

# Devir-escola: por saberes que não se reduzam ao uno

Camila Rodrigues Batista Neta  
Jessyca Eiras Jatobá Santos  
Jaqueline Ferreira Rodrigues

Como citar: NETA, Camila Rodrigues Batista; SANTOS, Jessyca Eiras Jatobá; RODRIGUES, Jaqueline Ferreira. Devir-escola: por saberes que não se reduzem ao uno. *In*: CARVALHO, Alonso Bezerra de (org.). **Educação, ética e decolonialidade**: contribuições para a formação de professores e a prática docente. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p. 103-124. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p103-124>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## Capítulo 5

### Devir-escola: por saberes que não se reduzam ao uno

Camila Rodrigues Batista Neta<sup>13</sup>

Jessyca Eiras Jatobá Santos<sup>14</sup>

Jaqueline Ferreira Rodrigues<sup>15</sup>

#### Introdução

A filosofia de Deleuze e Guattari não está estagnada. Para compreendermos tal movimentação, é necessário, desta forma, utilizarmos de um local para que seja possível pensarmos filosoficamente. Mas o que é a Filosofia, afinal? A filosofia é a criação de conceitos. *Criar*. Toda criação precisa de uma dose de inventividade; inventividade esta que não cabe somente ao “agora” e nem ao “aqui”. Delineamos desta forma o que poderia ser uma educação pensada em outro plano ou imagem do pensamento que

---

<sup>13</sup> Licenciada em Pedagogia pela UNESP, campus de Presidente Prudente - SP (2019) e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, Campus de Marília. E-mail: camila.neta@unesp.br

<sup>14</sup> Mestra em Filosofia e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, Campus de Marília. E-mail: jessyca.eiras@unesp.br

<sup>15</sup> Mestra e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, Campus de Marília. E-mail: jaqueline.rodrigues@unesp.br

não por imagens dogmáticas do pensamento. O que objetivamos aqui é conceber, por meio da geofilosofia, um novo modo de apreensão educacional, que considere principalmente as possibilidades de criação. Dito de outro modo, nos preocupamos em mapear novas imagens de um pensamento que é múltiplo, que advém do acontecimento e que se transforma permanentemente.

Para melhor compreensão é necessário explorarmos melhor a noção do que seria a filosofia. Tal questionamento – também título e tema de um de seus livros – é uma problematização tardia nas obras dos autores. A última da parceria. “Talvez só possamos colocar a questão: o que é a filosofia? Tardiamente, quando chega a velhice e hora de falar concretamente”. (Deleuze; Guattari, 2010, p.7) Constituir essa definição, no entanto, é reconhecer os seus múltiplos campos, e, sendo assim, a sua própria terra e é neste sentido que se estabelece, também, a noção de uma geofilosofia. Ora, como afirmamos, a filosofia é a criação de conceitos, por definição:

O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual ele se encarna. (Deleuze; Guattari, 2010, p. 42)

Para tanto, esta criação se divide em três elementos: o plano de imanência, o personagem conceitual e os conceitos. Primeiro, é necessário pensarmos “Qual a relação do pensamento com a terra?” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 84) Para que um conceito exista, é preciso a existência de um solo, que será o horizonte de produção; um

traçado onde habitará esta nova “definição”, produzindo, portanto, uma geofilosofia. O horizonte de produção é o solo fértil onde a conceituação (problematização) irá ocorrer, e nesta construção há a delimitação de um território, pois esta construção não ocorre de forma solta no pensamento. A movimentação, a historicidade e a problematização dizem respeito ao personagem conceitual – amigo e rival do filósofo – enquanto o conceito é a resolução de uma problemática.

Em face do que indicamos, a geofilosofia consiste na própria formulação etimológica do que seria a filosofia (Gallo, 2003):

Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra. [...] a terra não cessa de operar um movimento de desterritorialização in loco, pelo qual ultrapassa todo território: ela é desterritorializante e desterritorializada. [...] A terra não é um elemento entre os outros, ela reúne todos os elementos num mesmo abraço, mas serve-se de um ou de outro para desterritorializar o território. [...] São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território). (Deleuze; Guattari, 2010, p. 103)

