugo, juízo e julgamento dos poderes que querem capturar nossas vitalidades, obliterar nossos devires, trocar o processo pelo produto e cultivar paixões tristes em detrimento das paixões alegres. Portanto, essa captura na formação afirma que

Tudo o que é do domínio da surpresa e da angústia, mas também do desejo, da vontade de amar e de criar deve se encaixar de algum jeito nos registros de referências dominantes. (GUATARRI; ROLNIK, 1996, p. 43)

Assim, podemos completar com Foucault “que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer” (FOUCAULT, 1995, p. 256). Há sempre o que se problematizar, cartografar e transvalorar. Afecção própria do Espírito inquieto que devém animal, está à espera e à espreita para experimentar e dosar os afetos e produzir acontecimentos.

NOTA LVIII

É preciso exconjurarmos o microfascismo. Ele não é apenas algo que acontece dentro dos governos – o microfascismo está dentro de cada um de nós – é um fascínio e um amor pelo poder em detrimento da potência. É preciso ocupar a reitoria dentro de nós mesmos. Desconstrução e superação a si mesmo ao se reinventar.

⁷⁴ Dentro de um novo paradigma estético a caosmose consiste na relação de singularidades díspares incorporais e corpóreas que habitam as multiplicidades de signos (GUATARRI, 1992).

Cabe dar visibilidade aos inimigos, mesmo que eles sejam interiores. “O inimigo é desconhecido e invisível e, no entanto, está sempre presente, como se fosse uma aura hostil” (HARDT; NEGRI, 2005, p. 56). Independentemente de sua manifestação enquanto sujeito autoral ou um objeto insular, o que importa é utilizarmos de um diapasão singular que observa o que diminui e aumenta a potência de viver, sem pressupostos morais.

Nesse sentido, cabe “conjurar a vergonha ou responder ao intolerável” (DELEUZE, 1992, p. 211) nas experiências formativas, nos atos curriculares, em nós e nos outros. Vergonha de não aderir involuntariamente ou servir voluntariamente aos ditames. Ter uma sensibilidade fina e sutil para tudo aquilo que rebaixa a existência, aquilo que é intolerável.

Na medida em que a formação se encontra centralmente usurpada pelas imposições econômicas da empregabilidade, do trabalho informal, da capacitação permanente, das competências emergentes, da interação colaborativa, do aprimoramento dos serviços, da fidelização das relações, chegamos ao ponto em que se torna mais difícil, contudo não impossível, fazer a formação poetizar de maneira insurrecional.

Os poderes trabalham tanto com mecanismos de exclusão quanto de inclusão e projeção. Não podemos pensar a questão da inclusão de maneira dicotômica para não cairmos em falsos problemas. A educação é um dos mecanismos estatais mais eficazes no que tange à mobilização, potencialização e concretização dos fundamentos de inclusão. É através dela que são aplicados e difundidos os valores que se querem testar e aprimorar no campo social. Ela inclui em regimes de transmissão de informações e saberes eleitos como formativos de maneira vertical. Incluir, no mundo educacional, do trabalho e dos serviços vira um argumento irrefutável na esfera democrática e no exercício da cidadania. Isso porque os regimes semióticos da representação e os processos identitários encaminham a dita “inclusão” para movimentos de aglutinação e agregação que suprimem as diferenças em prol do discurso laudatório do bem comum, da justiça social e da solidariedade moral.

Assim, todo cuidado é pouco diante da sedução dos aparelhos de captura que investem no desejo finalista e no empoderamento identitário. Sua força não é diametralmente oposta a sua sutileza e, portanto, apresenta sua grande eficácia. Torna-se custoso, se não houver produção de vacúolos de silêncios, perceber as formas de controle a céu aberto atreladas aos argumentos da criatividade e liberdade. Em acréscimo, mesmo os excluídos são de alguma maneira incluídos em sistemas de (não) produção como, por exemplo, os desempregados que servem de “mão de obra” de reserva, ou toda a desorganização, sucateamento e falta de

investimentos, na maioria das escolas públicas, que geram o barateamento da mão de obra e uma vida cheia de buracos.

Sob esse prisma enviesado, infelizmente, não há uma completa exclusão, porque não há grandes espaços subjetivos para a efetuação de potências de acontecer. Ainda mais se a defesa da inclusão estiver alicerçada aos valores transcendentais dos direitos humanos e que acabam por estabelecer o que é normal ou anormal, sempre com algum referencial axiológico. É isso que dá legitimidade, significação e justificação às políticas educacionais e que, por tabela, engendram atos curriculares-formativos.

Não quer dizer que não sejam válidas as lutas para aquisição de direitos de participação, dos mais equânimes possíveis, nos processos de aprendizagem. O que questionamos é o afã isotrópico e homológico que geralmente não trata as diferenças com/como diferença.

NOTA LIX

Partindo de uma inflexão singular e paradoxal sobre a **crise**, afirmamos que sua função é manter a ordem e estabelecer o controle (PELBART, 2013). Muitas chantagens são feitas a partir do argumento da crise. É nesse contexto que há uma imbricação da crise político-econômica, que rebate sobre os modos de subjetivação.

Por outros meandros, a crise é a condição *sine qua non* existencial que faz com que não haja garantia do esperado e do acontecido. A crise é prenúncio de transformação, mudança, ruptura de paradigmas. Porém, aquilo que faz parte da existência passa a ser tomado como ameaça, quando não é forjado para governar as condutas, desejos e pensamentos.

Nesse ponto, a partir do argumento da crise, acusações são feitas no sentido de denegrir o sistema educacional, dando margem para reformas e privatizações que favorecem aos empresários, conseqüentemente, restringindo o acesso das pessoas economicamente menos favorecidas a uma educação de qualidade.

Estabelece-se assim uma caça às bruxas para aqueles que desestabilizam a ordem. Culpabiliza-se aqueles que imprimem *deslimites* e devires nos estratos, espaços e tempos estriados da formação. Modificações tidas como malditas, porque provocam desarranjos em tudo o que toca o jugo identitário e a busca por uma pseudo-segurança através do preenchimento parcial de pequenos prazeres e compensações para manter sua vida reativa e conservativa.

Portanto, em meio às crises é preciso criar modos outros de formar-se, resistindo, reexistindo, inventando e inventando-se em multiplicidades aprendentes e desejosas que querem afirmar a vida naquilo que ela é, ou seja, mudança.

NOTA LX

Existem quatro tipologias nos processos de subjetivação produzidas pela crise que incidem nos processos formativos. Segundo Hardt e Negri (2012) esses tipos são: o endividado, o mediatizado, o securitizado e o representado.

A **dívida** ou o débito, no contexto das políticas de subjetividade e formação, não é o bloqueio do crescimento econômico, mas uma nova forma de comando e gestão de subjetividades individuais e coletivas, gerando uma cobrança voraz dos credores (LAZZARATO, 2017). Essa lógica se reforça na medida em que a relação esforço-recompensa vê naqueles que falham uma culpa e responsabilização dos seus próprios atos. Mais uma vez a meritocracia ganha novo fôlego.

A dívida, em todas as instâncias sociais, passa a ter papel fundamental nas estratégias de controle. “O homem não é mais o homem confinado, é o homem endividado” (DELEUZE, 1992, p. 225). O endividado agrega simultâneas funções sociais: ser consumidor, trabalhador temporário, desempregado, usuário, empreendedor de si, mas que direta ou indiretamente consome e que contrai algum ônus.

Há uma espécie de pedagogização da dívida enquanto estratégia para saber administrar e conviver com o débito, já que isso não é um problema, mas um imperativo. Tal logística moral e economicista se vale do sentimento de contrição, vergonha e, ao mesmo tempo, inveja e competitividade diante dos pares em condições distintas ou semelhantes. A inveja e competitividade não se restringem somente ao campo do trabalho, mas se apresentam em outras instâncias existenciais – familiares, afetivas, fraternais e vicinais.

Todavia, nem sempre nos sentimos culpados por consumir, mas envergonhados por não poder mostrar ao outro que temos condições financeiras de comprar e ostentar cada vez mais. O imperativo é produzir e consumir para não sumir, isto é, ser diminuído pela vergonha e pela culpa de não se enquadrar à altura nos sistemas de competitividade.

Podemos perceber que os poderes e regimes semióticos vigentes, ao capturar as forças vitais de expansão intensiva, bloqueiam e desviam os agenciamentos de desejo, produzindo por outro lado culpa e vergonha para que nos tornemos cúmplices da repressão que incide e decide sobre nossas formas de vida nos processos formativos.

Eles utilizam-se de mecanismos de manipulação (esvaziamento e preenchimento de desejo), controle (produção de má consciência e ressentimento) e culpa (dívida), principalmente na atividade docente. Ademais, a vergonha enquanto emersão de traços de inferioridade, negação, incapacidade e impotência, através da exposição e valoração exterodeterminada, se torna um elemento poderoso para nos adequarmos e nos convertermos à ordem do dia. A impotência não é uma condição intrínseca, mas efeito de um contágio mal digerido, assim como do constrangimento da efetuação das potências de existir. Nesse sentido, se incrusta uma lacuna que desvirtua o desejo de sua condição processual, assim como a formação que passa a ser considerada menos como meio de variação e processo do que como princípio e finalidade.

Existe toda uma retórica educacional que se vale do discurso fatalista e niilista da crise e culpabilização. Principalmente aqueles discursos concernentes à figura dos professores como os grandes responsáveis pela crise na educação, com o argumento de que eles não são suficientemente qualificados e preparados.

É preciso pensar e atuar no sentido de uma formação que não seja caudatária das imposições pautadas na aquisição de competências atinentes ao mercado, a uma *práxis* pedagógica dependente de exames e das pressões ameaçadoras referentes ao aumento de produtividade acadêmica, na qual vem implicada a competitividade e os jogos de vaidade. Se tais objetivos não são alcançados, os princípios formacionais, formativos e formacionistas reativos e reacionários fazem o trabalho de desqualificar os discursos e práticas daqueles que destoam de seus interesses.

Em virtude disso, às vezes, é necessário se desapegar das instituições, se desprender das pertinências e exigências da carreira docente para não adoecer. Da mesma maneira, é preciso colocar em xeque a exigência de metodologias e didáticas inovadoras, aulas dinâmicas subordinadas às tecnologias, isto é, fórmulas prontas para serem consumidas. Através de tanta cobrança acabamos por internalizar a culpa, na medida em que não conseguimos atender às demandas inalcançáveis da carreira acadêmica e dos estágios de formação.

O constrangimento é uma afecção que é extremamente reforçada, porque ela depende de um ideário moral e de uma vontade faltante. É aqui que os desejos mais polimorfos, destoantes e aberrantes são reprimidos. Isso limita as ações e resistências individuais e coletivas no tecido social.

NOTA LXI

A transição, mesmo com acoplamento das 'sociedades disciplinares' para as 'sociedades de controle' trazem à tona o *modus operandi* pautado na ascensão de um tempo acelerado de um regime de poder. Este é baseado na circulação e na comunicação de informações que deixa cada vez mais distante aquela lógica inicial do capitalismo que visava a produção focada na exploração do trabalho industrial assalariado, cujas fábricas representavam um dos modelos de disciplinarização e confinamento.

As transformações e inovações das tecnologias estão em sincronia com o desenvolvimento do capitalismo mundial integrado que se embasa na expansão dos serviços atrelados à *mass media*, **a mídia**. Tornamo-nos reféns dos regimes semióticos empresariais discursivos e das práticas não discursivas que enredam desejos e projetos introjetados.

As formas de controle nas experiências formativas se dão de maneira sistemática, envolvente e cotidiana. As imposições feitas a partir das inovações tecnológicas e cibernéticas aderem de maneira global com a cadência dos fluxos mercadológicos e financeiros. Tais demandas se assentam nos objetivos e funções educacionais, estabelecendo, inclusive, o que consiste em uma educação de qualidade, sob a égide do uso das tecnologias. Vemos, a partir disso, um otimismo tecnológico que precisa ser repensado.

Encontramos, assim, uma cadência entre a presença cada vez maior das tecnologias de informação e comunicação cibernéticas no nosso cotidiano atrelada aos fins mercadológicos e financeiros. Esse agenciamento toca e interfere significativamente nos modos de existências e os processos formativos. O problema é que, ao se implementar programas que defendem o uso das tecnologias na educação, encontramos um cenário contrastante e adverso entre experiências existenciais e formativas, visto que na maioria dos casos as tecnologias utilizadas nos espaços educacionais são obsoletas ou limitadas, seja no que concerne ao acesso à internet ou à qualidade dos equipamentos.

Na instância docente, aqueles que não se adequam a essa tendência inevitável e já presente no cotidiano são considerados professores obsoletos, ultrapassados e antiquados. O

problema é colocar o uso irrestrito das novas tecnologias como condição *sine qua non* de uma metodologia e uma didática eficazes. A questão não é negar o uso dessas tecnologias, mas acreditar que elas são garantia de qualidade. Em outros termos, esbarra-se na defesa exacerbada de que as tecnologias de cibernéticas são a panaceia do progresso da educação. Há aqueles que se satisfazem na compulsão à tecnologia e seu fim em si mesmo.

A partir disso, podemos perceber que em muito se vive de acordo com o que Nietzsche (2011) denominou de os **últimos dos homens**, isto é, aqueles que se satisfazem com a mediocridade e os ideais demasiado humanos, assim como compulsão e deslumbramento com relação às tecnologias, (GIACÓIA JUNIOR, 1999) aderindo à cultura dominante e tornando-se consumidores de informações através dos aparelhos tecnológicos.

Concordamos com Lemos (2004) quando este afirma que vivemos na era da conexão. Aqueles que estão envolvidos nas questões educacionais não podem deixar de lado esse agenciamento cada vez mais poderoso e presente na vida dos atores formativos⁷⁵, assim como no cotidiano dos estudantes. Principalmente, porque esse agenciamento induz e produz formas de pensar, sentir e agir que emergem e imergem nos processos formativos inevitavelmente.

Há a possibilidade de se estar conectado em qualquer momento e lugar, através dos dispositivos móveis. Entretanto, não podemos negar a dissonância desses novos modos de existir dos estudantes com relação aos procedimentos escolares por vezes ainda disciplinares e desconectados dessa nova realidade e suas demandas cada vez mais presentes em nossas vidas, ou seja, uma maior acessibilidade às informações e uma maior conectibilidade.

Uma formação maior, no geral, não consegue dar conta dessas transformações⁷⁶. Não que suas categorias sejam obsoletas, contudo elas são atinentes à máquina de produção de universais. Uma base comum arregimentada em valores e fins universais exclui diferenças. Seus mecanismos de análise só apreendem estruturas e estratos, isto é, territorialidades constituídas, segmentaridades duras e representações atualizadas e fixas.

Uma das materializações das sociedades de controle na educação pode ser vista no Ensino a distância (EAD). Essa modalidade acontece em espaços abertos e se adequa às demandas pós-modernas que exigem cada vez mais a flexibilidade de tempo e local, inclusão, promessa de eficácia, motivação, atualização constante dos conteúdos e oferecem uma

⁷⁵ Todos aqueles que participam dos processos formativos, a saber: docentes, discentes, família, funcionários da escola, gestores, políticos e comunidade (MACEDO, 2011).

⁷⁶ A exceção será tratada no platô “corpos poéticos em (de)formação”, a partir da noção de corpo pós-orgânico.

formação permanente. Tais características exploram o trabalho imaterial e intelectual de uma maneira exponencial.

A educação presencial gera gastos e investimentos muito maiores do que os gastos da EAD. No caso dessa última, geralmente as mensalidades têm um valor muito mais acessível e isso aumenta a procura e, conseqüentemente, o número de alunos. Ademais, há uma exploração e precarização do valor que se paga aos professores, principalmente, porque esses são substituídos por tutores, ao longo do processo. Em muitos casos, a qualidade, profundidade e complexidade do que é ensinado levanta dúvidas, pois elimina todo esforço intelectual e maturação reflexiva através de comentários extremamente simplificados e rasos encontrados na maioria dos resumos, resenhas e apostilas.

Percebemos, portanto, que há uma mercantilização das (in)formações com um baixo custo benefício para os empresários e investidores e que desvela uma nova exploração de mão de obra e garantia de mais valia. As informações são consumidas da forma extremamente célere e eficiente. Por causa disso, os processos de ensino e aprendizagem ficam infecundos do ponto de vista de uma formação minoritária que valoriza o processo e as singularizações. Nesse sentido, diplomas e certificados são metas daqueles que se formam e, em virtude disso, muitos investimentos e concorrências apontam para a educação enquanto negócio. As condições apresentadas pelas instituições de ensino superior a distância quebram com o monopólio e burocratização das universidades tradicionais e presenciais, reforçando ainda mais a dinâmica do controle baseado na flexibilização.

A formação também passa a ser matéria de consumo. Tornamo-nos clientes partícipes, exercendo o direito de consecução e livre-arbítrio ao consumirmos informações e serviços. De acordo com tal contexto, a titulação, em grande medida, passa a ser o foco sem a preocupação com processos mais implicados, reflexivos, críticos e criativos. Nessa esteira, Silva (1997) nos alerta que a logística neoliberal visa transpor, bem como difundir massivamente para a educação, a meta de equivalência com relação ao funcionamento de uma empresa de livre iniciativa e de livre mercado baseado nas exigências das regras concernentes ao empreendedorismo e à educação. Portanto, as faculdades particulares, no geral, não se ocupam da extensão e pesquisa, senão de maneira acelerada, já que seu objetivo é uma produção em massa de diplomas e certificados com a promessa de ascensão socioeconômica, capacitação, aprimoramento e eficácia técnica e utilitarista.

Vale ressaltar que a EAD não é inadequada em si mesma, porém, o que se problematiza é a maneira pela qual ela é aplicada e encaminhada, assim como seus objetivos.

As tecnologias não são meramente ferramentas, mas são próteses potentes para dar condições de nos liberarmos de determinadas atividades e termos tempo para a produção e invenção de si e de novos territórios, mesmo não sendo necessárias para a efetuação dos *devires-poéticos* na formação. Com efeito, destacamos que a força dos encontros que não se restringe às tecnologias. Todavia, é importante considerar que os jovens em formação estão imersos numa realidade em que os dispositivos móveis estão presentes e essa realidade não pode ser ignorada e desconsiderada pela educação (SERRES, 2013).

Inevitavelmente, há uma saturação das informações. Não mais repressão, mas produção. Consumimos e produzimos desfreadamente, sem filtros e vacúolos. Somos convocados a tomar partido, a dar nossa opinião sobre todos os assuntos o tempo todo, já que estamos conectados quase que ininterruptamente. Nesse sentido, a vida assume a condição reativa e estes valores acabam ressoando na formação.

Diante de tantas informações as pessoas, no geral, não têm paciência para demorar ao ler um livro, assistir a um filme ou uma peça de teatro. No caso da formação e dos processos de ensino e aprendizagem, há demasiada ansiedade para o imediato e impaciência para fruir um pensamento que requer um tempo mais ralentado e hesitante para experimentar.

Figura 15 - Remi écoutant la mer – Paris/França (Edouard Boubat, 1955).



Fonte: Pinterest.com⁷⁷

⁷⁷ Disponível em: <https://br.pinterest.com/mpstellar/edouard-boubat/>. Acesso em: 8 nov. 2018.

NOTA LXII

O **medo**, assim como a falta, faz com que busquemos um modelo ideal, uma forma moral para guiar nossas vidas. Nessa lógica, fazemos parte desse panóptico introjetado que se efetua em espaços abertos e fechados para vigiar e punir, mesmo que moralmente, uns aos outros.

A sensação do medo gera um bloqueio do agir e do pensar. Pelo medo de perder a proteção, o reconhecimento, o crédito e a propriedade passamos a requerer por mais segurança e controle. “No regime de segurança, o medo é um significante vazio, no qual todos os tipos de fantasmas podem aparecer” (HARDT; NEGRI, 2012, p. 39). Assim, passa-se a desejar as verdades transcendentais baseadas em um regime axiológico dogmático que faz com que o cerne existencial seja reproduzir, julgar e (se) culpar. A justificativa, para essa suposta segurança, é acatar a um ‘mal menor’ em vista de um ‘mal maior’, visto que esses ‘males menores’ prometem estabilidade, preservação, confiança e convicção. Preferem um aprisionamento em formas de vida já provadas, definidas e prescritas por instâncias exteriores, de maneira determinada e determinante, do que se aventurar na intempestividade, nos fluxos e devires próprios da existência que quer perseverar.

