

ORGANIZADORA

Claudia Madruga Cunha

PESQUISA PÓS-QUALITATIVA
EM LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA
na educação



ORGANIZADORA

Claudia Madruga Cunha

PESQUISA PÓS-QUALITATIVA EM LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA na educação



|

São Paulo

|

2023

|



pimenta
cultural

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P474

Pesquisa pós-qualitativa em linguagem, corpo e estética: na educação/ Organização Claudia Madruga Cunha. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-847-8

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98478

1. Pesquisa pós-qualitativa. 2. Procedimentos metodológicos. 3. Escrita inventiva. 4. Leitura. 5. Produção de conhecimento. I. Cunha, Claudia Madruga (Org.). II. Título.

CDD: 001.42

Índice para catálogo sistemático

I. Pesquisa pós-qualitativa

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

[<https://creativecommons.org/licenses/>](https://creativecommons.org/licenses/).

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Bieging
Estagiária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Imagens da capa	Freepik, Kadoll - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Coolvetica, Coco Gothic
Revisão	Eduarda Ritzel
Organizadora	Claudia Madruga Cunha

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa de Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Angélica Vier Munhoz

Prefácio 11

Apresentação 17

CAPÍTULO 1

Jorge Vasconcellos

**Potência dos encontros alegres
e procedimentos contrapedagógicos** 24

CAPÍTULO 2

Claudia Madruga Cunha

**Pesquisa pós-qualitativa em educação:
entre cartografias, diagramas e rizomas** 30

CAPÍTULO 3

Patricio Landaeta

Una escuela... para otra vida 44

CAPÍTULO 4

Luciano Bedin da Costa

**Notas sobre a *Leitura Viva*
e sua presença na pesquisa acadêmica** 57

CAPÍTULO 5

Marcos da Rocha Oliveira

**Demorava, contudo, na escrita
da pesquisa educacional** 71

CAPÍTULO 6

Ester Maria Dreher Heuser

Ana Carolina Noffke

Leticia Pedrassa Prates

Policromia de uma

história embranquecida:

uma ética da leitura nas relações

de pesquisadoras com histórias da filosofia.....83

CAPÍTULO 7

Jessé da Cruz

Borigrafia:

criação contracolonial na encruzilhada98

CAPÍTULO 8

Leomar Peruzzo

Cartas-performances

para um corpo-sem-órgãos:

um percurso de pesquisa cartográfico 112

CAPÍTULO 9

Liliane Repinoski Franco

(Auto)cartografia e docência

em educação especial em Curitiba..... 126

CAPÍTULO 10

Andrio Robert

Uma conversa sobre pesquisa, teatro,

masculinidades e outras coisas de viado140

CAPÍTULO 11

Annie Martins

A pesquisa é a vida:

a pedagogia da onça pintada, a escriturância

e a autoficção como vozes metodológicas..... 153

CAPÍTULO 12

Fernanda Caron Kogin

**Experimentação e registro
de processo na pesquisa pós-qualitativa 168**

CAPÍTULO 13

Thais Adriane Vieira de Matos

Claudia Madruga Cunha

**Cartografando docências do feminino plural:
experimentações e criações com a filosofia da diferença..... 180**

CAPÍTULO 14

Inauã Weirich Ribeiro

**Capes no seu período
de campanha (1951-1963):
uma perspectiva foucaultiana..... 194**

Sobre os autores e autoras 211

Índice remissivo..... 216

PREFÁCIO

Angélica Vier Munhoz

Tudo começa pela leitura. Livro em mãos, e a deflagração de autores, títulos, capítulos temas, palavras, sentidos, métodos e procedimentos de pesquisa. Ler e reler. Anotar, sublinhar algumas frases, extrair parágrafos, destacar fontes. Como diz Didi-Huberman (2023, p. 16)¹, “ler implica fazer lugar à alteridade. Ler e alterar-se (ao mesmo tempo em que se mata a sede em fontes desconhecidas)”.

Após a leitura do livro, um segundo movimento – o desejo de escrita de um prefácio. Parte-se, então, de uma intuição vaga, porém, outra vez, é necessário o diálogo com os autores – autores do livro e autores com quem os textos do livro nos incita a dialogar. Há ainda um terceiro movimento – não se escreve dissociado daquilo pelo qual se está afetado. Tudo se dá na ordem dos encontros, tal como afirma Jorge Vasconcellos ao abrir o primeiro texto deste livro.

É em meio aos encontros que este livro me chega. Encontros com matérias de duas exposições: *Tables de montage*², de Didi-Huberman; *Les valises de Jean Genet*³, de Jean Genet. Ambas, exposições sobre arquivos. Eis um breve relato.

1 Todas as citações de originais em francês são traduções livres da autora.

2 *Tables de montage*. Didi-Huberman avec Henri Herré. Institut mémoires de l'éditoin contemporaine – IMEC. Abbaye d'Ardenne. St-Germain-la Blanche-Herbe, 05/05/2023 a 22/10/2023.

3 *Les valises de Jean Genet*. IMEC. Institut mémoires de l'éditoin contemporaine – IMEC. Institut du Monde Arabe. Paris, 31/05/2023 a 19/11/2023.

TABLE DE MONTAGEM

Uma grande sala, com dois arquivos – na parede à esquerda de quem entra, 4.000 fichas, de tamanho 14,8 x 10,5 cm, dispostas em 15 capítulos; na parede paralela, do lado direito, imagens, distribuídas em capítulos, com os mesmos títulos: 1. Sobre a mesa, o medo; 2. Sofrer de reminiscência; 3. As imagens e as doenças; 4. Semelhanças inquietas; 5. Questões de contato; 6. Meios atormentados; 7. Dobras do desejo; 8. Mãos estendidas para o impossível; 9. Reclamar; 10. Levantar-se; 11. Cascas dispersas, espessas; 12. Histórias de recomençar; 13. Amizades no trabalho; 14. Expor as comoções; 15. Sobre a mesa, o jogo. Trata-se, como diz Didi-Huberman (2023, p. 19), de “um diálogo entre 15 painéis de fichas escritas e 15 painéis com imagens impressas que lhes fazem face”. Ou, nas palavras de Leroy & Léger (2023, p. 9), “textos lidos, imagens pensadas, coisas vistas: tudo está lá, depositado, cristalizado em formato 14,8 x 10,5 cm”.

Table de montage é a exposição do trabalho de mais de cinco décadas de Didi-Huberman. Trata-se da demonstração de suas ferramentas de pesquisa, sua fábrica de montagem e, sobretudo, seu movimento de pensamento. O material exposto é apenas uma parte do arquivo pessoal de Didi-Huberman, composto, no seu todo, de 148.000 fichas, enfileiradas em 58 gavetas, às quais se juntam 105.000 imagens. “Fichas e imagens no mesmo formato, classificadas segundo a mesma grande estrutura temática, que organiza igualmente sua documentação, sua biblioteca e seu computador” (LEROY; LÉGER, 2023, p. 8). Como narra o próprio filósofo, o seu grande arquivo foi organizado em três rubricas – matéria, lugares e corpo –, a partir de um “princípio de classificação suficientemente aberto e suficientemente operatório” (DIDI-HUBERMAN, 2023, p. 13). Desse imenso arquivo, Didi-Huberman traça uma linha de corte (4.000 fichas e imagens), dando a ver uma miniatura de sua imensa pesquisa.

A exposição também mostra um documentário fílmico do trabalho arquivístico de Didi-Huberman, feito por Henry Herré. Desde 2013, Herré filma, durante alguns dias por ano, Didi-Huberman trabalhando no seu arquivo, em meio ao qual comenta: “a cada ficha, é o espaço de pensamento que se abre, que toma forma no instante em que a ficha é inscrita no conjunto. O pensamento circula, associa, bifurca. Elogio do método. Coreografia da palavra” (HERRÉ, 2023, p. 159).

O que é possível perceber é que Didi-Huberman inventa um arquivo e um modo de mostrá-lo – o arquivo como um dispositivo de trabalho, um método de pesquisa, uma espécie de “máquina de escrita” (DIDI-HUBERMAN, 2023, p. 20). Nas palavras do autor, “uma vez envolvido na escritura de um texto, ele se torna arquivo, sem dúvida, mas não um arquivo morto, já que pode ser redistribuído para outros fins” (DIDI-HUBERMAN, 2023, p. 18). Trata-se, portanto, de um arquivo em ato, em constante movimento de efetuação.

LES VALISES DE JEAN GENET

Duas malas. Uma em couro preto, outra em couro marrom, ambas de tamanho médio, colocadas uma ao lado da outra. Dentro delas, envelopes, páginas arrancadas de livros, pedaços de jornais, cartas esparsas, desenhos, notas pessoais, notas sobre assuntos diversos – a prisão, a escrita, a homossexualidade, o cinema, a pena de morte, o jazz, o Japão. Cenários de filmes não realizados, projetos de livros, as contas dos livros vendidos, faturas de hotel. Manuscritos de toda uma vida. Manuscritos do escritor Jean Genet.

Sem domicílio fixo, durante mais de 20 anos, Genet mudava de um quarto de hotel a outro, transportando, em suas malas, os materiais onde sua vida inteira estaria registrada. Mas o que de mais

valioso o escrivão queria conservar? Já em fase final de um câncer, ele entrega ao seu advogado, Roland Dumas, as duas malas de arquivos. Em meio a esses documentos, encontra-se o manuscrito de seu último livro, *Un captif amoureux*, livro testamentário sobre o seu encontro com palestinos.

Mais do que seus arquivos materiais, nas malas podem-se a itinerância e a profusão do pensamento de Jean Genet, tal como afirma Dichy (2020, p. 8): “as malas não abrigam arquivos, estritamente falando, elas contêm os materiais de suas obras em curso”. Como dizem Leroy & Léger (2020, p. 5), “no arquivo, cada folha manifesta alguma coisa mais do que é dito: a força de um desejo, a teimosia de escrever”.

As duas exposições parecem mostrar a lida com o arquivo como um “gesto procedimental” (AQUINO, 2023, p. 156), já que encontramos, “de um lado os objetos testemunhos de uma vida, de outro o improvável esforço recompositório da memória, entre ambos, o registro como um prolongamento da vontade de existir. Arquivo” (AQUINO, 2023, p. 155).

Daí os efeitos de tais exposições. E nós, o que arquivamos? Conservamos? Acumulamos? De que modo arquivamos? O que fazemos com o que arquivamos? Como dobramos, torcemos, dispersamos, metabolizamos o que pesquisamos? Diz Foucault que, “de uma forma mais profunda, o que mudou em nossa época não é a quantidade de arquivos que a gente constitui (ela não para de crescer continuamente desde muitos séculos), é o seu funcionamento” (FOUCAULT, 2023, p. 241). Então, “de quais arquivos somos guardiões e tradutores?” (CORAZZA, 2020, p. 17). Se a pesquisa não se separa da vida, das nossas paixões, dos nossos modos de existir, os métodos e procedimentos de pesquisar não deveriam ser mais do que experimentações de nossas práticas de ler, escrever, arquivar, editar, montar e remontar as matérias discursivas que elegemos, oferecendo outras maneiras de olhar e perceber e de dispô-las

uma vez mais, como Leroy & Léger (2023, p. 9) nos dizem, “todo o método é uma meditação, toda a fábrica é um exercício espiritual”. Portanto, é a própria experiência que se confunde e se mistura com o ato de pesquisar.

O livro que aqui se apresenta é feito de muitos arquivos e nos convida a dialogar com outros tantos. Isso porque “não há pensamento sem estoque, não há pesquisa sem ferramenta, não há invenção sem ordem”. (LEROY; LÉGER, 2023, p. 8). Ele reúne maneiras diversas de pesquisar no campo da educação que não se restringem a métodos convencionais. Como anuncia a organizadora do livro, Claudia Madruga Cunha, “a pesquisa pós-qualitativa está atenta ao modo como estabelecem as conexões em torno do que está chegando, parte do agora para pensar ou ressignificar o que já passou”. Ler, escrever, escreviver, fazer rizoma, produzir agenciamentos, cartografar, arquivar, estar em estado de pesquisa, registrar processos criativos, são alguns dos procedimentos e experimentações de pesquisa que os autores do livro nos apresentam, arejando a pesquisa educacional, na tentativa de produzir outros possíveis.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. Modos outros de endereçamento ao arquivo: inventários, listas, etc. In: MUCHAIL, Salma Tannus (org.) *et al.* **Michel Foucault: devir do pensamento e multiplicação de práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2023, p. 145 – 162.

CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

DICK, Albert. **Les valises de Jean Genet: rompre, disparaître, écrire**. Paris: Éditions de l'MEC, 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Tables de montage: regarder, recueillir, raconter**. Paris: Éditions de l'MEC, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Le discours philosophique**. Paris: Gallimard, 2023.

HERRÉ, Henri. Archives, à quel titre? *In*: DIDI-HUBERMAN, Georges. **Tables de montage**: regarder, recueillir, raconter. Paris: Éditions de l'MEC, 2023, p. 156- 161.

LEROY, Pierre; LÉGER, Nathalie. Ouverture. *In*: **Les valises de Jean Genet**: rompre, disparaître, écrire. Paris: Éditions de l'MEC, 2020, p. 4 - 5.

LEROY, Pierre; LÉGER, Nathalie. Ouverture. *In*: DIDI-HUBERMAN, Georges. **Tables de montage**: regarder, recueillir, raconter. Paris: Éditions de l'MEC, 2023, p. 8 -9.

APRESENTAÇÃO

O conjunto de artigos que compõe esse livro rizomático, convoca uma pequena ramificação, um arranjo alegre, formado por linhas de simpatia a afetos comuns entre autores/as jovens pesquisadores/as e outros com maior vivência na academia. Reúne assim experiências de vida e modos de se relacionar com o estudo e a pesquisa, agregando diferentes campos do conhecimento em uma área - a educação -, e, por meio desta acessa diferenças teóricas, conceituais, empíricas, temáticas e metodológicas sem deixar de construir um conjunto potente. Faz com a educação uma trama de áreas e interesses de estudos, remete a passagens no ensino superior e na pós-graduação, caminhos mais ou menos longos, limiares em trânsito que se fazem em/na universidade nos seus espaços de pesquisa nos cursos de pós-graduação, que se abrem anualmente a novas vizinhanças quando recebem novos pesquisadores/as e estes ao acessarem vagas, estas brechas na estrutura, nos ajudam a transformá-la e a atualizá-la para um diálogo com a sociedade.

Logo este livro enquanto composição aberta entre autores/as pesquisadores/as mais experientes, jovens autores/as pesquisadores/as, recém doutores/as e pesquisadoras em formação, traz, em outras palavras, uma unidade na qual transitam diferentes áreas que dialogam com a educação, movimentando novos modos de refletir, problematizar e abordar por meio de determinados conceitos, mais ou menos aprofundados, linguagens, metodologias ou procedimentos metodológicos. O que convoca novas estéticas de escrita, produção de conhecimento enlaçada com o sentido do discurso, narrativas sobre os modos de viver e se expressar com as linguagens, corpo e estética na educação.

O todo ramificado traz na sua primeira parte colegas de diferentes instituições que estiveram presentes em três dias de encontro no V Seminário, intitulado *Pesquisa Pós-qualitativa em Linguagem, corpo e estética na educação*, realizado nos dias 14, 15 e 16 de março de 2023 e que festejou o quinto ano da Linha: Linguagem, corpo e estética na educação/Licores, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal do Paraná/UFPR. Nesse encontro nos foi permitido trocas acadêmicas e produção de afetos, celebração das amizades que nos chegam e se afirmam junto ao que fazemos no interior da academia. Esse grupo que esteve presente no encontro, transita entre arte educação e movimenta outras áreas e campos, que por vezes se transversalizam com estes e permeiam discussões na obra de outros autores, pós-estruturalistas, decoloniais, pós-coloniais com os quais formamos aliança teóricas e conceituais.

Os cinco primeiros textos referem a autores que compuseram mesas de debate do seminário acima citado. Os capítulos aqui propostos refletem os temas debatidos que giraram em torno das metodologias e procedimentos de análise que envolvem a pesquisa no pós-graduação, uso dos conceitos como ferramentas de apreciação, modos outros de contemplar a escrita acadêmica, aproximando-a do estilo literário, do uso das narrativas referenciais e autorreferenciais e outras formas discursivas que costumam ser pouco abordadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. O sexto capítulo, convidado a compor esse grupo, é assinado por colegas parceiras de outra Rede de Pesquisa – Escriteiras –, que vieram lindamente reforçar nossos pontos de vista ao trazerem variações de um olhar feminino que se reúnem a outros que circulam por aqui, contribuindo com a proposta do livro.

Os outros seis capítulos que seguem aos primeiros, tratam de uma espécie de resumo expandido das teses que foram defendidas no início deste ano na nossa linha de Pesquisa Licores, que nos incentivou a publicação deste livro, como resultado dos efeitos

provocados pelo evento acima organizado pelo Grupo Rizoma. Já os dois últimos capítulos são assinados um em dupla comigo e o outro, o último, vem a fortalecer laços em redes e trata de uma pesquisa em desenvolvimento, assinada por pesquisadora em doutoramento. Trago abaixo uma breve anúnciação do que trata cada texto.

Em texto ligeiro e festivo, *Jorge Vasconcelos* abre esta obra com o capítulo “Potência dos encontros alegres e procedimentos contrapedagógicos”, são quatro páginas que tratam da forma como o autor, um dos palestrantes do “V Seminário: Linguagem, corpo e estética”, compôs mesa à tarde como também fez parte do ritual de Defesa da tese de Jessé Cruz, realizada pela manhã. A apresentação artística da tese e a aproximação com os/as colegas que compunham a banca, impactou sua passagem por aqui, o que nos potencializou com suas questões, sendo afetado pelo que movimentamos nesses três dias.

No segundo capítulo, eu, *Claudia Madruga Cunha*, trato da “Pesquisa pós-qualitativa em educação: *entre* cartografias, diagramas e rizomas” reflito como a cartografia ou, o que chamo de pesquisa rizoma, procedimento de análise que se apoia em Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari, possui derivações vindas do estruturalismo e encaminha modos de pensar e agir que não se limitem às imposições desta procedência.

No terceiro capítulo, *Patrício Landaeta* o intitula “Una escuela... para otra vida” e nos provoca a pensar as forças ativas e reativas que atravessam as instituições escolares, quando diz que a escola em nossos dias não se reduz ao diagrama que dela se visualiza, uma vez que nessa imagem emerge uma concepção que a condiciona ao neoliberalismo, os estudantes acabam por ser conduzidos a um processo composto por diferentes elementos, que agenciam o trabalho educativo no ambiente escolar e envolve corpos, afetos, paixões e signos. O diagrama ora dispositivo ora agenciamento funciona de tal modo, que acaba por servir a uma espécie de retroalimentação

das formas de poder e dos modos de gestão da educação vindos dos governos chilenos nos últimos anos.

