

## **Experimentações com a Pesquisa Educacional Deleuze-Guattariana no Brasil**

**Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci<sup>1</sup>**  
**Cintya Regina Ribeiro<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP – Brasil

**RESUMO – Experimentações com a Pesquisa Educacional Deleuze-Guattariana no Brasil<sup>1</sup>.** Este artigo busca apresentar algumas imagens da produção educacional inspirada no dispositivo conceitual elaborado pelo filósofo Gilles Deleuze e pelo psicanalista Félix Guattari. Buscaremos evocar algumas sensações, ainda que difusas, emergentes de nosso encontro com um arquivo constituído de 565 artigos publicados em 44 periódicos educacionais, qualificados como A1 e A2 pela CAPES, no intervalo 1990-2013. Por meio desta análise, pretendemos delinear certas linhas de forças constitutivas dessas produções de pensamento, tendo em vista matizar algumas composições – preponderantes ou efêmeras – emergentes nesses estudos. **Palavras-chave: Gilles Deleuze. Félix Guattari. Pesquisa Educacional.**

**ABSTRACT – Experiments with Deleuze-Guattarian Educational Research in Brazil.** This article seeks to present some images of the educational production inspired by the conceptual device developed by the philosopher Gilles Deleuze and the psychoanalyst Felix Guattari. Seek to evoke some feelings, although diffuse, emerging from our meeting with a file consisting of 565 articles published in 44 journals as qualified educational A1 and A2 by CAPES, in the range 1990-2013. By this analysis, we intend to delineate certain lines of forces of these constitutive production of thought, in view of some tinting compositions – overweight or ephemeral – emerging. **Keywords: Gilles Deleuze. Félix Guattari. Educational Research.**

## Introdução

Na *Introdução* aos seus *Grundrisse*, Karl Marx (2011) optou por abdicar de toda e qualquer escatologia. Deixando de lado o tom panfletário de escritos como o *Manifesto Comunista*, o texto marxiano limitou-se a apresentar seus próprios limites metodológicos e teóricos. De acordo com o pensador alemão, aqueles interessados em compreender o funcionamento de seu método materialista deveriam sempre considerar essas balizas, fixadas pela realidade social na qual uma teoria se insere. Em sua perspectiva, o erro em tomar obras como as de Ricardo ou Adam Smith como absolutas ou universais decorreria da incompreensão, por parte dos leitores, de tal prerrogativa. O mesmo argumento se aplicaria aos seus próprios escritos, limitados às mesmas condições histórico-sociais atreladas ao surgimento da economia burguesa. À medida que emergem novas configurações sociais, para Marx, as teorias e respostas se tornariam obsoletas. Ora, pouco mais de um século depois, em um diapasão diametralmente oposto ao de Marx, Michel Foucault (2007, p. 360), em sua obra *As Palavras e as Coisas*, corroboraria tal visão ao argumentar que o pensamento marxiano, bem como o marxismo, acomodaram-se pacificamente no interior da *épistémè* do século XIX. Diz-nos o filósofo:

O marxismo está no pensamento do século XIX como peixe n'água: o que quer dizer que noutra parte qualquer deixa de respirar. Se ele se opõe às teorias 'burguesas' da economia e se, nessa oposição, projeta contra elas uma reversão radical da História, esse conflito e esse projeto têm por condição de possibilidade não a retomada de toda a História nas mãos, mas um acontecimento que toda a arqueologia pode situar com precisão e que prescreveu simultaneamente, segundo o mesmo modo, a economia burguesa e a economia revolucionária do século XIX.

Não buscamos, com este artigo, discutir uma similitude entre ambos os pensadores, mas, antes, atentar para essa problematização de caráter histórico constitutiva da obra de Foucault. O pensador francês sempre privilegiou apreender como determinadas épocas demandam e engendram certas teorias, ainda que contraditórias entre si – a economia burguesa e a revolucionária, por exemplo. Essa percepção talvez nos permita acessar o cerne da máxima foucaultiana “[...] um dia, talvez, o século será deleuzeano” (Foucault, 2008, p. 230). Sobre esse dito, o próprio Gilles Deleuze responderia anos mais tarde: “Não sei o que queria dizer Foucault, nunca lhe perguntei. Ele tinha um humor diabólico. Talvez quisesse dizer isto: eu era o mais ingênuo entre os filósofos de nossa geração [...]” (Deleuze, 1992, p. 111-112).

Tendo em vista o supracitado olhar aguçado de Foucault para essas avaliações arqueogenealógicas de uma teoria, tendemos a discordar do diagnóstico de Deleuze. Não estaríamos diante de uma efêmera piada referente à ingenuidade do autor de *Diferença e Repetição* e *Lógica do Sentido*, mas em presença de uma avaliação próxima àquela esboça-

da por Foucault acerca do pensamento marxiano. Encontraríamos nas obras de Deleuze, escritas ou não em parceria com Félix Guattari, uma teoria condizente com o seu tempo. Quiçá, um suposto deleuzismo ou um deleuze-guattarismo esteja para o pensamento do século XXI como *peixe n'água*. Tal visão poderia ser corroborada na medida em que, nos campos mais diversos, tornou-se extremamente raro não deparar com autores engajados em trazer o pensamento deleuzeano e/ou deleuze-guattariano<sup>2</sup> para questionar, de modo singular, certas práticas analíticas vigentes em suas próprias áreas. Luiz B. Orlandi (2009, p. 26), importante comentador da obra do filósofo francês no Brasil, chegou a argumentar acerca dessa influência de Deleuze em campos diversos das ditas humanidades:

A filosofia de Deleuze traça percursos que justificam a variação de seus estímulos em estudos filosóficos e no campo das ciências humanas, da educação e das artes, bem como nos combates pela dignificação do viver.

Dado esse horizonte de pensamento, não seria descabido afirmar que o campo educacional também parece vivenciar esse século deleuzeano vislumbrado por Foucault. Vejamos.

### **Uma Breve Agrimensura da Produção Educacional Deleuze-Guattariana**

Pesquisas recentes (Gandin et al., 2002; Paraíso, 2004; Benedetti, 2007; Marinho, 2014; Vinci, 2014; Vinci; Ribeiro, 2015) auxiliaram-nos a dimensionar o volume de publicações voltadas à discussão da obra de Deleuze-Guattari de modo geral, bem como pensar suas implicações ou ressonâncias para o campo educacional. No intuito de apresentarmos um breve panorama dessa significativa produção, tomemos como referência preliminar o espectro de publicações em formato livro e/ou *e-book*.