O medo faz com que haja dispersão dos movimentos de resistência coletiva. “Dividir para governar” já dizia Maquiavel (2011). Ele dá margem à ignorância (desconhecimento das causas dos fenômenos), ao ódio (desejo de aniquilação da alteridade), à aceitação da tirania (servilismo voluntário), à esperança (crença otimista no futuro) e à superstição (marca transcendente despoticizadora).

No campo formativo, muitas decisões e escolhas são tomadas pelo medo da insegurança financeira e das pressões sociais. O desejo enquanto processo é deixado de lado para dar lugar a uma suposta posição estanque e utilitarista que garanta uma certa segurança ou um lugar ao sol. Sob essa ótica, o trabalho (porque também faz parte da formação) é um meio desagradável e extenuante para se atingir a um fim, o salário por exemplo. Visibilidade socioeconômica. Capacidade de consumir para não sumir ou se excluir.

Além disso, há o intento de reforçar o controle através do discurso da crise, do medo e da incerteza como formas de manter a competitividade, a produtividade e, conseqüentemente, o consumo, mesmo que este gere dívida. A competitividade e a produtividade são nutridas pelas inovações tecnológicas, o armazenamento, processamento de informações para a produção de saberes e competências.

NOTA LXIII

Seja no contexto democrático ou no estado de exceção que o atravessa, a **representação** tem a função de amortizar e entorpecer os indivíduos. Há uma separação daquilo que podemos, quando abdicamos de nossas vidas, e requeremos que algo ou alguém governe nossas consciências, norteie nossas vidas.

A representação não é, de fato, um veículo da democracia, mas sim um obstáculo para sua realização, e devemos considerar como a figura do representado se junta com a figura do endividado, do mediatizado e do securitizado, e, ao mesmo tempo, condensa o resultado final de sua subordinação e corrupção (HARDT; NEGRI, 2012, p. 40).

A representação é para o espírito indolente, é a máxima do pensamento sedentário que se ancora em verdades e padronizações estáveis. A representação destitui da potência de acontecer, de produzir movimentos outros e fruir temporalidades singulares. Ela enfraquece o valor coletivo como efetuação dos *devires-minoritários-revolucionários* na formação. Por outro lado, a poética se exprime enquanto invenção de linhas de fuga, fabulação de espaços lisos, mapas rizomáticos e movimentos nômades, mesmo que diante de forças de cooptação, espaços estriados, caminhos lineares e arborecentes.

A representação é um mediador. O mediador nos promete conforto, ele nos conforma. Acatamos as suas ordens e abrimos mão de nossas responsabilidades para atingirmos a adequação e incorporação. Abdica-se, nesse contexto, o intempestivo em proveito do provável, do aceitável. A mediação representacional não afirma o crescimento pelo meio e a permanência do processo, mas uma passagem do início ou do projeto para um fim ou objetivo almejado, previamente estabelecido e raramente alterado. Essa passagem é a condição medíocre das escolhas morais e políticas. É o ponto de coagulação subjetivo do ego. Trata-se de alimentar exclusivamente as forças reativas que se agarram em modelos e ideais. A representação impõe uma medida, um padrão, um limite, uma definição.

Do ponto de vista da pesquisa acadêmica, por vezes somos impelidos a citar autores como forma de dar legitimação, autoridade e autorização para os nossos argumentos. Isso não esconde uma hierarquização na produção dos saberes, principalmente quando não há diálogos fecundos e gerativos com os outros autores, isto é, quando não há *com-versações*. Todavia, essas *com-versações* são transversais. Elas rompem com as hierarquizações político-epistêmicas que permeiam a educação, forjando processos formativos sujeitados.

Muitos reclamam da falta de autoridade dos professores, assim como da falta de respeito dos estudantes para com os professores. Não obstante, a crise e a tensão do autoritarismo e da autoridade não elimina a adesão e tutelagem com relação a outras autoridades. Nesses casos há um enfrentamento *macropolítico* dialético que ataca o inimigo de maneira imunológica, quando, na verdade, precisamos nos questionar qual é a nossa parcela de responsabilidade nas relações de poder.

NOTA LXIV

Sob toda essa maquinaria subjetiva pautada na dívida, na mídia, no medo e na despotencialização política através da representação, linhas singulares e poéticas resistem, subsistem e insistem diante dos imperativos que se rebatem nos processos formativos.

As formas de controle e dominação se dão através dos sistemas de punição e recompensa, do excesso de comunicação e informação, da insegurança que pode se transvestir em renitência à aprendizagem, na passividade e indiferença políticas que denotam o bloqueio de ramificações, na condição de aparente exclusão e abandono que forçam um retorno ou conversão e reinserção nos códigos e normas dominantes, na adesão a determinados valores e finalidades que abarcam os processos formativos.

Entretanto, essa inflexão insurrecional *poético-formativa*, é um convite e, às vezes, convocação para que cada um se libere daquilo que o reprime. Inclusive na promessa de liberdade. Então, como escapar do jugo dessa produção subjetiva contemporânea que nos caça e nos assedia constantemente?

É inescusável exercitar uma ética da vida potente para enfrentar a dívida e a culpa, através de linhas de fuga poéticas, diante das formas de controle cada vez mais presentes; dos *devires-imperceptíveis* diante do excesso de visibilidade, opinião e espetáculo; das condições reais de reinvestir o desejo para não aderir, por medo, aos poderes; ainda investir nas experimentações de intensidades e variações diferenciais das singularidades comunais contra a representação que deforma a tipologia subjetiva contemporânea, que quer aprisionar e cativar a vida, assim como impedir a efetuação de uma formação potente, portanto, poética.

NOTA LXV

Vivemos numa era da hiperprodução em que não há espaço para lacunas, vazios e silêncios. Estamos extenuados e cansados de tanta informação, estímulo sensorial e convocação para opinar. Nesse embate de forças, de potências de assimilação e proliferação somos como que barcos arrastados. Algo em nós pode estar em vias de estalar, trincar, fissurar, virar destroço ou velejar velozmente.

O *devoir-animal* de Samsa na metamorfose de Kafka (2001), marca esse estado de esgotamento das obrigações burocráticas e das demandas do campo social. Ou mesmo em Melville (2008) com a recusa de um certo paternalismo, da abdicação do afã pela ascensão profissional que, mesmo aparentemente indeterminadas, não são menos importantes. Tal aparente resistência passiva (PELBART, 2013) que, na verdade é ativa, abre margem a efetuações ativas e potentes na formação.

A dor, o sofrimento, a tristeza e a crise são condições oportunas e próprias da existência (*amor fati*) que podem ser aproveitadas no sentido de aprender e se fortalecer. Quando estamos cercados e arrebatados de nós mesmos, quando parece que tudo está dando errado, esse estado pode ser uma oportunidade ímpar e (in)tensa para se pensar as afecções, o entorno, os territórios, os povos, as potências e as singularidade ainda não presentes. Trata-se de uma convocação para explorarmos modos mais adequados de acontecer.

Diferentemente do cansaço, que é uma espécie de fadiga temporária para recobrar as forças e retornar ao trabalho e à produção, o esgotamento tem o estatuto de dissolução de si e do mundo à volta. Estado de inação atravessado por linhas de abolição e de insuportabilidade diante do instituído que sequestra a vida, seja pelos excessos ou pela escassez.

O imperativo da eficiência, qualificação, desempenho e formação permanentes geram condições de possibilidade para frustrações, bem como a sensação de fracasso. Isso se justifica, porque as cobranças são constantes e nos vemos amarrados ao cumprimento de demandas e problemas os quais acatamos passivamente, pois é efeito de uma vontade internalizada e forjada por outros.

O **esgotamento** passa a ser uma categoria política como modo de resistir, como condição ineliminável da vida e do corpo afetante e afetado diante das reivindicações das sociedades de controle e (re)produção. Por isso, para não ser capturado e aderir a essas coações, acreditamos que “decepcionar é um prazer” (DELEUZE, 1992, p. 18), pois é aqui que escapamos das expectativas que aprisionam os nossos desejos e não permitem a vida

expressar suas potências e se expandir. Principalmente quando se sabe onde o desejo aumenta, independentemente de motivações exoterodeterminantes.

NOTA LXVI

A organização fechada dos espaços e tempos delimita, engessa e direciona a formação. O tempo, unicamente, enquanto medida reduz nossas potencialidades *acontecimais* e favorece o controle e a disponibilidade caudatária. A mensuração temporal é um modo reativo e conservador de buscar uma estabilidade, mesmo sem prerrogativa, mas que funciona no sentido de fazer com que se produza mais e *aconteça* menos.

As sociedades de controle e do trabalho imaterial, regidas pela atividade econômica, utilizam da expectativa e da projeção como formas sutis de aprisionar o tempo e nos aprisionar num tempo de insegurança e angústia, como se toda mudança devesse ser antecipada ou prevista. Estimula-se uma espécie de condição de intocabilidade, antecipação e proteção. Pseudoproblema e *pseudocondição*. Querem produzir corpos onde as portas da percepção e os poros estejam fechados para o inesperado, para as efetuações diferenciais inelimináveis e necessárias do/no tempo.

Assim, encontramos nas **políticas temporais da formação** perspectivas que compreendem e defendem o tempo de maneira acelerada. Isso, então, bloqueia e captura os fluxos mais singulares, originais e peculiares com seus tempos próprios. Ao contrário disso, há uma ancoragem no excesso e fácil acesso às informações proporcionadas pelo uso das tecnologias digitais cada vez mais acessíveis⁷⁸; há também uma convocação para uma espécie de idiosincrasia generalizada, um excedente comunicacional onde todo mundo tem que dar opinião sobre tudo, sem tempo para ruminar, refletir, produzir, maturar experiências que fazem o pensamento pensar e o corpo movimentar e desejar de maneira mais autêntica e libertária. O que podemos perceber é que cada vez mais as intensidades corporais estão sendo bloqueadas e o pensamento acaba ficando atolado e acomodado. Isso dificulta a conquista e o exercício de condições interessantes para gozar de bons encontros em blocos de espaço-tempo.

A flexibilidade temporal, pautada na escolha de espaços de tempo (tempo submetido ao movimento), salienta a aptidão daqueles que ‘sabem’ organizar-se de maneira estruturada

⁷⁸ A posição que tomamos não é contrária ao uso das tecnologias. O que se quer pontuar é que, justamente por suas capacidades cada vez mais exponenciais e potentes, as tecnologias digitais acabam tendo uma função fulcral nos processos de controle e dominação, assim como a vida.

no sentido de ensinar/aprender de maneira compartimentalizada, linear, homogênea, inflexível e reigente. Por conseguinte, a perspectiva relativa às experiências do tempo apresenta um embate nítido sobre as insurgências minoritárias e poéticas contra as lógicas de mercado, do consumo, da competitividade e da *mais-valia* que estimulam a aceleração desfreada, reverberam nas formas de qualificação profissional e concebem a formação de maneira aligeirada, utilitarista e teleológica. Isto no que tange ao desenvolvimento técnico e específico da área para o atendimento das demandas de trabalho ou atinentes às demandas da economia imaterial complexa, que cria modos de existência transcendentais para resolver problemas complexos. Tal perspectiva resulta em formas específicas e diversificadas de sujeição e adesão às políticas educacionais dominantes, assim como ao tempo performático que não releva os tempos da experiência singular (CARVALHO SANTOS, 2014).

O tempo performático funciona de maneira curta e acelerada. Corrida nos processos de produção, mas também nos processos de descarte, nos colocando num estado de emergência e insegurança. Tudo é perecível..., portanto, forme-se, capacite-se. Nessa lógica aceleracionista, conseqüentemente, há uma banalização dos processos criativos, principalmente, porque são guiados por falsos problemas e por desejos mutilados e subjugados.

Além disso, nos sentimos endividados temporalmente, por não dispormos de mais tempo para produzir, dormir, descansar, ter lazer, viver, etc. Exacerbamo-nos em atividades diárias cada vez mais contínuas e extenuantes que nos forçam a capacitar cada vez mais, independentemente do modo que se deve atravessar e instituir tais caminhos.

É por essa razão que se propõe reformas, ao invés de transvalorizações críticas e estilizações poético-existenciais clínicas. Reformar é buscar uma nova forma de manter o *status quo* – um estado bloqueado que separa a vida de modos temporais que podem modificá-la diferencial e singularmente. Conluio político que separa a vida daquilo que ela pode, a saber, a vida enquanto expressão de potências multitudinais afirmativas e inventivas. Por mais que isso seja necessário, não é via de regra, tampouco efetuação automática. Muito pelo contrário, é preciso exercitar e conquistar tal condição.

Na verdade, estamos imersos num regime temporal cronológico imperioso que arrasta nossas existências. O tempo é roubado socialmente pelo tempo do relógio. O tempo está associado ao consumo: “tempo é dinheiro”. Não se pode perder tempo, não se pode ficar parado em silêncio, já que “cabeça vazia, oficina do diabo”. Hegemonicamente, o tempo performático é investido nos processos formativos, fazendo com que atravessemos tal como numa flecha os processos direcionados para objetivos e valores fundacionistas, teleológicos e

finalistas que apreendem o tempo submetido ao movimento e à sucessão. Trata-se de uma temporalidade que simplifica tempos plurais num único fluxo vivido de tempos psicológicos e subjetivos. Tempo do gozo do instante enquanto forma efêmera de viver e se formar.

Processos de controle e dominação se efetivam via tempo. Por conta disso, silenciar essa temporalidade unidirecional, através de um *entre-tempo*, para obter o acesso imediato ao tempo poético nos parece essencial. Se o tempo do saber, do conhecer, do aprender, do agir, do desejar e do sentir também está submetido aos ponteiros do relógio, é preciso pensar os processos formativos atravessados por outros regimes de tempo diferentes daqueles do tempo cronológico, que é acometido da doença crônica de se apegar à sucessão que vai do passado ao futuro, passando pelo presente. Flecha do tempo na formação. Formação teleológica, epifenomênica e exoterodeterminada (MACEDO, 2010).

Tempo subsumido a um planejamento fixo, a um prazo ineliminável e imaleável. Essa seta do tempo, inclusive, é adornada de virtude, porquanto se defende que a celeridade é fundante para ser bom, qualificado, capaz e competente. No entanto, como imprimir um ralentamento, um exercício de postergação diante das políticas temporais da simultaneidade e velocidade linear? Talvez

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, ouvir mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Isso não garante experimentar o tempo do acontecimento, mas isso pode ser condição de acontecer no acontecimento sem ser regra e salvaguarda, todavia intempestividade que não desconsidera protocolos de experimentação e fruição temporal do tempo aiônico. Tempo desprovido de ordens sucessivas, porém experiência que traz a coexistência de temporalidades múltiplas, passados e futuros acontecendo na duração dos fatos, no que acontece no acontecimento.

Os *tempos-poético-formativos* constituem acontecimentos ímpares e marcantes dotados de sentidos outros, distintos e arredios ao tempo cronológico. Avesso ao “tempo que joga contra a singularidade” (MACEDO, 2012, p. 113). É na complicação, na distensão

temporal e intensificação qualitativa de instantes que criamos condições reais, existenciais de durar e de acontecer.

Viajei. Julgo inútil explicar-vos que não levei nem meses, nem dias, nem outra quantidade qualquer de qualquer medida de tempo a viajar. Viajei no tempo, é certo, mas não do lado de cá do tempo, onde o contamos por horas, dias e meses; foi do outro lado do tempo que eu viajei, onde o tempo não se conta por medida. Decorre, mas sem que seja possível medi-lo. É como que mais rápido que o tempo que vimos viver-nos (PESSOA, 1990-1991, p. 78).

Ademais, o tempo dá sentidos múltiplos à formação. Há que se pensar os tempos na formação de outro modo que não aqueles subjugados ao tempo cronológico e performático, exclusivamente. Trata-se de múltiplos tempos policrônicos, complicados e implicados que possibilitam considerar, experimentar e vivenciar temporalidades outras nos processos formativos e que abrem novas e inusitadas veredas para aqueles/as que estão acontecendo e devindo nos processos formativos.

À duração de minha existência dou uma significação oculta que me ultrapassa. Sou um ser concomitante: reúno em mim o tempo passado, presente e futuro, o tempo que lateja no tic-tac dos relógios (LISPECTOR, 2008, p. 21).

Para além do tempo representado e circunscrito majoritariamente no campo social há o tempo enquanto multiplicidade qualitativa de justaposição de penetração, que não é o tempo da sucessão, mas da simultaneidade, da sincronicidade – quando o passado e o futuro são dimensões do presente sem espessura. Esse tempo não está submetido ao movimento. Uma espécie de memória ontológica do passado e futuro em condições virtuais puras que não para de intercorrer. O tempo das sínteses passivas da complicação temporal em contemplação contraente. Tempo paradoxal que se dobra, redobra e desdobra numa imbricação de séries. Um emaranhamento de fluxos temporais de uma variação informal finito-ilimitada fora dos eixos. O devir-poético temporal não concebe a separação do antes e do depois. Aqui ele se torna mais jovem ao envelhecer e vice-versa.

Nesse visada, uma memória do **tempo poético** “aparece, então, como a coexistência de todos os graus de diferença nessa multiplicidade, nessa virtualidade” (DELEUZE, 1999, p. 92). É preciso acentuar a coexistência do tempo cronológico e do tempo poético, sabendo que o último pode se atrasar ou se antecipar sem meritocracias. Uma repetição que gera uma diferença no espírito que a contempla. O espírito não é um eu psicológico, mas uma *hecceidade* informal, uma singularização semelhante ao tempo *aformal*, virtual.

De modo similar, o tempo quebra com os grilhões que anseiam por uma vontade de verdade lógica formal, fazendo com que passado e futuro coexistam. Tempo da multiplicidade que faz ressonâncias com as multiplicidades na subjetivação da maneira de heterônimos. Não se trata de opor o múltiplo ao uno, mas de distinguir as multiplicidades quantitativas ou numéricas das multiplicidades qualitativas ou intensivas. O tempo poético enquanto multiplicidade indiferenciada vai do virtual ao atual, produzindo diferenciações, ampliações e enriquecimentos da formação. Trata-se de um impulso vital que se expressa para além da instrumentalização, função e adaptação, mas da evolução criadora no plano dos afetos.

O que ocupa o tempo não são os registros molares do vivido, mas o tempo do acontecimento. Assim, o tempo não está restrito à História, pois “a História é um marcador temporal do Poder” (DELEUZE, 2010a, p. 41). Liberando e produzindo esse tempo poético podemos aprender nas contrações e dilatações temporais intensivas. Poetizar o tempo envolve uma permanência e, ao mesmo tempo, desenvolve uma modificação. A atenção consiste na tensão e contração – tempo memórias heterogêneas (de passado e futuro) díspares, porém relacionais e contíguas. Trata-se de uma questão de velocidade ativada em que a dilatação converge com a lentidão contemplativa.

O tempo poético concilia continuidade e heterogeneidade para além da experiência vivida (DELEUZE, 1999). Até mesmo faz multiplicar e coexistir a ultrapassagem do vivido, numa vivência alargada da potência de acontecer e do acontecimento, assim como contiguidades de acontecimentos plurais. Assim o passado é. E podemos ser transmutados ao sermos revisitados para não nos tornarmos cúmplices do mal que nos acontece (FUGANTI, 2018), gerando uma memória de passado das marcas vivida de culpa e ressentimento, onde associamos o efeito do que gerou uma paixão triste como a causa exterior de nossa impotência.

Todavia, na medida em que se multiplicam as temporalidades e perspectivas, produzimos uma memória poética do porvir. Nesse caso, o que retorna não é a impotência e o empoderamento que separam a formação da potência poética, que caem na compulsão por repetição inócua, vazia e ensimesmada. Sob outro viés, o tempo poético não faz retornar o mesmo. O que retorna é a diferença através de uma seletividade poética. Potências singulares são avaliadas e interpretadas sob o ponto de vista das forças, constituindo ritornelos virtuosos autônomos. Um (re)começo, uma resistência, uma *reexistência*. Do ponto de vista de uma plasticidade e de um gosto pelo acontecimento, se produz e faz durar uma diferença na repetição que multiplica realidades e subjetividades.

O devir-poético se exprime e se expressa no tempo como se seus atos poéticos fossem se repetir incessantemente. A poesia é fulminante, *anexata*⁷⁹, direta e imediata. Contração temporal poética, expansão material das experiências formativas. Sob o prisma da imanência de uma vida que quer se efetuar de maneira interessante e libertária na formação, é preciso quebrar com a tirania crônica do tempo cronológico para insistir na temporalidade paradoxal da permanência e da mutação enquanto duas faces da mesma moeda que tomam o indeterminado e o intempestivo como fontes da potência de formar-se de modo poético. Aprendizagem poética como acesso imediato paradoxal ao acontecimento, já que requer tempo e experimentação. Devir-animal de espera e espreita. Contração e expansão da vida.