Isto posto, nos colocamos a problematizar e percorrer esses caminhos. Propomos operar por deslocamentos no que está posto para a filosofia e realizar esse encontro com a educação, tomando como tarefa: desbravar conhecimentos e, sobretudo, nos reconhecer neles e traçar o nosso próprio território. Sendo assim, pontuamos que sob esse olhar, debruçamo-nos sobre a escola, não como uma instituição de ensino, mas como espaço das relações de saberes. Não é uma tarefa simples e, por isso mesmo, é uma construção constante. Não seria certo, no entanto, pensar em aperfeiçoamento, e sim, em

desterritorializações que ocorrem, muitas vezes, involuntariamente. Que terra é essa a qual pertencemos? À luz de Santos (2013) é possível entendermos que tal reconhecimento é um *por vir*. Entretanto, é necessário indicar um olhar criterioso, mas não confundir a ideia de *por vir* com um *vir a ser*, e sim, uma possibilidade. Para que estabeleçamos essa conexão de um saber-fazer, é imprescindível a problematização, este pensamento que nos joga em meio ao caos para traçar novos caminhos.

No tocante ao que se refere a problematização, informamos que para que pudéssemos ir em direção a uma nova forma de pensamento, foi necessário recepcionar a noção de pensamento do acontecimento, admitindo-a como um novo modo de proceder filosoficamente. O que admitimos como marco do rompimento com o pensamento dogmático foi o acontecimento. Significa dizer que o nosso pensamento é constituído a partir de uma experiência da problematização, que considera as várias faces de um acontecimento e que verdadeiramente faz com que nos questionemos sobre ele. Afinal, “Pensar é romper com a passividade, é sofrer a ação de forças externas que o mobilizem. Pensar é, além disso, interpretar. Dito de outro modo, pensar é explicar, desenvolver, decifrar, traduzir signos.” (Vasconcellos, 2005, p. 1220). O que procuramos realizar aqui foi a tarefa de compreender o papel da filosofia contemporânea e como esta pode implicar diretamente na educação.

Começamos a reconhecer, por fim, a partir de uma concepção genealógica de filosofia como diagnóstico da atualidade – então lastreada por uma crítica prática e experimental do pensamento – esboçar-se no contemporâneo, ao modo de uma *démarche* e de um acoplamento, uma problematização das diferenças como cartografia, admitida filosoficamente, do pensamento da diferença e do

acontecimento. Investigar os problemas educacionais quanto aos processos por meio da problematização e criação de conceitos é o que propomos realizar com este artigo.

### **Prelúdio, ou aquilo que antecede o caos**

De antemão, apontamos a geofilosofia como conceito em potência; potência esta que nos suscita certa curiosidade em investigar mais especificamente todo o seu contexto, o *local* – ou locais – no qual se encontra. Quais as implicações que dele poderão emergir? Acreditamos, sobretudo, que essa potência, assim como os múltiplos territórios, nos servirá de ferramenta para solucionarmos nossas questões e, quando não, que ao menos as problematizemos de fato. Tais possibilidades rompem com qualquer curiosidade – *a priori* – de cunho somente individual. Neste caso, nos posicionamos referente às escolhas, tanto acerca da temática quanto dos autores como referência principal. Por que fazemos uso daqueles que não se dispuseram a falar e pensar a educação? Se o fazemos, é devido a essa potência que não se limita a um plano único.

De modo a definir a filosofia como algo prático, em uma constante movimentação, Deleuze e Guattari (2010) situam esse saber filosófico, também, como um *fazer*. Se optamos por falar de questões que não dizem respeito à educação pela via direta – escolar, por exemplo – é por se constituir em uma alternativa metodológica de abordagem filosófica, uma vez que a filosofia opera pela resolução de problemas através da criação de conceitos. Realizaremos os *deslocamentos* que nos parecerem indispensáveis para a realização desta pesquisa, ou seja, aproximaremos o plano filosófico do plano

educacional. À luz dessas afirmações, Gallo (2003) aponta que este fazer é:

Instaurar, inventar, criar... Um plano de imanência circunscrito pelos e circunscritor dos problemas educacionais; um personagem conceitual comprometido com a educação e que caminhe por suas vielas; conceitos que ressignifique tais problemas e os tornem em acontecimentos, que os façam ganhar consistência. (Gallo, 2003, p. 57-58)