No quarto capítulo, *Luciano Bedin da Costa*, "Notas sobre a *leitura viva* e sua presença na academia" nos contempla com uma lista de sete notas que refletem a questão da leitura, começa por questionar para o que serve a leitura, problematiza quando que a leitura se faz um começo e para onde ela vai ou nos conduz. Diferencia alguns tipos de leitura, aproxima o ato de ler da suspeita, do que ainda está por se revelar, da inquietação inexplorada da palavra, trata da leitura como ritual, modos e procedimentos que interpelam o pesquisador, as forças e formas da leitura que a mantêm viva e necessária.

O quinto capítulo apresenta considerações sobre a escrita em/na educação. Nele, que se intitula "Demora, contudo, na pesquisa educacional", *Marcos da Rocha Oliveira* apresenta como ponto de partida a ideia de demoramento. O autor nos aproxima de sensibilidades que se transversalizam na pesquisa acadêmica, o que faz dela um exercício que demanda lentidão, uma forma de se demorar no ato de escrever. Revela o autor que a escrita é uma procura sobre o que dizer, para quem e como dizer, o que pode envolver a busca por uma tonalidade que também opere com a engenhosidade das palavras, com a fantasia criadora e não impostora que costuma se impor na emergência do pesquisar. Escrever e pesquisar referem a demonstrar, denunciar, reformar a produção acadêmica, nos sinaliza.

No sexto capítulo, proposto por três autoras: *Ester Maria Dreher Heuser*, *Ana Carolina Noffke* e *Leticia Pedrassa Prates*, temos uma problematização que se intitula "A policromia de uma história embranquecida: uma ética da leitura nas relações de pesquisadoras com histórias da filosofia". A reflexão que permeia o texto retoma uma concepção de História da Filosofia que remete à modernidade quando esse campo de investigação se torna disciplina, diferenciam essa história da que metodologicamente se impõe no século XX,

através da perspectiva estrutural. Problematizam a relação que se faz entre as pesquisas que envolvem a Filosofia e a História da Filosofia para fins de refletir sobre como a lei que institui a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira” pode alterar as pesquisas e o ensino em filosofia no Brasil, na medida em que afro referências forem consideradas.

Já o sétimo capítulo da autoria de *Jessé da Cruz*, nos apresenta a “Borigrafia: criação contracolonial na encruzilhada”, procedimento metodológico que ousa tomar uma perspectiva contracolonial para fins de movimentar saberes e conhecimentos que são colocados à margem da tradição ocidental europeia. Inspirado na metodologia da cartografia, defende um encruzo singular, que se desenha entre vida, estudos e conceitos, que evocam a pretitude que habita uma pele. Diz narrativa de um encarnado que conecta sua ancestralidade e outros traçados vindos das ordens de Exu.

No oitavo capítulo *Leomar Peruzzo* nos presenteia com uma outra criação metodológica em: “Cartas performances para um corpo-sem-órgãos: um percurso de pesquisa cartográfico”. Este autor movimenta uma tríade entre educação, arte e docência que contribui para desenhar três momentos nos quais experimentou um procedimento didático metodológico que intitulou escrita de cartas-performances ao corpo. Estes procedimentos buscaram mobilizar um encontro com um corpo intenso e intensivo, proporcionar experimentos que se inspiraram na busca de um Corpo-sem-Órgãos por meio da expressão performática de cartas ao corpo.

No nono, *Liliane Repinoski Franco* traz reflexões sobre experiência profissional fazendo uso do título “(Auto)cartografia e docência em Educação Especial em Curitiba”. Neste traz três linhas de uma cartografia, que começa prescrutando fatos, políticas e concepções de formação docente que atravessaram sua formação profissional. Outras duas linhas que se desdobram desta primeira ousaram delimitar as linguagens e as percepções sobre a própria prática dos/das

profissionais entrevistados/as pela autora que atuam em Curitiba. Constata uma tensão entre apropriação de discursos que se impõe por meio das legislações e a construção de práticas que almejam a integração a pessoa com deficiência nos espaços escolares.

O décimo capítulo da autoria, de *Andrio Robert*, se chama: “Uma conversa sobre pesquisa, teatro, masculinidades e outras coisas de *viado*”, o autor nos convoca a pensar um percurso de pesquisa que analisou a materialidade discursivo-enunciativa sob a qual se tecem composições entre o teatro e as masculinidades. Aponta para um exercício investigativo que apostou como disparador temático, “Teatro é coisa de *viado*!”, para compreender os discursos que se transversalizam no teatro amador e referem às masculinidades que fracassaram em relação à masculinidade hegemônica.

No décimo primeiro capítulo, *Annie Martins*, traz “A pesquisa é a vida: a pedagogia da onça pintada, a escrevivência e a autoficção como vozes metodológicas”. Nele a autora narra as histórias de seu povo apagadas por intimidações, constringimentos e opressões que se impuseram aos seus ancestrais. Na busca de fundar uma escrita contra colonial, traz uma narrativa permeada de afetos, quando faz uso de memórias e fabulações que remetem a modos de ser de uma mulher indígena da etnia tikuna. Para quem escrever possibilita ressignificar uma leitura de mundo e de contexto no qual o recorte de raça, gênero e classe social, mostram tensões constantes.

Fechando esses capítulos que resultam de teses, no décimo segundo, escrito por *Fernanda Caron Kogin*, nominado “Experimentação e registro de processo na pesquisa pós-qualitativa” mostra uma pesquisa que se deteve em analisar o *making of* como prática formativa no contexto universitário. A autora dá ênfase a processos e práticas do registro audiovisual e fotográfico que compõem dinâmicas de sala de aula, capazes de alcançar uma narrativa autoral e documental, o que entende estimular o pensamento crítico e a criação de uma narrativa poética no ambiente universitário.

O décimo terceiro capítulo aqui resumido é assinado por *Thais Adriane Vieira de Matos* e eu, *Claudia Madruga Cunha*, se chama "Cartografando docências do feminino plural: experimentações e criações com a filosofia da diferença". Nele ousamos dar atenção a pesquisares femininos, a investigações que se aproximam de narrativas autobiográficas vindas de mulheres professoras, que utilizam a pesquisa como forma de intervir nas condições do seu fazer e atuar como docentes. Ao desdobrar um estudo que selecionou três dissertações, damos atenção a questões sensibilizadas por mulheres professoras e suas vivências nos ambientes institucionais educativos nos quais laboram.

A décima quarta e última apreciação, de *Inauã Weirich Ribeiro*, se faz com o texto denominado "A CAPES no seu período de campanha (1951-1963): uma perspectiva foucaultiana". Neste a autora questiona o entorno da diferenciação entre pesquisa em ensino e pesquisa em educação. Esta questão a conduz a visualizar a criação de discursividades em torno de Ensino como Área de Conhecimento, fazendo uso do arquivamento como processo de análise que acessa documentação emitida pela CAPES: relatórios, resumos, outros, que visaram organizar a pós-graduação no Brasil como impuseram, em dois recortes temporais justificados pela autora como Campanha Capes, de 1951-1963 e 1964-2023.

Os capítulos, textos e narrativas que trazemos por aqui compõem um todo instigante e diverso, que nos convoca a apreciar suas partes. Desejo a todos uma boa leitura, quem sabe uma leitura demorada e um diálogo profícuo com a variedade que aqui se apresenta. Que esse conjunto múltiplo no esforço de indicar caminhos para uma possível pesquisa pós-qualitativa se mostre uma válida experimentação nessa direção.



1

Jorge Vasconcellos

**POTÊNCIA DOS ENCONTROS
ALEGRES E PROCEDIMENTOS
CONTRAPEDAGÓGICOS**

... sim, toda prática da pesquisa acadêmica, dessas que merecem nossa atenção e chancela é, antes de tudo, uma formidável forma de encontro. E digo isso pensando com Spinoza, talvez, o grande pensador dos encontros. Ele nos disse em sua monumental *Ética*⁴ (possivelmente o mais radical e poderoso livro de filosofia já escrito) que os encontros, os bons encontros, se dão, justamente, quando encontramos outros corpos com os quais nos afetamos... por alegria, essa força maior que aumenta decisivamente nossa potência de existir. E foi um encontro acadêmico de pesquisa em educação e filosofia que me fez pensar sobre a natureza mesma disso que chamamos de encontro acadêmico. Tratou-se de um seminário sobre as possibilidades da pesquisa pós-qualitativa. Tratou-se também de uma defesa de tese de doutorado em educação, da qual seria um dos avaliadores/arguidores (sempre fico demasiado nervoso com esses “nomes” que insistem em fazer de uma conversa entre pares e ímpares universitários uma forma de julgamento); tratou-se de transformarmos, coletivamente, uma banca de doutorado e uma intervenção oral em um evento acadêmico em encontros plenos de alegria, em encontros jubilosos.

A tese chamava-se *Borigrafia: um procedimento iniciático contracolonial em arte-educação*, defendida, dançada, ritualizada brilhantemente por Jessé da Cruz. O seminário respondia por: V Seminário do Grupo de Pesquisa *Rizoma – Linguagem, Corpo e Estética na Educação*, organizado por Claudia Madruga Cunha, orientadora de Jessé. A defesa da tese se deu no dia 13 de março, minha intervenção ao Seminário ocorreu no dia seguinte, em 14 de março, data de aniversário de nascimento de Abdias do Nascimento e de Carolina Maria de Jesus e, infeliz e tristemente, dia que marca o 5º ano do assassinato de Marielle Franco.

Chamar o que se passou entre nós no dia 13 de março de 2023, em uma sala multiuso do prédio do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, de Defesa

4

SPINOZA, Baruch de. *ÉTICA*. Tradução de Tadeu Tomaz. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

de Tese é minimizar em muito o que ali se deu. Por mais grandioso e importante que seja o coroamento, a consagração e chancela que uma banca formada por doutoras e doutores avalizaram e validaram o percurso de um artista-educador-pesquisador gabaritado como o caso de Jessé da Cruz. O que ali se deu foi um extraordinário encontro, no qual corpos amigos se congraçaram, celebraram, dançaram, conceitualizaram ao som de atabaques e dos cantos afro-brasileiros de uma pesquisa-ação em arte e educação inflexionada pelo corpo-bailarino de Jessé, que antes de nos fazer falar, nos fez dançar. Dancei, dancei, dancei... Cantei, cantei, cantei... como nunca fizera antes em um "ritual" acadêmico. Entretanto, o corpo dançante de Jessé, que nos convidou e nos jogou em contradança, também nos fez falar da potência engendrada por seu texto, além de nos fazer extasiar pela beleza audiovisual de sua apresentação, que acabou por transformar uma Defesa de Tese de Doutorado em uma pletora de alegria. Bom encontro, muito bom-encontro. Encontro com Jessé, encontro com Claudia, encontro com Edu, encontro com Carolina, encontro com Thiago... *muito bom-encontro com todes!!!*

À noite que se seguiu me rendi aos festejos pós-Defesa... fomos, então, ao dia seguinte, exatamente como dissera, um 14 de março (data que, como foi dito, celebra o nascimento de duas figuras fundamentais à negritude brasileira e, a um só tempo, lamenta o assassinio de uma mártir do povo preto entre-nós), participar de uma Mesa de intervenções ao Seminário do *Rizoma*. Falaríamos de procedimentos metodológicos e estéticos em Educação.

Antes de tudo, um aparte: chamei a atenção ao sentar-me à mesa para proferir a primeira intervenção daquela tarde de 14 de março que dava continuidade ao Seminário, justamente acerca do tema das relações entre procedimentos metodológicos nas pesquisas acadêmicas em arte-educação, ressaltando o triste marco da data do assassinato de Marielle, o que o fizemos clamando coletivamente que Marielle que o fascismo explícito que nos "assolava" havia apenas perdido uma batalha, uma batalha eleitoral, mas que ainda

precisávamos ficar “atentos e fortes” ao que estava por vir, por isso clamamos em uníssono: Marielle Vive!!!

Feito isso, pude desenvolver uma fala na qual resgatei a Defesa de Jessé como um procedimento acadêmico contrapedagógico. Porque ela, a Defesa da Tese, cruzava em seu fazer e em sua apresentação as relações do professor-pesquisador-bailarino com novas formas de “estar-no-mundo-universitário”. Destaquei que privilegiava o termo “procedimento” em lugar do termo “metodologia”, justamente por privilegiar a ética em lugar da epistemologia, não evidentemente que esta última não seja importante à construção de formas de conhecimento transversais e libertários. Tratava-se em nosso caso (falando aqui como membro de um coletivo de ações e práticas estético-políticas e de procedimentos contrapedagógicos: *Coletivo 28 de Maio/C28M⁵*) de privilegiar o ético, ou seja, como devemos proceder, agir diante do outro, se colocar em relação à alteridade, atuar para a produção de práticas docentes que, de fato, *contracolonize* o que é estar em sala de aula e mesmo fora dela. Daí nossa escolha por “procedimentos” de ação e táticas de guerrilha pedagógicas e não por “métodos/modos/formas” de ensinar, aprender e partilhar conhecimentos.

*

Exemplifiquei perguntado o porquê chamamos, no âmbito acadêmico, a Defesa de uma Dissertação de Mestrado ou Tese de Doutorado de “Exame”? Reportei-me a Michel Foucault, ao conjunto de conferências proferidas no Brasil em 1973, na PUC-Rio, intituladas *A Verdade e as Formas Jurídicas*⁶. Neste conjunto de conferências

5 **28 de Maio, Coletivo** (Jorge Vasconcellos e Mariana Pimentel). *Coletivo 28 de Maio - arte e lutas minoritárias*. Coleção Teses & Ensaios Críticos. Edições PPGCA. Rio de Janeiro: PPGCA-UFF/Editora Circuito, 2023, p. 192.

6 FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Editora Nau, 1996. (Essas lições/aulas foram anteriormente publicadas, em 1974, pelos *Cadernos da PUC-Rio*. A edição da Nau utilizasse deste estabelecimento de texto e sua tradução destas aulas realizadas por Roberto Machado e Eduardo Jardim.

Foucault estabelece as condições genéticas ao nascimento das formas judiciárias, desde a Grécia Antiga, na qual surgiriam a “prova” (o estabelecimento da verdade por meio do desafio aos deuses) ao “inquerito” (o estabelecimento da verdade por intermédio do testemunho). Porém, a análise foucaultiana destaca o papel do “exame”, como a forma judiciária que implicou as regularidades dos modos de estabelecimento das relações de saber/poder, do aparato de vigilância que sustentaram na formação das sociedades capitalistas, a disciplinaridade (Sociedade Disciplinar) e a docilidade dos corpos. Então, pensando com Foucault e para além deste Foucault da “Análise do Poder”, deste que é chamado de “2º Foucault”

É sempre grande a controvérsia acerca da periodização da obra de um filósofo, em especial de um pensador como Michel Foucault, que prima pelo inacabamento e pelo recomeço. Optamos por três grandes períodos, antes de mais nada, porque esta é a periodização utilizada pela grande maioria dos seus comentadores. Entretanto, podemos apontar mais de uma periodização da obra foucaultiana distintas desta já relativamente consagrada. Exemplifico com o artigo de Arthur Leal em seu texto “Verdade e Desejo: a hermenêutica confessional como condição de surgimento dos saberes psi”, *In: Memorandum* 8, abril/2005, p. 130-140. O *paper* apresenta a obra de Michel Foucault dividida em dez períodos, segundo ele partindo de cinco períodos propostos por Roberto Machado em *Ciência e saber* (1982), destacando as seguintes etapas do trabalho foucaultiano: 1. “Um jovem Foucault”, referindo-se ao período anterior aos escritos que o consagraram nos anos sessenta (cobrindo os anos de 1953 a 1960); 2. “Um arqueólogo da percepção”, referindo-se ao período próximo à publicação de *A história da loucura* (cobrindo os anos de 1961 a 1962); 3. “Um arqueólogo da visão”, referindo-se ao período próximo à publicação de *O nascimento da clínica* (cobrindo os anos 1963 a 1965); 4. “Um arqueólogo dos saberes”, referindo-se ao período à publicação de *As palavras e as coisas* (cobrindo os anos de 1966 a 1967); 5. “Um arqueólogo dos discursos”, referindo-se ao período próximo à publicação de *A arqueologia do saber* (cobrindo os anos de 1968

a 1970); 6. "Um genealogista das formas jurídicas", referindo-se ao período anterior à publicação de *Vigiar e punir* (cobrindo os anos de 1971 a 1973); 7. "Um genealogista do poder disciplinar", referindo-se ao período próximo à publicação de *Vigiar e punir* (cobrindo os anos de 1974 a 1975); 8. "Um genealogista do biopoder", referindo-se ao período próximo à publicação de *A vontade de saber* (cobrindo os anos de 1976 a 1977); 9. "Um genealogista do poder pastoral", referindo-se ao período após a publicação de *Vigiar e punir* (cobrindo os anos de 1978 a 1980); 10. "Um historiador das formas de subjetivação ou do cuidado de si", referindo-se ao período da publicação de *Os usos dos prazeres* e *O cuidado de si* (cobrindo os anos de 1981 a 1984). Curioso que a periodização proposta por Leal, elenca uma grande quantidade de textos escritos sob os mais variados propósitos e estilos como, por exemplo, resenhas, entrevistas, prefácios, e textos de intervenção das derradeiras obras de Foucault, do chamado "último Foucault" em apenas uma nomenclatura, o que nos leva a pensar que na interpretação do autor, o dito, "Foucault da ética de si" ou o pensador da "ontologia do presente", é monolítico.

Agradeço por isso, Claudia-Jessé-Edu-Carolina-Thiago... muito grato, sempre.

2

Claudia Madruga Cunha

PESQUISA PÓS-QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO:

*ENTRE CARTOGRAFIAS,
DIAGRAMAS E RIZOMAS*

O fora não tem imagem, nem significação, nem subjetividade. O livro agenciamento com o fora contra o livro-imagem do mundo. Um rizoma, e não mais dicotômico, pivô-tante ou fasciculado.