Nosso levantamento aponta que, atualmente, o mercado editorial brasileiro conta com uma miríade de publicações interessadas em articular o *pensamento da diferença* às temáticas educacionais, muitas das quais se encontram disponíveis ao grande público nos sítios eletrônicos de livrarias. Desde o ano de 2002, quando do lançamento de dois marcos na área – o *Dossiê Gilles Deleuze* (Corazza, 2002a) e o livro *Para uma Filosofia do Inferno em Educação* (Corazza, 2002b) –, contamos com uma média de duas publicações por ano. Dentre as principais publicações, temos para além daquelas já citadas no presente parágrafo: *Composições*, de Corazza e Tomaz Tadeu em 2003; *Deleuze & Educação*, de Silvio Gallo em 2003; *Linhas de Escrita*, de autoria de Corazza, Tadeu e Paola Zordan em 2004; *Artistagens: filosofia da diferença e educação*, de Corazza em 2006; *Vygotsky/Deleuze: um diálogo possível*, de Solange Puntel Mustafá em 2008; *Os Cantos de Fouror: esrileituras em filosofia-educação*, de Corazza em 2008; *Abecedário: educação da diferença*, organizado por Júlio Groppa Aquino e Corazza em 2009; *Pensar em Deleuze: violên-*

*cia e empirismo no Ensino de Filosofia*, de Ester Maria Dreher Heuser em 2010; *Foucault, Deleuze & Educação*, organizado por Sônia Clareto e Anderson Ferrari em 2010; *Fantasia de Escrita: filosofia, educação, literatura*, organizado por Sandra Corazza em 2010; *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia em 2012; *Pesquisar na diferença: um abecedário*, organizado por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Lívia do Nascimento e Cleci Maraschin em 2012; *O que se transcreve em Educação?*, de Sandra Corazza em 2013; *Pistas do Método da Cartografia volume 2: a experiência da pesquisa e o plano comum*, organizado por Virgínia Kastrup, Silvia Tedesco e Eduardo Passos em 2014; e, por fim, *Biografemática na Educação: vidarbos*, organizado por Sandra Corazza, Máximo Adó e Marcos Oliveira em 2015. Há também as publicações em brochura ligadas a congressos, simpósios e seminários, como o *Conexões* realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) desde 2009, com periodicidade anual até o ano de 2013, passando para bianual a partir de 2015. Afóra algumas obras atreladas a programas de pós-graduação, caso dos *Cadernos de Notas* vinculados ao projeto *Escrituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* do programa *Observatório da Educação* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Tal cenário denota que, a reboque do que ocorreu em tantas outras disciplinas, os estudos educacionais adentraram o século XXI, também às voltas com o *pensamento da diferença*, seguindo uma provocação lançada por Orlandi (2006, p. 9):

[...] as diferenças continuam chocando visões, odores e sabores, audições e tatos, sensibilidades e inteleccões. Por quê? Porque emitem diferentes timbres de gritos e distintas granulações de imagens a partir dos mais desencontrados lugares e a partir de transtópias criadoras de mil e um lugares. [...] Em resumo, a problemática da diferença se impôs de tal modo que forçou o pensamento a alargar visões, bocas, poros e até cloacas, incluindo aquelas que se julgavam higienizadas em universos tão-só linguageiros.

Considerando esse extenso volume de publicações no mercado editorial brasileiro, buscamos, por meio da presente pesquisa, apreender as produções acadêmicas a partir de suas publicações em forma de artigos. Justificamos tal recorte por três razões fundamentais: a) os artigos contemplam maior diversidade – de autores, estilos, modos de abordagens, temáticas, etc. – em relação aos formatos do mercado editorial; b) os artigos são publicados em periódicos acadêmicos a partir de critérios de arbitragem entre pares, condição que os legitima como pertencentes à determinada ordem discursiva; c) a maioria das revistas acadêmicas promove acesso aberto às suas publicações, condição que, por favorecer a economia de circulação discursiva na área, finda por retroalimentar o campo de referências dessa mesma ordem discursiva. Desse modo, selecionamos e mapeamos 44 periódicos de alto impacto na área, cobrindo todos os estratos A1 e A2 da tabela Qualis<sup>3</sup>.

Do ponto de vista metodológico, a triagem dos artigos foi realizada a partir de dois critérios independentes de busca: a) artigos com referência explícita a Gilles Deleuze ou Félix Guattari no corpo do texto e b) artigos com indicação de uma ou mais obras destes autores em sua bibliografia. Em posse dessas diretrizes, localizamos, no intervalo 1990-2013, 565 trabalhos que atendem aos requisitos propostos, tendo sido a grande maioria publicada após o ano de 2002 – 79% do material compilado<sup>4</sup>.

Essa volumosa produção, por si só, denota a crescente presença do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre os estudos da área. Considerando tal contexto, propomos uma investida analítica singular nessa produção educacional contemporânea inspirada no *pensamento da diferença*.

Nosso intuito é efetivar um trabalho de experimentação com os textos, perpassando-os a partir de operadores analíticos advindos de nossa experiência de leitura literária. Tal estratégia justifica-se na medida em que, além de permitir resgatar um fundo literário presente nessa produção, possibilita-nos atravessar essa massa documental com outro recorte que não aquele típico dos procedimentos de mapeamento, os ditos *Estados da Arte*. Em vez de buscar quantificar, ordenar e classificar esse arquivo, tal encontro produziu uma zona de experimentação capaz, não de dizer o que esses estudos são, mas sim de perscrutar aquilo que podem. O resgate de certa força literária, a partir de alguns autores selecionados, permitiu o trabalho com apenas algumas peças, uma seleção precisa de fontes, capazes de nos aproximar das potências presentes no conjunto. Tal gesto não implica acessar uma essência primeira; as escolhas são deliberadas e partem daquilo que mais nos afetou como pesquisadores. Experimentar, portanto, significa endereçar-se à massa documental de outra maneira, implica uma análise que ora aponta para um *modus operandi* dessa produção, ora para o cenário amplo da produção acadêmica nacional, sem nunca perder de vista sua potência. Experimentação denota lançar um raio sobre as fontes, efêmera luz constitutiva do arquivo, capaz de erigir uma imagem imprecisa carregada de potências desconhecidas. Impressões de vida breve.

Assim, imersos nessa massa documental composta por mais de 11 mil páginas, visamos traçar algumas imagens vigorantes dessa vertente da pesquisa educacional. Numa inspiração deleuze-guattariana, buscamos evocar algumas sensações, ainda que difusas, emergentes de nosso encontro com o arquivo. Por meio desta análise, pretendemos delinear certas linhas de forças constitutivas dessas produções de pensamento, tendo em vista matizar algumas composições – preponderantes ou efêmeras – emergentes nesses estudos educacionais. Nosso percurso privilegiará três incisões analíticas, cada qual ativada por três movimentos – saturar, jogar e perseverar – os quais serão disparados respectivamente pelas escrituras de Franz Kafka, João Antonio e Bosco Brasil.

## **Imagem I: o incômodo despertar da produção educacional deleuze-guattariana**

Poderíamos pensar numa espécie de efeito Gregor Samsa a passar a produção deleuze-guattariana em educação, um incômodo aberrante ressoando nesses estudos. Haveria um movimento nesses trabalhos que, despertados por sonhos intranquilos, buscariam levar ao limite certas metamorfoses. Tais movimentos kafkianos afirmam a condição de urgência do lugar da pesquisa educacional atual, a qual se vê bifurcada, fundamentalmente, em dois grandes veios analíticos: o primeiro deles visaria dar conta da situação aberrante do agora, situação esta instaurada graças à sociedade de controle sucedânea da sociedade disciplinar; o segundo proporia fartar-se de um daqui a pouco, quando conceitos como devir e rizoma já seriam nossos irmãos.