Destarte, fazer da *geofilosofia* a nossa mola propulsora é, essencialmente, nos remetermos à própria noção estabelecida por Deleuze e Guattari (2010): se inserir em meio ao caos e realizar o corte no intempestivo, a partir da intensidade, das possibilidades. O que buscamos é realizar esses encontros; o voo à superfície, para que possamos, aos poucos, definir o nosso próprio território sabendo reconhecer os devidos empréstimos. Por fim, o que nos motiva é este desbravamento por terras que não se apresentam, mas que são um *porvir*

Após apresentarmos as considerações iniciais, consideramos que pensarmos a educação na contemporaneidade é uma tarefa árdua que requer problematizarmos e nos debruçarmos a respeito da construção e relação de saberes. Começamos, portanto, com a compreensão de Peters (2002) que pauta-se da educação em um contexto de “sociedade do conhecimento”. Deste modo, com o sistema capitalista tão bem desenvolvido e entrelaçado com o Estado, volta-se também para a construção da filosofia e sua relação com o território grego, visto que:

[...] Deleuze e Guattari desenvolvem, começando com os gregos, uma geografia da filosofia: uma história da geofilosofia. Em vez de uma história, entretanto, eles conceitualizam a filosofia, em termos espaciais, como uma geofilosofia. Tal concepção complica, imediatamente, a questão da filosofia: ao ser vinculada a uma geografia e a uma história - uma espécie de especificidade espacial - a filosofia não pode escapar de sua relação com a Cidade e o Estado. Em suas formas moderna e pós-moderna, ela não pode evitar um vínculo com o capitalismo industrial e da sociedade do conhecimento. (Peters, 2002, p. 79)

Atribuir à filosofia uma historicidade e reconhecer que também possui o seu próprio local, direciona também à perspectiva de criação. Aliás, aqui entra uma nova perspectiva em nossas problematizações: a pedagogia do conceito, cabendo a ela justamente isso: as condições para a criação de um conceito. Retomando então, a questão do tempo demandado pelos autores para pensarem, realmente a respeito do que seria a filosofia, ou a que caberia à ela, no caso, – que em muito estava se confundindo com determinadas áreas da comunicação –, o conceito é tardio, mas nem por isso, ultrapassado. Dizemos mais uma vez: filosofar, é pensar, problematizar, criar. Todavia, assim como a filosofia ocidental está para os gregos, se constituindo concomitantemente ao capital, não podemos ignorar a relação que o filósofo possui nessa formação e/ou até mesmo o quanto se formaria; o seu papel.

Se nos atentarmos a pontuar o que constitui a filosofia, apresentando a necessidade de um plano de imanência e os conceitos, devemos olhar, além destes pontos, para o “agente” responsável por executar, seria, por consequência o filósofo. Poderia ser, mas não é o caso. Assim como a própria etimologia, - a filosofia – possui um amigo ou amante da sabedoria, que não é o filósofo em si, ainda que

dependa dele. Aqui consiste na movimentação e historicidade por meio de um território que é pré-filosófico sendo que: “Os personagens conceituais têm este papel, manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento.” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 84) E é nesse movimento que abre margem para uma nova formulação de sua própria atividade filosófica. Salientamos aqui, portanto, a nossa afirmação de que a filosofia deleuzo-guattariana não representa, nunca, qualquer estagnação. Caracteriza-se então como esta nova ferramenta, dotada de total potência, o pensamento; pensamento que não se limita e que é o todo. Com seu problema, área de localização e condições para sua criação. Trata-se não de repetições ou de modificações para um problema já existente. A partir do pensamento, o pensamento – sempre singular –, nasce, demonstrando o seu real poder.

Ademais, se faz necessário, mais uma vez, voltarmos um pouco para destacarmos as noções de desterritorialização e a de reterritorialização que apreendem a noção de terra e território. O filósofo utiliza-se do plano de imanência de maneira intuitiva, conforme as problematizações vão acontecendo, percorrendo por esse solo, fixando quando se efetua uma problematização e caso seja necessário, realoca-se para um novo território, desterritorializando para reterritorializar em outro local. Tal definição, entretanto, é destacada por Peters (2002) a partir de Holland (1991) como posterior, ou no caso, uma atualização em *Mil platôs* – segundo volume de *Capitalismo e esquizofrenia* – já que em *O anti-Édipo* – o primeiro volume –, tais concepções aparecem ainda influenciadas pela psicanálise de modo inato aos sujeitos, sendo a desterritorialização boa e a reterritorialização ruim.