Gilles Deleuze e Félix Guattari

A pesquisa pós-qualitativa começa na atenção ao fora ou o que está se fazendo vivo, atual, o presente do presente, olha para o que ainda não se sabe, não tem forma, mas pode ser intuído através de uma análise dos agenciamentos que o atravessam. Atenta ao modo como estabelecem as conexões entorno do que está chegando, parte do agora para pensar ou ressignificar o que já passou; observa propondo ou estabelecendo conexões entre indivíduos, grupos, situações, contextos, que o que se vê pode ramificar em um número infinito de possibilidades, discursos, teorias, concepções. É composta por procedimentos que aceitam que existe múltiplos modos de acolher uma experiência e torná-la reconhecida. A realidade que chega, o fora, o novo, diz de uma possibilidade do múltiplo que se atualiza no indivíduo, sujeito, grupo, comunidade, naqueles que acionam a atualização, que também são múltiplos ou múltiplas composições unificadas em substratos, instâncias sobrepostas.

O pesquisador/a que almeja estudar temas que dizem respeito a "diferença" deve tratar seu objeto nos termos de uma multiplicidade, que terá que ser unificada ainda que de modo temporário, através de um mapeamento das relações que o estudo convoca. Quem quer utilizar uma metodologia pós-qualitativa e fazer uso da cartografia ou da pesquisa rizoma (CUNHA, 2020a; 2020b; 2022), como tenho nomeado o uso desta metodologia na área da educação, linguagem, corpo e estética, tem que se sensibilizar para algumas questões que envolvem esse tipo de análise.

ANTECEDENTES DA CARTOGRAFIA, A ONDA ESTRUTURALISTA

François Dosse (2018) escreve um livro intitulado *História do estruturalismo*,⁷ obra publicada no início dos anos 90 na França do século XX, na qual o autor diz querer dar atenção a um momento de grande efervescência intelectual, onde não apenas a produção de conhecimento começa a se transversalizar, num primeiro momento que vai de 1945 até 1966 e na última década dialoga com o existencialismo sartriano do pós-guerra. Sendo a obra em dois volumes também trata de momento posteriormente, após maio de 1968 - que vai de 1997 aos nossos dias - no qual o estruturalismo passa a ser rejeitado ou desconstruído, pelo pensamento de alguns intelectuais franceses, que observam nesta proposta dois pontos cegos: a falta de atenção ao “não discursivo” (ao referente) e a noção de acontecimentos. Dosse (2018)⁸, busca retomar dois momentos do estruturalismo: do seu surgimento no cenário francês e do seu deslocamento, uma vez que esse movimento teórico circulou nos Estados Unidos com o nome de *French Theory*.

A *French Theory*, segundo François Cusset (2008), se refere às três últimas décadas do século XX, em que alguns pensadores franceses, causam certo efeito no mundo intelectual americano. Porém, esse efeito teve também seu contra efeito, uma impregnação do tecido intelectual americano foi percebida nos autores franceses, o que propiciou se instalar entre “humanistas”, “mestres da suspeita”, “conservadores” e “multiculturalistas” uma disputa pelo monopólio simbólico do termo esquerda. Se instalou uma polaridade. E esta polaridade tem muito a ver com o modo como a intelectualidade

7 Toma-se, nesse artigo, a *História do Estruturalismo - o campo do signo, 1945-1966 vol 1*, tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

8 Cf Prefácio a Edição de 2012, Dosse, 2018.

americana foi lendo autores franceses e, nessa leitura, foi deslocando e se apropriando do pensamento destes para ampliar o debate social e político da América contemporânea.

Mas retomando o estruturalismo, para alcançar falar em pós-estruturalismo, o movimento estruturalista foi uma espécie de laboratório de criação de novos métodos nas ciências humanas. Seus teóricos⁹ foram fundamentais na realização de uma crítica aos limites da ciência moderna, são eles: Roland Barthes, Claude Levi-Strauss, Michel Foucault, Luis Althusser e Jacques Lacan, conforme Dosse (2018). Esse movimento se inicia como uma supercrítica, que toma o vocábulo “estructura” como um prisma e com ele investe em um papel unificador, para as ciências humanas (PETERS, 2000). Aparece em um contexto de inquietude para as ciências humanas e agrega várias delas em seu momento inicial: “linguística, antropologia, sociologia, filosofia, história geral, história das artes, psicanálise e crítica literária” (DOSSE, 2018, p. 16), entre outras.

Esse grupo de autores possibilitou o acesso a novos modos de se observar a realidade quando agregou a psicanálise, a linguística e a antropologia e com elas propôs inversões: o inconsciente toma o lugar da verdade e torna-se efeito da linguagem; a língua é tomada como objeto legítimo e a fala como não científico; dá atenção aos códigos observados nas rotinas nas quais grupos e indivíduos se organizam, fazendo do processo da expressão mais importante do que foi expressado. Estas ciências não restringiram sua influência ao contexto francês, mas produziram efeitos tanto na sua construção como na sua desconstrução atingindo várias áreas e campos de atuação das ciências humanas: a filosofia, sociologia, psicologia, educação, entre outras.

9 Núcleo dos seus autores experienciou os horrores da Segunda Guerra Mundial e efeitos da guerra na forma como o mundo veio a se organizar globalmente, sob uma ordem econômica.

ENCAMINHAMENTOS PARA UMA PÓS-ESTRUTURA

Gilles Deleuze (2010, p. 221), vai dizer que a origem do estruturalismo é a linguística e “não somente Saussure, mas também a escola de Moscou, a escola de Praga”. Para Deleuze, os estruturalistas estendem a influência da análise da linguagem, propondo métodos “equivalentes.” Deleuze, em parte de sua obra, mostra uma forte relação com este conjunto de pensadores que compuseram este movimento, utilizando uma noção de estrutura que remete a linguagem, incluindo a linguagem exotérica e não-verbal. O inconsciente é analisado pela fala e passa a ser entendido como estrutura, nisso os corpos também falam, emitem linguagens e sintomas, assim como as coisas em geral. Tudo é matéria de um discurso, o não dito, o ocultado remete ao movimento silencioso dos signos.

Sintetiza Deleuze (2010) que o estruturalismo através de seus autores trata do visível, das coisas sensíveis e insensíveis e, à sua maneira, extrai da linguagem critérios formais para o seu reconhecimento. São eles sete critérios: (1) *o simbólico*, que traz uma terceira ordem entre o real e imaginário; (2) *o local ou de posição*, tomado como sentido de posição, define os locais onde os papéis são desempenhados, por coisas sensíveis e insensíveis, e é de ambição topológica; o (3) *diferencial e o singular*, refere a sonoridades, imagens e conceitos associados que se organizam em três tipos de relações: (i) independência ou autonomia; (ii) as relações se estabelecem entre os termos cujo valor não é especificado; que, ou seja, deve ser aferido no percurso; (iii) na reciprocidade que se estabelece entre elementos simbólicos, assume que as relações diferenciais enviam a tipos de atitude e funcionamento de estrutura; (4) já sobre *diferenciador e a diferenciação*, expressa toda estrutura e remete a outras infraestruturas; a estrutura não é exatamente o consciente, nem é atual ou fictícia, real, possível, mas sim uma infraestrutura que se constituiu e se

atualiza quando encarna nos corpos; pode ser extraída ou observada de uma dada realidade como um domínio coexistente e preexistente no que refere a seres, objetos e obras; tudo estrutura é uma multiplicidade, tudo nela coexiste, se atualiza e se diferencia no espaço e no tempo; existe estrutura dentre e do inconsciente, o que torna o inconsciente o diferencial da estrutura, o elemento problematizante, questionante. O outro critério é o (5) *serial*, com ele há uma busca de homologia entre séries e termos, implica que só se pode definir uma parte da estrutura, já que no seu todo ela é serial e multiseriada, portanto, uma análise estrutural exige confrontar sistemas diferentes, formando séries entre seus elementos e relações; no penúltimo critério, o da (6) *casa vazia*, este chama atenção para o elemento paradoxal que permeia a estrutura, nela se dispõe um espaço vazio sempre por preencher, uma vez que o simbólico é o objeto indeterminado que falta, por que se desloca, desliza, como se houvesse um grau zero na estrutura, um indeterminado. Traz ainda a questão (7) *do sujeito à prática* e dela revela uma intenção de intervenção, uma vez que a estrutura pode ser atualizada, seus lugares preenchidos e ocupados por elementos simbólicos, os que por sua vez se deslocam entre instância e lugar, o sujeito passa a ser o lugar vazio, intersubjetivo, sujeito nômade, afeito por individualizações impessoais, singularidades, nas quais o pré-individual já aponta para uma dispersão.

Esse sujeito lacunar, proposto pelo estruturalismo, está sempre em busca de compor sua identidade, por isso se mostra um herói que trava as próprias lutas, seja na prática terapêutica ou política, ele é um ponto de revolução permanente e de transferência constante. O sujeito torna-se então nesse contexto um ser ramificado e sua consciência e seu inconsciente, agora permeados e esboçados pela linguagem, passam a ser entendidos como agentes que espelham sua ação numa relação de saber e poder, que se instala entre outros sujeitos diagramaticamente posicionados na cadeia sociocultural.

No pensamento deleuziano nenhum destes princípios são encontrados de modo estanque, remetendo de isto a aquilo; porém,

é possível que permeiem debates desenvolvidos em sua tese *Diferença e Repetição* (2000), na tese complementar *Espinoza e o problema da Expressão* (2017) e na obra posterior, *Lógica do Sentido* (1974). Assim, na sequência destas obras o *simbólico* perde terreno para o conceito de imagem e para outras formas da representação; as noções de *local e posição* estarão como condições da estrutura ou como gênese estática ontológica que precisa ser rompida; o *diferencial e o singular* terão atenção, enquanto princípio de determinação recíproca ou síntese ideal da diferença, já o *diferenciador e a diferenciação*, são temáticas desenvolvidas no *Diferença e repetição* (2000), que serão manejados como processo de atualização do virtual (ou da ideia), entendida como multiplicidade; o *serial*, aparece na *Lógica do sentido* (1974), obra escrita em 34 séries, e que se lê no Prólogo que cada série remete “a figuras que não são somente históricas, mas tópicas e lógicas. Como uma superfície pura, certos pontos de tal figura em uma série remetem a outros de tal outra: o conjunto das constelações-problemas” (DELEUZE, 1974, p. 1); o que envolve em um mesmo plano histórias, lugares, lance de dados correspondentes, uma “história embrulhada” nesse que o autor chama de ensaio e romance lógico psicanalítico (DELEUZE, 1974, p. 1).

Deleuze (2010) diz, por fim, que o estruturalismo esfacela o sujeito. Logo, *a casa vazia* é o lugar deixado para que tal instância seja ocupada, seja no modo como se articula entre as estruturas seja na forma dessa ocupação que comporta direções e ordens que não comungam um mesmo lugar. Foucault (*apud* DELEUZE, 2010) analisa que o estruturalismo ao aproximar a etnografia da psicanálise fez com que ambas recortassem o sujeito em um ângulo reto: uma porque faz da cadeia significativa o meio através de o indivíduo alcançar sua experiência e, a outra, porque entende que é a partir do sistema formal que esse constitui as significações de sua cultura. Ambos são meios perpendiculares pelo qual o indivíduo é submetido a subordinação, (i) das ordens e dimensões da estrutura; (ii) ao modo como é condicionado entre as estruturas; (iii) à dimensão do espaço e das

ordens; (iv) e, por fim, ao modo como este é incluído e se inclui em dado caso ou história que atualiza.

Em um pequeno livro intitulado *Foucault*, Deleuze (2005) comenta que Foucault é um cartógrafo, e que nas suas primeiras obras¹⁰, parece haver uma clara preocupação em apontar um método e quais procedimentos o mesmo produz para organizar seu pensamento especulativo. Nessa obra, é possível rastrear aproximações entre a arqueologia e a cartografia. O conteúdo deste livro é mais amplamente problematizado por Deleuze (2022)¹¹ no Curso sobre Foucault. O primeiro se dedica a problematizar a explicitação dos procedimentos metodológicos que Foucault desenvolve para analisar o Saber. Pondera que Foucault desloca o centro das atenções da linguagem para as visualidades, dividindo a produção de conhecimento entre discursos e visualidades. O primeiro princípio do arquivo, implica que “o que se vê jamais reside no que se diz” (*apud* DELEUZE, 2022, p. 29). Ver não é um comportamento, nem falar é uma ideia. Esta disjunção entre ver e falar, pode ser explicada através de 4 teses: i) a primeira aponta para a diferença de natureza entre ver e falar; ii) a segunda diz que existe uma pressuposição recíproca entre ver e falar; iii) na terceira há um primado do visível sobre o discursivo, os dois são irreduzíveis mas se impõem um sobre outro; iv) e, a quarta e última, que as visibilidades captam os enunciados e vice-versa; sobre o que se pode concluir que uma formação histórica [um saber] é um agenciamento entre o visível e o enunciável. Como tudo é saber, não há experiência antes do Saber, essa perspectiva rompe com a ideia de uma experiência pura como queria a fenomenologia da Merleau-Ponty. E cada formação histórica empilha ou sobrepõe umbrais do saber.

10 As obras que Gilles Deleuze refere são especialmente: *Arqueologia do saber*, *As palavras e as coisas*, *Isto não é um caximbo*.

11 *El saber*. Curso sobre Foucault. Tomo I. Buenos Aires: Cactus, 2022.

Parafraseando Deleuze (cf. 2022, p.33), o alinhamento destes umbrais, diversamente orientados, combinam o visível e o enunciado em uma arqueologia. A arqueologia, nessa descrição, pode-se dizer, toma um ar de antecessora do rizoma, já que quem propõe essa passagem do "arquivo ao diagrama" é o próprio Deleuze (2005). Outras coisas importantes de destacar na análise de Deleuze sobre Foucault é que, não só ver e falar não são a mesma coisa como o enunciar não preexiste ao saber, assim, uma diferença se estabelece entre saber e ciência. No conjunto que forma uma arqueologia, podem existir umbrais que remetam a cientificidade coexistindo com umbrais de enunciados; ou seja, enunciados científicos e de conhecimento podem remeter a um umbral de formalização. Entretanto, todo enunciado possui regras de formação, para fins de reunir elementos que convém para que um enunciado pertença a um umbral. O que vemos ou enunciamos não preexiste ao saber e o visível não é coisa, objeto ou qualidade: é o que cintila, resplandece, pisca e nos indaga; o dizível é distinto de palavras e frases. A proximidade de Deleuze do ciclo estruturalista e o período de convivência com Foucault, que vai da década de sessenta à de oitenta do século XX, possibilita que se encontre correspondências interessantes entre dois processos metodológicos: o arquivo e a cartografia (DOSSE, 2010).

Ambos pensadores buscam a instauração de procedimentos que esquadrinhem o novo, se voltam mais para o presente do que para o passado, defendem demarcar as descontinuidades que se mostram na materialidade dos fatos; localizar a singularidade dos acontecimentos escapando à uma finalidade pré-determinada; ocupam-se de problematizar a relação virtual e atual e de se desfazer de uma unidade da história como reconhecimento; questionam as condições com as quais se aborda o tempo e o espaço para definir as condições do conhecimento e da experiência. O que remete a pensar no desenvolvimento de uma cartografia ou uma pesquisa rizoma. Não basta localizar dados, é preciso desdobrá-los, nos seus umbrais, nas suas ramificações.

CARTOGRAFIA E PESQUISA RIZOMA

A cartografia e o rizoma, tal como os propõe Gilles Deleuze depois do encontro com Félix Guattari, no *Mil Platôs vol. 1* – texto pequeno, porém intenso e complexo –, remetem a instrumentos de diagnosticar – para fins de atualizar e intervir em determinados modos de vida e produção de saberes que compõem “acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos, grupos e formações sociais” (1995, p. 18). A dupla busca uma análise do si, uma análise de contexto mais flexível, menos estruturada, ao sugerir o uso do diagrama. Propõem que criar mapas e estender as linhas de conexão pode esclarecer sobre as relações que se impõem de modo estrutural e dualista e sobre outros lugares vazios que por ali se instalam, atravessam as estruturas, ocupam seus espaços vazios, os lugares ociosos, não visualizados ou nomeados. Os dualismos são referentes que vêm da modernidade e dizem respeito a forma dicotômica de uma lógica, que antecipa o conhecimento até as beiradas do século XX. Essa lógica impõe que a afirmação de alguma coisa ou ser existente, se faça por oposição do mesmo, negação ou submissão do outro, do que difere. Assim, o que em primeiro lugar se sabe sobre alguma coisa é sobre o que ela não é ou sobre o que se distancia desta num suposto oposto, à exemplo: conteúdo-forma; consciente-inconsciente; sujeito-objeto; humano-natureza; teoria-prática entre outros, são exemplos de dualismos.

Deleuze e Guattari (1995) também rejeitam a ideia de que algo preexiste no inconsciente e que tal existência possa ser expressada pela linguagem, se opõem a proposta de que o inconsciente seja pré-estruturado, pois este seria uma instância fechada sobre si mesma. Ou seja, rompem com a ideia de que o observador acolhe passivamente tudo que experencia da realidade vivida, a ideia de que tudo que apreendemos gera um aprendizado, implica em aceitação de destino. Substituem a questão de determinação identitária “que

é isto?" pelo jogo flexível e dinâmico do método do *como? de que ponto de vista? em qual caso?* (DELEUZE, 2010, p. 143) que vem da dramatização, essa se ocupa de uma topologia, do expressar sobre as relações, as vizinhas que tornam o interesse do estudo, aquilo que ele se torna quando posta a atenção às conexões que faz. As conexões se estabelecem entre instâncias, dimensões, centros de significância, subjetivação, vizinhanças com as quais compõem-se uma rede de relações e dão forma a um território de análise.

A cartografia ou o uso do rizoma é para dizer de uma prática de observar, afetar-se e acolher o que é diferente, conhecer o que é pouco conhecido ou desconhecido, às vezes, dizer do que está a margem ou é marginalizado. As existências e modos de vida limiaries evocam uma outra estética de análise, a cartografia como procedimento metodológico tece linhas e ramificações, ao se dispor a conectar indivíduos, coisas, rotinas, processos, discursos, representações de realidades institucionalizadas, modos de viver e de agir que compõem instâncias múltiplas não lineares, em processo de constante mutação.

Fazer o recorte do que será estudado é tarefa do/a cartógrafo/a, aquele que é afetado pela força de um acontecimento ou situação que o circunda. Esse recorte se coloca como uma rede de relações alinhadas, por linha, caminhos, percursos, ramificações que formam um platô, uma instância que pode se sobrepor a outras, indefinidamente. Nesse sentido, cada tema ou problema de investigação, remete a uma abordagem dinâmica da realidade, daí a necessidade de desenhar a pesquisa como percurso, mapa que precisa ser elaborado não se limitando a um esquema. Entendem os autores que nos movemos entre estruturas conscientes e inconsciente, estas estruturas nos emitem códigos, elementos representativos e sobrecódigos, que em geral se apresentam dispersos (DELEUZE; GUATTARI, 1995). É preciso organizá-los por eixos, por modos de entendimentos, visualizar as articulações que os sustentam em dada realidade. E claro, isso é algo que se faz movido por uma intenção que se impõe.