O primeiro grande bloco, efeito da ampla circulação que há entre nós do texto *Post-scriptum sobre as Sociedades de Controle* de Gilles Deleuze, abarca aqueles despertados no dia seguinte ao colapso da *sociedade disciplinar* por um incômodo sem tamanho. Os meios fechados, as instituições de sequestro penetraram em cada poro da sociedade; em seu encaixo surgiram o controle contínuo e a comunicação instantânea, favorecendo a passagem do confinamento disciplinar ao espaço aberto do controle (Deleuze, 1992). Tal controle constitui-se como uma tecnologia operando em termos modulatórios e atuando a céu aberto, sem a necessidade de um modelo prévio como aquele das distas instituições de sequestro: prisões, escolas, etc. (Souza; Gallo, 2002, Gallo; Aspís, 2010). Eis o leitor arremessado a uma situação aberrante, incômoda.

Atravessados por sonhos intranquilos, não contavam com tal metamorfose. Esses pesquisadores pensam questões, como, por exemplo, o lugar que caberia ao ensino de filosofia na condição de fomentador de cidadania, as políticas inclusivas contemporâneas, novos modelos de formação de professores, etc. Buscam descrever com precisão aspectos dessa outra sociedade, suas implicações para as instituições, sobretudo para a escola. Procuram ficar em pé e seguir com suas reflexões, buscando envolver o leitor numa aura de questionamentos:

É a serviço dessa cidadania que estará o ensino de filosofia no Brasil contemporâneo? Essa disciplina servirá, depois de anos fora do currículo de educação média, para legitimar o poder de polícia numa sociedade de controle? Para adaptar os jovens a essa cultura da aceleração, da hiperatividade, do consumismo desenfreado, do hedonismo apressado? Terminantemente, pensamos que não. Em épocas como esta, a tarefa crítica da filosofia é muito mais do que necessária (Gallo; Aspís, 2010, p. 102).

*Em épocas (aberrantes) como esta...* parece ser esse o mote das indagações que movem esses autores. Inquietação lançada de maneira pioneira por Silvio Gallo (1997; 1998), cujos artigos abordam a questão da transição para a *sociedade de controle* e o papel cabível à educação nesse cenário. Nesses estudos, acentua-se uma interpelação funda-

mental: como seria possível compreender essas mudanças, para que assim pudéssemos cruzar o umbral do espaço escolar a fim de estabelecermos novas práticas de resistência? Debatendo-se com seu tempo, aqueles que pensam as modificações processadas na aurora do controle muitas vezes lançam mão de reflexões maiores em seu auxílio, sendo a obra *Império* de Antonio Negri e Michael Hardt a evocação mais recorrente.

Gregor Samsa também procurou, em seu cabedal sensório, referências outras que justificassem a dor sentida naquela fatídica manhã. Para seguir vivendo, tende-se, culturalmente, a proclamar a familiarização com o aberrante. Entretanto, o gesto kafkiano segue numa outra direção, a qual busca fazer saturar uma experiência; em outras palavras, faz-se necessário tornar-se uma aberração para fazer explodir a monstruosidade, esgotá-la.

Esses pesquisadores demonstram que vivenciamos algo inescapável e, portanto, cabe tatear respostas sobre a maneira de resistir diante dos processos de controle vigentes. Trata-se, entretanto, de soluções efêmeras, pois esses autores entendem que no espaço de controle aberto, com suas modulações contínuas, estamos sempre e unicamente diante de tendências. Nada se encerra, tudo se modifica ao sabor dos ventos. Diante desse movimento de controle, desse efeito de molarização dos micromovimentos disruptivos, faz-se necessária uma resposta rápida, exigindo uma capacidade criadora veloz, uma vez que só assim poderíamos resistir. A solução encontrada estaria na invenção conceitual, nessas criações singulares capazes de produzirem acontecimentos, ou aquilo que se enuncia como devir. Essa perspectiva pode ser exemplificada nos estudos de Simone Gallina (2004, p. 369), para quem:

[...] o conceito não pode ser confundido com uma proposição, porque ele não tem um valor de verdade, não se refere a estados de coisas, como é o caso das proposições da ciência. Como criação singular, o conceito reporta-se a um acontecimento, ele próprio é um acontecimento. Ora, considerar o conceito um acontecimento implica também considerar que o filosofar deve se ater às circunstâncias implicadas na criação.

Configura-se assim um segundo bloco de pesquisadores, mais afeito a pensar as implicações políticas das questões conceituais. Para essa vertente, trata-se de afirmar o conceito a partir de uma prerrogativa de imanência, visando fomentar possibilidades de resistência.

Em ambos os grupos, podemos perceber que suas temáticas, embora aparentem destoar – uma leitura mais sociológica, focada na *sociedade de controle*, em contraste com uma filosófica, pautada no tópico da criação conceitual –, convergem em um ponto: a imanência como local privilegiado de combate.

Interessante notar que, para ambas as vertentes, a tarefa crítica, amiga de outrora, de nada adianta nesse novo cenário, devendo se metamorfosear. O mundo exterior a esses textos, aquele do leitor que se

debruça sobre os argumentos apresentados de modo eminentemente reflexivo, deve sofrer um abalo performático. Poder-se-ia dizer que buscam provocar um *devir-saturação*, ou seja, transformar-se em uma espécie de enunciado monstruoso capaz de inquirir aquilo que não ousávamos como humanos – entes presos aos modelos críticos que vigoram desde tempos imemoriais.

Depreendem-se, assim duas modalidades de crítica: a primeira implicaria reconhecer as lógicas dominantes atuais, as modulações contemporâneas vigentes; a segunda buscaria fomentar a criação, podendo esta última ser tomada como nova experimentação de si ou, simplesmente, uma ascese, tal como abaixo sugerido:

[...] são tantas as demandas que nos fazem carecer de ser de si mesmos/as uma outra experiência, uma nova invenção ou outra atitude. A dureza e a rigidez da ciência moderna nos fizeram descreer no nosso lado melhor, o mágico, o criativo, o inventivo, o crente, o crédulo, pausamos na segurança e na promessa dos métodos (Cunha, 2002, p. 166-167).

Para o segundo bloco de pesquisadores, caberia à educação lidar com esse esgotamento do ato criativo, recuperar nosso outro, dar ensejo à produção de outros mundos e outras experiências possíveis – tarefas dependentes da criação conceitual. Só assim se poderia acionar o devir capaz de colocar em xeque a ordem do mundo.

*Devir, rizoma, corpo-sem-órgãos* são conceitos reafirmados incessante e incansavelmente em muitos dos artigos analisados. Faz-nos indagar se a força de criar um conceito estaria em lançá-lo cegamente aqui e acolá ou em experimentá-lo em vias mais abertas, aquelas mesmas em que correm as modulações típicas da *sociedade de controle*, e que se encontram para além do terreno dos periódicos educacionais. Alguns autores seguem essa linha, apontando que pensar um conceito, tal qual o devir, não significa apenas apresentá-lo palatável ao leitor, ávido por compreensão, mas em tomar suas implicações políticas em relação ao seu contrário, o estado de coisas dado – devir contra cultura, indeterminação contra determinação e assim por diante. Dessa maneira, não podemos dizer que tal produção não gere um incômodo, pelo contrário, ela parece saturá-lo.