Retomando, então, a relação da filosofia com o desenvolvimento do capitalismo temos de nos ater, por consequência, à relação entre a filosofia e o Estado, e mediante isso, o capitalismo, que é onde o artigo se contextualiza, para mudarmos um pouco a nuance de nosso enfoque, não mais para o filósofo, somente, mas para que essas análises voltam-se para a educação, também. Ao potencializar a filosofia, torna-la uma geografia da razão, a geofilosofia, se tornar para a educação, um saber-fazer do qual, permite a inserção no campo ideológico, para além dessas concepções, abrir o leque para as problematizações, servindo-se do que é da filosofia – do que é próprio desta, de seus planos – e assim, realizarmos as possíveis e cabíveis aproximações, pois como a própria, pertencemos a uma terra que está por vir e devemos sempre estar em condições de *devenir*.

### **Uma vez em meio ao caos**

Diante dessas considerações, pretendemos investigar as possíveis contribuições da geofilosofia para o estudo filosófico da educação por meio da conjugação das pesquisas genealógica e cartográfica, associadas ao movimento geofilosófico. As fontes bibliográficas adotadas para a pesquisa serão livros, teses e/ou dissertações acadêmicas; e, num segundo grupo, publicações em periódicos científicos de área. O referencial teórico principal consiste, para a pesquisa genealógica, na obra de Michel Foucault, encontrada no livro *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* (2005) e, para a pesquisa cartográfica, na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, imprescindivelmente em *O que é a filosofia?* (2010).

Iniciamos com a compreensão de Foucault sobre a genealogia, o qual parte de considerações sobre *A genealogia da moral* (1887), de

Nietzsche, utilizando-se de sua forma de construção para buscar e fazer uma investigação que não considere os acontecimentos em uma linha cronológica, mas em uma nova forma de captar o *fazer* histórico, ou seja, apontando as singularidades como formas de compreender *o que se faz e o que é* a história.

Sua análise em *Nietzsche, a Genealogia, a História* (2005) aponta que a genealogia se opõe à metafísica, uma vez que esta se dá pela enunciação dos fatos através da consagração dos acontecimentos enquanto origem e valorização do início das coisas, por meio de verdades, de princípios que levam ao agora, à constituição do tempo presente em meio ao saudosismo da gênese, por meio da pesquisa da origem (*Ursprung*). Todavia, não somente de origem se constitui a história.

Para a genealogia, as formas de observação da história devem ser levadas para além da própria observação linear, devem se apropriar e capturar as formas que ultrapassam a perspectiva da origem. Trata-se de apreender as minúcias do tempo, de debruçar-se sobre os fatos históricos e encontrar meios para que isto ocorra. Sendo assim, é necessário ir além do entendimento da origem, se instalar nos lapsos dos acontecimentos, e para que tais rupturas sejam percebidas se faz necessário a pesquisa da proveniência (*Herkunft*) e da emergência (*Entstehung*).

A proveniência funciona como o tronco de toda apreensão, uma vez que cabe a ela o fluxo de informações que escapam a uma simples pesquisa de origem. Ela busca esmiuçar as lacunas que apenas a aceção de gênese não dá conta, marcando a descontinuidade que há na própria história. Trata de perceber o que é singular e retomar todas as formas com que a história constituiu os valores e como estes estão envoltos nos corpos dos sujeitos por meio de ideias que foram

adquiridas, os hábitos. Já a emergência “é a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco, cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria” (Foucault, 2005, p. 269). No mais, acrescenta Foucault,

Enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, sua intensidade ou seu desfalecimento e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de confrontação; ainda é preciso evitar concebê-la como um campo fechado no qual se desenrolaria uma luta, um plano em que os adversários estariam em igualdade; é antes – o exemplo dos bons e dos maus o prova – um “não-lugar”, uma pura distância, o fato de os adversários não pertencerem ao mesmo espaço. (2005, p. 269).

Evidencia-se, deste modo, que o grande fazer da genealogia está na percepção real da história para além de uma história neutra e distante dos sujeitos. A partir deste entendimento, há também o olhar que se volta aos corpos, aos seres e como eles são constituídos ao longo do processo histórico dos modos de subjetivação, considerando as rupturas que escapam aos procedimentos *meta-históricos*.