Proposta por linhas, a cartografia e o rizoma são mapas abertos, que localizam relações quando se colocam “entre” sujeito e objeto, estabelecendo uma clara relação de como dado saber/reconhecer/localizar se torna conhecimento. O meio entre indivíduo e mundo é o próprio mapa, é o “entre” que se abre indefinitivamente, especialmente quanto às relações edipianas e outras limitações impostas ao nosso inconsciente pela psicanálise. Interessa recordar que a psicanálise lacaniana permeou o inconsciente de linguagem, o estruturou. A cartografia e o rizoma possuem um conjunto de princípios para orientar seu uso: princípio da conexão; de heterogeneidade; de multiplicidade; de ruptura a-significante; da cartografia e de decalcomania.¹²

Esse conjunto torna a leitura do texto intrincada, esse enredo múltiplo aponta também para um estilo de escrita e para uma exemplificação do ponto de vista dos próprios autores; ou seja, nos mostra que é possível realizar um estudo e uma escrita sobre indivíduo, grupo, contexto, modos e modulações da existência fazendo uso de vários pontos de vista ramificados. Criar um estudo do tipo uno/múltiplo, diz de uma vontade de encontrar, entre as coisas aparentemente distantes, uma “correlação localizável” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

Deleuze e Guattari (1995) ao entenderem que somos multiplicidades, declaram que não somos delimitados pelo dualismo inconsciente/consciência, mas sim por estratos, enraizamentos, unificações e totalizações, massificações, mecanismos miméticos, tomadas de poder significantes, atribuições subjetivas. Somos mapas em expansão e esta expansão não significa que arrastamos tudo, na absorção

12 Estes princípios são desenvolvidos por argumentos que envolvem a citação de autores, que originários de vários campos: da linguística (Avram N. Chomsky, Bertil Malmberg, Émile Benveniste); da biologia (François Jacob); da pedagogia musical (Pierre Boulez) e da pedagogia (Fernand Deligny); psicanálise (Melanie Klein); neurociência (Steve Rose); botânica e antropologia (André G. Haudricourt); literatura (Henry Muller, Franz Kafka); ecologia da mente (Gregory Bateson); filosofia e urbanismo (Paul Virílio); das artes (Joëlle de la Casinière); do cinema (Godard) entre outros autores e áreas do conhecimento.

e na produção de conhecimento, o mapa rizomático é um lugar de delimitação e corte, é antes de mais nada um território que exige a produção de fronteiras, com outros conhecimentos, áreas de estudo, formas de pensar e modos de viver. A forma de uma pesquisa rizoma (CUNHA, 2020a; 2020b) é a de uma zona ampla e multifacetada, ilimitada que, porém, pode ser intencionalmente pré-definida, tanto como atuação de um gosto, uma simpatia, uma aproximação, um interesse que endereça o conhecimento (CUNHA, 2022). Procedimento que não busca ser um tipo de coação, quando questiona e analisa; não busca se impor ou criar modelos, mas manter as multiplicidades como multiplicidades e quando as percebem neutralizadas por organizações, estabilizadas em eixos de significância e de subjetivação, por fenômenos de massificação, burocracia, *leardship*, fascistização, opera na tentativa de resituar os pontos de conexão ou ligação (DELEUZE; GUATTARI, 1995). É, nesse momento, que vai na direção de localizar/observar/perceber o mapa dos gestos e dos movimentos, que as linhas subsistem, mesmo subterrâneas e que continuam a fazer outro rizoma dentro do rizoma.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Claudia Madruga. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze – o que quer a pesquisa cartográfica?. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051/4451>. Acesso em: 10 ago. 2020a.

CUNHA, Claudia Madruga. Em que se pode reconhecer uma pesquisa rizoma? Notas sobre o que pode vir a ser. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença**. São Leopoldo: Oikos, 2020b.

CUNHA, Claudia Madruga. Cartografia e pesquisa rizoma: especulações e experimentações em arte educação. *In*: CUNHA, Claudia Madruga (org.). **Cartografia: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

CUSSET, François. **Filosofia Francesa** – a influência de Foucault, Derrida, Deleuze e cia. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo (SP): Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Claudia S. Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? *In*: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2010. p. 221-247.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Luiz B. L. Orlandi (coord.). Tradução de GT Deleuze – 12. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **El saber**. Curso sobre Foucault. Tomo I. Tradução de Pablo Ires e Sebastián Puente. Buenos Aires: Cactus, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografia cruzada**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOSSE, François. **História do estruturalismo: O campo do signo, 1945-1966**. v. 1. São Paulo: UNESP, 2018.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

3

Patricio Landaeta

UNA ESCUELA... PARA OTRA VIDA

La escuela es una institución en disputa tensionada por fuerzas opuestas. Fuerzas activas y fuerzas reactivas la componen y la agitan en ocasiones hasta desmembrarla. Las primeras actúan potenciando en niños y jóvenes su rol de agentes transformadores de su espacio vital. Las otras se limitan a perpetuar la ley que rige la sociedad del hombre civilizado, del “pueblo de la mercancía”, como lo denomina Davi Kopenawa (2015). Pero no se trata de afirmar que existe una guerra declarada entre *buenas* y *malas* escuelas, como si las fuerzas activas y reactivas estuviesen separadas y dieran origen a dos formas de vida totalmente independientes. Ambas fuerzas habitan cada institución y cada individuo. En cada rincón donde pesa la ley del más fuerte, del emprendedor, en una escuela se está librando una batalla entre las fuerzas activas y reactivas, un conflicto perenne del que no es fácil librarnos. No hay recetas para salir. Más bien, es necesario experimentar no una salida, sino un protocolo que permita diagnosticar cuándo las fuerzas reactivas se apoderan del cuerpo, así como reconocer en qué medida la salud está siempre más cerca de lo pensado: en el contacto con nuestra fragilidad y con nuestra propia imaginación de niños.

Parafraseando a Spinoza (2012), no está claro todavía lo que puede una escuela, pese a estar cotidianamente sometida a los patrones de la empresa en una educación para el mercado. Por ello es clave continuar imaginando la escuela por venir, con ideas y conceptos, pero también con juegos y deseos de un mundo compartido, más allá de la competencia y el extractivismo de la tierra -que nos llevó a considerarla un recurso, como remarca Ailton Krenak (2019) - y de la subjetividad, succionada su fuerza vital por el capital, como sostiene Mauricio Lazzarato (2019). Ciertamente, la escuela no se reduce a su *diagrama* actual, un espacio donde los estudiantes son tratados como “capital humano”, como un recurso entre otros, corriendo la misma suerte de ríos y montañas que han sido reducidas a mercancías -para continuar con las palabras de Davi Kopenawa y Ailton Krenak. No. La escuela no se reduce a su presente mercantilizado. Sin embargo, de nosotros depende crear y desplegar otros

sentidos en nuestras propias prácticas, en nuestras propias aulas. Para ello, sin embargo, debemos trabajar en nosotros mismos la tensión entre las fuerzas activas y reactivas.

Fue en Chile hace exactos cincuenta años donde el neoliberalismo impuso, mediante una sangrienta dictadura, el deseo de ser consumidor en lugar de ciudadano. Desde entonces el sentido común consiste en exigir que el estado sea una empresa eficiente y que la educación privada supere de una vez por todas las falencias naturales del mundo público. En el 2019 este sentido común, aparentemente universal, comienza a perder su carácter de único mundo posible, de única realidad, pese a que durante este 2023 seamos testigos de una ola de resentimiento que amenaza con defender con cualquier estrategia - incluso por la violencia - el agrietado modelo del emprendedor. Pero si vivimos en una tensión y una polarización inusitada, igualmente se percibe una mutación en curso, vale decir, un cambio que persigue agenciar el mundo de otro modo, partiendo desde la escuela, poniendo en juego otros deseos, otros gestos y afectos. Al mismo tiempo, sin embargo, esta mutación, esta línea de fuga, está amenazada por un fascismo del deseo, instalado en el corazón de la población que se rinde ante el estado del miedo: el miedo al otro, al inmigrante y al indígena, aunque también al disidente. Una patológica tendencia a *reificar* la normalidad nos asfixia. Nuestro cuerpo se debilita. Mientras nuestro horizonte se empobrece, el mundo no humano y no adulto tiembla. ¿Cómo levantarnos? Esta pregunta resonará a lo largo de este escrito para intentar pensar y comenzar a percibir el mundo de otro modo.

AGENCIAMIENTO, MAPA, RIZOMA

¿Qué es un agenciamiento? Para Deleuze y Guattari, un agenciamiento es un proceso de ensamblaje de elementos dispares realizado de manera tentativa para responder a una situación de

demanda o de crisis. Es un trabajo de montaje que comunica cuerpos, afectos, pasiones y signos, y funciona en lo real para su propia transformación. Este artefacto conceptual (LANDAETA, 2020b) opera en un contexto como el de la escuela promoviendo nuevas maneras de disponer el vínculo de las distintas piezas involucradas en los procesos educativos o trazando una nueva relación entre lugares privados y públicos implicados en la educación. Igualmente, interviniendo en el currículo y en las políticas educativas para posicionar con más detalle el rol de los afectos o, también, buscando alternativas al ordenamiento secuencial del aprendizaje o disponiendo de manera inversa la relación de tiempos de ocio y aprendizaje. Pero tal vez lo más importante es que solo a partir de los agenciamientos es que los niños y jóvenes pueden comunicar su modo de percibir el mundo.

Lo que resulta claro es que considerar la escuela desde esta perspectiva crítica y clínica de los agenciamientos permitirá *revolver la baraja de cartas*, es decir, recomponer y reensamblar sus elementos, bajo la consigna de que una escuela no es una empresa, ni una fábrica, ni una cárcel, aunque dependan, como mostró Foucault, en gran medida del mismo diagrama. En efecto, analizar la escuela como agenciamiento permitirá *remontar* saberes, políticas, discursos, tiempos y espacios, para *desmontar* la naturalización de los vínculos jerárquicos que sostienen la escuela en su configuración actual. A su vez, atendiendo a la cuestión clínica, este remontaje permitirá sobrepasar la crítica de la presunta objetividad y necesidad de los desafectados saberes transmitidos (útiles casi exclusivamente para la formación de individuos aislados, aptos para competir y emprender en la sociedad capitalista) y, en su lugar, potenciar y construir una escuela *otra*.

El interés de este ensayo consiste en poner en juego la noción de agenciamiento de deseo para analizar cómo responde y cómo opera a la hora de elaborar un seguimiento de la noción de escuela al interior de estas transformaciones que parecen incluso invisibilizarla en el contexto actual. En el marco que abre este concepto, no es

importante la pregunta ¿qué es?, sino ¿cómo funciona? La nota distintiva de esta noción es que, frente a una situación apremiante, los implicados *toman posición* – sin apelar a una autoridad o experto, de manera tentativa y más allá del método de una disciplina específica – en el acto de reunir, entretejer o *agenciar* elementos heterogéneos (conceptos, saberes, artefactos, espacios, elementos de legislación, etc.), que son trabados y puestos en marcha de manera horizontal. En tanto pieza de un engranaje este artefacto no explica ni interpreta nada, simplemente *funciona, transforma, realiza*. En otras palabras, un agenciamiento es lo que ha de ser puesto en marcha, y para ello debe superarse el carácter interpretativo o explicativo de las teorías, acostumbradas a ponerse a distancia del mundo, a abstraerse de la “realidad”, a recular para adquirir mejor perspectiva de análisis de fenómenos y problemas. Un agenciamiento es algo que precisamente se lleva a cabo en un cuerpo a cuerpo, sobre la marcha, inmersos en el mundo, ahogados en un acontecimiento que enraece la atmósfera hasta la asfixia.

Para construir una definición operativa del concepto agenciamiento, propongo detenernos brevemente en la filosofía de Deleuze y Guattari (2000; 2002), a fin de captar el modo en que el agenciamiento se relaciona con otros conceptos formando un engranaje conceptual que reúne estrechamente teoría y práctica. Ligado íntimamente al concepto de “rizoma” (AMORIM; SCOTT, 2018), el concepto agenciamiento emerge como una de las herramientas creadas expresamente para superar los límites del reparto disciplinar del saber e incidir transversalmente en el diagrama que configura nuestro presente. Esta es, pues, una afirmación con carácter de manifiesto: “En ningún caso aspiramos al título de una ciencia. Nosotros no conocemos ni la cientificidad ni la ideología, sólo conocemos agenciamientos” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 26-27). Un agenciamiento es una “multiplicidad” que comporta elementos heterogéneos y que establece relaciones y conexiones entre estos elementos (DELEUZE; PARNET, 1980, p. 79). Por ello la “imagen” que

corona este concepto que conecta el mundo desde la disparidad es la del "rizoma"; figura que anima la conexión de elementos heterogéneos, tanto "fuera", en la naturaleza, como "dentro", en la propia función del pensamiento.

Entre las operaciones del rizoma, quiero destacar su función cartográfica, ampliamente trabajado por nuestra colega Claudia Cunha (2022): el mapa rizomático es una experimentación que *actúa en lo real*; es abierto y conectable, mientras que el mapa tradicional no es más que la representación de puntos muertos. Lo que interesa de destacar es que cualquier acción colectiva, grupo o institución, pueden recrearse desde la perspectiva del mapa-rizoma, a condición de que podamos renunciar a pensar dicha colectividad a partir de la idea del organismo trascendente, provisto de órganos relacionados entre sí jerárquicamente. De igual manera, podría llevarse a cabo el mapa de cualquier problema local o situación, involucrándonos en un cuerpo a cuerpo con la superficie retratada, sin olvidar la necesidad de evitar la tentación de caer en el calco que, para representar un conflicto como una totalidad con sentido, se abstrae, se retira del fragor de la batalla.

En su libro sobre Kafka, Deleuze y Guattari sostienen que un agenciamiento se define por sus dos componentes, por un lado, "agenciamiento maquínico de cuerpos", por otro lado, "agenciamiento colectivo de enunciación" (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p.145). Más tarde, en *Diálogos* de 1977, Deleuze y Parnet, destacarán que un agenciamiento no es jamás la traducción o descripción fiel de un estado de cosas, como tampoco la duplicación de los cuerpos en las palabras que los nombran. En un agenciamiento, "lo único que uno hace es agenciar signos y cuerpos como piezas heterogéneas de la misma máquina" (DELEUZE; PARNET, 1980, p. 81). A estos elementos ligados, cuerpos y enunciados, cabe agregar otras dos, esenciales para comprender la contingencia asociada a su conformación y transformación. Se trata de la dimensión territorial, mejor dicho, de los movimientos que fijan los agenciamientos (movimientos de re-territoriali-

zación) o que les arrastra a nuevas configuraciones (movimientos de desterritorialización) (DELEUZE; PARNET, 1980, p. 81). En el análisis de esos movimientos es que el agenciamiento se liga con el mapa o la cartografía, también llamada diagrama, que revela el estado o la frecuencia en que se encuentran los agenciamientos. Este mapa o diagrama es fundamental para conocer la *tensión* y el coeficiente de mutación de los agenciamientos, en otras palabras, su dosis de bloqueo o de fuga (DELEUZE; PARNET, 1980, p. 133).

EL AGENCIAMIENTO-ESCUELA

Pensar la escuela como agenciamiento no puede confundirse con analizar o interpretar la escuela de otro modo. Más bien se trata de un cambio de registro, de un salto hacia la pragmática. Y el punto de partida es este: una escuela es, por un lado, estado de cosas (o "forma de contenido"), y, por otro lado, agenciamiento colectivo de enunciación o ("forma de expresión"). En ese sentido, el estado de cosas "escuela" no se identifica con la palabra "escuela", principalmente porque las cosas, cualesquiera que sean, no descansan en las palabras que las nombran. Al respecto, con indudable inspiración foucaultiana, Deleuze y Guattari sostienen: "[p]or más que uno se esfuerce en decir lo que ve, lo que se ve no coincide nunca con lo que se dice" (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 72). En breves términos, a la composición de relaciones que define un estado de cosas como la escuela le corresponde, sin mediar identificación, una expresión como "educación". "Educación" sería, en este caso, la forma de expresión en presuposición recíproca con la forma de contenido "escuela", como estado de cosas.

Es importante, sin embargo, tomar en cuenta que forma de contenido y forma de expresión no se oponen como significado-significante en el psicoanálisis, que basa sus esfuerzos en afirmar la

primacía del significante, ni se oponen como estructura-superestructura en el marxismo, donde se sostiene la primacía de la estructura. En este caso, pese a no coincidir ni identificarse los registros de lo discursivo y no-discursivo, es fundamental comprender que en tanto "forma de contenido" y "forma de expresión" se presuponen mutuamente (KRTOLICA, 2009, p. 99). Efectivamente, el estado de cosas "escuela" remite a conceptos e ideas tales como institución, educación, enseñanza, aprendizaje, currículo y otros enunciados que circulan aparentemente *como caídos del cielo*, pero que en pleno avance y mutación del capitalismo traducen maneras de disponer ese estado de cosas de acuerdo con fines específicos inscritos en un "diagrama" o "máquina abstracta".

En efecto, una escuela no es otra cosa que el cruce de una multiplicidad no-discursiva y de una multiplicidad discursiva, en relativa autonomía y comunicación con otros agenciamientos que están bajo un mismo diagrama imperante, en proceso de mutación o ya consolidado. Por ello, planteamos: ¿en qué *frecuencia* diagramática se halla hoy la escuela? ¿Cuál es su *coeficiente de desterritorialización* o *reterritorialización*? y, en relación con este "mapa" o diagrama, ¿qué tipo de agenciamientos, que tengan un efecto *transversal*, es necesario producir o se encuentran ya operando para dar paso a otro diagrama?