Em *Devir-Animal e Educação* (Gomes, 2002), por exemplo, a autora explora essas questões ao brincar com elementos do cotidiano escolar que escapam das definições curriculares padrões, entendendo tal fuga como portadora de um *Devir-Animal*. Lançando mão da ideia de animalesco, a pesquisadora abdica de qualquer prerrogativa de representação de uma situação escolar, seja numa chave denunciante ou propositiva. Estamos diante de um exercício de escrita que busca pensar as implicações políticas de uma chamada educação animalesca para os dias atuais, ao acessar as diferenças virtuais latentes da sala de aula. A autora, dessa forma, conduz uma argumentação singular sobre o *Devir-Animal*, indo além da referência apresentada por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*. Deixando o conceito operar de modo imanente, silenciado em um

estranho monólogo acerca da involução da qual padecemos, evita operar na ordem da compreensão e busca fazer com que a instituição corra escadaria abaixo assustada diante do aberrante educacional.

Tornar-se animal não é deseducar-se, é fazer diferença, tornar-se diferente. Não ser mais homem, mas homem-lobo, homem-cachorro, homem-papagaio. Não se trata de regredir e sim de involuir. [...] A involução é a tomada do selvagem, o contágio do elemento estranho que implica em novos arranjos para os traços diagramáticos que constituem a subjetividade. Embora o homem não possa devir do animal, constitui devires animais monstruosos o tempo todo (Gomes, 2002, p. 63).

Se essa força estranha que ocorre o tempo todo, característica do *Devir-Animal*, não é da ordem da compreensão, a quem presta serviço? A familiaridade adquirida com as tendências sociais atuais acaba por solapar a ordenação do mundo por meio da utilização desses conceitos de difícil apreensão, inacessíveis quase, mas capazes de dizer das muitas formas de domesticação que nos enredam. De acordo com a autora, a escola e o currículo, instituições que são os alvos dessas análises, lidas sob a ótica deleuze-guattariana, deixam de ser um espaço disciplinador ou modulador para tornarem-se uma outra coisa, passível de criação e devir. Tal leitura procura inquietar, modificar. Esses conceitos se prestam a metamorfosear. Entendendo que a emissão dessas palavras de ordem é do campo da afecção mais do que da compreensão ou da informação, tais autores produzem suas próprias aberrações – eis o efeito Gregor Samsa dessa produção que, ao tornar aberrante o familiar, faz com que desse movimento surja uma ruptura.

Esse transtornar movente sugere haver uma gana, um ânimo peculiar perpassando esses trabalhos. Convém recuperar essa gana como imagem em nosso próximo tópico, pois ela é responsável pela alegria ímpar, materializada no riso e no escárnio que regem essa produção, por ocasião de seus encontros e agenciamentos.

## **Imagem II: o jogo da produção educacional deleuze-guattariana**

Ao pensar a alegria, aqui denominada de gana, da produção educacional, procuramos atravessar a massa documental com uma pergunta retirada da obra do escritor paulista João Antônio (2012), qual seja: *está a jogo ou a passeio?* Pergunta malandra, que mais afirma do que indaga. Essa escrita malandra sabe que não é possível bobear e, por isso, a interpelação tem um quê de descabido: sempre se está a jogo, nunca a passeio.

Destarte, a expressão passeio, na malandragem escrita de Antônio, assume outra acepção, mais coloquial. Passear, na gramática das ruas, denota jogar sem nenhum interesse, sem gana. Há personagens, no universo antoniano, que procuram viver nessa condição: são os trabalhadores, os delatores e outras tantas figuras que evitam a tensão

inerente ao jogo, buscando alcançar um conforto “pequeninho, lá, no meio da manada” (Antônio, 2012, p. 432). São personagens passivos, aceitam tudo sem interesse, talvez por não acreditarem na potência que residiria virtualmente em cada jogada. Entretanto, lembra-nos Antônio, só há uma condição, a do jogo, e desta “você não vai escapar, seu [...]” (Antônio, 2012, p. 432). Jogo que se assume enquanto tal ou, ao contrário, jogo desinteressado. Está a jogo ou a passeio?

A força dessa pergunta, ao atravessar a produção educacional que flerta com o pensamento deleuze-guattariano, pode bem instaurar um jogo singular. Algumas escritas malandras, cheias de gana, assumem posição, apontando contra o pensamento recorrente das pesquisas do campo. É a vida chamando, convocando à mudança, exigindo criação, movimentos apenas possíveis numa mesa de jogo, esse espaço de encontros e de invenção. Diferentemente do apregoador marasmo educacional vigente, do processo formativo padrão, no qual tudo parece monótono, sem qualquer “potência de provocar mutações subjetivas, ampliar a capacidade de alguém de ser afetado e potencializar a vida” (Lima, 2006, p. 325).

Essas produções procuram primeiramente mudar a linguagem, por entenderem que a escrita acadêmica padrão há muito padece de certa inércia, deixando o jogo truncado, pois lhe faltaria “a liberdade de expressar livremente ideias e pensamentos e, também, a liberdade no âmbito da própria expressão, no modo de escrita” (Larrosa, 2013, p. 109). Por isso, esses trabalhos jogam com um léxico malandro: *linhas de fuga*, *cartografias*, *devir* etc. Expressões que procuram retirar as estacas fincadas em nosso pensamento. Exemplo desse procedimento pode ser visualizado no percurso analítico de duas jogadoras que, ao discutirem o glossário da inclusão escolar, propõem-se a modificar essa gramática, possibilitando assim vivenciarmos

[...] uma experiência com a diferença. Uma exigência posta pela diferença. Uma abertura ao outro. Abertura àquele imprevisível, não identificado, não esperado. Uma abertura à diferença, àquilo que escapa à norma, que escapa à mesmidade. Uma abertura não de acolhimento, mas uma abertura para viver a potência dessa diferença anunciada no outro e em mim mesmo (Henning; Lockmann, 2013, p. 553).

Se as expressões possuem uma dimensão normativa e impõem certos parâmetros legais e éticos (Mandarino, 2002), é necessário rachá-las, produzir deslocamentos, perguntar: *estão a jogo ou estão a passeio?* Jogo de movimento, deslocamento, *desterritorialização*. Como? Lançando indagações e procurando inverter suas lógicas de sentido, estabelecendo outras valorações. O jogo se dá desta forma: interpretação literal do dito e *tacada* de um conceito capaz de fazer emergir o não-dito. No lançamento de conceitos deleuze-guattarianos, muitos autores buscam esse efeito, assim sintetizado:

O que buscamos provocar é a desconexão entre a imagem como meramente ilustrativa de um texto e o sentido que

o atravessa, abandonando o entendimento de que as imagens simplesmente sugerem leituras. Não mais obedecendo à necessidade representacional do questionamento 'o que isso quer dizer?', 'qual o significado daquilo?', mas possibilitando escorregões e deslizes pelas potências da contemplação e produção de sentidos na própria imagem (Scareli; Andrade, 2008, p. 52).

Deslizamentos, escorregões ou experimentações, invenções que o jogo exige. Contra as formas canônicas, instaura-se a criatividade malandras desses gestos de escritura que, cheios de gana, sabem que a vitória só é possível invertendo a mesa, erigindo outras regras no interior de um mesmo tabuleiro.