É preciso aprender com as crianças a brincar com o tempo e não lutar contra ele. Gingar e dançar nos intervalos. Saber perder tempo, perder o saber do tempo cronológico, mas mergulhar no tempo de uma lógica outra. Resistir. Poetizar o instante. Durar.

Figura 16 - O instante em gotas de orvalho



Fonte: Monja Kokai⁸⁰

⁷⁹ Não se trata da exatidão extensiva, mas intensiva.

⁸⁰ Disponível em: <http://monjakokai.blogspot.com/2012/01/o-ensinamento-de-dogen.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.

6 CORPOREIDADES POÉTICAS EM (DE)FORMAÇÃO

O que pode um corpo? (Benedito Espinoza)

“Se há alguma coisa sagrada é o corpo humano”. (Walt Whitman)

“Há mais razão em teu corpo do que em tua melhor sabedoria”. (Friedrich Nietzsche)

Figura 17 - Sorriso no olhar



Fonte: Acervo pessoal

NOTA LXVII

Negado na tradição filosófica, no que tange aos sistemas de pensamento hegemônicos, o **corpo** parece também ter sido renegado pela educação. Embora haja intercessões, ressonâncias, retroalimentações e interferências, a educação tem características irredutíveis e próprias, mesmo que contíguas ao *socius*. Sendo assim, como a educação e a formação têm o papel de manter a lógica de trabalho vigente, o corpo passou a ser ‘objeto’ de investidura, disciplinarização e controle. “O controle da sociedade sobre os indivíduos não se faz apenas através da consciência ou da ideologia, mas também no corpo e com o corpo” (FOUCAULT, 1979, p. 80). Portanto, podemos afirmar, sumariamente, que o corpo nunca foi deixado de lado, exceto na sua condição de corpo de potência.

De fato, as lógicas formativas dominantes defendem que as paixões corporais devem ser colonizadas para o exercício claro e distinto da razão. Logo, o corpo é investido como instrumento obediente, eficiente, dócil e produtivo a serviço do capital. Desde o seu nascimento, segundo Canneti (1984), estes são os grilhões que a mãe passa para o filho enquanto efeitos da máquina social. Nesse viés,

O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões (VIGARELLO apud SOARES, 1998, p. 17).

A escola toma para si o papel de um dos dispositivos de dominação, junto com a família, como foi supracitado, pondo e impondo marcas no corpo infantil. Geralmente, o exercício do pensamento é extremamente raro nas instituições educacionais, justamente porque não são estimulados os afetos corporais não representacionais. Concordamos com Espinoza (2011), ao afirmar que quanto mais o corpo está em movimento, mais pensamento a mente produz. Por outro lado, o que se investe na educação, no geral, está atrelado a um sistema de ordenamento através de palavras de ordem e problemas já prontos que colocam o corpo na posição reativa de atendimento a demandas.

Trata-se da inoculação de uma axiomática axiológica social que vai forjando subjetividades na formação. “Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem de uma infantilização que não é a delas” (DELEUZE, 2006a, p. 268-269). Assim, há toda uma relação hierárquica entre adesões e reações com relação às regras sobre quando e como se deve falar, sentar, sair, fazer xixi,

comer, dispor em filas ou círculos, etc. Na medida em que as regras não são seguidas, práticas de julgamento e avaliação se apresentam no sentido de afirmar que as coisas estão mal. O corpo rebelde, o corpo insubmisso, o corpo sonolento, o corpo anormal é avaliado e julgado a partir da sua inadequação aos padrões disciplinares e de controle. Em virtude disso, este precisa ser reinserido às regras vigentes.

Ademais, os modos de dominação são exercidos, tendo como base a gregariedade. As formas sociais e culturais de agregação, assimilação e totalização não são exercidas somente através da violência, mas via afeto – por se querer o ‘bem’ do outro impõe-se afetuosamente regras, normas, valores e comportamentos que incidem no corpo e põem em xeque determinadas práticas de liberdade. Do ponto de vista micropolítico dos afetos, comumente somos sugados pelos sonhos, idealizações, projeções, expectativas, demandas e desejos do outro, inclusive sendo o outro o Estado e o capital.

Mesmo as identidades renegadas, por vezes, se valem, de mecanismos de assimilação e de espírito gregário, pautados no amor, na solidariedade e na compaixão pelo outro, como forma sutil de assimilação e totalização. Trata-se de um requerimento pueril de atenção, reconhecimento e empoderamento, além de uma vontade de agregação homológica peremptória.

Há um estranho corporativismo quando aqueles que se sentem oprimidos acreditam que suas práticas de padronização, oriundas do próprio seio, concernem a um modo canhestro de querer bem ao outro. A discriminação é sempre do outro. O que eles e os seus fazem, de invasivo, vexatório e microfascista, mesmo que com boas intenções, para eles na verdade é um mal jeito de expressar cuidado e bem-querer. Algo típico da prática moral que se atola na contradição diante daquilo que apregoam, ou seja, ação de tolerar o diferente, culpando o diferente. Contudo, mesmo a coerência moral está muito distante de um modo de existência ético e poético, porque do ponto de vista moral se erra é por ‘amar’ em excesso. Seus rituais de incorporação, quando direcionados ao outro, não são entendidos como ato de cumplicidade e identificação com o opressor. No geral, as religiões, não só as cristãs, têm essa base. A moral que atravessa o campo social também é veículo desses modos transcendentais de homogeneização que formatam corpos e mentes, a partir de idealidades e etnocentrismos oblíquos.

As identidades coletivas molares excluídas, geralmente, são capturadas por esse afeto gregário de rebanho que não consegue perceber, mesmo que em outros modos e contextos, como, de alguma forma, reproduzem violências simbólicas e psicológicas a partir do

ressentimento diante das injustiças históricas. Esse é o afeto paranoico reivindicativo da vítima que vê sempre o mal como proveniente do outro – “O inferno são os Outros” (SARTRE, 2007, p. 125). Contudo, não observam que, de algum modo, são cúmplices dos seus estados de chafurdamento, embora a cumplicidade não justifique em absoluto as ações de ódio, violência, humilhação e imposições homogeneizadoras dos opressores. A cumplicidade não implica em culpa ou responsabilidade, mas uma abertura e adesão involuntária de lamentação em que somos afetados, porque há em nós algo em comum com aquilo que nos aflige; esse ‘algo em nós’ não consiste numa essência ideal ou inata, mas adquirida.

O que quer a moral gregária é amar o próximo, mas nunca o distante. Amar o distante é afirmar a solidão. Exercício e conquista do *pathos* da distância para esquivar e transvalorar maus encontros. Isso porque quando há agenciamento, não é devido ao ressentimento, medo, remorso e culpa, mas porque se faz aliança com aqueles que valorizam a vida leve. Ademais, é preciso manter distância dos moralistas para entrar em devir e diferenciação, em outros termos, poetizar a formação.

NOTA LXVIII

A presença do corpo e sua captura por aparelhos e mecanismos de subjetivação separou o corpo da alma nas escolas (NAJMANOVICH, 2002). A dualidade psicofísica não pode ser pensada sem uma lógica de poder hierarquizante. Desde Platão até a modernidade, o corpo foi compreendido, hegemonicamente, como *lócus* do limite, do pecado e do erro. O projeto iluminista privilegiou a racionalidade e a civilidade, tornando o corpo e a natureza⁸¹, a sua extensão, como imperfeitas e passíveis de dominação. Posteriormente o corpo passou a ser docilizado e otimizado para produzir o que determina os ditames do capital. Foucault (2007) já afirmava que o Iluminismo, que defendia uma suposta liberdade, também inventou as disciplinas. Ademais,

Este investimento político está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa porção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 2007, p. 25-26)

⁸¹ Muito embora a separação entre natureza e cultura seja um falso problema.

A partir dessa dupla investidura corporal de produção-servidão, a instrumentalização do corpo, aliada ao projeto de civilidade, se tornou basilar para fundamentações teórico-práticas de inúmeras correntes pedagógicas. Desde o foco no comportamento, nos gestos, nas expressões faciais e corporais, na postura, até na forma de escrever, no modo de andar, nas refeições, nas noções de higiene, na sexualidade, na privacidade, na visibilidade dentre outros fatores que implicam numa normatização e normalização do corpo.

É através das suas relações com o Fora, isto é, da exposição e afetação que o corpo vai sofrer sanções e aceitações no corpo social. Tal controle se efetua através do constrangimento que incide no corpo pela sua presença própria no mundo. Constranger não consiste somente em impedir, mas também impelir. Poder que esvazia e preenche. Dupla captura que introjeta a falta enquanto condição humana (e talvez seja⁸²) e oferta prazeres associados ao consumo como formas de gozar com o corpo e proporcionar um parcial relaxamento psicofísico.

Geralmente essa cisão entre corpo e mente é reforçada pelos atos de currículo cartesianos que incidem nas concepções de formação que estimulam o intelecto nas salas de aula e o corpo nas atividades de educação física ou dança. Apesar de que, no último caso, há o primado do corpo orgânico e mecânico. Nesse sentido, ainda somos bastante platônicos, muito embora ocorram misturas (in)voluntárias e emergências de simulacros nos espaços formativos. Contudo, no geral, ainda não vislumbramos um trabalho transversal ativo e afirmativo do corpo que abarque os processos formativos.

Em qualquer atividade a que nos dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção. Um procedimento maquinal pode substituir qualquer operação do entendimento, jamais as ações do corpo. (SERRES, 2004, p. 36)

A inserção do corpo no *corpus* social biopolítico requer a instância da mediação. A representação, enquanto fator fundante que (de)limita as relações através de pressupostos pedagógicos, os modos de adequação, as regras sociais, normas de conduta e os valores morais, acaba por forjar atos corporais formativos reativos. Para que haja essa consolidação, o corpo tem que ser docilizado e conquistado. Não mais por suplício e aniquilação física, mas apropriação e uso de sua força.

Desde cedo, todo e qualquer aluno identifica e aprende a seguir várias regras que colaboram para o desenvolvimento de um autocontrole sobre suas ações

⁸² Crítica ao humanismo.

no âmbito escolar, e que, em maior ou menor grau, representam algum tipo de sacrifício, seja ele corporal ou não [...] (OLIVEIRA, 2006, p. 60)

Há uma sanção normalizadora que é sustentada pela prática de vigiar e punir uns aos outros e que funda o paradigma educacional reduzido a castigos e recompensas que incidem no corpo. Ódio, culpa, piedade e remorso são sentimentos demasiadamente humanos que norteiam os mecanismos avaliativos dentro de um sistema de dívidas e créditos que acaba por nutrir os objetivos das lógicas formativas dominantes. A mão que bate e a outra que acaricia vêm da mesma direção.

NOTA LXIX

É via corpo além da mente que saber, poder e dobra de si se instauram, constituindo subjetividades. As universidades e, principalmente, as escolas são máquinas de produção de subjetividade em que há o desinvestimento, quase que geral, das potências do corpo.

Utiliza-se, inclusive, o aval científico forjado pelas formas de poder para assimilar o corpo dentro de redes interdisciplinares discursivas e não discursivas. Estas se valem da genética, nutrição, psicologia, fisiologia, medicina, da educação física, das padronizações midiáticas, da propaganda e do marketing para reforçar um estilo biopolítico. Esse estilo tem o intento de que o corpo alcance longevidade temporal extensiva e um organismo funcional bem-estruturado, mas que passa ao largo das experimentações de um corpo intensivo.

As formas desse neoindividualismo centrado na primazia da realização de si são incontáveis. Paralelamente à autonomia subjetiva, ao hedonismo e ao psicologismo, desenvolve-se uma nova relação com o corpo: obsessão com a saúde, culto do esporte, boa forma, magreza, cuidados de beleza, cirurgias estéticas... manifestações de uma cultura tendencialmente narcísica. Claro que essas lógicas são desenvolvidas de maneira muito desigual em todo o globo, mas por toda parte progridem a dinâmica de individualização, com a autonomização da existência individual cada vez mais voltada para si mesma, a busca de um bem-estar pessoal e consumidor (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 47).

Uma nova cultura da produção e do consumo investe na imagem do corpo forte e belo do ponto de vista do organismo e do padrão majoritário da cultura, estabelecendo imperativos para a sua adequação em modelos disseminados pelos meios de comunicação. Padrões impostos para se atender às exigências de uma “gorda saúde dominante” (DELEUZE; GUATTARI, 2014), constituída de corpos esbeltos, musculosos e esculturais. Decalques que balizam, banalizam e excluem diversidades corporais não aderentes aos imperativos da moda. Modelo ideal esse que deve ser seguido para se atingir a forma mais próxima da perfeição.

Como somos platônicos ao estabelecer critérios de seleção para os candidatos, prescrevemos rotinas de exercícios, dietas, uso de cosméticos, terapias, cirurgias, dentre outros fatores referentes à efígie corporal e sua autoexpressão (NÓBREGA, 2001). O corpo se destaca porque

virou fetiche e, no modelo de sociedade em que vivemos, o fetiche sempre vira mercadoria e é por aí que ele entra no mercado para ser consumido. O “lócus” deste discurso sobre o “corpo-saudável e belo” acompanha os interesses de um sistema adoecido (MEDINA, 2007, p. 91).

Ademais, como já nos mostrou Foucault (2007), temos cada vez mais intolerância com a dor física e com o suplício do corporal. Por isso, um furor em anestésiar o corpo, uma abominação em não sentir dor, um medo de sofrer. Estamos a cada dia à procura de nossa própria *Soma*⁸³.

Sofrer é próprio do corpo, mas não sua condição exclusiva e única. De qualquer sorte, o sofrimento tem sua importância e realidade. Excitação e irritação compõem a vida. O corpo se expõe, se reflete. Põe-se em sua potência de ser afetado e ineliminável. Liame do insuportável, invivível e inviável. Nessa condição, o corpo resiste, insiste, subsiste, produzindo seu CsO⁸⁴ que inventa para não se adaptar. O corpo poético não é reativo, mas ativo e afirmativo. Mesmo em situações de contração (espreita), há velocidades incomensuráveis que disparam no cerne da expansão intensidades.

Há o paradoxo da aparente força que, na realidade, consiste em debilidade, porquanto não se permite fazer múltiplas conexões, para a força que aparenta fragilidade, mas que se mostra forte, porque se expõe aos afetos intensos demais, que requerem uma fina e arguta sensibilidade, pois se tratam de vibrações especiais. Corpos abertos aos encontros que anseiam a potência de um lado e corpos blindados que amam o poder do outro.

Em paralelo e em condição de discrepância com relação às identificações identitárias de um afã de adequação e gregriedade, há a afirmação da instabilidade e plasticidade da vida que se deixa afetar, ao invés de se proteger do imprevisível para se conservar reativamente. Não é a fraqueza que busca aporte na força física, mas força do corpo acometido pela morbidez, desorganizado, que viu e ouviu demais, porque sentiu demasiado e

⁸³ Droga descrita no Livro *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley (2009), que não permitia com que os personagens ficassem tristes.

⁸⁴ CsO corpo sem órgãos – cunhado por Antonin Artaud e retomado por Gilles Deleuze e Félix Guattari. não se trata de um conceito, mas um modo de ser, um modo de se produzir e de produzir a existência: “não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas”, afirmam Deleuze e Guattari (2012, v.3, p. 12).

exacerbadamente as potências da natureza. Paradoxo que produz novos modos imanentes existenciais formativos, para além/aquém da pseudo-segurança da previsibilidade e da projeção. Um corpo intensivo, inclusive, pode ser expresso num corpo convalescente, num corpo de um bêbado, de um equilibrista, de uma criança.

A acomodação e adaptação corporal a paradigmas exterodeterminados se efetivam porque o desejo, neste caso, está numa condição reativa e carente. Mesmo sob o aspecto de transformação molar e fenotípica, ainda há uma fixidez do corpo enquanto entidade conservativa, conservada e conservadora do ponto de vista da vida impotente que quer poder, reconhecimento e aceitação. Desfile da gorda saúde dominante.

NOTA LXX

Novas e inovadoras formas de controle vêm sendo engendradas para capturar o corpo e a alma na contemporaneidade. A noção de **corpo pós-orgânico** está totalmente implicada com as novas tecnologias (SIBILIA, 2015) e as formas de vida que daí resultam. Trata-se de corpos conectados e acoplados, seja via dispositivos móveis ou injetados dentro do próprio corpo. Esse excesso de conectividade é claramente atinente ao estilo de vida contemporâneo baseado na hiperestimulação e contiguidade de atividades que constituem novas subjetividades. Aparecem, assim, tentáculos de uma formação treinada para se apropriar e sugar dos corpos a capacidade de se exercer várias atividades ao mesmo tempo, bem como nutrir a lógica do trabalho imaterial consonante às competências de Perrenoud (2000). Essa excitação requer sempre meios que proporcionem motivações, estímulos, compensações, prêmios e méritos para atender às demandas exteriormente propostas. Proposições para formar um corpo capacitado e uma mente competente. A confirmação de que os corpos estão se modificando segue no exemplo abaixo:

Numa reunião de docentes, o tema do desconhecimento dos alunos em relação aos seus corpos é recorrente. Alguns dizem da falta de experiências corporais e da necessidade em oferecermos oportunidades para que o aluno entre em contato com o seu corpo, sinta seus músculos, seus ossos, sua pele. Professores e estudantes, passamos, muitas vezes, tempo excessivo diante do computador, sem atentar ao que se passa em nosso corpo, que fica como que anestesiado. No dia seguinte, as costas doem, a nuca está rígida e a mente inundada de excitação. (LIMA; LIBERMAN, 2015, p. 186)

Essa facilidade de se estar conectado constantemente mantém os indivíduos envolvidos em diversos afazeres, fazendo com que seus corpos pós-orgânicos fiquem entorpecidos com o excesso de informação e opinião que, necessariamente, afeta e distancia

os corpos das potências poéticas. Resta-lhes reagir a tais estímulos como se não houvesse outra alternativa; mas há. Além disso, essa compressão espaço-temporal dos meios de informação e de comunicação geram estados de ansiedade e preocupação devido aos constantes lembretes das inúmeras atividades e compromissos dos quais se tem que dar conta de modo eficiente e implicado.

A moral, na sua condição própria de efetivação, direciona-se para a comunicação, reflexão e manifestação de opiniões que fazem com que nos conectemos uns aos outros nesse *pathos* da proximidade e torna-se cada vez mais árduo desconectar para fruir e deleitar o amor ao distante e gozar da companhia das nossas intensidades constituintes da solidão povoada.

As tecnologias de informação agenciadas aos corpos, com ligações restritas, não liberam as corporeidades das fundações e (a)fundamentos, mesmo que gerando virtualidades, porquanto estão atreladas ao *status quo* baseado na produção e no consumo de materiais e imaterialidades. Vale desfundar das causas exteriores para se deixar atravessar e se levar por fluxos que não podem ser congelados.

No entanto é claro que as tecnologias, no geral, associadas ao corpo têm sua função e potencialidade. Por exemplo, a termodinâmica e suas máquinas a vapor visaram liberar o corpo dos trabalhos braçais; o projeto do silício propunha liberar a mente de um acúmulo de uma excessiva carga informacional. Contudo, essa tentativa de superar o ser humano, de fazer viver como apregoa o biopoder e seu *cyberbody* não tem paralelo com a invenção de um corpo sem órgãos. Isso porque as tecnologias querem enfrentar a finitude do ponto de vista do tempo extensivo e cronológico. Nesse sentido, acredita-se que viver mais tempo e com mais facilidades é viver melhor.

Esse fácil acesso às informações via conectibilidade digital produz um automatismo pautado na reação, na resposta imediata. Reagimos aos signos virtuais que emanam medo manifesto, vingança transvestida de justiça e prazeres efêmeros que cruzam todo o *socius*. Os processos de socialização, nesse sentido, se valem de um artiloso e saturado comunicativismo como suposta promessa e garantia de solução dos problemas. Não há espaço para o silêncio e o genuíno ócio criativo. O corpo fica à mercê dessa convocação cotidiana para ter que se expor e expor opiniões sobre os mais variados temas frequentemente. Dialética e *doxa* como formas de captura e bloqueio do pensamento. Até mesmo o bom senso, como força humanista, não toca no que consiste pensar. Portanto, é inegável que a comunicação é um paradigma assimilatório e gregário. Todo aquele que é diferente e desconectado é necessariamente excluído.