EL AGENCIAMIENTO-ESCUELA EN LAS SOCIEDADES DE CONTROL

En sus últimos trabajos, Deleuze delinea los contornos de una nueva época que actualmente vemos consumada: las sociedades de control. Este horizonte del control no es, sin embargo, ningún destino. Lo importante es trazar el mapa para captar lo que se encuentra

en vías de mutación. En otro escrito de su última época, “¿Qué es un dispositivo?”, Deleuze aproxima el concepto “agenciamiento” a la noción de “dispositivo” de Foucault para afirmar que en cada dispositivo debemos distinguir lo que *somos*, es decir, lo que corresponde a nuestro pasado, y, por otro lado, lo que estamos *deviniendo*, o sea, nuestra propia apertura, lo *otro en nosotros*. Por lo tanto, toda acción, toda lucha colectiva *contra* la sumisión al presente debe realizarse tomando en cuenta la parte del “archivo” y la parte de lo “actual” de cada dispositivo. De esta manera, si lo que se busca es transformar la escuela, es necesario llevar adelante el doble proceso de análisis y diagnóstico, distinguiendo líneas de “estratificación” que *nos apegan al pasado* y líneas de “fuga” que señalan *otras derivas*, sin perder de vista el diagrama actual que predispone todo el campo social. Es el diagnóstico de la crisis de la escuela y otros lugares de encierro, forjados al alero de las sociedades disciplinarias, una clave para pensar las máquinas con las cuales se conecta nuestro deseo y subjetividad en el presente. Más allá de sus transformaciones, Deleuze sostiene que, en el estado en que conocemos la escuela, familia, el hospital, la cárcel y la fábrica se hayan “acabados”, y no tardan en instalarse “las nuevas fuerzas que están llamando a nuestras puertas” (DELEUZE, 2014, p. 278).

Efectivamente, tras la pandemia, con la hiperconexión y el avance frenético de nuevas formas de conservadurismo y fascismo, otras fuerzas están actuando y configurando nuestro deseo. Para comprenderlo, es interesante reconsiderar más que nunca la transformación generalizada de los espacios de encierro. Cada interior tenía una función específica: la salud (en el hospital), la formación (en la escuela), la corrección de los individuos (en la cárcel), la producción (en la fábrica). Y cada uno se concatenaba para el “bienestar” de la sociedad en su conjunto. En las sociedades de control, en cambio, no existe ningún bien común. Este ha sido reemplazado por la eficiencia, por la optimización de los recursos, por las metas que satisfacen única y exclusivamente la estabilidad del capital financiero,

esa abstracción generalizada de la *producción por la producción* que convierte a los sujetos en autómatas y al capital, en palabras de Lazzarato, en vampiro de la subjetividad (LAZZARATO, 2019).

En tiempos de pandemia, cuando la estabilidad del mercado se superpuso al bienestar de la población, este vampirismo fue clave para configurar nuevas formas de encierro que dependerán del lugar de los sujetos en la circulación de capital. Bajo la omnipresencia de la empresa que inician las sociedades de control, la especificidad de cada interior disciplinario desaparece, mezclándose muchas veces la función específica de ellos. En una empresa, según Mauricio Lazzarato, el sujeto "hizo la 'promesa secreta' de 'no ver, por lo tanto, no saber lo que hace', 'permanecer ciego respecto a la finalidad', 'no tratar de averiguar lo que hace'" (LAZZARATO, 2019, p.164). Más aún, la modulación empresarial aísla, concreta su práctica estableciendo una distancia insalvable entre los sujetos que se encuentran, por decirlo así, en el mismo barco, sea la escuela o el trabajo, jugando cada cual su propio juego - su propia empresa - manifestando una indiferencia total para con el resultado final y, lo que es peor, con una indiferencia total en relación con la acción de su deseo en la realidad circundante. El resultado es que la impotencia se aloja en el corazón de la propia subjetividad. La impotencia de ver reducida la imaginación -y la creatividad- a mera herramienta que refuerza la producción de valor en el monolingüismo económico, un *status quo* que parece invencible. El trauma de actuar contra la propia pulsión, conformándose los sujetos con defender su lugar en la máquina, es una de las principales características de nuestras sociedades de control (ROLNIK, 2016). En palabras de Franco "Bifo" Berardi:

La impotencia es la condición actual de los trabajadores cognitivos, constreñidos en el proceso neurototalitario de autoconstrucción dentro del autómata. El trauma va a transformar la relación entre las dimensiones emocionales y cognitivas. La dirección de esta transformación no está escrita de antemano: es lo que se juega en el despliegue del futuro (BERARDI, 2019, p. 64).

En efecto, todo dependerá de la dirección que tomen nuestros agenciamientos de deseo: hay un deseo reactivo, como señala Suely Rolnik, tremendamente reforzado por el "sentido común" neoliberal, que opera como una fuerza reactiva, hábil para interrumpir la posibilidad de imaginar y habitar otros mundos, decretando que *este mundo*, es el único mundo posible.

El trauma de este aparente callejón sin salida puede tomar, sin embargo, otra dirección. Esta dependerá de si somos capaces de experimentar a fondo el agotamiento en una situación que no solo amenaza nuestra vida, sino, en mayor medida, la de otras formas de vida no-humanas, otras existencias que apenas entran en el campo de nuestra percepción. Así, la pregunta "¿cómo ver lo *invisible* a nuestros ojos?" es clave cuando advertimos que nuestra relación con el mundo está mediada por la organización de nuestros sentidos y que a menudo no vemos, no queremos ver y, más aún, somos ciegos frente a la riqueza y singularidad de un mundo que desaparece ante nuestros ojos. Sin embargo, lo cierto es que en este escenario traumático nos encontramos en una situación particular, a medio camino entre *este* y *otro* mundo, entre la creación de otro mundo posible y el abandono a la acción de las fuerzas reactivas en nosotros que restringe nuestro acceso a la riqueza vital del mundo y de nosotros mismos. Lo evidente es que, y aquí hay que ser enfáticos, en algunos de los polos ponemos nuestro deseo, o más bien nuestro deseo fluctúa entre ambos: entre la creencia en otros modos posibles de existir o en el descrédito, en el abandono nihilista a la destrucción generalizada de toda posibilidad sumidos en el realismo que nos impone el capitalismo actual. ¿Cómo revelarnos, pues, ante *nuestra* situación, ante la ley -el sentido común- de nuestro presente, que nos recuerda a cada momento que no hay pie atrás, que debemos continuar, como hasta ahora, viviendo estos tiempos de oscuridad?

Los "tiempos oscuros" no lo serían tanto si no fuera porque vienen a tropezar contra nuestra frente, a comprimirnos los párpados y a ofuscarnos la mirada. Como fronteras que

nos hubiesen puesto en el cuerpo y en el pensamiento. En realidad [...] son grises. [...] Los tiempos oscuros son tiempos de plomo. Nos quitan no solo la capacidad de ver más allá y, por lo tanto, de desear, sino que además pesan mucho, nos pesan sobre la nuca, sobre el cráneo, que es una forma de decir que nos ahogan la capacidad de querer y de pensar. Con este paradigma del peso o del plomo, la palabra sumisión adquiere un sentido más evidente, más físico aún. [...] ¿No tenemos que levantar nuestras múltiples capas de plomo a cada momento? ¿No tenemos, por ello, que levantarnos a nosotros mismos y, necesariamente —por extensa que sea la capa, por pesado que sea el plomo—, levantarnos juntos? No existe una escala única, para los levantamientos: va desde el más mínimo gesto de retirada hasta el movimiento de protesta más multitudinario. ¿Qué somos, pues, bajo el plomo del mundo? Somos al mismo tiempo titanes vencidos y niños danzantes [...] (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 11).

Para ensamblar la escuela de otro modo necesitamos sin duda revelarnos ante nuestra carga, por lo mismo, ante nosotros mismos, para conectarnos con nuestra fragilidad y la de los otros existentes. Cada cual en su isla será incapaz de enfrentar el deseo reactivo que sostiene nuestra mirada y, más allá, el diagrama actual que modula nuestra subjetividad. Solo asumiendo que esta *sublevación afectiva* es la única salida podremos dar lugar a este devenir niñx que empujará el peso de nuestros hombros para danzar juntxs.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; SCOTT, David. Learning and the Rhizome: Reconceptualisation in the Qualitative Research Process. **Magis**, v.11, nº22, p. 125-136, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2810/281057478010/html/>

BERARDI, Franco. **Futurabilidad**: la era de la impotencia y el horizonte de posibilidad. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.

- CUNHA, Cládia (org.). **Cartografia**: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**. Para una literatura menor. Madrid: Ditora Nacional de Madrid, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTAR, Félix. **Mil Mesetas**. Capitalismo y Esquizofrenia II. Valencia: Pre-Textos, 2000.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Valencia: Pre-Textos, 1980.
- DELEUZE, Gilles. **Conversaciones**: 1972-1990. Valencia: Pre-Textos, 2014.
- DELEUZE, Gilles. "¿Qué es un dispositivo?". *In*: DELEUZE, Gilles. **Dos regímenes de locos**. Textos y entrevistas (1975-1995). Valencia: Pre-Textos, 2006.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sublevaciones**. México: MUAC-UNAM, 2018.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.
- KRTOLICA, Igor. Diagramme et agencement chez Gilles Deleuze: L'élaboration du concept de diagramme au contact de Foucault. **Filozofija i drustvo**, vol. 20, n. 3, p. 97-124, 2009. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/KRTDEA>
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Sao Paulo: Cia. das Letras, 2019.
- LAZZARATO, Maurizio. **El capital odia a todo el mundo**. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2019.
- LANDAETA, Patricio. Agenciamiento. *In*: ESPINOZA, Ricardo; RIBAS, Jordi (eds.). **Conceptos para demoler la educación capitalista**. Barcelona: Terra Ignota, 2020a, p. 31-39.
- LANDAETA, Patricio. Artefactos conceptuales: el concepto de *agencement* y la noción de *dispositif*. *In*: LANDAETA, Patricio; EZCURDIA, José. **Gilles Deleuze y Félix Guattari**: perspectivas actuales de una filosofía vitalista. Santiago: Metales pesados, 2020b, p. 233-256.
- ROLNIK, Suely, **Esferas de la insurrección**. Apuntes para descolonizar el inconsciente. Buenos Aires: Tinta Limón, 2019.
- SPINOZA, Baruch. **Ética demostrada según el orden geométrico**. Buenos Aires: Apebe, Aires, 2012.

4

Luciano Bedin da Costa

NOTAS SOBRE A LEITURA VIVA E SUA PRESENÇA NA PESQUISA ACADÊMICA

Talvez a sobrevivência dos bons livros dependa muito mais do fato de eles dizerem uma coisa diferente para cada leitor, do que de conseguirem repetir o mesmo significado para uma geração inteira.

Sabrina Seldmayer

NOTA UM

Que os livros e a leitura já salvaram muita gente, disso não tenho dúvidas. Lembro do trabalho belíssimo de Michèle Petit junto a crianças e jovens migrantes, frequentadores de bibliotecas comunitárias, nas tantas obras dedicadas à literatura, em especial da pergunta que dá título a um de seus ensaios: “Para que serve a leitura?” (PETIT, 2019b, p. 37). Embora goste de pensar a leitura como experiência de inutilidade, a ideia de serventia não me parece de todo modo equivocada, uma vez que boa parte de nossas leituras são empregadas por necessidades que se fazem à luz das demandas do cotidiano, de um processo de escolarização que inicia na tenra idade e que nos acompanha ao longo da vida¹³. Quantas vezes já lemos um livro em função de uma prova ou tarefa escolar, de um trabalho acadêmico, de uma dissertação, tese e assim vai? Com certeza, muitas dessas leituras não seriam realizadas se tais exigências não nos batessem à porta. Nessas situações, o ato de ler se torna um meio para se chegar a uma outra coisa que não a leitura propriamente dita. E então lemos para que possamos melhor percorrer os itinerários curriculares propostos – para muitos, impostos – pela escola e universidade, instituições cujo imaginário se edifica através de um suposto saber. Não quero, com isso, afirmar que tais leituras

13

Compreendo aqui a escolarização como um longo e contínuo processo de subjetivação que não se restringe ao espaço-tempo escolar, uma vez que a universidade e as demais instituições de formação pedagógica funcionam como tentáculos dessa lógica de subjetivação primeira.

compulsórias estão por natureza fadadas ao fracasso. Quantas autoras e autores de nossa admiração não teríamos a chance de conhecer se não fossemos em um primeiro momento obrigados a lê-las e lê-los? Lembro, por exemplo, dos amados e famigerados temas de casa, quando nos reuníamos para consultar a *Barsa*¹⁴ ou a *Delta-Larousse*¹⁵, com suas capas duras e páginas de papel couchê repletas de ilustrações, cheiros e texturas. Lembro igualmente da expectativa que sentíamos ao rompermos o invólucro plastificado de cada nova edição do *Almanaque Abril*¹⁶, do “grande mestre” que, muito antes do Google, facilitava nosso trabalho de pesquisa¹⁷. Em suas quase quinhentas páginas descobríamos que, apesar de terem quase o mesmo tamanho, a população do Brasil era cinco vezes maior do que a do Canadá, que as bandeiras da Indonésia e da Polônia eram muito parecidas, que a primeira Copa do Mundo de futebol havia sido realizada em 1930 no Uruguai. Quantas coisas não aprendemos com a leitura de tais calhamaços?

“Utilidade social ou exigência vital?”, indaga-nos Michèle Petit (2019a, p. 39) sobre a presença da leitura em nossas vidas, desse misterioso gesto que envolve obrigação, curiosidade, distração e também deleite. Gostaria de trazer aqui a pequena e encantadora obra de Roland Barthes intitulada *Aula*, uma transcrição do seu discurso de ingresso no *Collège de France*, quando nos adverte que

14 A *Barsa* foi a primeira enciclopédia brasileira, contando com uma equipe editorial formada por grandes escritores e intelectuais da época, tais como Jorge Amado, Antônio Houaiss, Oscar Niemeyer e Antônio Callado. Sua versão impressa, formada por 16 volumes, teve duração entre os anos de 1964 e 1996, época em que as edições digitais passaram a ganhar maior popularidade no país e no mundo.

15 Enciclopédia com grande circulação nacional entre as décadas de 1960 e 1990, sendo constituída por 15 volumes e publicada pela editora carioca *Delta*.

16 O *Almanaque Abril* foi um anuário publicado pela Editora Abril entre 1974 e 2005, sendo comercializado em larga escala por livrarias e bancas de revistas de todo país.

17 “Almanaque Abril’89. O grande mestre que facilita seu trabalho de pesquisa”, propaganda publicitária da época. Disponível em: <https://propagandasdegibi.wordpress.com/2016/04/30/almanaque-abril-1988-2/>. Acesso 9 jun. 2023.

“saber” e “sabor” possuem a mesma raiz etimológica. “Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o *sal das palavras*. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (BARTHES, 2013, p. 20-21, grifo nosso). Então me pergunto sobre o tal “sal das palavras” quando nos colocamos à condição de leitora(e)s, se o mesmo estaria já presente no texto a ser lido – o que possibilitaria a catalogação de escritas mais ou menos salgadas –, ou se seríamos nós a temperar tais escritas com o sabor de nossas leituras. Talvez seja as duas coisas juntas: a leitura não seria apenas a constatação ou mesmo o gesto de produção desse sal, mas a ativação de certos princípios já existentes no texto e que estariam apenas à espera do(a) insólito(a) alquimista chamado(a) leitor(a). Trata-se de um impasse que provavelmente continuará em aberto, posto que, segundo nosso autor, “a leitura é aquilo que não para” (2004a, p. 171).

A citação acima foi extraída do ensaio “Por uma teoria da leitura”, redigido em 1972 para um colóquio de pedagogia, onde Barthes, de forma simples e direta, lança ao leitor três perguntas de difícil resolução: “O que ocorre no ato total de leitura? Onde começa a leitura? Até onde ela vai?” (BARTHES, 2004a, p. 17). A ideia barthesiana da leitura enquanto “algo que não para”, que “não se sabe onde começa” e tampouco “aonde irá parar”, me lembra uma passagem de Henry Miller em *Primavera Negra*, em que traz a figura do caranguejo como aquele que se move por todos os lados e direções (MILLER, 1968, p. 34-35). Ao invés do voo do pássaro ou do mergulho do peixe, talvez seja mais interessante pensarmos a leitura como o tal deslocamento do caranguejo milleriano, enquanto experiência de lateralidade sem promessas de avanço ou de retrocesso, de elevação ou de profundidade. A garantia de uma leitura, se é que exista alguma, é a de ser, ela própria, um vetor de movimento – ao menos as leituras que a seguir chamaremos de *vivas*.

NOTA DOIS

Ao abordar o tema da leitura, Barthes (2004a, p. 173) propõe a seguinte tipologia: “há leituras *mortas* (submetidas a estereótipos, às repetições mentais, às palavras de ordem) e há leituras *vivas* (que produzem um texto interior, homogêneo como uma escrita virtual do leitor)”. Para Barthes, a *leitura viva* – essa capaz de fazer com que o leitor acredite emocionalmente naquilo que está lendo (mesmo que, em alguns casos, reconheça sua irrealidade) é uma leitura cindida, fronteira, clivada. Quando nos vemos arrastados pelo calor de tal leitura é como se o tempo e o espaço fossem subsumidos à pulsação rítmica que envolve o gesto de acompanhar e de virar uma página. Se “página e país têm a mesma etimologia” (PETIT, 2009, p. 93), quando acometidos pela *leitura viva*, acabamos por nos tornar leitor-re(a)s despatriado(a)s. “É condição própria da leitura ser clandestina (enigma das bibliotecas públicas: são coleções de clandestinidades). Sempre se lê furtivamente: é preciso o escuro para que se opere a ‘decomposição sensacional’ do sujeito, a surpresa profunda, batida do coração, que é do gozo, do medo” (BARTHES, 2004a, p. 257). Se considerarmos que a batida do coração é sempre única (uma vez que há mil e uma variações não captadas pelos eletrocardiogramas), única será sempre a leitura por nós empregada. Como o rio heraclítico, não lemos duas vezes um mesmo texto, uma vez que nós estamos em contínuo movimento bem como o texto, que se atualiza a cada leitura empregada. O certo é que a *leitura viva* pode ser muito surpreendente. Mas essa surpresa não está necessariamente nas histórias, ideias e conceitos que ela nos permite conhecer, mas no fato de ser capaz de operar em nós mesma(o)s a surpresa. Isso tem a ver com *Aqueles que queimam livros*, um breve e astucioso ensaio de George Steiner, onde afirma que: “lemos o livro, porém mais profundamente, pode ser o livro que nos lê” (STEINER, 2020, p. 16).

Transportemos a questão acima para o meio acadêmico, no tanto de *leituras mortas* que fazemos ao longo de nossas pesquisas.

Pensemos nos inúmeros artigos e livros utilizados para corroborar conclusões pré-existentes, no quanto restringimos a possibilidade de surpresa quando a leitura se torna um gesto racionalizado demais e deliberadamente utilitário.