Há muitas armações de jogo nesses trabalhos; algumas mais tímidas, por vezes soando como se estivessem a passeio, outras mais ousadas, assumindo a tensão inerente à sua condição. Aqueles mais tímidos tendem a iniciar sua jogada sondando o traquejo do adversário: o PME é isso (Werle; Bacellos, 2008); a ética médica é ensinada de tal modo (Rego; Gomes; Siqueira-Batista, 2008), etc. Ainda parecem pensar em ontologias. Os adeptos dessa modalidade tendem a assumir uma posição argumentativa que não entrega ao que veio, assumindo um tom desinteressado, com contornos incisivo e diretivo:

Temos conhecimento da atual situação na qual se encontram as escolas e os seus professores neste país. Os salários aviltantes, não possibilitando que os mesmos possam viver com dignidade e despreocupados com a sua sobrevivência e da sua família, inviabilizando compromissos mais efetivos e duradouros [em termos de dedicação] a uma escola. O tempo no magistério é fragmentado e vivido de uma forma dispersiva entre uma escola e outra. É neste sentido que apontamos para a pesquisa como promotora de uma nova prática discursiva sobre e com os professores. Trata-se de um tipo singular de pesquisa que tem como pressuposto dar voz aos professores enquanto pesquisadores de si (Oliveira; Oliveira; Fabrício, 2003, p. 171).

Ainda em relação às modalidades de jogo, a pesquisa acentua também outras escritas malandras, mais ousadas, como aquela do artigo *Ui, que nojo! Tem mais é que fechar esse valetão! Um estudo com o conceito deleuzeano de devir* (Palmeiro; Gioppo, 2011). Na brincadeira com as expressões por meio das quais uma comunidade da cidade de Curitiba se refere ao Rio Pinheirinho, as autoras vão criando um estranho texto, no qual o rio em questão se transmuta a cada tópico. Ora a descrição de um plano para limpeza de um *valetão* atrás da escola, ora um desaguar de desagavos com a prefeitura e, ao final, a liquidez da escola diante dos problemas comunitários. O devir é evocado não para uma descrição do processo de revitalização de um córrego apenas, um relato de caso, mas para composição do próprio texto, implicando o leitor em seu jogo, nos seus deslizamentos de sentido e na difícil resposta a cada questão posta com um riso no rosto.

Ambas as formas de jogo – seus procedimentos, convém notar – lidam com suas questões como se vitais fossem. Nisso está a gana. Na verdade, não raro afirmam que tudo o que fazem é para produzir um viver melhor (Higuchi; Alves; Sacramento, 2009), intentos de alta relevância. Esse vitalismo, afirmado em tantos outros artigos, procura tocar o leitor naquilo que lhe é mais caro: sua existência. Produção de pensamento que é da ordem do envolvimento: riso, choro, enfado e, sobretudo, alegria. Para tanto, todas as jogadas supracitadas – mesmo aquelas que optam por um jogo desinteressado – lançam mão de técnicas e procedimentos de outras searas, a literária inclusive. Procuram armar uma mesa na qual o leitor se sinta estrangeiro, embora implicado – espelho que inquieta, assim como as malandragens escriturais de João Antônio.

Afastando-se da seara de discussão da literatura como metáfora para a educação, alguns pesquisadores deleuze-guattarianos optam por ousar com suas próprias ideias, experimentando o pensar e eclodindo os limites do pensável. Jogo ganho ou não, com um dizer assertivo ou buscando apenas provocar, a questão é que essa produção demonstra que “[...] em seu querer, o sentir e o pensar encontram-se imbricados e o pensamento disseminado pelo corpo. Ao articular vida e pensamento, faz experiência com todas as coisas, sobretudo consigo mesmo” (Corazza, 2005, p. 1206). Forma e conteúdo aliados em prol de um mesmo efeito, qual seja, desestabilizar o ingênuo leitor, exegeta que é, e levá-lo a forjar outros encontros, outros possíveis. Vitalidade que pulsa em cada linha. Malandragem das mais graúdas.

Uma produção na qual vigora certo vitalismo (Teixeira, 2004), atestando que a criação de um mundo e a relação deste com outrem impõe um constante jogo – não se *bate taco* sozinho – em prol da construção de uma nova educação, um novo viver. A vida, liberta dos limites impostos cotidianamente, é o prêmio para esses jogadores. O uso desse léxico, cuja missão é colocar em xeque alguns sentidos canônicos – ainda que padeça de definição precisa –, procura afirmar o jogo, armar o cenário para uma disputa amigável com outro malandro, de modo que surja um encontro-agenciamento. Ao fim, essa gana deleuze-guattariana exige uma partilha alegre e positiva, daí embaralhar os signos e procurar realizar deslizamentos na procura por um *bater de taco* com o leitor, implicá-lo. E você, o que pensa sobre isso? O que persegue nessas páginas? Experiências com a palavra, instauração de uma *sinuca de bico* na qual o leitor, incomodado que fica, precisa decidir: afinal, está a jogo ou a passeio?

### Imagem III: engajamento criativo

Em cada palavra de ordem emitida, procedimento analítico inventado, discussão conceitual empreendida, etc., percebemos, como uma das linhas de forças emergentes desse conjunto de trabalhos, uma militância singular em prol da criação. Lutando contra a escassez inventiva das pesquisas educacionais e daqueles envolvidos com o universo escolar, alguns estudos buscam dissipar a “tristeza estampada no

rosto e na alma de muitos educadores” (Betlinski, 2013, p. 301). Frágil centelha inventiva capaz de engendrar outros e potentes possíveis, buscando perseverar em um cenário desértico ou simplesmente procurando afirmar-se como acontecimento. Tal qual uma antiga cena ocorrida em uma sala de imigração no porto de Santos, narrada por Bosco Brasil (2006) em *Novas Diretrizes para Tempos de Paz*. De um lado, Clausewitz, um singelo ator de teatro, que recusa seguir com sua arte em um mundo assolado pela guerra, preferindo assumir um novo trabalho nesse país cuja língua tão alegre parece ser incapaz de portar atrocidades. À sua frente, Segismundo, um taciturno funcionário público, ciente de ser apenas uma peça integrante na grande engrenagem burocrática. Ambos os personagens não sabem a função ou a profissão um do outro, sendo completos desconhecidos colocados frente a frente graças a uma situação extrema.

No pacto travado entre ambos – Clausewitz dispõe de um intervalo de dez minutos para emocionar Segismundo com sua história, tendo em vista receber o salvo-conduto – no aqui e agora em que esses dois mundos se encontram, a arte pede passagem e sub-repticiamente acontece. Algo ocorre na peça de Brasil, uma espécie de curto-circuito. Os diálogos soam artificiais em princípio, demarcando as intenções em jogo numa sala de migração durante a guerra: um migrante querendo um refúgio pacífico, passando-se por um agricultor com uma triste história a fim de conseguir seu salvo-conduto, e um funcionário disposto a devassar as intenções do recém-chegado e, no limite, dificultar seu ingresso no país. As falas, repentinamente, passam a assumir ares poéticos destoantes do ambiente opressor no qual a cena se dá, não obstante mais artificiais. As intenções do ex-ator polonês, adentrar ao país como mais um braço para a lavoura, são denunciadas por certos trejeitos por demais teatrais. Há uma artificialidade logo percebida pelo funcionário da imigração. Segismundo não acredita em seu interlocutor, chegando a duvidar de que se trata de alguém minimamente interessado na lavoura brasileira, pois sabe interpretar tão bem quanto ele o papel que lhe cabe: funcionário em um departamento de imigração em tempos de guerra. Em meio a esse embate, o artificialismo inicial do texto logo cede espaço para colóquios dramáticos de maior magnitude, como a descrição da morte do professor Cracowiak pelo migrante polonês:

Um pouco antes de morrer o professor Cracowiack começou a falar sem tomar fôlego por um longo período. De repente, virou o rosto para o céu e começou a dizer umas palavras sem sentido... Se eu me lembro bem... [febril; tentando se lembrar e traduzindo ao mesmo tempo] 'Ai, pobre de mim! Ai, infeliz! Aqui estou para entender, ó Deus, já que me trata assim, que crime, cometi contra vós nascendo? Mas se nasci já compreendo que crime cometi... Aí está o motivo suficiente para vossa justiça e rigor, porque o crime maior do homem é ter nascido' (Brasil, 2006, p. 315).