A genealogia opera a partir de significações singulares que não constam da história tradicional, fazendo uma pesquisa demorada e detalhada, preocupando-se não apenas com a linha cronológica e linear dos fatos, mas, a partir deles, localizando e correlacionando com o que comumente não se apresenta. Consequentemente, o trabalho do genealogista consiste em desconfiar e depurar, não pensando em encontrar a origem:

[...] ao contrário, deter-se nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa em sua derrisória maldade; esperar para vê-los surgir, máscaras finalmente

retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de ir buscá-los lá onde eles estão, “escavando as profundezas”; dar-lhes tempo para retornarem do labirinto onde nenhuma verdade jamais os manteve sob sua proteção. (Foucault, 2005, p. 264).

Por sua vez, a cartografia, apontada por Deleuze e Guattari (1995), é um dos princípios do rizoma, que consiste em uma contraposição à forma de organização do pensamento a partir do positivismo, do sistema arbóreo, como apresentado pelos autores, que prevê uma hierarquia para os saberes e a forma de constituí-los.

O rizoma – palavra advinda da botânica – se manifesta como radículas que se espalham horizontalmente, que se proliferam abundante e simultaneamente sem quaisquer hierarquias; é princípio conectivo, solo fértil sem entradas e saídas; a-centrado; multiplicidades. Quer dizer que o rizoma é o oposto ao modelo de árvore. Não serve ao todo – o *Uno* – mas às especificidades que se constituem, e que coexistem; local onde habita a subjetividade. “As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito.” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 8).

Na qualidade de um dos princípios do rizoma – o quinto, de seis – a cartografia representa as várias entradas admitindo os diversos entrelaçamentos sem se preocupar com uma forma definida, ou simplesmente um caminho único a ser percorrido. Cartografar consiste principalmente na abertura em face das diversas possibilidades, que se manifestam como *sentido*. Dessa forma, utilizando-se de meios que se diferenciam de uma pesquisa tradicional, a pesquisa cartográfica considera o objeto de investigação admitida a influência nele exercida pelo pesquisador em relação à pesquisa-intervenção. Logo:

A cartografia, enquanto um dos princípios deste campo de multiplicidades e de variação contínua que caracteriza o rizoma, é tomada como um mapa em constante processo de produção, instaurando um processo de experimentação contínua capaz de criar novas coordenadas de leitura da realidade, criando uma ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos. Com este procedimento cartográfico colocam-se em questão as hierarquias e fronteiras que dividem os campos de conhecimento e propõe-se uma recriação permanente do campo investigado. (Zambenedetti; Silva, 2011, p. 457).

Em vista das inúmeras possibilidades, Passos, Kastrup e Escócia (2015) formularam pistas que não funcionam como regras – e nem poderiam sê-las – mas, com o intuito de explicitar o procedimento da pesquisa cartográfica, propuseram a inversão do *metá-hódos* para o *hódos-metá*.

Em posição de cartógrafos é importante que saibamos reconhecer e acompanhar esse processo, estarmos atentos: “Trata-se, em certa medida, de obedecer às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando o ritmo e acompanhando a dinâmica do processo em questão. “[...] Mais do que domínio, o conhecimento surge como composição.” (Kastrup, 2015, p. 49).

Ressaltamos, também, que ambas as abordagens se distanciam do modo de operar cristalizante, como o iluminista e o romântico, por não partirem de concepções totalizadoras dos fatos por meio de suas origens e relações hierarquizadas, incluída a universalidade da noção de essência. Tendo sempre em vista o singular, a genealogia se diferencia do método convencional em sua preocupação com os diferentes pontos de vistas, em dar voz aos diferentes sujeitos e contextos; ao passo que a cartografia “[...] é a problematização da posição do pesquisador e do ato de pesquisar, onde a pesquisa é

tomada como um campo de experimentação, atravessado pelo regime da sensibilidade.” (Zambenedetti; Silva, 2011, p. 457). À vista disso, é certo dizer que tanto uma como a outra fundamentam-se na diferença, no contratempo do que se tem como um dado histórico e/ou investigativo, sempre definido e cronológico.

Dessa maneira, a genealogia e a cartografia operam no contratempo do que diz respeito às metodologias comumente compreendidas; a elas cabe o tempo do próprio objeto/problema de pesquisa em relação aos feitos futuros. Ou seja, são abordagens que não ocorrem com determinações prévias, uma vez que elas partem da experimentação e da sensibilidade, justamente a movimentação que prevê a realização de uma geofilosofia.