NOTA TRÊS

Pensemos agora no leitor e leitora vivo(a)s, não como aquele(a) que denuncia a suposta mentira projetada no interior da caverna, mas como aquele(a) que suspeita que atrás de sua caverna se esconde uma outra caverna e assim sucessivamente (NIETZSCHE, 2000, p. 240). Em fragmento póstumo de 1872, Nietzsche assinala: "A sentença deve ser declarada: vivemos somente através de ilusões. Há muita coisa que se esconde diante do nosso olhar" (NIETZSCHE, 2007, p. 57). Que coisas seriam estas que, embora estejam muito próximas de nós, não são passíveis de serem percebidas? Em outro fragmento póstumo deste mesmo ano é possível encontrar o que parece ser um alargamento da sentença acima declarada: "Vivemos, com efeito, numa ilusão contínua da superficialidade de nosso intelecto: para viver, precisamos da arte a todo instante. Nosso olho nos prende às *formas*. Se, no entanto, somos nós mesmos a adquirir, aos poucos, esse olho, então vemos vigorar em nós próprios uma *força* artística" (NIETZSCHE, 2007, p. 58). Atentemo-nos às palavras *forma* e *força*, já grifadas por Nietzsche no documento original, no quanto podem ser preciosas para pensarmos o problema da leitura. O olho que se detém somente às formas por certo terá muita dificuldade em reconhecer as forças nestas manifestadas. Seria a *leitura viva* um corpo de passagem das formas às formas? O que nossos olhos não são capazes de capturar quando nos vemos diante de uma página? O que seria isto que não conseguimos ler? Em uma tentativa de resposta, trago um excerto de *Sobre a mentira e a verdade no sentido*

extramoral de Nietzsche (2007), mais precisamente do prefácio assinado pelo tradutor do livro.

Mas se, por aí, o homem não faz senão se enredar na trama de suas próprias ficções, não lhe seria permitido vislumbrar uma dimensão mais visceral, através da qual ele pudesse reencontrar não a presença imediata das coisas em si mesmas, mas aquilo que há de “inexplorado na palavra”? (BARROS, 2007, p. 20).

Não se trata, portanto, de assumir a leitura como uma operação capaz de clarear as supostas ficções em nós esculpidas pelo tempo, mas de colocar estas mesmas ficções na condição de jogo. Para isso será necessário, segundo escreve Nietzsche no fragmento póstumo supracitado, o exercício ético-estético da criação de olhos ainda não inventados. Somos levados a pensar a *leitura viva* como uma das experiências, talvez a mais incisiva, de gestação do olhar. Não lemos somente pelo fato de termos um par de globos oculares. Lemos porque o “inexplorado da palavra” continua ali, à espreita de nosso olhar, por entre suas letras, caracteres e espaços.

NOTA QUATRO

A *leitura viva* é urdida em nós, não para que possamos “pensar melhor” – o que na lógica cartesiana do *cogito, ergo sum* equivaleria a “existir melhor” –, mas para que o *Homo sapiens* e o *Homo faber*, personagens solenes em nosso imaginário acadêmico, possam ter a chance de brincar¹⁸. Esquizo aos ideais de racionalidade (*sapiens*) e de fabricação/produktividade (*faber*), o *leitor vivo*

18 Diferentemente de línguas como alemão, inglês, francês e espanhol, em que se utiliza um mesmo verbo para designar as atividades de jogar e brincar (*spielen, play, jouer, jugar*), o português faz essa diferenciação, levando-nos a pensar que exista uma diferença fundamental entre as mesmas, algo com o qual tendo a discordar.

estaria próximo ao que Johan Huizinga (2019) tão aguçadamente chamou de *Homo ludens*.

Uma época mais otimista que a atual atreveu-se a chamar nossa espécie pelo nome de *Homo sapiens*. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que, afinal de contas, não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor; a moda dos tempos modernos inclinou-se então a designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição tão duvidosa quanto a de *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como no animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo faber*, e talvez ao mesmo nível do *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* (homem lúdico) merece um lugar em nossa nomenclatura (HUIZINGA, 2019, p. 13).

No célebre livro *Os jogos e os homens*, Roger Caillois (2017, p. 16) sustenta a tese de que a gratuidade fundamental do jogo é justamente a característica que mais o deprecia, gratuidade que, aliás, é o que permite que todos se entreguem ao jogo com despreocupação, mantendo-o isolado das atividades compreendidas pela sociedade como relevantes. De modo assertivo, Huizinga e Caillois nos provocam quando afirmam não haver uma teleologia do jogo/brincadeira, nenhuma razão superior que não seja a da própria excitação em jogar/brincar. Penso o mesmo sobre a *leitura viva* na universidade, que sua presença não encontra outra justificação que não seja a de suspender o tempo racional-produtivo ou, ao menos, de fazê-lo deambular. É claro que muito(a)s dirão que se sentem úteis e produtivo(a)s quando estão lendo – disso não tenho dúvidas. A questão é que a *leitura viva* está contida no gesto de leitura propriamente dito, embora seja-lhe estrangeira. São cintilações, clareiras, piscadelas de vitalidade que se fazem mesmo quando, de modo oportuno, nos colocamos a ler um artigo, capítulo de livro, tese ou dissertação. A vitalidade de uma leitura não está necessariamente ligada a

sensações de alegria, deleite ou prazer – embora possa, com sorte, estar. Há instantes de vitalidade que nos acometem pelo fato de despertarem em nós uma tensão, de nos levarem a regiões de incompreensão ou mesmo de diluição de saberes até então constituídos.

Não obstante, se em nossas leituras acadêmicas ocupamos-nos em somente *fabricar* objetos – um trabalho de conclusão de curso, uma dissertação, uma tese de doutorado – há de se considerar justificável a sensação de impostura diante de leituras que nos levam a outros espaços, experiência que pejorativamente chamamos de dispersão. “Não tenho mais energia para ler um romance”. “Quando acabar minha pesquisa pretendo ler a pilha de livros que comprei, mas que ainda não li”. Tais enunciados, geralmente proferidos de modo lamurioso, denunciam o quanto nos defendemos da possibilidade da surpresa em nome do imperioso *logos* acadêmico e de sua rede de obsessões. Durante muito tempo acreditamos que nossas pesquisas prescindiam de nós mesmo(a)s, que para alcançarmos a tal objetividade lógica do mundo e, por conseguinte, de nossos problemas de pesquisa, era preciso que nos colocássemos apartado(a)s das misturas e simulacros do próprio mundo. Só assim achávamos que conseguiríamos observá-lo e manipulá-lo do modo mais neutro quanto possível. Uma vez descartadas as variáveis de nossos corpos e histórias de vidas, estaríamos apto(a)s a ler, de forma límpida, centrada e ajuizada, nossos “sujeitos” e “campos de pesquisa”. E assim acabamos por objetificar nossos autores e autoras, tornando-nos ventríloquos de uma solene teoria. Ao invés de conversas, fazemos da leitura um ritual estereotipado dotado de maneirismos, reiteraões e manias.

Ao discorrer sobre seus próprios escritos, Nietzsche faz um desabafo: “Não consigo ficar solene, o máximo que alcanço é o embaraço” (NIETZSCHE, 1995, p. 55). Assim como o filósofo, creio que pesquisamos não para nos tornarmos mais ou menos solenes perante nossas teorias, mas para nos embaraçarmos diante delas, sendo a escrita o testemunho de tais hesitações. Penso nos embaraços com

os quais lidamos ao longo de nossas pesquisas, embaraços que por vezes nos fazem surtar, mas que também apontam para outros quereres, mudanças de rota, vontades desconhecidas. Toda leitura é, portanto, embaraçada. Como um scanner, percorre nossos corpos à procura de lascas de desejo, mas esbarrando no que, em *Receita para arrancar poemas presos*, Viviane Mosé (2000) chama de palavras calcificadas. Mergulhamos em mares de PDF em busca de citações e referências garimpadas dos infindáveis textos repetidores de textos. A *leitura viva* embaraça o(a) leitor(a) porque lhe oferece o risco quando o que busca é um passaporte para viagens já viajadas.

NOTA CINCO

Quando comecei a cursar o mestrado criei um hábito literário. Gostava de passar em um estabelecimento próximo de casa para comprar um livro desconhecido e barato, destes que os sebos têm aos borbotões. Depois de uma manhã e de uma tarde arduamente dedicadas à escrita, precisava de alguma válvula de escape para lidar com o vazio e o cansaço – nessa época ouvia muito uma frase com a qual concordava, de que nós, estudantes de pós-graduação, éramos sujeitos essencialmente esgotados. O certo é que o ato de percorrer lentamente o olhar a cada livro ordenado me deixava literalmente siderado. Ainda hoje lembro do cheiro de livro usado e dos estalidos dos meus pés no antigo assoalho. E então, como se respondesse a um chamado, cuidadosamente retirava um livro da prateleira, contemplando o pequeno vazio que nela se formava. “Um livro autêntico jamais é impaciente, mesmo (e talvez sobretudo) quando empoeirado e esquecido na estante, ao lado do livro que procurávamos” (STEINER, 2020, p. 12-13). Após fazer o pagamento com as parcas e magras notas de um bolsista de mestrado, me dirigia ao mercadinho que ficava quase ao lado, procurando alguma mesa embaixo do toldo da entrada. O troco do livro me permitia tomar uma generosa taça de

café passado. Na companhia das abelhas que, atraídas pelo açúcar, zanzavam ao redor da xícara, retirava da mochila o livro que, apesar do desgaste do miolo, de sua capa encardida e de suas páginas amareladas, a mim se mostrava intocado. E ali permanecíamos por horas, unidos pelo cheiro do café e pela leveza de uma leitura leve e cadenciada. De tempos em tempos erguia a cabeça para espiar o mundo que, diante de nós, passava.

Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça? (BARTHES, 2004b, p. 26).

Em nossas leituras acadêmicas, em quais momentos nos vemos compelida(o)s a levantar a cabeça? Então penso nas tantas metodologias existentes, no quanto se destinam ou não a esses acasos de leitura, no quanto estão dispostas a ceder espaço à aventura, ao *ludens*, ao que, em *Escritos tímidos sobre o visível*, Gilbert Lascault tão bem designou de “discurso tímido”, esse “discurso nômade, vagabundo, que não conhece inimigos, que não busca um objetivo, que vagueia para evitar o tédio de sua imobilidade” (LASCAULT, 2008, p. 8). Talvez a chave para estas questões esteja menos nas metodologias utilizadas e mais nos modos de pesquisar que as colocam, ou não, em movimento. Tratam-se de modos de pesquisar que se engendram aos modos como habitamos o mundo (perspectiva ética), à diversidade de autoras e autores que, por meio de nossas leituras, clamam por poder ou por espaço.

NOTA SEIS

Aos meus doze anos, estive a ponto de ser atropelado por uma bicicleta. Um padre que passava me salvou com um grito: “Cuidado!”. O ciclista caiu no chão. O senhor padre,

sem se deter, me disse: “Viu só o que é o poder da palavra?” Naquele dia, fiquei sabendo. Agora sabemos, além do mais, que os Maias sabiam disso desde os tempos de Cristo, e com tanto rigor que tinham um deus especial para as palavras (GARCÍA MÁRQUEZ, 2011, p. 101).

Penso no menino Gabriel e na força da palavra “cuidado!” Então retorno ao que escrevi no início deste ensaio, de que os livros já salvaram e provavelmente ainda salvarão muita gente. Mas estes não seriam por si só responsáveis por tais feitos, afinal, de que vale um livro nunca lido e intacto? Os livros contam com a delicadeza de seus leitores e leitoras. O gesto é mútuo. E então me pergunto: quem cuida de nossas pesquisas? Será que fazemos de nossas leituras cuidado?

NOTA SETE

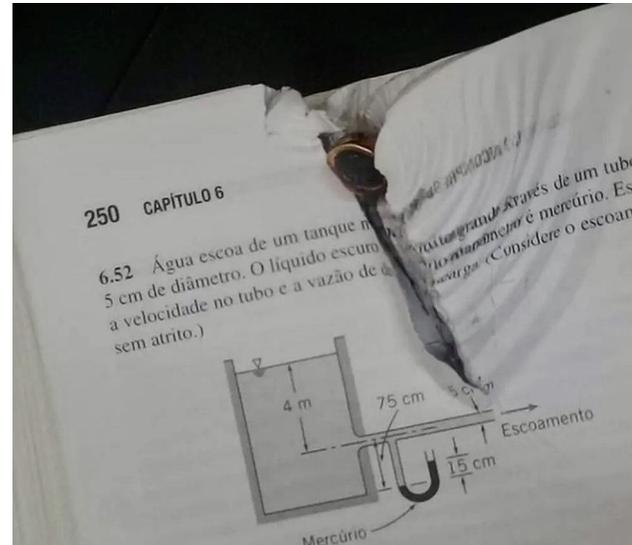
Para não restar dúvidas de que os livros salvam, finalizo trazendo uma matéria jornalística que me deixou impressionado¹⁹. Em março de 2018, um estudante universitário foi salvo de uma bala perdida graças a um objeto de papel que carregava na mochila. O projétil ficou espantosamente alojado na página 250 de um livro de física, sem o qual a vida do estudante, muito provavelmente, teria acabado. Diferentemente de García Márquez, o estudante teve como protetor, não uma palavra, mas um livro em sua mais concreta materialidade. Como já dito, toda leitura, seja *viva* ou *morta*, é feita de formas e de forças, de palavras alinhadamente dispostas no texto e de tantas outras não digitadas ou escritas, ainda não exploradas. Que, em nossas pesquisas, a *leitura viva* seja uma forma de arremesso e também de amparo. Em um país historicamente avesso à pesquisa, que as *lei-*

19

BANDEIRA, Mateus. TEIXEIRA, André. Livro para bala e salva aluno em local de chacina em Fortaleza. *Gl, Ceará*. 13/03/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/livro-para-bala-e-salva-aluno-em-local-de-chacina-em-fortaleza.ghml>. Acesso 29 mai. 2023.

turas vivas continuem a nos embarçar, trazendo alegria no espanto e, sobretudo, muita coragem.

Figura 1 - Matéria no site G1



Fonte: BANDEIRA e TEIXEIRA, 2018.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Mateus; TEIXEIRA, André. Livro para bala e salva aluno em local de chacina em Fortaleza. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/livro-para-bala-e-salva-aluno-em-local-de-chacina-em-fortaleza.ghtml>. Acesso em: 29 mai. 2023.

BARROS, Fernando de Moraes. Introdução. In: NIETZSCHE, Friedrich. **A verdade e a mentira no sentido extramoral**. São Paulo: Hedra, 2007, p. 9-22.

BARTHES, Roland. **Inéditos, I** – teoria. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

BARTHES, Roland. **Rumor da Língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Eu não vim fazer um discurso**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LASCAULT, Gilbert. *Écrits timidez sur le visible*. Paris: Editions du Félin, 2008.

MILLER, Henry. **Primavera Negra**. São Paulo: IBRASA, 1968.

MOSÉ, Viviane. **Pensamento Chão**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio de uma filosofia do futuro. São Paulo: Hemus Editora, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **A verdade e a mentira no sentido extramoral**. São Paulo: Hedra, 2007.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2019a.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019b.

SELDMAYER, Sabrina. Raduan Nassar: conversa com o contemporâneo. **Revista Cult**. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/raduan-nassar-conversa-com-o-contemporaneo/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

STEINER, George. **Aqueles que queimam livros**. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

5

Marcos da Rocha Oliveira

**DEMORAVA,
CONTUDO, NA ESCRITA
DA PESQUISA
EDUCACIONAL**

– Pois “escrever é também não falar. É se calar. É berrar sem fazer barulho” (DURAS, 1994, p.26). É demorar em uma morada. É refutar as formas da continuidade ontológica. É odiar a língua. É amar as palavras. É instaurar uma zona de investigação poética. É uma responsabilidade terrível. É decidir pela interrupção como um sentido. É ler a ruptura como uma forma. É mergulho. É *demoramento*.

*

Pode-se chamar de “poético” (sem julgamento de valor) todo discurso no qual a palavra conduz a ideia: se você ama as palavras a ponto de sucumbir a elas, você se retira da lei do significado, da escrivência. [...] Meu próprio corpo (e não somente minhas ideias) pode ajustar-se às palavras, ser, de certo modo, criado por elas (BARTHES, 2003, p. 169).

[...] a escritura faz do saber uma festa. O paradigma que aqui proponho não segue a partilha das funções; não visa a colocar de um lado os cientistas, os pesquisadores, e de outro os escritores, os ensaístas; ele sugere, pelo contrário, que a escritura se encontra em toda a parte onde as palavras têm sabor (*sabor* e *saber* têm, em latim, a mesma etimologia). [...] Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo (BARTHES, 2007, p. 20-21).

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. [...] A vergonha de ser homem: haverá razão melhor para escrever? Mesmo quando é uma mulher que devém, ela tem de devir-mulher, e esse devir nada tem a ver com um estado que ela poderia reivindicar. Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seria possível distinguir-se de *uma* mulher, de *um* animal ou de *uma* molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população. [...] A língua tem de alcançar desvios femininos, animais,

moleculares, e todo desvio é um devir mortal. Não há linha reta, nem nas coisas nem na linguagem. A sintaxe é o conjunto dos desvios necessários criados a cada vez para revelar a vida nas coisas. [...] A saúde [...] como escrita, consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo. Não se escreve com as próprias lembranças, a menos que delas se faça a origem ou a destinação coletiva de um povo por vir ainda enterrado em suas traições e renegações. [...] Escrever por esse povo que falta... (“por” significa “em intenção de” e não “em lugar de”). [...] Para escrever, talvez seja preciso que a língua materna seja odiosa, mas de tal maneira que uma criação sintática nela trace uma espécie de língua estrangeira e que a linguagem inteira revele seu fora, para além de toda sintaxe. [...] Escrever é tornar-se outra coisa que não escritor (DELEUZE, 1997, p. 11-16).

[...] pois isto é popular para / os patronos do povo mas o povo cria mas o povo engenha mas o povo cavila / o povo é o inventalínguas (CAMPOS, 2004, s/p).