Contrastando com os diálogos simples e rápidos típicos de um interrogatório, a interpretação de Clausewitz cresce e se impõe, chegando ao ponto de emocionar Segismundo, que cede em prantos. Um novo

mundo parece surgir para ambas as personagens, diante de uma arte que insiste em militar, perseverar em seu existir. A lavoura não mais interessa a Clausewitz, que, reconhecendo a importância de sua arte, mesmo em tempos de guerra, declara as imposturas de suas falas e solicita ao seu interlocutor considerá-las não em sua falsidade, mas em sua potência. Segismundo concorda e concede o salvo-conduto, interessado em saber que texto era aquele citado por Clausewitz. Trata-se, diz o ator, de *A vida é Sonho*.

Entre tantos artigos singulares com os quais deparamos, com defesas e análises díspares, percebemos a emergência de uma linha de movimento similar àquele experienciado na escritura de Bosco Brasil – a afirmação de uma arte que, levada ao seu limite, produz efeitos imprevisíveis. Flagramos que os estudos educacionais levados a cabo e aqui analisados tendem a não apenas ensaiar novos procedimentos de pesquisa – da ordem da afecção – ou propor o estabelecimento de um jogo em prol da vida – a gana –, mas afirmar uma militância, uma perseverança vital engendrando novas relações políticas. Essa arte singular busca (fazer) acontecer, provocando uma alegria ímpar, capaz de inspirar novas jogadas e produzir metamorfoses no espírito. São formas de lidar com um inimigo que há muito tem sobrecarregado os educadores, tal como aponta um autor:

A ação do Estado, do mercado, as adversidades advindas da sociedade do espetáculo e dos apelos sensacionalistas veiculados na mídia e que incidem sobre o trabalho e o currículo escolar são forças poderosas, os chamados 'sistemas' – educacional, social, as políticas públicas, a 'entidade chamada mercado' – uma espécie de divindade onipotente e onipotente interferem nos projetos educativos e no modo de trabalho docente como forças controladoras e que também produzem o pavor, o sentimento de impotência, o sofrimento e a angústia. Até quando os educadores se resignarão? (Bertlinski, 2013, p. 294).

Para o autor, esses inimigos exteriores delegam papéis aos educadores e seu alunado, colocando-os em uma relação fragilizada, prendendo-os em um sistema burocratizado de diálogo, anacrônico de largada. Tal como Clausewitz e Segismundo, jogando com seus artificialismos, Bertlinski aposta no *devoir-trágico* para ganhar a referida batalha, do mesmo modo como outros apostaram no *Devoir-Animal* ou no *currículo nômade*; em comum a todos, uma argumentação capaz de assumir ares magnânicos:

O *devoir trágico* não deve nos colocar numa situação de mera expectativa ou esperança. Ele não significa o imobilismo, estagnação ou comisseração diante da dor, da angústia e do sofrimento. Pelo contrário, o *devoir trágico* é um estado, uma condição estética de vivência, de experiência existencial da tragédia e, principalmente, de enfrentamento de superação de si mesmo, à medida que pela vontade de poder criamos, rimos e dançamos mesmo diante do sofrimento e adversidades que se colocam para

o desenvolvimento de nossas atividades profissionais e da própria vida (Bertlinski, 2013, p. 309).

Para além da jogada subjacente a tal argumentação, vemos a criação efetivar uma militância. Só essa criação parece capaz de enfrentar nossos velhos inimigos, desde que se oriente por outros preceitos, a começar pela questão estilística. A configuração linguística desses textos é importante, pois sua singularidade possibilitaria o perseverar da centelha criativa. Outro autor poderia optar por outro formato linguístico, quiçá afeito à linearidade comunicativa, mas como apontara Tomaz Tadeu da Silva (2004) escrever diferente é importante na medida em que implica pensar diferente. Entretanto, tal percepção demorou a despontar. Em princípio, o grupo que perscrutou no pensamento de Deleuze-Guattari outro mundo possível apresentou essa perspectiva como mais uma forma de contribuir para com a luta travada contra o projeto de formação do *cidadão crítico*, a partir da formulação de um “novo estilo de filosofia” (Favaretto, 1993, p. 97).

Não sem razão, o pensamento deleuze-guattariano restou, em princípio, preso às discussões acerca do *Ensino de Filosofia* (Lima, 2007; Gelamo, 2007). Tal visão não destoava de outras corriqueiras, quais sejam: a) o ensino de filosofia deve permitir ao alunado aprender a pensar por meio do ensino de métodos e elementos lógicos; b) seguindo uma leitura que remete a Immanuel Kant, deve-se privilegiar o ensino da história da filosofia, como forma de acesso a distintos modos de filosofar, e nunca a Filosofia em si, visto que esta “ainda não está dada” (Kant, 2003, p. 43); e, por fim, c) em uma perspectiva gramsciana, na qual o ensino de filosofia permitiria ultrapassar o senso comum reinante, oferecendo ao alunado a possibilidade de acessar uma nova consciência social. Relegados a essa configuração, Deleuze-Guattari não passaram de uma espécie de quarta via para formatação do sujeito crítico.

Não tardou para que a criação conceitual deleuze-guattariana acendesse algumas faíscas. Conceitos e problematizações inspiradas em denominada *filosofia da diferença* começaram a surgir, ainda que timidamente. Nyvia Castro argumenta sobre a necessidade de se afastar da crítica para transformar a educação, produzir uma educação outra e, nesse sentido, “produzir é fazer a diferença” (Castro, 1993, p. 39). São as leituras de Deleuze e Guattari, refratárias a uma visão burocrática e abertas a experimentações inventivas, que parecem provocar a emergência desses comentários, recusando a ser mais uma perspectiva dentre muitas no projeto educativo crítico.

Alguns pesquisadores educacionais passam a seguir a premissa de que cabe ao filósofo tornar-se um conceito em potência (Deleuze; Guattari, 1992), ou seja, trata-se de compreender que ninguém nasce filósofo, capaz de pensar conceitualmente e erigir sistemas graças à sua natureza peculiar, mas devém filósofo. Poderíamos afirmar apenas a condição de um *devir-filósofo*. Haveria uma necessidade colocada por um encontro intensivo, capaz de tirar o pensamento do torpor inicial em que se encontra e levá-lo a um ato criativo definidor desse ser filósofo: a criação de conceitos.

Toda a discussão erigida nesse primeiro momento de assimilação do pensamento deleuze-guattariano cede espaço para uma ideia que insiste, resiste em sua existência: a criação como devir. Importante destacar que essa ideia não se afirma sem tortuosidades, pois essa militância, por vezes, acabou por naturalizar e institucionalizar a busca pela transformação e pela diferenciação. Gilles Deleuze e Félix Guattari tornam-se argumentos de autoridade para denunciar o caráter modulador das escolas e dos processos educativos, identificar os inimigos e apontar a saída: transformar, fomentar uma experiência outra, etc. Muitos parecem ter esquecido que militar pela criação entusiasticamente não basta, sendo necessário potencializar esse gesto disruptivo por excelência por meio de uma variação contínua desse mesmo gesto.