Com o desenvolvimento tecnológico e científico o corpo passou a ser redimensionado. Para superar a máxima de que o ‘corpo é a prisão da alma’, o corpo deixa de ser uma entidade atômica ao se desvencilhar das amarras biológicas e físicas através do uso das novas tecnologias no cyberspaço (BRETON, 2003). Nesse sentido, o corpo se reduz a uma codificação de informações que pode assumir qualquer identidade e ter novas funções e posições nas sociedades de controle biopolíticas.

Ainda na esteira da conexão, o fato de estar conectado em estado constante de comunicação não garante, necessariamente, encontros intensivos. O corpo pós-orgânico não é um corpo sem órgãos, por mais que não esteja restrito ao organismo. Esse corpo, anexado às próteses digitais em rede, ainda está à disposição e a serviço de demandas exteriores que visam a produtividade, o consumo, o bem-estar e o prazer.

O corpo continua sendo coagido, unguído e exigido a se otimizar, se aperfeiçoar e se aprimorar peremptoriamente. O fácil acesso às informações, bem como o fácil acesso às tecnologias são imperativos para se estar continuamente em formação poética.

NOTA LXXI

O corpo é atravessado e preenchido por potências. Elas nos circundam, arrebatam, roçam e atravessam, seja por convite ou convocação para agir diante do intempestivo. Os afetos podem se avolumar demasiadamente e, em muitos momentos, o corpo não suporta tais excessos, porque algo forte demais nos atravessou.

Não sei se a vida é pouco ou de mais para mim. Não sei se sinto de mais ou de menos, não sei/ [...] Seja o que for, era melhor não ter nascido,/ Porque, de tão interessante que é a todos os momentos,/ A vida chega a doer, a enjoar, a cortar, a ranger,/ A dar vontade de dar gritos, de dar pulos, de ficar no chão, de sair/ Para fora de todas as casas, de todas as lógicas e de todas as sacadas,/ E ir ser selvagem para a morte entre árvores e esquecimentos/ Entre tombos, e perigos e ausência de amanhã/ [...] Que há-de ser de mim? Que há-de ser de mim? (CAMPOS, 1997, p. 206-207).

O esgotamento se dá quando percebemos que aquilo que antes era tolerável, tornou-se intolerável. Algo se passou, um acontecimento aconteceu e dura em mim. O esgotamento se dá quando barragens interiores se rompem. Ele desata aquilo que nos liga à representação, ao reconhecimento e à autoridade. Todavia, se não houver prudência, pode-se cair numa linha de abolição.

Pelo excesso de signos, imagens, prazeres, estímulos, modelos culturais, informações e imposições de reações, o corpo esgotado passa a não mais suportar. Ele entra em colapso psicofísico. Manobras de dominação e mecanismos de defesa eivados de valores e comportamentos idealizados e internalizados passam a produzir sentimentos de culpa, dívida e apatia devido à produção de um inconsciente faltoso e de um modelo orgânico estruturado e eficiente.

Aproprio-me então de um aforismo, uma *com-versação*, no seguinte sentido: “Nós homens do conhecimento não sabemos o que pode um corpo” (NIETZSCHE, 2011; ESPINOZA, 2011). Isto se revela tanto no aumento quanto na diminuição das potências corporais. Seja no que tange aos excessos ou ao esgotamento do corpo enquanto *lócus* de movimento de extensividades intensivas do intempestivo. O corpo não é exclusivamente restrito às ações e reações, mas tem capacidade de fazer agenciamentos e entrar em variação. O que o corpo pode é indeterminado. Não há um diapasão que regule e antecipe as potencialidades corporais. Somos pegos de surpresa fazendo aquilo que antes não imaginávamos conseguir fazer. Uma dança, um agenciamento com um instrumento, um esporte, um movimento íntimo, seja lá o que for, corresponde a experimentações corporais. Encontros com signos que geram uma aprendizagem poética do corpo. Para isso não há forma ou modelo pronto. Se há imposição de modelos na formação, os corpos se deformam e liberam forças não instituídas e excêntricas. Corpo em potência. Potência em ato criando e se desviando dos adestramentos, das disciplinarizações e das dominações que incidem na formação.

Os corpos são a “superfície de inscrição dos acontecimentos” (FOUCAULT, 1979, p. 22). Estão implicados de modo imanente no mundo; estão imersos em zonas de sedimentação políticas, ecológicas, sociais, culturais, históricas, topológicas, tecnológicas, axiológicas, antropológicas, etológicas de composição que atravessa e habita espaços estriados e lisos. Na capacidade de afetar e de ser afetado ocorrem atrações, repulsões, multiplicações, desintegrações, exclusões, expansões, resistências, insistências, combinações e separações, de maneira integral ou parcial. Todavia, para muitos sistemas de saber e poder, o corpo é aquilo que vai definir a identidade e constituir um “eu”. O corpo para alteridade é apresentação, presença. Todavia, é preciso tornar visível o invisível (DELEUZE, 2007), manifestar as forças *anorgânicas* do corpo, suas potências poéticas de diferenciação e resistência, para não cairmos no jugo do organismo. Condição em que podemos dizer de maneira genuína e integral: “eu via a natureza como quem a veste” (BARROS, 1989, p. 38). Assim os contágios

e modificações derivadas dos encontros com as *zonas de vizinhança* ativam o pré-individual e o não representacional próprios dos devires que liberam os corpos poéticos.

O corpo é uma multiplicidade de agenciamentos e movimentos que constituem dobras. A corporeidade é capaz de agir e reagir enquanto *locus* de modificações e de geração de modificações. Paixão e ação. O corpo é capaz de afetar e ser afetado. É através do corpo que acessamos o mundo. Todo viver requer corpo. O corpo é dinâmico e forte pela abertura e não por uma blindagem que vê nas paixões algo a ser evitado. Os agenciamentos das forças no ser humano com as forças do Fora são fundamentais para a produção de subjetividades e manifestação da vida. Afetar e ser afetado, produzir e receber cinesias em zonas de composição implexas e abertas para

Sentir tudo de todas as maneiras,/ Viver tudo de todos os lados,/ Ser a mesma coisa de todos os modos possíveis ao mesmo tempo,/ Realizar em si a humanidade de todos os momentos/ Num só momento difuso, profuso, completo e longínquo./ Eu quero ser sempre aquilo com que simpatizo,/ Eu torno-me sempre, mais tarde ou mais cedo,/ Aquilo com quem simpatizo, seja uma pedra ou uma ânsia,/ Seja uma flor ou uma ideia abstracta,/ Seja uma multidão ou um modo de compreender Deus./ E eu simpatizo com tudo, vivo de tudo em tudo (CAMPOS, 2002, p. 196).

Todavia, no que tange aos agenciamentos é importante destacar que “as relações são exteriores aos seus termos” (DELEUZE, 2006a, p. 212). Independentemente das vinculações estabelecidas não há um *a priori* ou imagem integral primeira que determinaria efetuações vindouras ou vislumbres teleológicos. As conexões de corpos são intempestivas. As imagens e os sistemas de pensamento dominantes privilegiaram a conjunção atributiva ‘É’ (*a é b*) se valendo do uso fundante do verbo ser, verbo de ligação e juízo de atribuição em detrimento da conjunção aditiva ‘E’ (*a e b e c...*) que destrona a interioridade do verbo é” (DELEUZE, 2006a, p. 212). Justamente a epistemologia e a ontologia da representação e da identidade foram cruciais para erigir os modelos educacionais baseados em um corpo fundacionista. Já o ponto de vista minoritário se preocupa muito menos com o que o corpo é do que com aquilo que ele pode. E aquilo que ele pode consiste em abrir-se para os encontros com o Fora, compondo multiplicidades e singularidades. “Certamente o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição de identidades” (DELEUZE, 1992, p. 60). É nessa zona de devir que acontecem as conjugalidades mais belas e intensas entre singularidades distintas, porém correspondentes.

Assim, os agenciamentos, as composições e heterogeneidades apontam para a condição real de virtualidades e atualizações do mundo numa multiplicidade quantitativa e

qualitativa (BERGSON, 1989) que permeia, também, os processos formativos. Nesse sentido, o corpo é constituído de múltiplas partes (ESPINOZA, 2011), bem como a formação é eivada de planos de multiplicidade. Muito embora, paradoxalmente, se defenda com veemência, em grande parte das concepções de formação, um sujeito e um corpo individuado e atômico. Entretanto, não há uma unidade primordial, enquanto essência pronta e ideal do corpo. Não há uma totalidade a ser religada ou individualidade a ser descoberta e conhecida. Nem mesmo uma memória central ou um futuro geral para todos. Esse é o enfoque da formação epifenomênica (MACEDO, 2010), que privilegia o resultado e desconsidera o processo em sua intensidade e potência. Enfim, não há um projeto prévio e primal perdido e que precisa ser restaurado.

Quando me surpreendo ao fundo do espelho assusto-me. Mal posso acreditar que tenho limites, que sou recortada e definida. Sinto-me espalhada no ar, pensando dentro das criaturas, vivendo nas coisas além de mim mesma. Quando me surpreendo ao espelho não me assusto porque me ache feia ou bonita. É que me descubro de outra qualidade. Depois de não me ver há muito quase esqueço que sou humana, esqueço o meu passado e sou com a mesma libertação de fim e de consciência quanto uma coisa apenas viva (LISPECTOR, 1980, p. 62).

Importante ressaltar que as rupturas na aprendizagem através do corpo também consistem em agenciamentos, pois na medida em que rompemos com determinados corpos, necessariamente nos agenciamos com outros. Isso consiste na arte de dosar encontros.

Destarte, no caso da formação poética, o corpo não pode estar atrelado a uma educação dita universal e utilitária. Olhar e estimular os corpos no exercício de suas singularidades pré-orgânicas é estritamente necessário nos processos formativos minoritários. Trata-se de experimentações que não se subsumem a um corpo que se quer identificar e interpretar. A manifestação do devir é imperceptível (diferente de se tornar invisível) e acontece numa zona de indeterminação que prefere sumir do reconhecimento a assumir uma posição fixa. Afeto tanto daqueles que efetuam tais modificações intensivas, quanto daqueles que apreendem tais velocidades.

NOTA LXXII

A educação apreende o sujeito dentro desta rede que captura, divide, classifica que tem como foco o poder sobre o corpo que pode ser entendido através de uma economia política. A apreensão que Foucault faz dos dispositivos disciplinares e das estratégias dentro

da relação poder-saber tem como objeto dominar tanto um corpo indivíduo quanto o corpo social.

É importante destacar que as práticas punitivas, pautadas na violência e no suplício do corpo como castigo na educação, não têm mais lugar legitimado. Tal passagem concerne à transição do corpo supliciado para um corpo docilizado. Para uma compreensão adequada dessa mudança de enfoque, deve-se esclarecer no que consiste a diferença entre violência e poder. Para o filósofo francês “suas diferenças não são de intensidade, mas de natureza” (VEIGA-NETO, 2005, p. 143). Enquanto que a violência tortura o corpo com o intuito de destruí-lo, o poder age no intuito de tornar o corpo dócil e útil, aceitando essas requisições como naturais e necessárias. Seria a substituição da *lei*, como prática repressiva ligada ao código jurídico, pela *norma* que não se apresenta de forma impositiva, visto que está atrelada a uma racionalidade científica que persuade o indivíduo à aceitação e reprodução de preceitos e valores. Estas técnicas de docilização do corpo se tornam mais econômicas, pois a disciplina faz com que o corpo produza ao invés de resistir, como é o caso do suplício corporal. Este tipo de poder resultou em mudanças significativas no âmbito macro e micropolítico, principalmente no contexto escolar.

O corpo passa a ter papel fulcral nas *instituições de sequestro, vigilância e punição* como, por exemplo, as escolas, os quartéis, os conventos, as prisões, os hospitais e asilos (FOUCAULT, 2007). Nestes tipos de instituição, o sujeito é individualizado e, através tecnologias de poder, tem o corpo moldado de maneira útil e produtiva. Consolida-se, assim, uma sociedade em que já não se faz necessário um poder soberano, absoluto, pois cada indivíduo controla a si mesmo e aos outros.

A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. O objetivo é para usar e abusar das forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuir as potências intensivas (em termos políticos de obediência e submissão). Portanto, “a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”. (FOUCAULT, 2007, p. 119) Dupla dominação corporal, no viés do poder disciplinar, em relação ao corpo que atinge graus de eficiência e permanência muito maiores do que o poder embasado na tortura e uma eficiência e competência muito maiores, exercidas de maneira voluntária.

Este investimento político está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa porção como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas

em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 2007, p. 25-26)

Consolidadas as sociedades disciplinares, começa a emergir um poder que não está mais voltado, unicamente, ao corpo individual, mas para um novo corpo de múltiplas cabeças: a população. A vida é tomada como objeto de agenciamento e de cuidado no que se refere a sua longevidade. O que interessa às tecnologias políticas é “o corpo, a saúde, as maneiras de se alimentar e de morar, as condições de vida, todo espaço da existência.” (FOUCAULT, 1988, p. 135). Não seriam esses os valores preconizados nas mídias em geral? A saber, fortalecimento de um corpo orgânico, estratificado e autogerenciado? E não seriam esses valores transcendentais e impostos como ideais que permeiam o cotidiano escolar e extraescolar como espaços e tempos, outrossim, formativos?

No contexto biopolítico o racismo de Estado faz uma cisão entre as redes de ensino particular e pública. Do ponto de vista do poder, a educação vai bem. Seja no descaso com as instituições públicas, seja na condição empresarial das instituições particulares, o que se produz são misérias de várias ordens e compensações que geram ordenamentos e progressos para o capital. Vida impotente e sobrevida que buscam, em ambos os casos, o empoderamento diante de valores transcendentais que embasam os objetivos e as finalidades dos modelos formativos, formacionais e formacionistas dominantes.

Portanto, se vivemos num sistema capitalista, dependente, altamente hierarquizado em níveis sociais, não só a escola como também o homem, o corpo, e suas manifestações culturais, serão produtos ou subprodutos das estruturas que caracterizam este sistema (MEDINA, 2007, p. 19).

NOTA LXXIII

O que se deseja ao desejar algo? O senso comum e o bom senso defendem que o desejo sem um plano ou uma meta não é suficiente para realizar uma atividade. ‘Querer não é poder’. O mesmo falso problema da dicotomia entre teoria e prática ou entre reflexão e ação. Não obstante, o desejo já é produção, nada lhe falta. Ele está na infraestrutura. Contudo, o desejo impotente, separado do que pode, desvincula desejo e ação. Já o desejo enquanto potência não carece de nada. A afecção já é modificação. O objeto já é fluxo e se reparte, multiplica, descola, desterritorializa e reterritorializa em agenciamentos e heterogêneses.

Desde o nascimento somos expostos a projeções exterodeterminadas que geram sentimentos, produzem fortes impressões nos corpos e almas e fazem com que nossas vidas girem em torno desse projeto sempre inacabado, desse afeto sempre lacunar do desejo enquanto falta. A partir da metafísica clássica até a psicanálise o desejo é visto como algo faltante. Lacan (2005), por exemplo, afirmava que não há desejo que não seja estruturado pela falta do objeto. Atualmente, a publicidade e o marketing reforçam a ideia do desejo enquanto falta para consolidar a produção e o consumo, inclusive como função ‘clínica’, já que comprar leva à felicidade.

Ademais, comumente desvincula-se o desejo e o poder, como se estes fossem elementos autônomos e independentes, quando na verdade estão imbricados. Diante desses preconceitos e ideias inadequadas que desvinculam as causas dos efeitos, obturam as ramificações político-libidinais e não permitem o pensamento pensar, cabe questionar, de maneira crítica e clínica, a importância do desejo na formação.

Evidentemente que o desejo está implicado nos processos formativos; contudo devemos perguntar qual tipo de desejo é investido. Desejo intensivo ou intencional? O que percebemos, hegemonicamente, é a efetuação de um desejo capturado, subjugado, castrado e afastado da potência de acontecer.

Para entendermos as potencialidades corporais poéticas na formação devemos nos debruçar sobre a questão do desejo. Afirmo que o desejo intensivo é potência constante de afirmação e expansão. Não se deseja uma coisa porque ela é boa, mas ela se torna boa porque é desejável (ESPINOZA, 2011), enquanto efeito fabulador do ponto de vista das composições e das heterogêneses e não como princípio norteador idealizado. A potência não é o que a vontade subjetiva quer ou afã pelo poder, honra e dinheiro, mas a capacidade de inventar e distribuir.

O desejo é o tónus da vida, porém “para psicanálise pode-se dizer que há sempre desejos demais. Para nós, ao contrário, não há nunca desejos o bastante” (DELEUZE, 2006a, p. 345). Deste modo, a experimentação do acontecimento, enquanto aquilo que coloca em profusão os processos próprios de problematização vital e de invenção singular, desloca o desejo para uma condição libertária. Sob esse aspecto,

O desejo é o sistema dos signos a-significantes com os quais se produz fluxos de inconsciente em um campo social. Não há eclosão alguma de desejo, em qualquer lugar que seja, pequena família ou escola de bairro, que não questione as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário porque

quer sempre mais conexões e agenciamentos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 94-95).

Ao longo dos processos formativos nos deparamos com o desejo que deseja a repressão. O servo que quer servir de maneira eficiente, competente, capacitada e perfeccionista. Desejo represado e direcionado para os interesses do capital. Trata-se de um “desejo bloqueado, submisso ao submissor, neutralizado, com conexão mínima” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 13), que afasta a formação de suas potencialidades – efetuar-se de modo minoritário e poético.

Por outro lado, o desejo associado à falta é mais um efeito e estratégia de poder e dominação.

O Estado é desejo que passa da cabeça do déspota ao coração dos súditos, e da lei intelectual a todo o sistema físico que se destaca dela ou dela se libera. Desejo do Estado, a mais fantástica máquina de repressão é ainda desejo, sujeito que deseja e objeto de desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 294).

É preciso produzir espessura e consistência afetiva para escapar da imagem dogmática do desejo; desejo enquanto falta. Na medida em que há uma lei, um ideal ou um modelo apriorístico passa-se a acreditar na existência de um desejo faltante e faltoso porque, assim, pode-se interpretar e julgar as pessoas, as ações, os sentimentos, os valores e as coisas. Isso gera um estado de acomodação em uma padronização que aparenta trazer alguma segurança. Entretanto, não há objeto de desejo e tampouco um sujeito (que deseja, senão na condição de assujeitado), porque o desejo está associado a paisagens, contextos e tempos sobreimplicados em agenciamentos múltiplos e contíguos.

Além disso, o desejo nunca está isolado.

Só há desejo agenciado ou maquinado. Vocês não podem apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 112).

Nesse entendimento, não se deseja um objeto, contudo as múltiplas conexões em blocos espaço-temporais das quais o objeto faz parte. O desejo é desejo de fazer comunhão, de conectar elementos singulares, agenciar afetos múltiplos, relacionar *hecceidades* intempestivas. Trata-se de uma afecção das máquinas desejantes em seus jogos de fazer bricolagens, pois há “sempre uma máquina acoplada à outra” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 16). Vale lembrar que estes agenciamentos maquínicos não são facilmente

assimilados pelas lógicas totalizantes e totalizadoras, devido a sua condição molecular, de conectar rizomaticamente o que não estava ligado ou conectar de outra maneira.

NOTA LXXIV

Seja no caso do desejo direcionado para a intencionalidade, seja no uso e abuso do desejo reduzido ao prazer são estabelecidas regras e normas para gerenciar interesses e deveres, forjando valores morais que colocam a formação numa posição privilegiada nas redes de poder disciplinar e biopolítico.

Porém, do ponto de vista dos *devires-poético-revolucionários* na formação há insurreições de desejos intensos que instituem linhas de fuga das formas de controle que coagem e impelem a atuar segundo os interesses das formações canônicas a serviço do capital. Nesse contexto é possível dizer: “Não conheço proibição. E minha própria força me libera, essa vida plena que se me transborda. E nada planejo no meu trabalho intuitivo de viver: trabalho com o indireto, o informal e o imprevisto” (LISPECTOR, 2008, p. 37). Vemos aqui uma apologia à efetuação dos processos formativos sem guias e significantes despóticos que obturam o desejo intensivo e as singularidades. Formação antiedipiana, formação esquizoanalítica. Sem papai e mamãe, genealogia ou árvore. Por outro lado, formação atravessada por multidões, raças, rizomas e matilhas que fazem alianças e não filiações.