*

- “OS TEMPOS MUDAVAM, NO DEVAGAR DEPRESSA DOS TEMPOS” (ROSA, 1962, p. 35)

O texto que segue é o “testemunho” (DERRIDA, 1998; 2004; 2015) de uma fala sobre a escrita da pesquisa educacional²⁰. Uma fala na qual a demora já permanecia. Na brevidade das notas que seguem há o programa já expresso de que escrever é uma impossibilidade a ser realizada por quem pesquisa (BLANCHOT, 2001), de modo que a escrita é o exercício de certa demora na morada do indecível: um problema, uma voz, um povo que falta, um desejo coletivo – responsabilidade e necessidade imanentes à procura. “É dessa necessária e impossível demora em uma morada que tentarei

20

Refiro-me aqui ao encontro “A escrita da pesquisa”, composto com a Profª Odisséia Boaventura de Oliveira e com o Profº Luciano Bedin da Costa, ocorrido no “V Seminário Linguagem, corpo e estética na educação”.

falar" (DERRIDA, 2015, p. 24), pois "nada mais resta àqueles e àque-
las que dela se ocupam além de afirmar a palavra em seu verso e
reverso, tomando-a pelo avesso, conduzindo-a para longe de sua
origem" (COSTA; OLIVEIRA, 2021, p. 2, grifo dos autores).

*

- "ESTA VIDA ERA SÓ DEMORAMENTO" (ROSA, 1962, p.36)

Eu me lembro, ao ler Jacques Derrida assumir um título ini-
cial provisório, improvisado e necessário (Ficção e Testemunho para
Dichtung und Wahrheit) que diria de sua leitura de "O instante de
minha morte", livro decisivo de Maurice Blanchot (2003), que "o ato
testemunhal é ou não é poético, a partir do momento em que ele
deve inventar sua língua e se constituir em uma performatividade
incomensurável" (DERRIDA, 2015, p. 92). Enquanto protocolo de
investigação, invento algumas respostas reunidas sob um rumor
incerto: *pesquisar de cor*²¹, "um eco menor e deslocado, uma tradu-
ção modesta, anacrônica e errada, e deliberadamente distorcida"
(Idem, p. 23) daquilo que já ousei dizer. Como escrever sem impor
uma forma de expressão dominante à matéria pesquisada? Como
amar as palavras e odiar a língua ou as formas de bendizer o ben-
dito? Como dar uma forma à pesquisa educacional que transgrida a
formalização comum ao seu campo? Como não criar apenas novas
filiações e reiterar modos já presentes de viver, escrever e pesquisar
em educação? Outras palavras: como demorar na escrita da pes-
quisa educacional? Tais interrogações, ao que pese certa generali-
dade, são comuns a toda a gente que sabe que "a força da pesquisa
em educação reside, precisamente, no desentranhamento do pre-

21

Sob o título "Pesquisar de cor", marquei a minha fala indicada na nota anterior. Como uma forma de
alusão vagamente trabalhada, indico a aparição de um saber de cor e, ainda, a importância da cor
para Deleuze e Barthes. A grafia una e a duplicidade de leitura da palavra cor ("*cor*" e "*cór*") trazem
à presença o corpo – coração e cor – para a instauração de uma zona de investigação que se dê
junto às palavras: terceiras margens.

sente e não na restauração desse mesmo presente” (AQUINO, 2023, s/p), ou seja, no engenho de palavras plurais.

Lembremos do tempo de morada na força da pesquisa educacional começando por assumir que a pesquisa é, antes de mais nada, uma forma de *procura*. Em seguida, que “aquele que sabe ser pertencente a uma tradição implicitamente já se sabe diferente dela, e esse saber leva-o, tarde ou cedo, a interrogá-la e, às vezes, a negá-la”, de tal modo que a “crítica da tradição se inicia como consciência de pertencer a uma tradição” (PAZ, 1984, p. 25). Sendo assim, recusemos a ingenuidade instrumental evocada por pesquisas cuja subsunção se dá pelo escamoteamento de que sua forma é tomada, justamente, de uma tradição. No caso da pesquisa educacional, enquanto prática de escrita e campo acadêmico, certa forma de dissertar – escolar e universitária – é o modelo que nos captura (é como a nossa *casinha* escolar, desenho comum e indistinto para tantas crianças, independentemente de suas moradas). Tanto o é que em termos de uma *fantasia* de pesquisa²² – muito embora alguns problemas demandem notoriamente a rasura de tal modelo de escrita e nos forcem a escrever aquilo que *está fora* do comum e de um *modo fora* do comum (seja tal demanda aquela de inventar um povo que falta, como escreve Gilles Deleuze, ou ainda da ordem de um povo – novo, em vias de – a inventar uma língua, como escreve Haroldo de Campos em *Galáxias*, grafando o asterônimo de Maiakóvski) – rapidamente nos abrigamos em “palavras eruditas, conceitos forjados em decorrência de um saber especial”, escrevendo “sem saber em que língua se fala nem que retórica se utiliza”, e, de modo mais agudo, “sem sequer pressentir a significação que a forma dessa linguagem e

22

Desde sua Aula Inaugural no *Collège de France*, Barthes (2007) assume a noção de *fantasia* no que diz respeito à originalidade da pesquisa e do desejo de escrevê-la. Em cada um dos cursos e seminários que virá a ministrar no *Collège*, a *fantasia* será assumida, performada, dramatizada. No campo específico da pesquisa educacional, Sandra Mara Corazza, ao que me parece, foi aquela que – até aqui – levou a formulação barthesiana de *fantasia* (para escrever, para ensinar, para pesquisar) até seu cume procedimental ao criar a noção ou conceito de *escrileitura* (OLIVEIRA, 2022).

dessa retórica põe no lugar daquela cujo “pensamento” pretenderia estabelecer” (BLANCHOT, 2001, p. 29). A escrita como testemunho instrumental daquilo que a própria pesquisa gostaria de expor é uma das *fantasias* da procura que preferiríamos afastar.

Lembremos, então, que a pesquisa educacional é uma busca cuja prescindência de uma performatividade é da ordem da *primeira responsabilidade*. A escrita, assim, se torna o testemunho de certa responsabilidade para com uma *poética pedagógica*²³ ou para com uma pedagogia da *continuidade* e do *finito*. Cumpre dizer que a finitude (enquanto marco não apenas temporal, mas como configuração daquilo que chamamos comumente de resultados) e a continuidade (enquanto adequação às operações de significação já dadas) são operações discursivas próprias às formas de exposição tradicionalmente praticadas no campo acadêmico. Por sua vez, uma poética pedagógica demora, no instante de um *talvez*, naquela performatividade incomensurável já dita por Derrida, cuja existência se daria na invenção de uma língua (a tradição de ruptura, como afirma Paz): seja porque falamos na intenção de um povo que falta (novamente, com Deleuze) ou porque devenhamos um povo *inventalínguas* (com Campos, outra vez). Portanto, tal pesquisa educacional – que não prescinde de sua performatividade – não seria escrita enquanto restauração de um presente e tampouco como o testemunho de quem fala no lugar de outros (exercendo um patronato salvacionista).

Lembremos, ainda, que de tal ponto decorre que a *responsabilidade primeira* não é exercida como uma decisão, senão como uma *necessidade* – que por sua vez também não remeterá a uma verdade egóica, individual, subjetiva (mesmo que amalgamada no nome de uma coletividade diversa ou por uma política identitária grupal). A necessidade está, como se *por si*, engendrada em uma zona poética

23

O que aqui escrevo se dá nos arredores da pesquisa que começo a desenvolver junto à área de Pesquisa Educacional do Setor de Educação da UFPR, intitulada “Sobre *poéticas pedagógicas* na formação docente ou Dos procedimentos para ler e escrever a pesquisa educacional” (grifo meu).

cuja comunicação se dá no nível da matéria (informe, portanto), em uma escrita cuja busca se instaura na impossibilidade de se demorar em uma língua modelar (embora aí, inescapavelmente, possa vir a figurar por via de juro de mora, cessão da fantasia à tradição discursiva da dissertação universitária). Por certo, toda a condição de possibilidade para rasurar a escrita da pesquisa educacional também se dá em zonas de lentidão (trajetórias acadêmicas e autoridade da experiência, grupos e linhas de pesquisa, arredores da orientadora ou orientador, linhagens de trabalho com a linguagem escrita – adesão a uma tradição de continuidade ou a uma tradição de ruptura, etc.), mas em tais zonas participa daquilo que não (lhe) diz respeito (seja por anonimato, distração, indiferença). Para *escrever* em uma *morada do saber* (lugar comum para *universidade*), afinal, é preciso ser veloz o suficiente para cavilar todas as condensações identitárias, fazer-se presente por estar (como que) alheio a tudo que confere *autoridade* acadêmica (que até poderá surgir, mas apenas enquanto efeito tardio, nunca como escritura de posse). “Encontramo-nos, então, em uma fatal e dupla impossibilidade: impossibilidade de decidir, mas também impossibilidade de demorar no indecível” (DERRIDA, 2015, p. 24) no que diz respeito a tal responsabilidade. De tal forma, o testemunho (ou efeito de *veracidade*) da escrita da pesquisa educacional estaria no erro da finitude e da continuidade (certa recusa da Obra, do Sujeito, do Uno, da Verdade), em um “fazer sem saber completamente o que se faz”, dando-se “uma chance de descobrir, no que se fez, algo que não se sabia” (BOURDIEU, 2013, p. 27). Testemunhar desde antes de uma fronteira entre pedagogias possíveis, em uma zona (autônoma, intensiva, temporária) de investigação poética e, portanto, de rupturas necessárias, de berros inauditos: de *demoramento*.

Lembremos, demoradamente, afinal, que pesquisar em tal zona é, necessariamente, saber que nossa procura se dá *no* escrever, no trabalho prático, cotidiano e até mesmo disciplinado, radicalmente materialista da linguagem escrita (na leitura obstinada, por-

tanto): ao cabo, no convívio com nossa matéria de pesquisa, com nosso arquivo, ou seja, no escrever enquanto trabalho *da* pesquisa. “Escrever, então, passa a ser uma responsabilidade terrível”, pois silenciosamente e “invisivelmente, a escrita é convocada a desfazer o discurso no qual, por mais infelizes que nos acreditemos, mantemo-nos, nós que dele dispomos, confortavelmente instalados” – seja no *bem visto* discurso de uma luta, de uma causa, seja na *bendita* imagem de uma autoridade de um saber, de uma disciplina, seja, ainda, na naturalização de uma suposta *neutralidade* social do exercício intelectual: visibilidades e dizibilidades tamanhas (ao ponto de serem continuamente reivindicadas, mesmo que dispostas de antemão)... “Escrever, desse ponto de vista”, desde um desfazimento demorado na morada discursiva, “é a maior violência que existe, pois transgredir a Lei, toda lei e sua própria lei” (BLANCHOT, 2001, p. 9). E *transgredir* (aqui, aí: na pesquisa) é promover uma instalação performática *na* escrita, ou seja, a demora da performatividade do escrever. *Trangredir* é experimentar procedimentos que desfaçam a funcionalidade dada às formas de nossa tradição, é trair todo impulso moralizante para atingir uma moralidade da forma: ao escrever, só assim, nos tornamos outra coisa que não escritoras e escritores (patronos) de uma determinada tipologia textual legível (tese, dissertação, artigo acadêmico, ensaio, conto, etc.) – tornamo-nos som e fúria, silêncios e interrupções ou tudo aquilo que está implicado na *necessidade* que nossa procura engendra.

Lembremos: pesquisar, escrever, portanto, sob a exigência imanente da procura, da pesquisa que possui o escrever enquanto trabalho – e não somente por razões que lhe sejam anteriores, por mais legítimas que sejam (*demonstrar, denunciar, reformar, representar, revisar, por exemplo*, compõem certa prática já consagrada no campo acadêmico, muito embora os conteúdos que venham a preencher tais formas possuam efeitos sociais nitidamente diversos – alguns desejáveis, outros refutáveis). *Responsabilidade, necessidade, exigência* são componentes de um programa *diluso* de escrita

da pesquisa educacional. No último fole do pulmão, lembremos de nosso (único) rigor enigmático: escrever, e demoradamente

Escrever, a exigência de escrever: não mais a escrita que sempre se pôs (por uma necessidade nada evitável) a serviço da palavra ou do pensamento dito idealista, ou seja, moralizante, mas a escrita que, por sua força própria lentamente liberada (força aleatória de ausência), parece consagrar-se apenas a si mesma, permanecendo sem identidade e, pouco a pouco, libera possibilidades totalmente diferentes, um jeito anônimo, distraído, diferido e disperso de estar em relação, um jeito por intermédio do qual tudo é questionado, e, para começar, a idéia de Deus, do Eu, do Sujeito, depois da Verdade e do Uno, depois a idéia do Livro e da Obra, de maneira que essa escrita (entendida em seu rigor enigmático) longe de ter por meta o Livro, assinalaria, antes, seu fim: escrita que se poderia dizer fora do discurso, fora da linguagem (BLANCHOT, 2001, p. 8).

*

- "ONDE O SILÊNCIO MORA / BRASA DAS PALAVRAS" (VELOSO, 1991).

Da promessa inicial de um testemunho, sustento a afirmação da palavra levada para longe de seu domínio. "Escrever é promover um encontro, improvável, entre fontes assimétricas, heterogêneas e, no limite, incomunicáveis" (AQUINO, 2023), de tal modo que ainda permaneço no instante inicial, aquém da fala proferida, cavilando na "fresta no crivo da memória" (CAMPOS, 2004, s/p). A interrupção, as supressões, as rupturas, por sua vez, dizem de tal promoção do encontro improvável que é a pesquisa educacional, entregando ao texto inúmeros asteriscos (pequenas estrelas de nossa galáxia discursiva, cintilações da palavra ausente) para afastar pretensos patronos: promessas de títulos e subtítulos, um *talvez* para um texto de maior fôlego e igual suspeita.

Mas, por mais um instante, esqueçamos as palavras fundadas nas promessas, nas garantias da verdade, para que eu possa insistir na gentileza da leitura que me é ofertada. Se me for possível dizer (ainda), sugeriria a leitura de dois dos asteriscos já passados (aqueles figurando entre as seções anteriores) sob a regência de duas palavras: *desconhecido* e *descontinuidade*. Primeiro, o *desconhecido* que aqui percorre a escrita da pesquisa educacional não bosqueja um objeto ou um sujeito, mas insta o engenho de certa procura. Por isso, a “relação de palavra em que se articula o desconhecido é uma relação de infinidade”, para a qual não convém “uma linguagem de afirmação e de resposta, ou então uma linguagem linear de desenvolvimento simples, ou seja, *uma linguagem em que a própria linguagem não fosse posta em jogo*” (BLANCHOT, 2001, p. 34, grifo do autor). Segundo, e em conveniência, a *descontinuidade* passa a ser uma exigência colocada para a linguagem da pesquisa educacional – sem exceção, sem recuos. Por isso, o escrever (da procura) deve pluralizar as palavras alheias, afirmando-se enquanto “a busca de uma palavra plural, [...] de tal modo que, entre duas palavras, uma relação de infinidade esteja sempre implicada como o movimento da própria significação” (Idem, p. 36-37). Demoro – com tudo: *responsabilidade e necessidade* – na escrita da pesquisa educacional de “tal maneira que a continuidade do movimento da escrita possa deixar intervir fundamentalmente a interrupção como sentido e a ruptura como forma” (Idem, p. 37). Responsabilidade do *desconhecido*, “onde o silêncio mora”; necessidade da *descontinuidade*, “brasa das palavras” (VELOSO, 1991).

*

– “Esse tempo da demora é incomensurável!” (DERRIDA, 2015, p. 91).

– “Hora da palavra [...], quando não se diz nada / fora da palavra / quando mais dentro aflora [...], água da palavra.” (VELOSO, 1991)

– “Neste mergulho, diríamos que se extrai do caos a sombra do ‘povo por vir’, tal como a arte o invoca, mas também a filosofia, a ciência: povo-massa, povo-mundo, povo-cérebro, povo-caos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 279).

– “Escrever, nesse sentido (na direção de que não é possível manter-se só, nem sequer sob o nome de todos [...]), supõe uma mudança radical de época.” (BLANCHOT, 2001, p. 9).

– “Em demora ainda” (DERRIDA, 2015, p. 112).

– [Pois] “É o desconhecido que trazemos conosco: escrever, é isto o que se alcança. Isto ou nada” (DURAS, 1994, p. 47).

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. **Racionalidades Educacionais (Pós) Pandêmicas**. 2023. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/midiateca/video/videos-2023/racionalidades-educacionais-pos-pandemicas>. Acesso em: 24 mai. de 2023.
- BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**. Vol. 1. A palavra plural. Tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001.
- BLANCHOT, Maurice. **O instante de minha morte**. Tradução de Fernanda Bernardo. Edição bilíngue. Porto/PT: Campo das Letras, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução de Ione Valle e Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.
- CAMPOS, Haroldo de. **Galáxias**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

COSTA, Cristiano Bedin da; OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Ao pé da palavra, céu acima: entre-lugar de uma docência-menos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1468-1485, set/dez. 2021. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-oliveira.html. Acesso em: 19 abr. 2023.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. *In*: DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 11-16.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Demeure**. Maurice Blanchot. Paris: Éditions Galilée, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Morada**: Maurice Blanchot. Tradução de Silvina Rodrigues Lopes. Viseu: Edições vendaval, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Demorar**: Maurice Blanchot. Tradução de Flávia Trocoli e Carla Rodrigues. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

DURAS, Marguerite. **Escrever**. Tradução de Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Poéticas Pedagógicas (Por uma Docência em Escrita). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e124431, p. 1-14, 2022. Disponível em: doi.org/10.1590/2175-6236124431vs01. Acesso em: 1º de mai. 2023.

PAZ, Octavio. Tradição da ruptura. *In*: PAZ, O. **Os Filhos do Barro** – do romantismo à vanguarda. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 17-35.

ROSA, Guimarães. A Terceira Margem do Rio. *In*: ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.

VELOSO, Caetano. A Terceira Margem do Rio. *In*: VELOSO, Caetano. **Circuladô**. Rio de Janeiro: Estúdios PolyGram, 1991. Disco sonoro.

6

Ester Maria Dreher Heuser

Ana Carolina Noffke

Leticia Pedrassa Prates

POLICROMIA DE UMA HISTÓRIA EMBRANQUECIDA:

**UMA ÉTICA DA LEITURA
NAS RELAÇÕES DE PESQUISADORAS
COM HISTÓRIAS DA FILOSOFIA**

É tradição, na pesquisa e no ensino de Filosofia feitos no Brasil, seguir as primeiras lições que os jovens professores franceses deram durante as missões realizadas na USP, desde a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/FFCL²⁴, em 1934: não é possível fazer filosofia sem considerar a História da Filosofia e seus grandes nomes. O “Método Estrutural de História da Filosofia”, imperou no século XX e ainda tem proeminência nas pesquisas e no ensino filosóficos brasileiros. A História da Filosofia foi inaugurada no século XIX, estabelecida, por Hegel, como uma disciplina. Nesse século, as instituições definiram as cadeiras de filosofia e os filósofos passaram a ser reconhecidos, propriamente, como filósofos (Cf. FOUCAULT, 2013). Isso se deve ao fato de que antes do século XIX, “Descartes era matemático; Kant não ensinava filosofia, mas antropologia e geografia; aprendia-se retórica, não filosofia [...] Hegel era professor de filosofia” (FOUCAULT, 2013, p. 35). Pode-se dizer, no geral, que tal conjuntura se caracterizou por lidar com o desenvolvimento das sociedades a partir de perspectivas racionalistas e diacrônicas, atinentes a uma compreensão linear da história. Em vista disso, parece necessário considerar a ascensão da História da Filosofia junto ao emaranhado de questões e acontecimentos emergentes na trama histórica, entendendo-a como parte deles e não como algo que despontou isoladamente.