Daí segue a importância do estilo, atrelado a uma reconfiguração do pensamento que não deixa de problematizar a si próprio. Estilização, criação – eis o moto-contínuo aí vislumbrado.

Esse perseverar da criação parece exigir um para além do texto, decorrendo daí a importância de algumas forças que perpassam muitos desses estudos, como a gana, o jogo e a afecção. O texto não militaria por si, tão somente, marcando uma posição na grande seara das produções da área, mas envolveria o mundo daquele que os lê, produzindo deslocamentos. Tal qual um mar, como aponta uma dupla de autoras, passível de possibilitar ao leitor vivenciar o naufrágio como uma aprendizagem fluida, uma experimentação. Gilles Deleuze e Félix Guattari seriam linhas de escrita que, imbricando-se nas linhas da vida, produziriam devires, uma vez que somos todos feitos de linhas. Dizem as autoras:

[...] nas linhas da literatura, da leitura e da escrita, [...] [valer-se] do pensamento de Deleuze e Guattari para dar sentido a uma experiência e torná-la aprendizagem. Esse texto dá fé, recolhe e dá sentido a essa experiência da aprendizagem (Martins; Farina, 2011, p. 23).

Foi em *Moby Dick* que as autoras encontraram seu *devoir-filósofo*, foi naufragando na literatura de Melville que ambas as pesquisadoras puderam empreender uma pedagogia do naufrágio. Esse movimento foi necessário, pois possibilitou às autoras “traçar um plano sobre o caos” (Martins; Farina, 2011, p. 31-32) e tirá-las das águas paradas em que se encontravam. Essa modalidade de texto ensinaria o naufrágio por possibilitar o naufragar, permitindo ao leitor ficar à deriva, sem sentidos prévios. Nada de fórmulas preconcebidas, mas oferecer a aventura do navegar. Nada de dizer sobre o que é a pedagogia do naufrágio, mas narrar uma experiência do naufragar. Em sua palavra de ordem, depáramos com a militância na diferença, condição na qual a criação não se prestaria a integrar o currículo apenas, mas a acontecer, quiçá nos emocionar.

## Algumas Considerações sobre Imagens Moventes

As imagens supracitadas apresentam ao leitor três vetores da produção da educação contemporânea inspirada no aporte conceitual de Gilles Deleuze e Félix Guattari – afecção-alegria-criação. Desse modo, a afecção estaria atrelada a uma espécie de jogo, passível de ser reconhecido nos trabalhos que buscam produzir em seus leitores um incômodo aberrante. A alegria, por sua vez, remeteria a um trabalho com a linguagem, condição presente em alguns desses artigos preocupados em operar uma escrita malandra, incitadora mais do que representativa. A criação, por fim, seria uma força-motriz ou uma ideia a perseverar em muitas das páginas dessa produção, permitindo aos pesquisadores militarem em prol de experimentações e problematizações de algumas questões educacionais a partir de endereçamentos artificiais ainda não dados.

Não raro, deparamos com defesas entusiasmadas dos jogos e das opções estilísticas adotadas. Alguns autores acreditam veementemente na possibilidade de, a partir do dispositivo conceitual de Deleuze-Guattari, promoverem uma renovação analítica do campo, sobretudo diante das limitações ao pensamento impostas pelas novas configurações sociais. Para muitos dos pesquisadores educacionais interessados no *pensamento da diferença* dos autores franceses, há muito o campo da educação parece reiterar as mesmas críticas, trabalhar com os mesmos temas de maneiras recorrentes, etc., tornando-se urgente ensejar uma criatividade educacional que possibilite entrever e transpassar certos limites, bem como engendrar resistências frente a certas dinâmicas educacionais atuais. Por meio de defesas de palavras de ordem singulares, muitos procuram a criação de uma linha de força capaz de arrancar o leitor de seu lugar confortável, exegeta, e convocá-lo à realização de uma mudança em seu modo de pensar/agir.

Por vezes, constatamos em parte dessa produção um tom prolixo, tendendo a realçar sua própria força, suas potencialidades e seu ineditismo. Esse tom, que por vezes beira o panfletário, talvez seja inspirado por alguns manifestos lançados quando da emergência dessa produção educacional inspirada no pensamento francês – o de maior repercussão é aquele intitulado “Manifesto por um Pensamento da Diferença em Educação”, de autoria de Tomaz Tadeu (Corazza; Tadeu, 2003)<sup>5</sup>.

Não obstante esse cenário ululante, também encontramos algumas páginas dedicadas ao silêncio. Muitos trabalhos optam por suspender um diálogo, evitando tanto falar de seu próprio método analítico, quanto tecer críticas diretas aos procedimentos analíticos utilizados por outros autores, inspirados ou não no *pensamento da diferença*. Essa falta, ou ausência, talvez possua um fundo estratégico, afinal parecem ser outros os objetivos dos autores articulados com o dispositivo conceitual de Deleuze-Guattari. Sob certo aspecto, o diálogo poderia conduzi-los a uma espécie de conversação dialética ou convocá-los à substancialização de certas posições, situação que não conviria àqueles afeitos ao *pensamento da diferença*. A criação empreendida por alguns

desses pesquisadores visa experimentar um pensamento outro – disso segue a busca por fazer-se aberrante, ou o interesse em jogar por meio de um vocabulário próprio, ou ainda o empenho em construir uma linha disruptiva em relação às pesquisas educacionais denominadas tradicionais.

Talvez, a força de uma boa parte dessa produção decorra exatamente do risco na experimentação de um pensamento outro. Tragicamente, filha de seu tempo, opta por pensar no agora, recusando aquilo estabelecido ontem e evitando propor um algo para amanhã. Experimenta, apenas. Experimentação fadada sempre a correr riscos, uma vez que, para se concretizar, aceita trabalhar nas fronteiras do pensável, podendo tanto acessar o campo da novidade quanto sucumbir ao do tradicional. O estardalhaço causado por muitos desses trabalhos ocorreria quando de sua recusa em relação a certas posições confortáveis, abandonando o campo da reconhecimento e evitando instituir certas verdades absolutas, de tal modo que possa fazer variar a própria variação. Ao fim, reconhecemos a imersão das pesquisas educacionais no dito século deleuziano.

Recebido em 14 de dezembro de 2015

Aprovado em 23 de abril de 2017

## Notas

- 1 A pesquisa que originou este artigo foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Deixamos aqui os nossos agradecimentos.
- 2 No percurso de nossa pesquisa, comumente deparamos com o nome de Deleuze, ao mesmo tempo em que seu parceiro Guattari parece ser deixado de lado pelos pesquisadores brasileiros. Quando muito, justifica-se privilegiar o nome daquele como “uma abreviação conveniente para Deleuze + Guattari” (Silva, 2002, p. 48).
- 3 A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) classifica esses periódicos em sua Tabela Qualis. Em nossa pesquisa, utilizamos a versão publicada no ano de 2013. Maiores informações: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Último acesso em: 11 de janeiro de 2014.
- 4 A listagem completa desse material encontra-se disponível em Vinci (2014).
- 5 Sobre a história da repercussão desse Manifesto, remetemos o leitor a Paraíso (2005).