O desejo, diferentemente do prazer, além de ser biológico é político e coletivo. Muito embora o prazer seja utilizado para fins políticos ele não é revolucionário. Não é uma vontade de gozar, de querer aquilo que supostamente parece faltar; porém, perseverar na existência (ESPINOZA, 2011) consiste em produzir diferenças. O desejo, por outro lado, alimenta as potências em ato da própria vida. Ele é um *pré-requisito* para uma existência poética que se furta a um colonialismo moral, desde que se exerça de maneira intensiva e interessante. Assim, “de mim no mundo quero te dizer da força que me guia e me traz o próprio mundo, da sensualidade vital de estruturas nítidas, e das curvas...” (ESPINOZA, 2011, p. 37). Vontade poética de um *conatus* que insiste e subsiste ao afirmar a necessidade de *tornar-se o que se é* a partir dos processos de diferenciação e singularização na formação.

São forças exteriores que fazem dobras e se desdobram em um corpo expressivo produtivo diferencial, pois

Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de *sínteses passivas*

que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 43).

Desejo não é falta ou intencionalidade, todavia processo e produção de intensidades. Nada lhe carece, porque está pleno de potências de efetuação. Desejo é “fenômeno molecular desprovido de meta e de intenção”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 454) Diante disso, o desejo tem papel imprescindível para a formação poética porque afirma não a falta ou resultado, mas o processo e a expansão pelas bordas. Assim, para dar fim ao juízo da falta recitamos junto com o poeta:

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim. (ANDRADE, 2007, p. 1236)

Não significa que o desejo, às vezes, não caia na condição reativa faltosa. Todavia isso ocorre menos como causa do que como efeito e sintoma. Não obstante,

Onde a psicanálise diz: Pare, reencontre seu eu, seria preciso dizer: vamos mais longe, não encontramos ainda nosso CsO, não desfizemos ainda suficientemente nosso eu. Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 13).

Na medida em que o desejo se torna intencional, representacional e condicional de compensações ele entorpece, corrompe e dilacera nossos **desejos** intensos. Do ponto de vista de uma política da subjetividade na formação, o uso dos prazeres de modo condescendente e o uso das dores de modo indulgente são duas formas de capturar a vida e de bloquear o desejo ativo e afirmativo (FUGANTI, 2016). Para criar para si um corpo sem órgãos, um corpo poético nos processos formativos vale a pena inventar protocolos de experimentação que não se adequam aos modelos, normalidades e idealidades morais que querem submeter a vida a valores transcendente. “Tenho desejo forte,/ E o meu desejo, porque é forte, entra na substância do mundo” (CAMPOS, 2002, p. 261). Isso porque o desejo é imanente, atravessa como um rio o cotidiano das escolas e universidades. O problema é que o desejo intensivo é bloqueado e reterritorializado em espaços estriados moralistas e microfascistas que se agarram ao desejo transcendente e intencional que opera supersticiosamente, gerando efeitos reais de empobrecimento e embrutecimento da existência, reduzindo a formação a uma linha de chegada, ao mérito raso e ao poder.

Em acréscimo, percebemos um desejo que anseia pelo poder, pela exploração e dominação. Uma servidão (in)voluntária explicada por afetos tristes e desejos obturados que minguem as potências inventivas da/na existência. A espreita cartográfica metaformativa de uma poética também é válida para aquilo que nos atravessa, o que nos acontece, o que sentimos, pensamos e agimos porque a atenção, cautela e prudência são válidas, pois o fascista pode estar morando dentro de qualquer um.

NOTA LXXV

O desejo enquanto multiplicidade, justaposição de elementos no espaço, fusão de estados na duração, contiguidade como condição de diferenciação é estado ativo e afetivo potente para aprender singularmente. Modificar-se e modificar realidades, transmutação criadora – gestos e acenos do corpo poético na formação. Aliás, na aprendizagem do corpo poético as faculdades são exploradas de maneira não hierárquica, além de serem misturadas, tensionadas e intensificadas.

Embora o reconhecimento tenha a sua função, para se aprender poeticamente via corpo é necessário criar também vacúolos de vazio e lacunas silenciosas para injetar na realidade formativa novas perspectivas, novas sensações e novas percepções que em nada se assemelham à representação.

As sínteses inconscientes do desejo e os processos de problematização fazem vibrar as consistências intrínsecas e os elos de agenciamento que instituem o elã vital. Aquilo de comum que liga as coisas e o que liga as coisas às transmutações delas mesmas enquanto zonas metaestáveis de modificação. Fluxo e produção que permitem as conexões, impossibilitadas pelas formas e estruturas que colmatam o desejo intensivo.

O desejo intensivo de um corpo de potência em ato de variação alarga e intensifica as sensações (*perceptos*) e as perduram independentemente de um suposto agente. Fruição do acontecimento para além/aquém do que acontece, mas no que acontece. É aquilo que dura no tempo.

Eterna é a flor que se fana
se soube florir
é o menino recém-nascido
antes que lhe deem nome
e lhe comuniquem o sentimento do efêmero
[...] eterno é tudo aquilo que vive uma fração de segundo
mas com tamanha intensidade que se petrifica e nenhuma força o resgata
[...] é tudo que passou, porque passou [...] (ANDRADE, 2012, p. 43)

Esse corpo em anamnese e não reflexível expressa um desejo enquanto multiplicidade e singularização. Nessa instância libidinal o passado molar não é determinante, nem um ego soberano tem o papel de legislador. Os órgãos enquanto dobras existenciais são uma parte, quase a parte, diante do processo de diferenciação existencial. Não cabe eliminar os órgãos ou a formação majoritária (em suas múltiplas facetas), mas tirá-los da condição decisória dos movimentos corporais, direcionados para as forças reativas.

Reforça-se, nas formas de vida paradigmáticas e nas formações dominantes a hierarquia velada, a banalização dos diversos tipos de violência, a lamúria existencial, a neurose reivindicatória, a adesão que gera a despotencialização do corpo que perde o contato com o imediato e não consegue acessar as forças do mundo, mas se apega aos estratos e estruturas da vontade de poder que capturam e tolhem potências.

Aprender via desejo intensivo não consiste em sair de um estado lacunar, mas em estimular e desenvolver nossas afecções. É preciso exercitar a capacidade de ver a diferença na repetição para não ser capturado pelo desejo enquanto falta e não desejar o que a maioria das pessoas deseja com suas almas de rebanho. Em outra esteira, fazer multiplicar os interesses interessantes sobre a mesma coisa, pessoa, ideia, paisagem, etc. Se relacionar com o impessoal e pré-individual das pessoas. Criar contiguidades e *cointensidades* de espaço e de duração. Olhar com múltiplas perspectivas e ver as coisas como múltiplas também, transitando em paradoxos, desafiando o pré-concebido, a crença ordinária e compartilhada pela maioria, já que habita e usufrui de conceitos e pensamentos.

O bom senso orienta a flecha do tempo sempre a partir de um presente. O paradoxo não inverte a direção dessa flecha, o que seria irrisório, mas abole o princípio mesmo da mão única [...] Pelo paradoxo sempre são afirmadas várias direções concomitantes. (PELBART, 1998, p. 65)

NOTA LXXVI

A mídia toma para si o papel de mediadora naquilo que diz respeito às experiências ditas inovadoras, de novas relações de sociabilidade, pertencimento e da relação com a própria história (THOMPSON, 2008). Portanto a *mass media* tem papel fulcral na formação de identidades nos processos de subjetivação, porque estabelece os parâmetros socioculturais da essência e da aquisição das experiências. A educação também prima pelo desenvolvimento das experiências significativas, mas geralmente estas vêm mediadas e autorizadas por agentes de enunciação que são marcadores de poder. No sentido geral, a *metaformação* tem como uma de suas caracterizações a experiência de si.

A experiência de si seria, então, a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação. É uma correlação desse tipo que se estabelece na estrutura e funcionamento de um dispositivo pedagógico (LARROSA, 1994, p. 56-57).

Todavia, essa noção de experiência não garante a fruição dos acontecimentos oriundos das experimentações para entrar em processos de singularização. Isso implica numa espécie de experimentação singular para liberar as potências poéticas na formação.

NOTA LXXVII

A **experimentação** não é abundância extensiva de experiências nem obtenção de créditos. Não tem nada a ver com troca de experiências ou acúmulo de (in)formação, muito embora ela possa emergir nesse contexto. A experimentação é sempre singular, fortuita, não cumulativa ou provocada conscientemente, arredia a interpretações, pois a interpretação submete as experimentações a uma lógica do significante e de modelos apriorísticos. “Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer.” (DELEUZE, 1992, p. 136) É o brilho nos olhos e o espanto de quem aprende.

Experimentar é saber ruminar, digerir, esperar e se antecipar. Tudo com cautela e prudência para saber cultivar as forças que nos cultivam, isto é, que aumentam nossas potências de se formar poeticamente. Experimentar é estar aberto a novas e inusitadas experiências. Logo, a experimentação é aquilo que está virtualmente na experiência sem, necessariamente, se atualizar ou se reduzir a experiência. Além disso, a experimentação não tem paralelo com o aproveitamento de experiências passadas próprias ou alheias *per si*. Não se trata de copiar, de imitar de fazer como. Experimentar não é uma pantomima, mas um anseio pelo porvir de modificações corporais e de perspectivas múltiplas e multiplicadas.

Experimentar nos processos formativos implica em exercitar relações de si para consigo, de manter distância, de tornar-se estrangeiro no próprio corpo. Manter a superfície lisa e os poros abertos ao que é inelutável: a afirmação da exposição, mesmo com os perigos iminentes e estranhamentos constantes que, todavia, rejuvenescem o desejo de aprender, ensinar, pesquisar, isto é, formar-se. Nesse sentido, as experiências formativas singulares são dotadas de intensidades como fluxos de travessia que não se agrilhoam em metas e finalidades no que tange à interrupção e supressão do processo.

É justamente nesse paradoxo da distância, como relação de si para consigo, que as condições reais de existência, enquanto zonas de acontecimentos através dos encontros, se expressam e se manifestam. São nos encontros de corpos e incorporais que são gerados os afetos, uma vez que não existe a possibilidade de não afetar e ser afetado enquanto ser vivente, muito embora o que predomine é a condição de corpos apaixonados. Inevitavelmente intersecções acontecem, eclodindo estados diferenciais sedentários ou nômades. De qualquer sorte, os afetos constituídos através dos encontros são gerativos, na medida em que são ativos, porque ampliam a realidade dos acontecimentos nos processos que atravessam a formação.

Os encontros são plenamente atinentes aos corpos. De acordo como Deleuze (2002), o corpo é definido a partir do conjunto de relações e modificações contempladas por agitações, velocidades e lentidões, acelerações e vagarosidade de partículas concernentes à ciência *cinética* corporal enquanto resultado dos vetores de movimentos longitudinais; já a outra condição do corpo diz respeito ao conjunto de afetos que preenche o corpo. Em outros termos, toca naquilo que pode um corpo, segundo os graus de potência, envolvendo sua capacidade de variação. Refere-se à parte *dinâmica* dos corpos como ciência das energias e intensidades e pode ser denominada de latitude. “A latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade, como a longitude, de partes extensivas sob uma relação”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 42).

Nesse viés, os encontros disparam intensificações e devires nos corpos, gerando agenciamento entre singularidades díspares, proporcionando modificações e variações moleculares das forças nas formas e estruturas, das potências não orgânicas que atravessam os organismos, mas que são irredutíveis a eles. Enfim, tais inflexões conceituais são fundamentais para se compreender e viver as potências cartográficas dos corpos em suas virtualidades e atualizações que permeiam todo o processo de aprendizagem.

Temos bons encontros quando nossos corpos entram em relações de composição e, assim, aumentam sua potência de ser, agir e de pensar. Os bons encontros na formação aumentam também a potência de aprender, de perceber, de desejar, de experimentar, de viver. “Quando um corpo ‘encontra’ outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente.” (DELEUZE, 2002, p. 25). A formação poética persevera em fazer composições, *com-versações* que deixam os processos de aprendizagem mais belos e inventivos.

Ainda no que tange aos encontros podemos afirmar que existem dois tipos: aqueles que aumentam a potência de nossas existências e aqueles que diminuem a potência da vida. Assim,

[...] quando encontramos um corpo exterior que não convém ao nosso (isto é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse à nossa potência, operando uma subtração, uma fixação: dizemos nesse caso que a nossa potência de agir é diminuída ou impedida, e que as paixões correspondentes são de *tristeza*. Mas, ao contrário, quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de *alegria*, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida (DELEUZE, 2002, p. 33-34).

É a partir da experimentação dos encontros que podemos perceber o que aumenta e o que diminui as potências existências nos processos formativos. As composições salutares são geradas por paixões alegres, em outras palavras, variação da força de existir ou da potência de agir positivamente naquilo que se refere à fecundidade no âmbito da formação. Dever-se-á estar à espera e à espreita de afetos que elevem as forças vitais na educação. Vale também cartografar aquilo que enfraquece nossas capacidades de aprender diferencialmente.

Entretanto, porque experimentar de maneira inaugural, intempestiva e indeterminada? Sob a ótica de Deleuze (2002, p. 130) “ninguém sabe os afetos de que é capaz; é uma longa história de experimentação, uma demorada prudência...” Experimentar é fruir o que acontece de intensivo no que acontece. É condição de insurgência e invenção. É exercitar e conquistar a arte dos encontros com doses de cautela e coragem para distinguir aquilo que é vontade de poder daquilo que é vontade de potência. É na necessidade e intempestividade do acaso dos encontros que encontramos as mais belas expressões poéticas na formação.

A experiência poética formativa, que se exercita com a experimentação, não tem nada a ver com instrução ou acúmulo de saberes e (in)formações, mas no cultivo e cuidado de si que inclusive releva a frustração, o fracasso como partes instituintes dos processos formativos, pois, “criar-eis a grande liberação do sofrer, e o que torna a vida leve. Mas para que haja o criador, é necessário sofrimento, e muita transformação” (NIETZSCHE, 2011, p. 82). Cabe então *transvalorar* até os maus encontros. Transmutar o elemento que cria valor no sentido de valorar a vida potente. Se não decompõe, deixa mais resistente e potente.

A mediação é a instância transcendente fora da natureza que nos separa do acesso imediato ao mundo. Para não ficar refém da mediação representacional dos direcionamentos e imposições, referentes às experiências formativas, torna-se necessário produzir um pequeno

intervalo de movimento no sistema sensório-motor para não reagir, isto é, para dar um novo sentido ao que nos acontece. Igualmente produzir um pequeno intervalo de tempo para fazer o pensamento pensar. Romper como junção da visibilidade e da dizibilidade, dos corpos orgânicos e do corpo semiótico para abrir campo para novas percepções e afetos. Quando não há intervalo predomina a reação e o indivíduo reativo. Gera-se, portanto, um campo aberto para o excesso de opinião. Falatório monológico e impositivo, ódio ao outro, mal jeito existencial, ideias inadequadas e boçalidades morais que atravessam atos formativos nos processos educacionais.

Através das experimentações corporais para atingir uma aprendizagem poética, enquanto experiência não reduzida à representação e à reconhecimento, a poética formativa resiste aos modelos de mediação e interpretação da realidade. O problema não está necessariamente no uso de mediações e reconhecimentos, todavia na sua posição norteadora. Assim, cabe o exercício de *devires-revolucionários* na formação para liberar o corpo de sua posição subjugada.

Não mais um corpo-forma, mas um corpo-força, sem antinomia, mas composição e heterogênesse. Deformar o corpo organizado. Dar margem aos fluxos. Nesse sentido, a poética na formação conduz ao fato de que

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo.
 Isto seja:
 Deus deu a forma. Os artistas desformam.
 É preciso desformar o mundo:
 Tirar da natureza as naturalidades (BARROS, 2010, p. 350).

Deformar as normas, os modelos, os parâmetros, diretrizes e planos, sem necessariamente negá-los, mas criar inflexões, linhas de fuga, inclinações. Liberar as forças das formas. Clínica. “Eu busco a desordem, eu busco o primitivo estado de caos. É nele que me sinto viver” (LISPECTOR, 1999, p. 85). Desorganizar o corpo orgânico. Criar para si um corpo sem órgãos pleno de desejo intensivo. Eis o desafio para a formação poética.

NOTA LXXVIII

As experimentações, no acaso dos encontros dos corpos, produzem estranhamento e não mais reconhecimento e reconhecimento; o que nos arrasta são fluxos intensivos que nos tocam, atravessam, afetam, modificam e suscitam devires. Momento pelo qual aqueles que se (de)formam podem vivenciar novos modos de sentir (*afectos*) e perceber (*perceptos*). Nesse

jogo dos contágios – em relações implexas que contemplam o jogo de afetar e ser afetado, através de variáveis e variações no corpo e na alma – forças poéticas crescem e se ramificam nos processos formativos de maneira diferencial e singular, mas não de qualquer maneira.

Desprender-se da imagem molar da percepção e aprender a perceber poeticamente implica em extrair as forças e linhas das formas e matérias. Rachar a faculdade da sensibilidade para perceber de outras maneiras não mais instituídas pelos clichês. Cabe ultrapassar os limiares ordinários da percepção. Ativar as misturas sinestésicas através de uma contração de movimento e do uso paradoxal e desregrado da faculdade da sensibilidade que é elevada à enésima potência porque viu e ouviu em demasia. Não há uma relação tutelar entre faculdades como fixação no vivido, ao invés de passagem pelas vivências singulares acontecidas.

Aprender via desejo intensivo não consiste em sair de um estado lacunar, mas em estimular e desenvolver nossas afecções. É preciso exercitar a capacidade de ver a diferença na repetição para não ser capturado pelo desejo enquanto falta e não desejar o que a maioria das pessoas deseja com suas almas de rebanho. Em outra esteira, fazer multiplicar os interesses interessantes sobre a mesma coisa, pessoa, ideia, paisagem, etc. Se relacionar com o impessoal e pré-individual das pessoas. A intensidade na extensão. Olhar com múltiplas perspectivas e ver as coisas como múltiplas também. Criar contiguidades e *cointensidades* de espaço e de duração.

A partir de uma lacuna, podemos contrair e dilatar o movimento. A contração é uma espécie de espera e espreita de condensação de forças (in)tensas para disparar, como uma flecha, movimentos inaugurais e fortuitos de expansão de potência de acontecer via corpo, de modo singular, poético.

Assim, as corporeidades poéticas produzem e contemplam blocos de sensações, ou seja, composições de *perceptos* e *afectos*. Os *perceptos* não são sinônimos de percepções e os *afectos* não são sentimentos. Eles não remetem ao objeto ou ao sujeito. Se tira os *perceptos* das percepções e os *afectos* dos sentimentos, na medida em que os faz durar, independente da geração de movimento.

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. As sensações, *perceptos* e *afectos*, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 193-194).

Nessa instância que se torna visível ao que era invisível para olhos orgânicos, torna-se audível ou que não se podia escutar com ouvidos orgânicos. São visões e audições alteradas e que alteram aqueles que as sentem. São devires-poéticos que veem e ouvem beleza nos detalhes. Assim se é capaz de prezar o desprezível, imiscuir-se nas miudezas. Isso faz modificar os modos de existência, as maneiras de pensar, agir e sentir. Percebe-se a riqueza na força do imperceptível. Nada de consciência ou representação do mundo. Os *perceptos* e *affectos* acessam zonas moleculares da existência. Aprender, sob esse ponto de vista, é uma experimentação genuína, extremamente singular, que nos leva ao extremo, ao limiar de nossas potências corporais de sentir e perceber. Potência de gerar condições de acontecimentos e o próprio acontecimento.

A única maneira de teres sensações novas é construíres-te uma alma nova.
[...] as coisas são como nós as sentimos [...] e o único modo de haver coisas novas é haver novidade no senti-las. Mudar de alma. Como? Descobre-o tu (PESSOA, 1990-1991, p. 93, v. I).

As experimentações corporais poético-formativas instituem instantes ímpares e marcantes dotados de sentidos e valores outros, distintos e arredios ao tempo cronológico. Dilatação-contração do tempo e elasticidade dos movimentos. Deste modo, a experimentação corporal poética na formação consiste em vivenciar alegrias sutis e expressivas, desejar sem repreensões ou pressões, tornar possível o impossível; isto é poetizar.

Evidentemente que tais inflexões são provocações à lógica formativa que se vale do tempo performático e do apelo à saturação da imagem e do movimento, desconsiderando as velocidades e repousos que não prescindem da ruminação e maturação de aprendizagem do corpo. Portanto, os desvios e desterritorializações que não se enquadram nesses espaços e tempos estriados consistem em *devires-poético-revolucionários* encarnados nos corpos que experimentam blocos de espaço-duração para produzir modos ativos, afirmativos, inaugurais e altivos na formação. Sorver e fruir aquilo que nos atravessa, já que experimentar é se pôr em acontecimentos no agir (ética), no sentir (estética) e no pensar (fabulação/temporal).