### **Do caos ao caos**

Após, lançarmo-nos ao desconhecido, ao mar aberto, retornamos aos cais, mas após enfrentarmos a tempestade, já não somos mais o mesmo. Dessa forma, após problematizarmos a compreensão de filosofia do nosso referencial teórico, bem como seus desdobramentos, conciliarmos as devidas aproximações diante às possibilidades para o campo educacional, é possível afirmarmos que o sujeito – categoria que define o indivíduo – constituído ao longo da Modernidade em um movimento de universalização dos saberes sobre o homem, acima de tudo não é pensado verdadeiramente, seja no sentido de um eu finito, ou no sentido educacional, sendo: “a ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as práticas educativas são meras ‘mediadoras’, onde se dispõem os ‘recursos’ para o ‘desenvolvimento’ dos indivíduos. (Larrosa, 1994, p. 37).

No entanto, se isto ocorre – assim como reiterado logo acima – é devido às próprias relações que se formam dentro da escola. Neste momento, identificamos a escola como uma instituição nos parâmetros do Berger e Luckmann (2004): falamos, em essência, sobre instituições e como nos constituímos, em partes, por definições que nos são externas; assim as instituições padronizam e norteiam a nossa conduta, por meio de um controle social, e fazem com que dentre uma infinidade de escolhas, somos direcionados a agir conforme coletivo, ou simplesmente, conforme os grupos que pertencemos.

Uma vez que nossos objetivos estiveram fundamentalmente voltados a uma nova forma de pensar que não mais se constitui por meio de uma noção fixa de sujeito, a imagem antropológica do homem, mas por meio do pensamento do acontecimento. Nesse sentido, a filosofia com a qual nos propusemos a investigar não se interessa pelo sujeito, mas pelos modos de subjetivação que formam os sujeitos. Dito isso, uma forma de pensarmos o sujeito como *processo* seria através do pensamento do acontecimento, uma nova imagem do pensamento, o qual, a partir da genealogia de Michel Foucault e da cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari nos permitiria acompanhar esses processos por meio da diferença.

Partindo dessa premissa, foi importante revisarmos a noção não apenas do que seria o acontecimento na filosofia, mas a filosofia como um acontecimento. Concluímos, ainda, que a filosofia se compõe a partir de problemas a serem solucionados, um posicionamento fundamental apontado pelos autores que consideramos e que indica a tarefa da filosofia contemporânea.

A esse respeito, o próprio Deleuze (1992a) reitera o quanto o pensamento contemporâneo é devedor da filosofia de Nietzsche e, na esteira aberta por este filósofo, encontramos Foucault, que fez de sua própria filosofia um *ato de pensamento*; isto é, uma experimentação e uma problematização do pensamento. (Lopes, 2011, p. 16).

Conforme Deleuze (1998, p. 23), devemos estar atentos e: “não confundir o acontecimento com sua efetuação espaço-temporal num estado de coisas”, o que nos leva à construção de um plano de imanência para a ocorrência e efetuação desses acontecimentos. Em nosso caso, as *cartografias da diferença como analítica das práticas de constituição da subjetividade*.

A critério de melhor entendimento, Zourabichvili (2004) define o acontecimento sob os seguintes termos:

O acontecimento sustenta-se em dois níveis no pensamento de Deleuze: condição sob a qual o pensamento pensa (encontro com um fora que força a pensar, corte do caos por um plano de imanência), objetividades especiais do pensamento (o plano é povoado apenas por acontecimentos ou devires, cada conceito é a construção de um acontecimento sobre o plano). E se não há maneira de pensar que não seja igualmente maneira de realizar uma experiência, de pensar o que há, a filosofia não assume sua condição acontecimental, de onde pretende receber a garantia de sua própria necessidade, sem propor ao mesmo tempo a descrição de um dado puro, ele próprio acontecimental. (p. 7).

Por conseguinte, nosso olhar para o sujeito se encontra em construção, assim como ele mesmo, em um sentido ininterrupto. Constitui-se, além disso, em um olhar para a educação, para que

possamos problematizá-la ao invés de supor que a compreensão seja dada naturalmente, como um *insight*.