## Referências

- ANTÔNIO, João. **Contos Reunidos**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- AQUINO, Júlio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas: Papyrus, 2009.
- BENEDETTI, Sandra. **Entre a Educação e o Plano de Imanência de Gilles Deleuze e Félix Guattari: uma vida...** 2007. 178 f. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BETLINSKI, Carlos. O Devir Trágico na Educação Escolar: especulações filosóficas aplicadas à educação a partir da concepção de tragédia de Nietzsche. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 291-313, abr. 2013.

- BRASIL, Bosco. Novas Diretrizes para Tempos de Paz. In: FRATESCHI, Celso (Org.). **Ágora Livre Dramaturgias**. São Paulo: Ágora Teatro, 2006. P. 289-320.
- CASTRO, Nyvia Cristina Bandeira de. Questões Discursivas: retomando algumas considerações. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 7, n. 13, p. 33-44, jan./jun. 1993.
- CLARETO, Sônia Mara; FERRARI, Anderson (Org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010.
- CORAZZA Sandra Mara; TADEU, Tomaz; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2. jul./dez. 2002a.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Por um Inferno em Educação**: Nietzsche, Deleuze e outros afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.
- CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- CORAZZA, Sandra Mara. Não se Sabe... **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1205-1208, set./dez. 2005.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Os Cantos de Fouror**: escrileitura em filosofia-educação. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia da Escrita**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se Transcria em Educação?** Porto Alegre: UFRGS, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo; OLIVEIRA, Marcos (Org.). **Biografemática na Educação**: vidarbos. Porto Alegre: UFRGS, 2015.
- CUNHA, Cláudia Madruga. A Professora Rizoma: TPM e magia na sala de aula. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2002.
- DELEUZE, Gilles. Rachar as Coisas, Rachar as Palavras. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. São Paulo: Editora 34, 1992a. P. 105-118.
- DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. São Paulo: Editora 34, 1992b. P. 219-226.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992c.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- FAVARETTO, Celso F. Sobre o Ensino de Filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan./jun. 1993.
- FONSECA, Tânia Mara; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na Diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Theatrum Pilosophicum*. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. P. 230-254.
- GALLINA, Simone. Ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2004.

- GALLO, Silvio. Os Limites de uma Educação Autogestionária: a experiência da pedagogia institucional. **Pró-Posições**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 58-71, mar. 1997.
- GALLO, Silvio. Subjetividade, Ideologia e Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 133-152, jan./jun. 1998.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de Filosofia e Cidadania nas Sociedades de Controle: resistências e linhas de fuga. **Pró-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89-105, jan./abr. 2010.
- GANDIN, Luis et al. Mapeando a [Complexa] Produção Teórica Educacional: entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre; Lisboa, n. 2, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2002.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. Ensino de Filosofia para não Filósofos. Filosofia De Ofício ou Ofício de Professor: os limites do filosofar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 231-252, jan./abr. 2007.
- GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Devir-Animal e Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 59-66, jul./dez. 2002.
- HENNING, Paula Corrêa; LOCKMANN, Kamila. Discurso da Inclusão Escolar: modos de moralizar, modos de humanizar. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 541-557, maio/ago. 2013.
- HEUSER, Maria Dreher. **Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de filosofia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2010.
- HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; ALVES, Heloisa Helena Stopatto Cruz; SACRAMENTO, Luiza Conceição. A Arte no Processo Educativo de Cuidado Social e Ambiental. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre; Lisboa, v. 9, n. 1, p. 231-250, jan./jun. 2009.
- KANT, Immanuel. **Lógica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- LARROSA, Jorge. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.
- LIMA, Elizabeth Maria Freire de Araújo. Por uma Arte Menor: ressonâncias entre arte, clínica e loucura na contemporaneidade. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 317-329, jul./dez. 2006.
- LIMA, Márcio Antônio Cardoso. Caminhos Críticos no Processo Ensino-Aprendizagem em Filosofia. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 195-210, set./dez. 2007.
- MANDARINO, Cláudio Marques. Regularidade e Agressividade: categorias de análise no recreio de um aluno deficiência mental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 63-76, maio/ago. 2002.
- MARINHO, Cristiane. **Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença**. São Paulo: Edições Loyola. 2014.
- MARTINS, Ronie Von; FARINA, Cynthia. Aprendizagem do Naufrágio: Moby Dick, Ahab, um leitor e o muro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 21-40, ago. 2011.
- MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- MUSTAFÁ, Solange Puntel. **Vygotsky/Deleuze: um diálogo possível**. Campinas: Alínea, 2008.
- NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Império**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.
- OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de; OLIVEIRA, Vânia Fortes de; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira. Imagens na Pesquisa com Professores: o oral e a fotografia. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 151-174, 2003.

- ORLANDI, Luiz Benedito. Este Século Será Foucaultiano ou Deleuzeano?. In: SIMPÓSIO DE FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA, 1., 2006, Londrina. **Anais...** Londrina: 2006. P. 1-9.
- ORLANDI, Luiz Benedito. A Filosofia de Deleuze. In: PECORARO, Rosana. **Os Filósofos: clássicos da filosofia**, São Paulo: Editora Vozes, 2009. P. 2-32.
- PALMEIRO, Vandamir; GIOPPO, Christiane. Ui que Nojo! Tem Mais é que Fechar Esse Valetão!: um estudo com o conceito deleuziano de devir. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 85-106, abr./jun. 2011.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisa Pós-Crítica em Educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas do currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 68-82, 2005.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Vírgina; ESCÓSSIA, Liliane (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Vírgina; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- REGO, Sergio; GOMES, Andréia Patrícia; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. Bioética e Humanização como Temas Transversais na Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 482-491, 2008.
- SCARELI, Giovana; ANDRADE, Elenise Cristina Pires de. Lobos-Maus e Chapeuzinhos-Vermelhos em Ilustrações para Ver e Ler. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. especial, p. 51-64, out. 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Filosofia de Deleuze e o Currículo**. Goiânia: Núcleo Editorial da FAV, 2004.
- SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. Por que Matamos o Barbeiro?: reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 39-63, ago. 2002.
- TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. A Grande Saúde: uma introdução à medicina do corpo sem órgãos. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 35-72, set. 2003/ fev. 2004.
- VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. **Deleuze-Guattarinianas: experimentações educacionais com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1990-2013)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães; RIBEIRO, Cintya Regina. Implicações Midiáticas e Acadêmicas nos Modos de Apropriação do Pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari para o Debate em Educação no Brasil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 125-141, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6774>>. Acesso em: 29 abr. 2015.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa; BARCELLOS, Jorge Alberto Soares. Plano Municipal de Educação e a Afirmação de Princípios para a Educação Local. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 515-542, out./dez. 2008.

**Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci** é doutorando pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Integra o grupo de pesquisa do CNPq denominado CoPERP – Coletivo de Pesquisadores sobre Educação e Relações de Poder.

E-mail: christian.guimaraes.vinci@gmail.com

**Cintya Regina Ribeiro** é docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Graduada em Ciências Sociais pela USP, mestre e doutora em educação pela FEUSP. Integra o grupo de pesquisa do CNPq denominado CoPERP – Coletivo de Pesquisadores sobre Educação e Relações de Poder.

E-mail: cintyaribeiro@usp.br