A experiência de experimentar consiste em ir ao imediato necessário do encontro ao invés das mediações e possibilidades das relações molares, macropolíticas e identitárias representacionais. A mediação é a reflexão e interpretação de um outro. Uma colonização do desejo alheio. Cabe salientar que experimentar é, tampouco, fazer uso da consciência, mas de produzir presença, em outras palavras, se pôr em atos de potência adequados a partir das intensidades singulares de um inconsciente inventor.

Para além do espontaneísmo ou da instantaneidade, é necessário criar bolsões de experimentação diante das experiências ordinárias. A espontaneidade, ao contrário do espontaneísmo e da instantaneidade, requer exercícios de experimentação extremamente árduos. É preciso romper com a estrutura outrem concernente a um sujeito que percebe e um objeto percebido para se liberar das intermediações, autorizações, memórias e representações, no sentido de ter experiências *acontecimais* na formação.

A fortiori, não quer dizer que as interferências devam ser evitadas. Não se trata de uma prática pedagógica espontaneísta, de um *laissez-faire* didático, sem provocações e sem interesses interessantes. Isso não é positivismo ou psicanálise que afirmam defender uma suposta neutralidade. Como se a criança carregasse consigo uma individualidade natural fundante e um sujeito transcendental que toma decisões e resolve problemas de maneira inerente. Tudo isso já é efeito, sintoma de relações de poder-saber que constituem subjetividades. Os *devires-infantes* coabitam com os processos de problematização para afetação do imediato.

Diante disso, deve haver muito ensaio e preparação, mas como muita plasticidade, que não sejam inflexíveis e que estejam sempre numa condição de abertura com relação às imprevisibilidades, ao acaso dos encontros, aos atos de currículo rizomáticos⁸⁵ e aos *devires-poéticos* na formação. Aqui está o *rigor outro* que não prescinde de critérios, contudo sabe que estes não são atinentes a proposições fechadas e imutáveis.

Do ponto de vista dos atos de currículo rizomáticos, enquanto *com-versações* poéticas na formação, podemos afirmar que suas efetuações não estão atreladas a um espontaneísmo vulgar, mas a uma espontaneidade própria de um *devir-criança*. Nesse veio, conectar singularmente é inventar. Desconectar também. Isso porque, ao conectar singularidades díspares e heterogêneas de maneira inaugural, produzimos novas realidades e valores intensivos. E na medida em que desconectamos, elementos ditos como naturalmente juntos, desvelamos relações de poder que agregam termos e estados de coisas artificialmente agrupados. Assim, tanto conectar quanto desconectar, do ponto de vista crítico e clínico, consistem em formas de captura ou modos de invenção. Tudo aquilo que tange à experimentação, no caso os *devires-poético-rizomáticos* nos currículos e na formação, devem ser trabalhados, exercitados e conquistados constantemente.

⁸⁵ Conceito forjado na minha dissertação de mestrado (CARVALHO SANTOS, 2014).

A experimentação poética não tem nada a ver com inspiração idealizada, mas transpiração, espera, espreita, teimosia, astúcia, cautela, perspicácia, silêncio, distanciação e dobra de si. Para atingir tal condição de experimentação é preciso saber o que desinveste a existência/formação e o que impede o corpo de efetuar sua potência ativa de se expressar e modificar singular e diferencialmente. Isso serve para desentupir os poros corporais, para liberar o os movimentos no corpo e o pensamento no tempo de maneira contígua, contudo singular.

NOTA LXXIX

Os afetos não se resumem a uma interioridade subjetiva, todavia, gênese de dobras, redobras e desdobramentos, através do exercício de faculdades e contiguidades de perspectivas, durações e topologias que alteram continuamente a relação de si para consigo nas relações com o mundo.

A abertura para os afetos e o exercício de transmutação fazem manifestar ativamente o pré-individual e impessoal na formação, independente de um determinismo histórico-familiar descolado do campo social. O que há é uma valência de singularidades heterogêneas e contíguas que não param de se alterar, revezar e misturar. Isso é a composição poética. O ato poético afirmativo de *com-versar* através dos afetos gerados pelos encontros. *Com-versar* tem a ver com as composições e conjugalidades das singularidades em devir.

Desse modo, os afetos não se reduzem a uma emoção desvinculada do pensamento; muito pelo contrário, são aberturas, indeterminações inventivas, processos de invenção e diferenciação de si. Todavia, os afetos reterritorializados se tornam sentimentos e paixões tristes. Por exemplo, o medo, a esperança e compaixão têm função de dominação biopolítica na educação. Os sistemas avaliativos se baseiam em punições e recompensas que resultam em formas de captura. São esses os afetos que direcionam os dispositivos e instrumentos avaliativos nas formações dominantes. Uma mão que bate e outra que acaricia. Do ponto de vista do reconhecimento do mérito os grilhões são mais sutis e passíveis de adesão voluntária.

Dependendo dos resultados que não atendam às demandas estabelecidas, o ódio e ressentimento podem emergir. De tal modo, a vida passa a ser desqualificada por aqueles que se valem da vitimização, culpabilização e ódio enquanto afetos taciturnos que diminuem a potência de existir. Já os *devires-poéticos* na formação não entoam elegias; são cantos de alegria e afirmação da vida. Eles sabem exercitar o *amor-fati*, porque tiram proveito das

modificações próprias da existência. Ao se colocar o corpo à prova e desentupir os poros para *transvalorar* os valores, quebram-se os hábitos com o intuito de fazer devir a paixão em ação. Justo porque não se limita a viver no acaso dos encontros das ideias inadequadas, mas em saber cartografar o que aumenta a potência de pensar e agir através de uma seleção de afetos que geram boas composições.

No entanto, o que comumente acomete as pessoas, o sentimento demasiado humano, é a cólera. Trata-se de um sentimento gerado por uma paixão triste diante de uma situação dominada pelo que se entende como inadmissível, injusta ou ameaçadora. Ódio à diferença, ao diferente, ao que não é reconhecido, ao desconhecido, ao incompreensível. Sentimento que diminui a potência de quem sente e diminui a potência daqueles cujo o ódio é direcionado. Descuido de si e maus-tratos com o outro. São efeitos de paixões tristes, justamente porque não aumentam, mas diminuem a potência de se afirmar e se firmar na condição de multiplicidade singular, mesmo enquanto devir.

Outrossim, há uma captura muito mais sutil que está na outra face das formações majoritárias. Se de um lado encontramos o autoritarismo insensível, que vê nas punições e meritocracias insulares suas bases, por outro lado temos a compaixão como mecanismo de apreensão muito mais difícil de resistir. Sua intenção é assimilar e manter a formação fraca. Trata-se de uma relação diametralmente oposta, pois aquilo que diminui a potência da existência aumenta o sofrimento do mundo (NIEZSCHE, 2004). Isso faz referência à implicação de nossas afecções e afetos soturnos na impotência do outro.

Em contraste, muitas correntes educacionais defendem que

o que pode mover a bons atos, a obras de amor é sempre e tão somente o **conhecimento do sofrimento alheio**, compreensível imediatamente a partir do próprio sofrimento e posto no mesmo patamar deste. Daí, no entanto, segue-se o seguinte: o amor puro, em conformidade com a natureza, é compaixão; e o sofrimento que ele alivia, ao qual pertence todo desejo insatisfeito, tanto pode ser grande quanto pequeno (SCHOPENHAUER, 2005, p. 477, grifo do autor).

A apologia a esse discurso e esse ato formativo da compaixão é uma forma mais engenhosa e capciosa de dominar. Criticamos e questionamos veementemente as correntes educacionais pautadas na coerção, mas não percebemos que as formas mais brandas e eivadas de piedade, reconhecimento e empoderamento são também práticas de controle muito mais tênues e eficientes que incidem, capturam e controlam a formação.

A poética, mesmo não sendo piedosa, prima pelo cuidado dos outros, já que cuida efetivamente de si. Ela não quer um mundo com pessoas impotentes, mas proporcionar a expansão e variação para ter aliados. Ela não é condescendente porque não acredita no mal em si, mas em maus jeitos, formas inadequadas de existir, ao passo que sabe também da afirmatividade e importância do *amor-fati*.

Até quando terás, minha alma, essa doçura,
 Este dom de sofrer, este poder de amar,
 A força de estar sempre- insegura- segura
 Como a flecha que segue a trajetória obscura,
 Fiel em seu movimento, exata em seu lugar...? (MEIRELES, 1994, p. 171).

Já a condição servil impotente consiste precisamente na incapacidade de regular, refrear e transmutar as paixões tristes. Contradições emergem do saber – pode-se aumentar a potência, mas igualmente diminuir a força existencial. Em virtude disso, a vida pode ficar à deriva, posto que sem forças para efetuar metamorfoses singulares, enclausura-se em seu casulo estrangida, inadequada, com poucas composições, conexões e *com-versações* – um modo de viver que tenta se adaptar à existência exclusivamente orgânica. Isso não se aplica às mudanças corporais intensivas, a partir do momento em que se abandona as marcas, os efeitos e as imagens e busca-se entender as relações causais imanentes. Adentramos então nas zonas de acontecimentos em que a evolução criadora destaca intensidades em variação puras que alimentam e inspiram a força poética na formação.

NOTA LXXX

Os afetos são confundidos com imagens enquanto acúmulo de sentimentos confusos e obscuros. Não conhecemos as causas e relações e, por isso, nos prendemos aos efeitos como razão do que aparentemente nos alegra ou nos entristece. Trata-se de ideias inadequadas, formadas na mente diante das impressões no corpo. Recorremos, então, à memória das marcas como critério de conhecimento exclusivo ou principal. Associamos coisas que estão desconectadas pelas afecções passivas geradas em nosso corpo. Nos prendemos a imagens e permitimos que uma paixão anule as outras e ligamos essa causa imaginária à essência ou a uma causa real. Vivemos assim sob o céu da ignorância, superstição, tolice e besteira, fazendo do nosso modo de existir e acontecer uma inadequação.

O campo social está eivado de afetos que instauram, recalcam e adequam subjetividades. Sabemos, por exemplo, que a tristeza tem papel fulcral nos mecanismos de dominação. A *mass media*, juntamente com as redes sociais, cumpre efetivamente a função de

apresentar e defender modos de existências transcendentas, isto é, embasados na moral. Nesse fluxo, no geral, se reproduz e se difunde informações de desamparo, tristeza e medo que, na maioria das vezes, gera uma espécie de catatonia política, além de transtornos de ansiedade, pânico e apatia, paralisando os corpos e afastando-os dos afetos de uma poetização formativa.

Ora, por tristeza compreendemos o que diminui ou refreia a potência de pensar. Portanto, à medida que a mente se entristece, sua potência de pensar é diminuída ou refreada. Logo, nenhum afeto de tristeza pode estar relacionado à mente à medida que ela age, mas apenas afetos de alegria e de desejo, os quais à medida que ela age, relacionam-se também à mente (ESPINOZA, 2011, p.139).

Ademais, há um *ethos* que perpassa o imaginário acadêmico concernente à produção de conhecimento atrelado a um estado de introspecção e tristeza profundas por ‘saber demais’. Nesse sentido, a imagem do intelectual triste é paradigmática. Em paralelo, há uma herança do discurso alienado e alienante que defende que ‘estudar demais enlouquece’ ou que ver demais é insuportável. ‘Melhor a ignorância’... Qualquer manifestação de júbilo e de afirmação da vida é, imediatamente, acusada como falta de comprometimento. A impressão é a de que, para se pensar, devemos ser pessimistas. Uma ideia de formação demasiada schopenhaueriana. Nesse veio, pensar filosoficamente é “aprender a morrer”... E matar a vida assim como a intensidade na formação.

Diante desse cenário tétrico, a cartografia micropolítica dos afetos é capaz de detectar as forças que nos colonizam e as que nos libertam. Isso porque o campo social está eivado de afetos que instauram, recalcam ou adequam, mesmo que concomitantemente às subjetividades num enquadramento moral e molar. Por outro lado, quando somos tomados por **afetos de alegria** passamos a nos expandir e singularizar. Eles são produzidos por encontros que elevam nossa potência, nossa capacidade de existir e resistir inventivamente. Há, portanto, uma cultura da alegria na formação poética.

A alegria como contágio potente na esfera política não se tangencia em composições e ressonâncias adjacentes à complacência dos prazeres vinculados a fins neuróticos, eróticos e econômicos, no sentido de estarem presos ao reconhecimento do outro, ao desejo enquanto objeto faltante e aos imperativos do consumo. Afetos que pretendem amortizar a dor e acomodar os prazeres efêmeros. Bálsamos que embalsamam o desejo. Afetos que pretendem amortizar a dor e se acomodarem às satisfações que afundam os corpos num fundo teleológico de controle e dominação, obturando o desejo enquanto processo e intensificação.

Assim, a função da alegria no plano político não deseja nada mais do que a expansão e multiplicação intensivas das subjetividades moventes. Quando somos tomados pelo afeto alegria passamos a nos expandir, multiplicar e nos singularizar. Trata-se do aumento da potência de pensar, agir, sentir e desejar. Entretanto, o campo social renega a alegria como algo pernicioso e passível de inveja e incômodo. Muitos têm vergonha de expressar a alegria e, por outro lado, muitos querem mostrar aos outros uma aparente felicidade quando, na verdade, escondem uma profunda tristeza.

Do lado do *devoir-poético*, essa estranha alegria faz parte de um *devoir-imperceptível*. Ela é gerada por encontros que elevam nossa capacidade de inventar sentidos e valores. Já a raiva e o ódio se apresentam como paixões tristes porque não aumentam, mas diminuem nossa potência de existir.

NOTA LXXXI

Diante da redução da capacidade de pensar, agir e sentir faz-se necessário reconhecer nossas conviências e cumplicidades para esses estados de impotência. Do ponto de vista hegemônico, a formação se erige sob alicerces morais. Inclusive, a produção de conhecimento científico está eivada de moralismo devido ao aporte em generalidades, estruturações e universalismos. Moral enquanto pura forma da lei. Por conseguinte, nos parece imprescindível distinguir, de maneira pouco usual, a moral da ética para repensar os processos formativos e as especificidades da poética na formação.

Segundo Deleuze (2005, p. 29), em aliança com Espinoza, ética é “uma tipologia dos modos de existência imanentes [...] que substitui a moral, a qual relaciona sempre a existência a valores transcendentos”. A moral se ancora na Lei, no dever, na ordem, no modelo, no juízo e no Bem.

A moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar as ações e intenções referindo-as a valores transcendentos (é certo, é errado...); a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica (DELEUZE, 1992, p. 125-126).

Já a ética concerne àquilo que aumenta ou diminui nossa potência de existir. Assim,

Não temos a menor razão para pensar que os modos de existência tenham necessidade de valores transcendentos que os comparariam, os selecionariam e decidiriam que um é “melhor” que o outro. Ao contrário, não há critérios senão imanentes, e uma possibilidade de vida se avalia nela mesma, pelos

movimentos que ela traça e pelas intensidades que ela cria, sobre um plano de imanência; é rejeitado o que não traça nem cria. Um modo de existência é bom ou mau, nobre ou vulgar, cheio ou vazio, independente do Bem e do Mal e de todo valor transcendente: não há nunca outro critério senão o teor da existência, a intensificação da vida (DELEUZE; GUATARRI, 2007, p. 90).

A moral se ocupa do dever e do poder, enquanto que a ética preza pelo devir e pela potência. A ética é seletiva, mas é importante ressaltar que a “seleção não recai sobre a pretensão, mas sobre a potência. A potência é modesta, contrariamente à pretensão” (DELEUZE, 1997, p. 176). A ética seleciona a diferença na repetição. O retorno da potência, o retorno da diferença. Isso favorece a coexistência, a invenção de sentidos e a multiplicação de perspectivas que se efetuam nos blocos de *espaço-duração* na formação poética.

É através da seletividade e da dosagem dos encontros que se devém poeticamente na educação. Potência de agir via corpo de maneira diferencial e que faz diferenciar. Potência de intervenção que faz o tempo entrar na condição de deslimite e faz os espaços se multiplicarem, coabitarem e copularem. Ademais, a poética enquanto ética da seletividade e do encontro valora o processo e as modificações, ao invés de se apegar a um fim intencional de um projeto ou resultado excessivamente jactantes.

A moral preza pelo dever e pela obrigação, já a ética preza pelo devir e pela potência; pela necessidade de uma vida forte. Enquanto a primeira se fecha em valores, normas, dogmas e preceitos que alimentam uma vida enfraquecida e acusadora, a segunda é aberta à invenção, inovação, singularização, atravessadas pelo elã vital, pela perseverança do existir, pelo desejo enquanto processo. Uma reproduz a outra produz. Uma imita e a outra diferencia.

A ética se aproxima da noção de poética que aqui se propõe investigar. Ao invés de estabelecer o que é o bem ou o mal, a ética, ao contrário da moral, se ocupa daquilo que é bom ou mau para o corpo e a alma. Aquilo que é bom ocorre quando há composição de estado de coisas com o corpo, intensificando suas forças; mau é tudo aquilo que decompõe as relações e partes constitutivas corporais. Um mau encontro se dá quando há composições venenosas que desarranjam nossos modos existenciais e impedem a efetuação do nosso *conatus*⁸⁶. Existem ideias que se compõem com a nossa alma, suscitando criações ou, de outra forma, relações com ideias inadequadas que se lançam e se mantêm na ignorância, tolice e superstição, além de diminuir as forças do corpo e alma, paralelamente. Ora, na medida em

⁸⁶ Perseverança em existir efetuando sua natureza, isto é, sua potência.

que não entendemos as causas na natureza procuramos subterfúgios na Lei, no Dever, na Ordem, e no Bem. Todos eles se enquadram no que é a moral.

A ética na poética não elimina uma estética; na verdade ela a exige. Neste caso, a convergência entre ética, estética e poética se efetiva na original concepção espinozista daquilo que se pode chamar de ética, que consiste em encontros seletivos e passíveis de transmutações, que aumentam as potências existenciais. Essa seletividade ativa e afirmativa passa a ser questão de gosto e experimentação. Além de apreciarmos e/ou criarmos expressões poéticas, podemos fazer das nossas experiências formativas versões poéticas. Algo próximo do que Foucault (1995) chama de estética da existência. Uma **poética na formação** versa sobre a invenção de novos modos de agir, pensar, desejar, sentir, aprender, ensinar, ensinar a pesquisar, aprender a pesquisar e fazer pesquisa na educação.

Uma poética enquanto ética e estética extrai, inclusive, vitalidades das experiências formativas tristes, ou seja, suas misérias, insuficiências, das intransigências e tiranias nos processos formativos. Seletividade e transmutação de valores. Poetizar a formação via corpo potente ético e estético ocorre no momento em que “tornamo-nos simulacros, perdemos a existência moral para entrarmos na existência estética” (DELEUZE, 2009, p. 263). Formação sem dívida e não subjugada aos méritos de uma imagem idealizada de uma educação do corpo para a obediência e produção.

A (po)ética é crítica e criativa, pois nega os grilhões axiológicos e morais que permeiam e fundam a educação, fabulando modos formativos singulares. A poética é ética enquanto seletividades e escolha de experiências intensas no agir, pensar, desejar, aprender e ensinar. Estética enquanto composição e fabulação de novos modos de existência na educação. Trata-se uma formação para a potência e para a diferença que intensifica os encontros fortuitos que acontecem nos processos formativos, produzindo *com-versações* (po)éticas.

NOTA LXXXII

Não dá para desconsiderar que as avaliações têm uma função decisória que envolve relações de poder, seja na instância existencial ou na educacional, que em muitos momentos se cruzam. A partir da fundação da lei e do julgamento como critério para detectar o que está certo ou errado, tribunais baseados em princípios morais voltados para vigilância, punição, disciplina e controle nos processos formativos passam a se manifestar. Nesse veio, há uma

espécie de gozo com o ‘erro’ alheio a partir de valores morais transcendententes que, geralmente, nem são seguidos por aqueles que se dizem seus defensores. Porém, mesmo que os sigam, trata-se de modelos que defendem uma vida depauperada, vingativa, reativa e impotente.