Posto isso, o enfoque epistemológico e metodológico sobre a genealogia e a cartografia apontam para a produção do pensamento pautada pela diferença e pela multiplicidade como formas de problematização – a partir do acontecimento ou no acontecimento – da constituição de subjetividades nos espaços escolares ou quanto aos modos de produção da educação escolar.

Significa dizer que quando pensamos no conceito de *modos de subjetivação*, indicado por Foucault, encontramos a sugestão de que a filosofia como pensamento do acontecimento e criação de conceitos ampare a ideia de uma analítica dos modos de constituição da subjetividade e não uma análise das representações do sujeito. Em *Conversações* (1992), Deleuze esclarece que:

[...] Um processo de subjetivação, isto é, 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. A subjetivação 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. (p. 123-124).

Considerando nossas problematizações, compartilhamos, ainda que foi a partir de concepções que nos propusemos a pensar; operamos por deslocamentos, descontinuidades de um pensamento que não é pré-estabelecido. Mapeamos nossos caminhos e entendimentos conforme os problemas postos, uma vez que foi a

partir desses problemas que realizamos nosso *fazer filosófico*, o qual não se sobrepõe a outros saberes e nem mesmo evoca definições que transcendam tanto ao saber quanto ao próprio problema.

Em vias de finalização, se faz necessário, sobretudo, indicarmos que para e nessa mudança de paradigma, consideramos esse pensamento sem imagem, diretamente relacionado à aprendizagem, mas não somente. Assim como iniciamos ambicionando por relações de saberes que fossem diferentes, para além da diferença habitual, utilizamos – como já dito anteriormente – da filosofia da diferença, desse acontecimento provedor de multiplicidades. Adentramos, portanto, tal conceituação:

“É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. 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. 15)

É neste sentido, que desejamos que a escola possa ser projetada: que se distancie das normatividades que possibilite a multiplicidade, ambicionamos, portanto, um devir- escola. Para melhor incisão:

Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de

onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão "o que você está se tornando?" é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 10)

E com essas problematizações encaminhamos a finalização deste artigo, colocando-nos a realocarmos territórios que pareciam incomunicáveis, para utilizarmos de ferramentas que operam de modo sensível sem quaisquer totalidades.

### **Considerações Finais**

O nosso estudo com base na filosofia da diferença não visou apenas a pesquisa, mas também considerou a diferença como a possibilidade de atuarmos no campo da prática, uma vez que isso é importante para o campo pedagógico. Problematizar incide também em uma revisão da relação professor - aluno, da forma como são dispostas as organizações e a própria ideia do conhecimento em relação ao ensino-aprendizagem. Isto é, propomos ir em direção ao pensamento do acontecimento para ampliarmos as concepções das relações pedagógicas.

Às possibilidades, é designado essa constante: a potência do meio em que o mais importante não é o começo e nem o fim, mas sim essa relação de sentido; de sentir e de coerência, a da problematização. Um pensamento ocupa um determinado espaço e se ele não é o todo, logo, a definição de terra, de território. É deste tablado fértil, que se dá o plano de imanência, esse por vir, esse

acontecimento. À geofilosofia, cabe o vínculo de terra, personagem conceitual – a dualidade entre o amigo e o rival – para que se possa alcançar o conceito. Fazer filosofia é isto, criar conceitos, mediante a um problema, singular e histórico, resultante da própria experiência e nela própria.

Pensar, portanto, na construção proposta no corpo deste texto é resultante de uma outra problematização, é a reterritorialização ou até mesmo uma nova territorialização de uma definição comum e que, no entanto, se desdobra de maneiras distintas, conforme olhar e experimentação de cada um. Se por um momento, parecer relativização, a relatividade é verdadeira, mas não uma ordem, o que define é o problema. O desafio proposto, talvez seja este: os vais e vens.

## **Referências**

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – capitalismo e esquizofrenia. vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

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

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 260-281.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 35-86.

LOPES, Rodrigo Barbosa. **Imagem do Pensamento: do antropológico ao acontecimento na educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília – SP. 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Rumo a uma nova terra. **Revista Ecpolítica**, São Paulo, n. 5, jan-abr, pp. 38-49, 2013.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, Set./Dez. 2005.

ZAMBENEDETTI, Gustavo; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Cartografia e genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em

psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, vol. 23 (3): p. 454-463, 2011.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.