Ainda abordando a questão da hierarquia moralizante é preciso pontuar que comumente

O relacionamento professor-aluno pode ser caracterizado como moral-afetivo, a professora se considera referência moral-disciplinadora dos alunos. É baseado na obediência e respeito. Há um discurso de respeito mútuo, porém é marcada a hierarquia professor-aluno, sendo o momento de aula centrado no professor. (CAMPOS; CAMPOS, 2006, p. 17)

Obviamente que esse papel julgador não se trata de uma generalização, haja vista que há muitas experiências formativas avaliativas que consideram os deslocamentos, as transmutações e inflexões de maneira não moral e julgadora na educação. Há atos formativo-avaliativos que não só relevam o processo, mas o afirmam enquanto condição fundamental para a aprendizagem a partir da experimentação.

Até mesmo a academia ressalta demasiadamente a perscrutação de contradições no pensamento do outro como sinal de rigor intelectual. Uma agonística não problematizadora. Talvez até seja um rigor intelectual assediado por rastros dialéticos, mas o pensamento tem outras preocupações para além/aquém desse tipo de rigor, já que seu *rigor outro* está colado com uma zona problemática vital que, necessariamente, veleja em ideias adequadas de um pensamento enquanto manifestação da natureza em sua necessidade imanente de expressão e não de ‘verdades’ ideais e transcendententes.

Julgar é o que a humanidade sempre fez, deixando de lado expressões existenciais de modificação e variação impossíveis de enquadramentos.

O julgamento impede a chegada de qualquer novo modo de existência. Pois este se cria por suas próprias forças, isto é, pelas forças que sabe captar, e vale por si mesmo, na medida em que faz existir a nova combinação. Talvez aí esteja o segredo: fazer existir, não julgar. Se julgar é tão repugnante, não é porque tudo se equivale, mas, ao contrário, porque tudo que vale só pode fazer-se e distinguir-se desafiando o julgamento. Qual juízo de perito, em arte, poderia incidir sobre a obra futura? Não temos por que julgar os demais existentes, mas sentir se eles nos convêm ou desconvêm, isto é, se nos trazem forças ou então nos remetem às misérias da guerra, às pobreza do sonho, aos rigores da organização. (DELEUZE, 1997, p. 173-174)

Como liberar a vida desse anátema moral teleológico e escatológico julgador que recalca, aprisiona e modela os corpos para impedir a manifestação de uma vida afirmativa, ao invés de uma sobrevivência reativa? É preciso experimentar sem tutelas, sem grilhões de valores transcendentais, para liberar o corpo e o pensamento da condição impotente que os poderes contra a vida ativa e afirmativa querem reforçar.

A formação filiada ao humanismo apresenta limites morais ao corpo. A ‘alma é prisão do corpo’ devido aos dispositivos de normatização e (re)territorialização que incidem no campo social. Temos, assim, uma formação por conformação: submissão ao dever e à transcendência atravessada pela internalização da lei (desejo como desejo proibido, falta, culpa). Enfim, servidão (in)voluntária.

NOTA LXXXIII

Implicados na imanência e não mais subsumidos à transcendência é preciso criar para si um corpo sem órgãos. O CsO não se define pela forma ou função orgânica. É um corpo intensivo de desejo. Corpo que desterritorializa estados psico-onto-sociais. Ademais, ele está “povoado por intensidades” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 15), porquanto as linhas que o atravessam e pululam conseguem orbicular miríades de gradientes, migrações e heterogêneses em suas impetuosidades singulares e múltiplas. São zonas de intensidade em variação que fazem os movimentos corporais se expandirem. O CsO é um ovo. Não quer dizer que ele seja anterior ao órgão ou organismo, ele é contemporâneo e dotado de involuções criativas (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 27). O CsO é um corpo de vibrações intensivas, um devir-criança, devir-molecular e devir-imperceptível. Zona vibrátil com virtualidades vitais que, entretanto, se revelam no corpo através de experimentações.

Não há negação dos órgãos, mas cautela e prudência em não se submeter constantemente às funções do organismo em estado de conservação. O organismo, nesse sentido, é uma estrutura de dobraduras implexas constituídas de relações entre as partes, de ações e paixões que estruturam o sistema sensório-motor. “Percebemos [...] que o CsO não é de modo algum contrário aos órgãos. [...] o inimigo é o organismo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 21). Neste caso, o organismo está associado à transcendência e à representação operacionalizadas através da imposição de paradigmas, hierarquizações e repressões das estruturas e estratos corporais. Esses modos de sedimentação colmatam a invenção do CsO. É a organicidade utilitarista que estabelece a função definida para cada

órgão. E é essa organização, ordem e funcionalidade que aprisiona, conforma, coloca dentro de fôrmas e molda o corpo.

É preciso acentuar que o organismo não é necessariamente o corpo, mas reduz as potências *anorgânicas* do corpo. “São os organismos que morrem, não a vida” (DELEUZE, 1992, p. 179). A experimentação ou prática do CsO não suprime o corpo, mas considera como necessária a redução da supremacia do organismo. “É preciso diminuí-lo, estreitá-lo, limpá-lo, e isso somente em alguns momentos” (DELEUZE, 1992, p. 25). Assim, não se trata de eliminar o organismo, pois cairíamos numa linha de abolição. O organismo tem função conservativa. Portanto, não se trata de eliminação, mas de uma coexistência da intensidade na extensão corporal. “Antes de me organizar, tenho que me desorganizar internamente. Para experimentar o primeiro e passageiro estado primário da liberdade” (LISPECTOR, 2008, p. 62).

No livro *A metamorfose* de Franz Kafka encontramos a expressão desse corpo sem órgãos enquanto “corpo desfeito e intensivo que foge ao sistema do juízo ou do adestramento da disciplina, uma vitalidade não-orgânica e inumana”. (PELBART, 2003, p. 50). Trata-se de um corpo em resistência a partir do encontro com as forças do Fora. Um corpo que recebe e devolve movimentos já desterritorializados.

A ideia de corpo sem órgãos coloca em xeque dois paradigmas da subjetividade, a saber: o sujeito na sua condição psicológica e a identidade na sua condição ontológica. Ele libera as forças de diferenciação das formas fixas. Aprender poeticamente depende dessa liberação. O CsO leva e eleva as faculdades aos limiares, à enésima potência em condições disjuntivas que separam o já ‘dado’, o convencional, o normal, o efetuado, o estabelecido.

Retornemos à cautela e prudência na pragmática do CsO. Existe o CsO, no plano de consistência, que se opõe à organização dos órgãos que chamamos de organismo, e o CsO do estrato, ou seja, aquele que não se opõe à estruturação dos órgãos. A resposta pode aqui ser encontrada:

As linhas se inscrevem em um Corpo sem órgãos, no qual tudo se traça e foge, ele mesmo uma linha abstrata, sem figuras imaginárias nem funções simbólicas: o real do CsO. *A esquizoanálise não tem outro objeto prático:* qual é o seu corpo sem órgãos? Quais são suas próprias linhas, qual mapa você está fazendo e remanejando, qual linha abstrata você traçará, e a que preço, para você e para os outros? Sua própria linha de fuga? Seu CsO que se confunde com ela? Você racha? Você rachará? Você se desterritorializa? Qual linha você interrompe, qual você prolonga ou retoma, sem figuras nem símbolos? A esquizoanálise não incide em elementos nem em conjuntos,

nem em sujeitos, relacionamentos e estruturas. Ela só incide em *lineamentos*, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos. Análise do desejo, a esquizoanálise é imediatamente prática, imediatamente política, quer se trate de um indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Pois, antes do ser, há a política. A prática não vem após a instalação dos termos e de suas relações, mas participa ativamente do traçado das linhas, enfrenta os mesmos perigos e as mesmas variações do que elas (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 84-85).

De que maneira inventar para si um CsO nos processos formativos, como fabular um corpo poético na formação? De que forma escapar das (re)territorializações nos estratos socioeducacionais voltados para a competitividade e o consumo e para um corpo eficiente e produtivo?

É preciso desafiar a gravidade, dançar como uma criança. Entoar ditirambos. Expressar-se num corpo ativo em devir-criança-animal que sabe flutuar e desafiar o pesadume que constitui a educação. Corpo que irrompe alegremente as limitações dos organismos e dos julgamentos morais e civilizatórios. Corpo que agita novas maneiras de sentir e perceber. Para tal inflexão, cabe a experimentação na indeterminação, fruir os movimentos de maneira não representacional e mediada, estimular o esquecimento e confiança no acontecimento.

Nessa esteira, a **aprendizagem poética enquanto cartografia do corpo** requer um conhecimento sobre nossos afetos e da maneira pela qual afetamos e somos afetados. Trata-se de estudar as adversidades e diversidades dos afetos. A razão disso é justamente porque não há como suprimir as paixões. Entretanto, ser afetado não é, necessariamente, condição de passividade. Mas isso não impede a capacidade de detectar os mecanismos de arrefecimento e fortalecimento da formação poética. É preciso ter atenção diante da tensão das forças que incidem no corpo. A cartografia micropolítica dos afetos corporais é capaz de detectar as forças que nos colonizam e as que nos emancipam.

Assim a (po)ética, além da apreensão de afetos, implica na passagem de uma passividade para uma atividade enquanto aumento de potência de pensar, agir e desejar, isto é, elementos primordiais para se aprender nos processos formativos.

A partir da clínica poético-esquizoanalítica de si na formação, linhas de fuga gerativas fazem eclodir o CsO no planomêno (plano de consistência ou composição) educacional potente de afetos intensivos, movimentos corporais e temporalidades no pensamento. Entretanto, as experimentações requerem cuidado naquilo que envolve e desenvolve os *devires-poéticos*. Deleuze e Guattari (2012, p. 27) nos alertam com relação a isso:

Liberem-no com um gesto demasiado violento, façam saltar os estratos sem prudência e vocês mesmo se matarão, encravados num buraco negro, ou mesmo envolvidos numa catástrofe, ao invés de saltar o plano. O pior não é permanecer estratificado – organizado, significado, sujeito – mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente, que os faz recair sobre nós, mais pesados do que nunca.

É preciso saber dosar os encontros com cautela e prudência para não ter uma overdose. Saber vazar, mas não extravasar simplesmente. Para liberar um corpo poético é preciso

instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. É seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga, fazer passar e fugir os fluxos conjugados, desprender intensidades contínuas para um CsO. Conectar, conjugar, continuar: todo um "diagrama" contra os programas ainda significantes e subjetivos (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 27)

E são justamente esses programas estritamente significantes e subjetivos que a formação poética resiste, não de maneira dialética e dicotômica, mas através dos tensionamentos das ordens molares e moleculares, das adesões, cumplicidades e servilismos em consonância com aquilo que desvia, desloca, distorce, deforma, inverte e subverte.

É preciso coragem e insistência das forças do intempestivo para criar um CsO. Há uma potência involuntária do inacabamento e esgotamento que fazem com que novos gestos e expressões sejam inventados. Ultrapassar os limites e alcançar os liames, manter e fazer durar os devires num *continuum* intensivo poético que se retroalimenta. Singularidades nômades que aprendem com um corpo paradoxal, que leva ao limite as faculdades de memorar, sentir, imaginar, pensar, perceber, desejar para alcançar uma aprendizagem poética.

Para romper com a hegemonia do corpo organizado e eficiente é necessário inventar o **vazio** para produzir um intervalo no sistema sensorio-motor, no que se refere ao recebimento e devolução de movimento, quebrando com as reações corporais diante de demandas exteriores para gerar um contato imediato com o corpo poético. Desaprendizagem do corpo a partir da desconexão de sua potência com um vivido do movimento no estado de coisas, nos objetos artificiais e nos objetos físicos. Desaprender significa esquecer das marcas sensíveis, dos hábitos e costumes que se colam no corpo.

O **vazio** está relacionado com o corpo e o movimento. Desaprender é se destituir das formas, imagens e estados corporais em prol das variações. A estagnação formativa atrelada a estados e substâncias sensíveis impõe ao corpo um regime orgânico estruturado, organizado, funcional, disciplinado, controlado e eficiente.

Corpo ocupado de paixões que está sempre atarefado e em atuação reativa, já que reage às exigências concernentes ao trabalho, aos afazeres diários e à estética corporal. Corpo eficiente dotado de competências e vitalidades laborais em desenvolvimento constante e disponibilidade frequente. Os seus movimentos e velocidades se limitam à extensão.

Principalmente sob a perspectiva do corpo estamos imersos num campo de batalha de forças constantes em que o corpo (e o cérebro) recebem movimentos do mundo e os reparte no sentido de distinguir aquilo que vem num átimo. Movimentos que são partilhados através de imagens sensíveis, olfativas, degustativas, tácteis, visuais e sonoras. Todavia, não acessamos as forças que atravessam e habitam as coisas. Nesse sentido, o vazio propicia condições corporais para se perceber (*perceptos*) e sentir (*afectos*) de novas maneiras nos processos de aprendizagem poéticos. E é no vazio que podemos responder, através de uma cartografia dos afetos dos movimentos, quais são as potências corporais próprias e alheias.

Por esta razão nos parece vital a crítica da representação e da reconhecimento relativa à percepção corporal quanto a operar por similitude e reconhecimento, desprezando os acontecimentos inéditos do movimento. Perde-se as vivências inaugurais devido ao vício perceptivo que cria associações, causalidades e funcionalidades predominantes.

Um **corpo poético** é um ovo. Ele está povoado de intensidades. Miríades de forças gradientes nas relações de afetar e ser afetado. Essa é a sina do corpo. No entanto, ao se criar um vacúolo de vazio, de intervalo entre o que chega e o que vai, entre a pergunta e a resposta produzimos uma superfície lisa de poros desentupidos para fazer com que os afetos deslizem, permutem e migrem constantemente. Corpo autogerativo, metaestável, composto de elementos díspares, capaz de conectar disparidades. Distribuição nômade num *spatium* intensivo e atravessado por velocidades, lentidões, movimentos e repousos.

O que funda a fraqueza daquele que quer um corpo forte, eficiente, é se conservar, gerando uma espécie de hostilidade para com o fortuito. Na medida em que se tenta evitar as modificações, mais mostra sua vulnerabilidade e fraqueza, não se deixa afetar (que é inevitável) e principalmente de não sabe se deixar afetar de maneira cautelosa e prudente que

não dispensa coragem. Essa força que inclusive pode atravessar um corpo convalescente e fraco em esgotamento demonstra fortaleza e dignidade para com aquilo que lhe acontece.

O corpo é um campo imanente de batalha de forças; contudo, sem vazio das relações entre imagens e formas não há acontecimento de movimento de um corpo poético acontecendo de maneira adequada nos processos formativos. Nesse veio, faz-se necessário pensar o corpo poético não somente através do aumento capacidade de afetar e ser afetado, sentindo e percebendo de maneira singular. No entanto, consiste também em não se deixar afetar por demandas, sentimentos, cobranças, imposições, entre outras capturas. Sair da condição reativa da memória das marcas que diminuem a potência de existir e formar-se para produzir para si um corpo intenso de movimentos poéticos. No contexto escolar, um corpo intensivo, agitado, curioso é enquadrado e patologizado, negando-lhe a sua potência de acontecer singularmente.

Aumentar a capacidade de afetar e ser afetado pelas forças é tão importante quanto aumentar a capacidade de não se deixar afetar por signos, estados, marcas, imagens, formas, não permitindo que isso tome o primeiro plano, na medida em que confundimos o efeito com a causa, devido às mediações. Há certo equívoco no que se refere ao aparente alargamento da aptidão de receber movimentos do mundo e devolver movimentos, algo paradigmático nos modos de existência contemporâneos. Revela-se nessa situação um *ethos* global constituído por um excesso de estímulos visuais e sonoros que nos afastam do vazio, do silêncio e da solidão. Na verdade, esse excedente de estimulações e incitações se limita ao plano das formas e estados fundados em relações mediadas por fatores transcendententes. Portanto, essa saturação de signos vinculados às significações e aos estados de coisas nos afastam de uma relação imediata com as fontes vitais presentes nas palavras, nas coisas e nas pessoas.

Como estar à altura do que nos acontece? Como ser digno do que afeta o nosso corpo? As experimentações corpóreas não se apoiam em binarismos, princípios e fins voltados para a causa primeira ou final imaginários e exterodeterminados, mas meios de efetuação da potência em ato que só podem acontecer em processo e no processo. O processo enquanto ato ativo é pleno, porque é causa imanente de si mesmo e é um efeito de dinamicidade produtora em efetuação que faz composições e nutre os acontecimentos. Há uma **vontade de acontecer** própria da vida enquanto perseverança, resistência e insistência de inventar realidades outras, mais potentes e mais interessantes.

7 CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES E PROPOSIÇÕES ABERTAS DE POETIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

“Não preciso do fim para chegar. Do lugar onde estou já fui embora.” (Manoel de Barros)

“Como poderia uma torrente não encontrar enfim o caminho do mar” (Friedrich Nietzsche).

“Não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras”. (Gilles Deleuze)

Finalmente estamos caminhando para tecer nossas considerações sobre o que foi discutido na itinerância desta tese que não deixa de ser atravessada por infindáveis movimentos e tempos desde já incontroláveis. Algo se completa, mas algo, contiguamente, flutua por rios e mares do pensamento no campo da filosofia da educação/formação, que já não pode mais ser direcionado, domado e velejado, pois já flutua ao acaso dos encontros. Isso porque *escrever-pensar* tem um estatuto de inacabamento, processo de *devir-puro*.

Do ponto de vista de uma metaformação poética cartográfica pudemos perceber que a educação, de maneira geral, está desvitalizada, impotente, servil e obediente. Sendo assim, nosso papel, enquanto atores/atrizes/autores/autoras na formação, é (re)ativar as potências poéticas de acontecer na educação.

Assim, as potências do pensamento, a saber: a filosofia, a literatura e a educação expandiram o modo de (re)pensar a formação, a partir de três *metaproblemas* que enunciámos, só que agora com respostas, a saber: Quais equívocos no campo da formação essa tese pretendeu repensar? Uma formação não subsumida ao primado da identidade e do humanismo, porém valorizando a diferença. O que intencionou evidenciar; quais lapsos amnésicos, políticos e epistemológicos pretendeu apresentar e desconstruir? Talvez o elemento principal desmantelado consiste no equívoco em pensar que aqueles que se formam são *idiotas poéticos*. Quais conceitos e modos de existência na formação pretendeu inventar? O conceito central da tese é a ideia de **formação poética** e do ponto de vista da invenção defendemos a capacidade de exercício e conquista através de programas abertos de experimentação. Esse pensamento só ganha consistência, porque diz respeito à vida, pois “o pensar tem a ver com o propiciar o novo, e o próprio do novo, a diferença, é provocar no

pensamento potências de um modelo totalmente distinto ao reconhecido e ao reconhecível” (KOHAN, 2005, p. 220). Trata-se daquilo que poetiza as experiências formativas.

Nesse veio, as proposições subsequentes não são regras, mas protocolos de experimentação, programas de experiências singulares, que são inalienáveis, insubstituíveis e originais. Exercício e conquista de si como movimento cartográfico e esquizoanalítico de produzir os próprios caminhos e modos singulares de caminhar na formação. Entretanto, conforme o já referido, isso não é feito de qualquer maneira ou que tudo seja permitido ou proibido. É preciso uma longa jornada de experimentação. “Pôr no mundo algo de incompreensível” (DELEUZE; GUATARRI, 1997a, p. 48), abrir novas trilhas e temporalidades para o pensamento e o corpo. Tais enunciados e sentidos não têm paralelo com práticas impositivas, imperativas e dogmáticas. Como se trata de proposições abertas, não há palavras de ordem, mas cantos de aliança com interesses interessantes de fazer com que a vida se intensifique nos processos formativos.

O crivo não está no aporte do afã pela ‘verdade’, mas em linhas abertas interessantes, importantes e notáveis. Tudo junto e misturado excitado por energias gradientes múltiplas e diferenciais. Não há aqui nenhuma pretensão de propor uma panaceia com fórmulas pré-determinadas e regras prontas para resolver os problemas educacionais. As proposições para uma formação poética não são deveres ou obrigatoriedade ou universalidade moral, mas devires num exercício ético de práticas de liberdade e experimentação de si, necessariamente cuidando dos outros através da distribuição nômade e da virtude dadivosa.

As experiências formativas aqui fabuladas se distinguem das lógicas de classificação, previsão, provisão, generalização e esquemas-guia, pois se dão como formação potente em ato e experimentação *autopoética*. Destarte, as experiências formativas, poeticamente afirmadas, são singulares e inaugurais.

Não há potência que não seja em ato. Diferente daquilo que envolve um plano de possibilidades. Há o necessário ou há o impossível. Tudo e todos se efetuam necessariamente. A questão é saber se essa efetuação é feita de maneira adequada ou inadequada. No plano educacional da formação esse modo inadequado pode ser exemplificado, sem intenção de saturação, através das formas identitárias fixas do sujeito fundante na formação; através da aprendizagem estritamente focada na representação, na mnemônica, na mnemotécnica, na mimética e na reconhecimento; nas disjunções, exclusões, coações e agregações de agrupamentos do ponto de vista macropolítico; em um corpo organizado, estruturado, funcional, disciplinado e eficiente que deseja de forma intencional e carente.

A **poética** é composta de duas dimensões, ou melhor, duas versões distintas, porém coexistentes que em muitos momentos se atravessam. Uma versão **crítica** e uma versão **clínica**. O que é comum na formação (poética) são os processos de aprendizagem. Assim, no caso da primeira versão, da poética enquanto crítica, trata-se de **desaprender** e na segunda versão denominada clínica concerne àquilo que engloba a **aprendizagem fabuladora**. A crítica desconstrói a servidão para dar condições para a invenção que é a poética na sua versão mais ativa e produtiva. A clínica implica nas condições e efetuações do próprio processo criativo. Com relação aos processos de aprendizagem é preciso distinguir aqueles voltados para o poder daqueles voltados para a potência através de um diagrama de forças de problematização imanente.

Sob a perspectiva metaformativa esquizoanalítica, a crítica poética é o tratamento da doença, decadência, aderência, adesão, queda, afundamento e servidão na formação. A clínica poética é a cura, elegância, fabulação e altivez para uma formação potente e libertária; para que os processos formativos retornem à condição de potência de acontecer.

A tese é toda atravessada por uma crítica com relação à imagem dogmática/sedentária do pensamento, imagem concordante das faculdades, imagem identitária da subjetividade, imagem cronológica do tempo, imagem significativa e comunicacional da linguagem, imagem orgânica do corpo, imagem moral da escolha e à imagem faltante/intencional do desejo que nutre a formação para a servidão.

A primeira zona cativa se dá através das formas de coação e coercitividade, fundadas sob um poder jurídico e negativo nu e cru, que estreita os movimentos, os desejos e os modos de existência não paradigmáticos. Desse ponto de vista, a princípio, trata-se de uma concepção de poder que não se sustenta por muito tempo devido às manifestações da violência que geram reações, muito embora causem estragos indelévels e terríveis. Confunde-se vingança e violência com justiça. Intimidação a partir de relações nítidas de punições e recompensas diante da norma. Nesse contexto, práticas repressivas e dracônicas são exercidas sem argumentação, somente através da força.

De outra maneira, há um outro lado da manifestação do poder, mais sutil que, ao invés de agir por coercitividade e violência, captura e seduz através do desejo desinvestido (prazer) e do consumo. Ela instiga, estimula, motiva, excita para controlar corpos e mentes de maneira muito mais eficiente e produtiva.

Então, por que razão se adere a essa forma de controle e captura acopladas à servidão involuntária de formação? Porque há compensações. No primeiro momento a vida e a formação são atreladas à falta. Posteriormente visa-se preenchê-las de paixões efêmeras, parciais e tristes que acabam por tomar conta do todo, mesmo que elas aparentem uma suposta felicidade. Como efeito dessas introjeções, os modos de vida se fixam em causalidades compensatórias que acabam por rebaixar (in)voluntariamente a vida e a formação: somos perseguidos e perseguimos esse tipo de vida e esse tipo de formação.

A adesão se dá porque uma vida impotente quer poder, propriedade, apropriação, reconhecimento, prazer e honrarias, deslocando aqueles que se formam para uma posição de diligência. Longe e contra a potência almeja-se destruir tudo aquilo que não é um espelho dominante do qual ela se identifica e ambiciona. Uma existência na formação que procede por fixação, apego e satisfação com a representação e com o vivido; mesmo que sejam providos de uma flexibilidade ou criação, só dizem respeito a uma teleologia caudatária ao sistema capitalístico⁸⁷ global. Tal servidão deriva do uso das paixões ligadas à dívida e à culpa, ou seja, ao desejo recaído ao estado de falta e, por isso, se imagina e intenciona querer aquilo que não tem.

Entretanto, mesmo com tristeza diante de tanta adesão à existência enfraquecida e aos microfascismos e macrofascismos que destilam seu ódio a uma vida potente e uma formação poética, não podemos permitir que essas paixões tristes se apoderem do nosso ser para não sucumbirmos, desistirmos e abandonarmos a resistência⁸⁸.

Portanto, a primeira maneira de romper e superar a formação para a servidão é admitir nossa adesões e cumplicidades voluntárias e involuntárias, haja vista que elas transcendem uma tomada de consciência e uma formação atravessada por discursos críticos contra os poderes de opressão e dominação. Justo porque não se trata de uma racionalidade compreensiva, mas de afetos e desejos que querem a servidão, pois se prendem a recompensas que chafurdam a vida e a formação na condição lacunar de se querer sempre mais aquilo que as deixam e as mantêm na condição impotente, mesmo com honras, prazeres, dinheiro, autorizações, reconhecimentos e empoderamentos. Assim, reconhecer a queda (FUGANTI, 2018) também implica em derrubar valores que aprisionam as potências vitais poéticas incidentes na formação.

⁸⁷ Envolve elementos econômicos, culturais e da subjetividade.

⁸⁸ Grande parte dessas considerações foi escrita após o resultado das eleições presidenciais de 2018 no Brasil. Inevitável que não se tenha tons de tristeza. Porém, nos valem do exercício de transmutação para usar de combustível de criação até um mau encontro, uma paixão triste.

A crítica requer uma heurística genuína que leva a uma presença de um modo de existência implicado numa problematização, na medida mesma em que se rompe com as tutelagens e passa-se a se singularizar. Exercer e conquistar uma crítica real, não ressentida e não ordinária consiste numa presença virtual, mesmo que informe, da clínica. Contiguidade de reciprocidade intrínseca do ‘não’ do leão com o ‘sim’ da criança (NIETZSCHE, 2011) para não cair numa espécie de progressão e evolução hegeliana. Isso toca naquilo que Deleuze chama de niilismo ativo (DELEUZE, [s/d]).

O reconhecimento de tais cumplicidades, de maneira não egóica e não conscienciosa, não tem paralelo com culpa ou responsabilidade. Não consiste em ser piedoso ou vingativo consigo mesmo, nem com os outros. A potência de viver em ato interessante não é transitiva e transcendente, mas imanente embora não instantânea. Tal ruptura é extremamente fastidiosa, porque é mais difícil distinguir na alegria e no prazer o que nos captura e rebaixa nossas vitalidades formativo-existenciais do que na tristeza e na dor.

Destarte, desinvestir um querer que atende às demandas, adesões e reproduções de maneira irrefletida, para intensificar o desejo que certamente irá produzir decepções e desencantamentos, como modo de quebrar com as representações e idealizações, nos parece interessante.

Assim, existem três elementos que constituem a versão crítica da poética: o **vazio**, o **silêncio** e a **solidão**. Não obstante, o campo social sempre atribuiu a esses elementos, de maneira equivocada, a condição de ausência e falta. O vazio seria a ausência do cheio, o silêncio a ausência das palavras e a solidão a ausência de relações. Inclusive na história dos sistemas de pensamento encontramos esses falsos problemas apoiados em antinomias. A psicanálise que compreende o desejo enquanto falta, o marxismo que concebe o poder como propriedade de classes e uma parte da antropologia⁸⁹ que se pauta na analogia.

Na verdade, o silêncio é a presença do pensamento, da duração e do sentido enquanto o signo não é soberano; o vazio é uma presença do movimento enquanto se move com a ausência da forma. Já a solidão é a presença do relacional quando as relações não estão em estados de mediação e representação. Essas são presenças imperceptíveis de um *dever-aí* que atravessa os processos formativos.

⁸⁹ Algumas correntes antropológicas privilegiam a semelhança e analogia em detrimento da diferença pura, ao se compreender as sociedades primitivas. Elas afirmam que muitas delas são carentes de Estado e escritas como se isso constituísse um nível de desenvolvimento ainda não completo; todavia, muitas sociedades primitivas negaram o Estado e, do ponto de vista da escrita, tinham uma riquíssima semiótica grafada nos corpos pintados e tatuados.

A partir da tríade crítica da desaprendizagem poética podemos traçar as proposições fabuladoras **clínicas** para fazer da formação um acontecimento poético. Para tal exercício diário e conquista torna-se imprescindível se dispor a fazer experimentações no campo da formação do corpo, da mente e do desejo com coragem, cautela e prudência. “Nós queremos examinar nossas vivências de modo rigoroso como se faz uma experiência científica, hora a hora e dia a dia! Queremos ser nossos experimentos e nossas cobaias” (NIETZSCHE, 2001, p. 231). Trata-se de um exercício de experimentação não mimético, apesar de que a repetição pode desembocar numa diferença. Já a conquista não se refere a algo estático, mas àquilo que está em processo. O exercício e a conquista são nômades e não sedentários.

A clínica converte a crise em criação e vê com humor até as adversidades. A poética formativa resiste, insiste e subsiste nos cenários mais áridos, pois nada lhe falta, mesmo que se efetue com raridade. Essa é a grande saúde. Ademais, afirma a vida com todas as suas forças. *Amor-fati*. Nada de reinserção, neurotização ou (re)adaptação, posto que “queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas” (NIETZSCHE, 2001, p. 202) das escolas e universidades. O que vale na formação é poetizar, “pois que inventar aumenta o mundo” (BARROS, 1998, p. 29). Aumentar a riqueza da existência e aumentar a beleza na formação.

Gerar a rotatividade de potências poéticas autossuficientes e de um ciclo virtuoso do desejo (FUGANTI, 2018) para nutrir os modos de vida poéticos na educação, decorando com toda sua força e beleza os processos de aprendizagem na formação.

Existem continuidades possíveis. Talvez um desdobramento mais denso das temporalidades na formação parece muito sedutor, mas, por questões dinâmicas e cinéticas, isso não nos pareceu fundamental para os problemas e objetivos que esta tese se aventurou. Ademais, há campo para se pensar a poética na formação através de outras expressividades artísticas como, por exemplo, o cinema, a pintura, o teatro, música, escultura, dentre outras. E obviamente espera-se que essa tese contribua para as fundamentações e *com-versações* nas pesquisas de campo que versem sobre a formação.

O que está no cerne e concerne a uma formação poética? Versões críticas e clínicas de desaprendizagem e (re)aprendizagem. A partir do silêncio podemos liberar as potências poéticas da linguagem, do pensamento e do tempo. A partir do vazio podemos liberar as potências poéticas do corpo e a partir da solidão podemos liberar as potências poéticas do agir na formação através do desejo intensivo que perpassa a condição ética, estética e política da escolha.

Tudo isso versa sobre a postura de se POR em protocolos de experimentação enquanto condições de (des)aprendizagem em UMA zona de indeterminação e impessoalidade na FORMAÇÃO que envolve processos de subjetivação e desenvolve processos de singularização. Trata-se de uma potência imanente, insurgente e inventiva – POÉTICA na educação.

Figura 18 - "Diary of Discoveries" (Vladimir Kush)



Fonte: Gazeta Filosófica⁹⁰

⁹⁰ Disponível em: <https://www.gazetafilosofica.net/2017-1/novembre/la-necessit%C3%A0-della-curiosit%C3%A0/>. Acesso em: 10 nov. 2018.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer**: O poder soberano e a vida nua I. Trad. Henrique Burig. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- _____. **A comunidade que vem**. Tradução e notas de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. In: _____. **Por uma educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p. 29-32.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Fazendeiro do Ar**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- _____. **Poesia completa**: conforme as disposições do autor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 1989.
- _____. **Retrato do artista enquanto coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- _____. **O livro das ignoranças**. 12. ed. São Paulo: Record, 2006.
- _____. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos do conhecimento**. Tradução de João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1988.
- _____. **Matéria e memória**. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **Evolução criadora**. Trad. Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita 2**: a experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.
- BORGES, Jorge Luiz. **O livro de areia**. São Paulo: Globo, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Parecer homologado pela Portaria nº 1.570. **D.O.U.** de 21 dez. 2017, Seção 1, p. 146. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 11 abr. 2018.
- BRETON, David Le. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto (org). **O homem-máquina**: a ciência que manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- CAEIRO, Alberto. **O guardador de rebanhos**. Lisboa: Dom Quixote, 1986.
- CAEIRO, Alberto. **Poesia**. Lisboa: Assírio e Alvim, 2001.
- CAMPOS, Álvaro de. **Notas para a recordação do meu mestre Caeiro**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.
- CAMPOS, Álvaro de. **Poesia**. Lisboa: Assírio e Alvim, 2002.

CAMPOS, Paula F. M; CAMPOS, Viviane. **Escola: espaço de convivência**. Relatório - Estágio Supervisionado em Pedagogia. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.

CANETTI, Elias. **Massa e poder**. São Paulo: Melhoramentos/UNB, 1984.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Editora Scipione, 1986.

CARVALHO SANTOS, Igor Alexandre de. **Currículo rizomático e formação**: “Um pouco de possível, senão eu sufoco”. 101 f. 2014. Orientador: Roberto Sidnei Alves Macedo. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18043>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. "Manifesto por um pensamento da diferença em educação". In: _____. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **Espinoza: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006a.

_____. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Fortaleza: EdUECE, 2009a.

_____. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Sobre teatro: Um manifesto de menos; O esgotado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010a.

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

_____. **Espinoza e o problema da expressão**. São Paulo: Ed. 34, 2017.

_____. **Nietzsche e a Filosofia**. Trad. Antônio M. Magalhães. Porto: Rés Editora, [s/d].

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995a. v. 2.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v.4. São Paulo: Ed.34, 1997. v. 4.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 5. São Paulo: Ed.34, 1997a. v. 5.

_____. **O que é filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. 2. ed. 5. Reimp. São Paulo: Ed.34, 2007.

_____. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed.34, 2010.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed.34, 2012. v. 3.

_____. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

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

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari: vidas cruzadas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **História da Sexualidade III: O Cuidado de Si**. 8. ed. São Paulo, Edições Graal, 1985.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martin Fontes, 2005.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006, p. 54-70.

FUGANTI, Luiz. **Com-versações** [do autor com o autor], 2018.

FUGANTI, Luiz. **O pensamento nômade: saúde, desejo e pensamento** [livro eletrônico] – São Paulo: Linhas de fuga, 2016, 916Kb, ePUB.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 731 p.

GALLO, Silvio. **Deleuze e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO (COEB), 2., 2012. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, Santa Catarina: UFSC, 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia: Anped, 2013 **Anais eletrônicos...** Goiânia: Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 127-142, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a11.pdf>. Acesso em: 13 maio. 2017. ISSN 1413-2478. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100012>.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. O último homem e a técnica moderna. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 33-52, jun. 1999. ISSN 1517-2430.

GIL, José. **Fernando Pessoa ou a metafísica das sensações**. Trad. Miguel Serras Pereira e Ana Luisa Faria. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1989.

GONTIJO, Pedro. **Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze**. 2008. 157 p. Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251862>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. A transversalidade. In: GUATARRI, Félix. **Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: veredas**. Nova Fronteira, São Paulo, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAN, Byung Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Multidão**: guerra e democracia na era do Império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. **Declaração**: isto não é um manifesto. São Paulo: N-1 edições, 2012.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**, I. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. São Paulo: Globo, 2009.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Trad. Marcelo Backes. Porto Alegre: Editora L&PM, 2001.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n.1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016. ISSN: 1413-7372. DOI: 10.1590/S1413-73722001000100003.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Tradução Hélia Freitas. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LACAN, Jacques. **O seminário, Livro 10**: A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

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

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Pensadores & Educação, 2). 136 p.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Trad. Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **O governo do homem endividado**. São Paulo, N-1 edições, 2017.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial**: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEMONS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. **Razón y Palabra** [online], México, v. 41, out./nov. 2004. Disponível em: <<https://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n41/alemos.html>>. Acesso: 31 jan. 2018. ISSN: 1605-4806.

LIMA, Elizabeth Araújo; LIBERMAN, Flávia. O corpo de um cartógrafo. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 19, n. 52, p. 183-193, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v19n52/1807-5762-icse-19-52-0183.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017. DOI: 10.1590/1807-57622014.0284

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

_____. **Perto do coração selvagem**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

_____. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

_____. **Um sopro de vida** (pulsações). Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Água-viva**. São Paulo: Prumo, 2008.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Nota Introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 5-9, jul./dez. 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 5 abr. 2017.

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out/dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 07 dez. 2016. ISSN 1809-3876.

_____. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018. ISSN 0101-7330. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010a.

_____. **Atos de currículo formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar o currículo e formação. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____; AZEVEDO, Omar Barbosa. B. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação do direito das crianças à (aprendizagem) formação**. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

_____; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: L&PM Editores: Porto Alegre, 2011.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Escolha os seus sonhos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escriturário**: uma história de Wall Street. Porto Alegre, L&PM, 2008.

NAJMANOVICH, Denise. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Victor Civita, 1974. (Os Pensadores).

_____. **Crepúsculo dos ídolos (ou como se filosofa com o martelo)**. São Paulo: Hermus, 1984.

_____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Cinco prefácios para livros não escritos**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

_____. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Gaia ciência**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

_____. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Ecce homo**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Crepúsculo dos ídolos**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 16, jan. 2001. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4967>>. Acesso em: 07 fev. 2018. ISSN 2175-8042. DOI:<https://doi.org/10.5007/%x>.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. Violência, corpo e escolarização: apontamentos a partir da teoria crítica da sociedade. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de (org). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery; PARAISO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez., 2012.

ORLANDI, Luiz B. L. Combater na imanência (prefácio). In: DELEUZE, Gilles. **Péricles e Verdi: a filosofia de François Chatelet**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

_____. Morada do ente. In: LINS, Daniel; PELBART, Peter Pál. **Nietzsche e Deleuze – bárbaros e civilizados**. São Paulo: Annablume Ed., 2004. p. 119-129.

_____. Deleuze - entre caos e pensamento. In: AMORIM, A. C.; GALLO, S.; OLIVEIRA JR., W. M. (Org.). **Conexões: Deleuze e imagem e pensamento**. Petrópolis: De Petrus; Brasília: CNPq, 2011. p. 145-154.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Nacional, 1982.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 277-293, mai./ago., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9355>. Acesso em: 15 jun. 2016. ISSN 2175-6236.

_____. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, ago. 2010 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017. ISSN 0100-1574. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>.

PELBART, Peter Pál. **Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Parte II. Tempo do acontecimento. In: _____. **O tempo não reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

_____. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: N-1 edições, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, Fernando. **Fausto**. Tragédia subjectiva (Fragmentos). Lisboa: Editorial Presença, 1988.

_____. **Livro do desassossego**. Teresa Sobral Cunha (ed.). Lisboa: Editorial Presença, 1990-1991. v. 2.

_____. **Poesias**. Lisboa: Edições Ática, 1992.

_____. **Livro do desassossego**. Assinado pelo heterônimo Bernardo Soares. Richard Zenith (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 283.

_____. **Poesia completa de Ricardo Reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PRATES, Maria Riziane Costa. **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil**. 2016. 220 f.: il. Orientadora: Janete Magalhães Carvalho. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8565>. Acesso em: 05 jun. 2017.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos "anormais". **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 1, p. 11-20, jan./abril, 2011.

QUINTANA, Mário. O nome e as coisas. In: _____. **Velório sem defunto**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições de emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIMBAUD, Arthur. **Correspondência**. Trad. Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Topbooks, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice** – O social e o político na pós-modernidade. Campinas: Cortez, 1996.

SARTRE, Jean Paul. **Entre quatro paredes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27272.pdf>. Acesso em: 12 jun.2016. ISSN 0101-7330. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400003>.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. São Paulo: UNESP, 2005.

SERRES, Michel. **O contrato natural**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

_____. **Filosofia mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico**: a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: VEIGANETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

_____. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA Tomaz T. da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 11-27.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOARES, Carmen. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outramente**. O discurso interpretativo dominante. Trad. Francisco Moras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UBERTI, Luciane. **Diário de um bebê**: governo da subjetividade infantil. 2002. 93 f. Orientadora: Sandra Mara Corazza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2583>. Acesso em: 14 out. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 161-175, jul./dez., 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71622/40625>. Acesso em: 12 jan. 2016. ISSN (online) 2175-6236.

_____. Cultura e currículo. **Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 2, n. 1, p. 43-51, ago. 2008. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/133>>. Acesso em: 07 ago. 2016. ISSN 1984-7114

_____. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, ago. 2002a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017. ISSN 0101-7330. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300009>.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais eletrônicos** [...] Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre/RS XIV, 2008. p. 26-58. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. São Paulo: EDUSP, 2010.