Em *Texto e Contexto: a Dupla Lógica do Discurso Filosófico*, Chauí (2017) aponta determinados traços da perspectiva hegeliana, que define a História da Filosofia como relativa a um progresso necessário. Em síntese, embora os princípios filosóficos tenham conteúdos

24

A FFCL era a parte do projeto uspiano concernente à formação de uma “elite pensante” capaz de responder aos desafios científicos e tecnológicos, destinada a produzir conforme os padrões da mais elevada cultura (em sentido europeu) e em longo prazo. Contudo, como se tratava de uma época em que ideologias autoritárias estavam ganhando forma e ocupando as instituições na Alemanha e na Itália, os intelectuais escolhidos para as áreas de humanidades eram da nacionalidade em que os ideais de “igualdade, liberdade e fraternidade” deveriam prevalecer, eis a razão para Foucault, em uma dessas missões, ter expressado a impressão de que estava “em um legítimo departamento francês ultramar” (Cf. ANDRADE; GALVÃO, 2020; PARRÓ; SILVA, 2017).

singulares e desfrutam do predomínio de seu tempo, sendo capazes de nele tudo explicar por que se assumem como universais, somente o que advém em outras épocas poderia avaliá-los e determinar em que ponto são verdadeiros. Na História da Filosofia, tal como pensada por Hegel, não há passado, pois “nenhuma [filosofia] deixa de existir depois de seu tempo, mas passa a existir como momento ou parte da filosofia universal” (CHAUÍ, 2017, p. 17). Embora Hegel seja o criador da disciplina de História da Filosofia, Chauí mostra que ela foi investigada de diversas formas desde o período de sua criação. O Método Estrutural de História da Filosofia, produzido no século XX, é um claro exemplo disso: propõe fazer o estudo das produções filosóficas em si mesmas. Diferente da História da Filosofia de viés hegeliano, tal método é contrário à ideia de progresso, ele concebe cada sistema analisado incomensurável a qualquer outro²⁵. Requer uma leitura interna dos textos por meio da reconstrução de sua logicidade própria, faz uma “interpretação fiel ao pensamento do filósofo em questão, garantindo assim a objetividade da interpretação e evitando tanto a falta de rigor de uma história externa da filosofia, quanto o subjetivismo e o voluntarismo de leituras com intenções polemistas” (SOUTO; GIMBO, 2016, p. 282).

Ocorre, entretanto, como Chauí (2017) mostrou, que esse método de leitura, pesquisa e ensino interessado basicamente no encadeamento lógico dos textos clássicos, desconsidera a relação que o filósofo tinha com a experiência imediata de seu presente. Ele rejeita a compreensão de que no trabalho de pensamento do filósofo está implicada a produção de sentido da experiência do tempo em que lhe coube viver. Assim como recusa, também, que o filósofo seja “filho de seu tempo”, ou, como sugere Fernando Sá Moreira

25 Um dos expoentes deste método, Victor Goldschmidt (1963, p. 140), compreende que a prática de análise estrutural assegura a coerência dos argumentos e preserva sua unidade lógica, pois “examinando um sistema sobre sua verdade, subtrai-o ao tempo; as contradições que é levado a constatar no interior de um sistema ou na anarquia dos sistemas sucessivos, provêm, precisamente de que todas as teses de uma doutrina e de todas as doutrinas pretendem ser conjuntamente verdadeiras ao mesmo tempo”.

(2022), seja “pai de seu tempo”, na medida em que é seu cocriador, por meio das ideias – e preconceitos – que teve, defendeu e cultivou. Na medida em que se trata de assumir uma posição de neutralidade frente ao texto, se supõe que aquele que lê, pesquisa e ensina, por essa via, esteja disposto a desconsiderar “tensões e antagonismos dos filósofos e de seus tempos” (MOREIRA, 2022, s/p).

De nossa parte, na condição de pesquisadoras forjadas no interior da Filosofia, mas criadoras de caminhos críticos a essa posição, pomos em questão o que chega a ser um uso sagrado da História da Filosofia e dos grandes nomes que a constituem. Neste texto escrito a seis mãos, como uma experiência de escrita-pesquisa em filosofia *sui generis* - porque são raras as experiências coletivas de pesquisa e escrita em Filosofia - transformamos em problema filosófico a relação entre as pesquisas em Filosofia com a História da Filosofia²⁶. Consideramos que a História da Filosofia, constituída por textos primários, aqueles dos autores e autoras que estudamos, e por seus contextos, é sim a “pedra de toque” de nossas pesquisas, contudo o fazemos criticamente, desde as contribuições de Deleuze e de uma perspectiva afro-brasileira, o que nos leva a pormos em questão o artigo definido que a antecede e a tratarmos essa História no plural.

Gilles Deleuze, em vários momentos de sua obra (1988; 1992; 1998; 2001), relatou como a produção de seu próprio pensamento funcionava, tanto para a criação de aulas, como para a escrita de seus livros que, em sua maioria, provêm dos cursos que ministrou. Nesses relatos, a sua relação e a experiência com a História da Filosofia está presente, direta ou indiretamente. Como estudante de graduação de Filosofia, Deleuze teve uma experiência negativa com ela. Sobre isso ele conta:

26 Este texto foi produzido a partir de planejamentos conjuntos de aulas ministradas na disciplina de “Metodologia da pesquisa filosófica II”, da Licenciatura em Filosofia da UNIOESTE, na qual as autoras- a professora responsável pela disciplina e as pós-graduandas, bolsistas da CAPES, que realizaram estágio de docência no ensino superior- problematizaram e propuseram relações variadas com a História da Filosofia, pondo em questão uma ética da leitura.

Era história demais quando chegávamos lá, método demais, imitação, comentário e interpretação, a não ser por Sartre [...]. Felizmente, havia Sartre. Sartre era nosso Fora, era realmente a corrente de ar fresco [...] E Sartre nunca deixou de ser isso, não um modelo, um método ou um exemplo, mas um pouco de ar puro, uma corrente de ar [...]; um intelectual que mudava singularmente a situação do intelectual [...]. A história da filosofia sempre foi o agente de poder na filosofia, e mesmo no pensamento. Ela desempenhou o papel de repressor: como você quer pensar sem ter lido Platão, Descartes, Kant e Heidegger, e o livro de fulano e sicrano sobre eles? Uma formidável escola de intimidação que fabrica especialistas do pensamento [...]. Uma imagem do pensamento, chamada filosofia constituiu-se historicamente e impede perfeitamente as pessoas de pensarem (DELEUZE; PAR-NET, 1998, p. 20 e 21).

Com a negatividade da experiência, Deleuze poderia ter renunciado ao uso da História da Filosofia, mas não o fez. Tanto em suas aulas, como em seus livros usou-a de maneira funcionalista. Tratou de um autor, de uma filosofia mostrando como funcionam, com quais engrenagens. Ao invés de perguntar “o que isso quer dizer?”, perguntou: “como isso funciona?”, “como isso funciona para você?”. Porque, para ele, a única questão relevante é “como isso funciona?”, com intensidades, fluxos, processos, coisas que não querem dizer nada, que não têm um significado escondido a ser encontrado, uma verdade a ser desvendada; coisas que têm ligação com o Fora, com o exterior do pensamento, com aquilo que impulsiona, provoca, violenta o pensamento, tira-o do mero exercício de reconhecimento e abre-o para a possibilidade da criação. Muitos podem ser os usos da História da Filosofia, dependem da relação que se tem com ela e parecem estar determinados pela compreensão acerca do que significa pensar e do entendimento que se tem do que é a filosofia. Segundo Deleuze (1988), qualquer filosofia tem a sua imagem de pensamento, a sua compreensão do que significa pensar e orientar-

-se no pensamento. Ela é, para o autor (DELEUZE; PARNET, 1998), o pressuposto da filosofia.

Ao considerarmos o pensamento pela via da criatividade e por sua relação com o Fora, o funcionamento da própria História da Filosofia é colocado em questão no que tange ao modo como é utilizada para responder aos problemas colocados em cada presente. Sob essa perspectiva, podemos dizer que são os problemas que colocam a História da Filosofia em movimento, tanto em relação ao modo como ela é escrita, como à maneira que olhamos para ela. E não é exagero afirmar que nossa tradição filosófica nos leva a olhar, pensar, sentir e escrever sobre ela sempre pela via do artigo definido: "A" História da Filosofia.

Quando Deleuze (1988) põe o pensamento em relação com o Fora, também preocupa-se em tratar dessa relação por meio da linguagem. Faz uso das palavras com precisão rigorosa para tratar de problemas e criar conceitos. Mostra-nos que se trata de afinar as palavras, como um músico afina seu instrumento. Podemos dizer que são os elementos do Fora que determinam novas nuances aos problemas da filosofia, atualizando-os e, conseqüentemente, atualizando a própria linguagem, uma vez que os conceitos são expressos por palavras. Independente da situação em que se encontra quem ocupa-se da Filosofia, seja ensino, pesquisa ou extensão, diante de quem quer for, com muita, pouca ou nenhuma intimidade com conceitos – sabendo ou não para o que servem, como funcionam, quais seus valores –, nos parece profícuo estar com os ouvidos atentos aos problemas contemporâneos ao público envolvido, buscando modular as palavras para dar a esses problemas um caráter filosófico. O artigo definido conectado à História da Filosofia, implica considerarmos apenas uma via histórica como sendo a via da verdade histórica. Não é de hoje que o caminho de uma única história recebe inúmeras críticas no que tange ao epistemicídio e aniquilação das diferenças

que dele resultam²⁷. Deleuze preocupa-se com a sutil diferença entre artigos definidos e indefinidos porque, justamente, a diferenciação produz variados contornos no pensamento. Estimulam e criam imagens de pensamento diferentes.

Para nós, faz sentido o exemplo da lei que institui a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira”²⁸ nos currículos brasileiros, que em 2023 completa vinte anos de sua promulgação. A abrangência da lei e seu caráter transversal implica que seu conteúdo seja considerado nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive na Filosofia. Apesar de sua força de lei e da relativa antiguidade, cabe indagar: como a filosofia produzida no Brasil e seus representantes, professores, pesquisadores, lidam com essa temática? A História da Filosofia ensinada nas escolas e universidades

27 Remetemos ao trabalho *A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope*, de Renato Nogueira (2013), que trata do nascimento da Filosofia na Grécia e de como a história desse nascimento orientou, ainda que indiretamente, o epistemicídio de outras culturas, por se pretender incontestável. Nesse mesmo percurso encontra-se o texto *A heterogênia enquanto o Outro egípcio na Filosofia*, de Marcelo José Derzi Moraes (2017). Ver também a tese, *Afrocentricidade, Educação e Poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro*, de Ricardo Matheus Benedicto (2016). Para além do Brasil, temos também o profícuo trabalho de Cheik Anta Diop (2014), um dos principais autores envolvidos na revisão histórica, não apenas da Filosofia, mas de outras áreas do conhecimento, na obra, lançada em 1982, *A unidade cultural da África negra: esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica*. De Charles Mills citamos ao menos três trabalhos importantes sobre essa temática, com ênfase no campo da filosofia política, a saber, *The racial contract* (1997), *Ignorância Branca* (2018), *Decolonizing Western Political Philosophy* (2015). Ainda que a abordagem dos autores aqui referidos não se detenha especificamente sobre o papel dos artigos definidos e indefinidos, essa temática está suposta no próprio conteúdo abordado, pois a partir dele cria-se a demanda dessa modulação.

28 A Lei 10.639/2003, sancionada no dia 09 de janeiro de 2003, altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e torna obrigatória a inclusão da temática de ‘História e Cultura Afro-brasileira’ no currículo da Rede de Ensino. Além de prever a valorização e o reconhecimento da contribuição dos africanos e seus descendentes no que tange à formação da sociedade brasileira, tal lei tem, também e principalmente, o intuito de combater o racismo e o preconceito. Trata-se de um tema transversal, ou seja, ele pode e deve ser abordado nas diferentes matérias curriculares, em todos os níveis de ensino, os quais, em nossa compreensão, são indissociáveis da pesquisa.

considera o conteúdo desta lei? Dentre os cânones²⁹ da História da Filosofia que orientam nossas aulas e pesquisas, quantos deles são contemplados por essa lei? De que modo a temática imposta pela lei altera a imagem de pensamento da filosofia produzida nas terras tupiniquins³⁰? Acaso, essa lei fez com que professores-pesquisadores incluíssem em suas referências produções feitas abaixo da Linha do Equador?

O ponto aqui levantado é de que o “espírito da lei” coloca diante de nossos olhos a necessidade de uma revisão da História da Filosofia. Se mirarmos o Brasil como um território Fora da História da Filosofia pois, apesar da dedicação e empenho da pesquisa brasileira, não fazemos parte da tradição que impera nessa história, podemos encontrar aqui o emprego do artigo indefinido proposto por Deleuze³¹, no sentido de aplicar à história uma modulação: ‘A

29 Em 2021, a ANPOF (Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia) iniciou um debate público sobre a leitura do cânone na área, a partir das seguintes questões: “Será a hora de revisar o cânone? Podemos prescindir dos clássicos? Precisamos de clássicos?” (Disponível em: <https://www.anpof.org/forum/canone--uma-proposta-de-debate>. Acesso em 22 jun. 2023). O professor de Filosofia da Universidade Federal do Mato Grosso, Rodrigo Marcos de Jesus, contribuiu para o debate com o artigo “Cânone, herança historiográfica e exclusão”, o qual vem ao encontro do problema que aqui enfrentamos quando constata que “O que é considerado filosoficamente relevante para entrar na história da filosofia fica circunscrito a determinadas e poucas regiões do mundo, em regra, no norte, do ponto de vista geopolítico. E os representantes da filosofia tida como mais elaborada apresentam basicamente uma cor (branca) e um sexo (masculino). Além disso, existem línguas curiosamente privilegiadas (o grego, o latim, o francês, o inglês e o alemão)”. (Disponível em: <https://www.anpof.org/forum/canone--uma-proposta-de-debate/canone-heranca-historiografica-e-exclusao>. Acesso em 22 jun. 2023).

30 A lei 10.639/2003 foi complementada pela lei 11.645/2008, e sancionada em 10 de março de 2008, que prevê a inclusão do ensino de história e cultura dos povos indígenas brasileiros.

31 Embora consideremos Deleuze nosso aliado, não ignoramos que ele está entre aqueles que fazem eco à ideia de que a filosofia é produzida apenas no que hoje se convencionou chamar de Norte Global. Em *O que é a filosofia?*, escrito com Guattari (1992, p. 133-134), quando desenvolve a noção de geofilosofia, aceita, sem contestações, a perspectiva de Nietzsche que fundou essa noção, na medida em que determinou os caracteres nacionais da filosofia alemã, francesa e inglesa, ao perguntar: “Mas por que três países somente foram coletivamente capazes de produzir filosofia no mundo capitalista? Por que não a Espanha, por que não a Itália?”, adiante mencionam a empresa filosófica do pragmatismo da “América” - sem sequer singularizar o território suposto, a América do Norte. Também os filósofos da diferença, ao escreverem sobre os territórios filosóficos os restringem a poucos países do norte e aos homens, pois sempre se referem ao filósofo no masculino.

História da Filosofia' para '*Uma* História da Filosofia'. A partir dessa modulação simples, surgem outras possibilidades de imagens de pensamento e, possivelmente, a partir de uma revisão, encontraremos nos clássicos da tradição histórica muitos elementos que passaram despercebidos nas leituras balizadas por uma História única. Passar despercebido é um modo polido de generalizar a ignorância³² do tratamento dado a esses elementos, pois se verificarmos, de modo mais atento, veremos que o conteúdo aparentemente imperceptível, implica uma mudança muito maior que apenas uma revisão histórica. Tal revisão encontrará resistência nas teses que terão suas consistências ameaçadas por ela, bem como a consolidada imagem de pensamento dominante que será colocada em questão.

Para a Dra. Flávia Rocha, Coordenadora do Núcleo de Estudo Afro-brasileiros e Indígenas, da Universidade Federal do Acre, "a Lei 10.639 veio romper com a 'história única', recontar fatos, ressignificar conteúdos, termos e conceitos além de inserir na história do Brasil, de forma positiva, a história de quem predominou na construção do país que temos hoje: a população negra"³³. Ademais,

Precisamos sair da visão de uma "história única", como nos chama a atenção Chimamanda Adichie, em sua palestra intitulada "Perigo de uma história única"³⁴. Conhecer outras histórias, reconhecer a história daqueles que nos formaram, que marcaram tão fortemente nossa cultura, permite-nos sair dessa história que se deseja única, monocultural, que se põe como superior, universal e única, construída apenas por homens brancos e europeus (MACHADO; PETIT, 2020, p. 8).

32 Usamos aqui o termo "ignorância" em dois sentidos: o primeiro é o de desconhecimento, de não contato, ignorar algo porque não se teve acesso ao conteúdo ou contato com determinado assunto; por outro lado, há o sentido de ignorar, propositalmente, certos elementos a fim de ressaltar outros.

33 Disponível em: Lei 10.639/03 - 20 anos — Ministério da Educação (www.gov.br). Acesso em: 23 jun. 2023.

34 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 22 jun. 2023.

A branca História da Filosofia seria policrômica. Não que ela já não seja, porém o que muda é a iluminação que lançamos nas cores que a compõem. Podemos citar como exemplo as filosofias de Kant e Hegel, dois cânones da tradição filosófica, como pensadores que abordaram a questão racial. No entanto, a abordagem que esses pensadores deram à temática reforça o racismo, o preconceito e o desprezo por culturas diferentes das suas, além de ter importância reduzida em comparação com aquilo que, para o cânone filosófico, realmente interessa em suas obras. Vejamos como o filósofo do Iluminismo trata a questão racial, em suas *Observações acerca do Belo e do Sublime*:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (KANT, 1993, p. 78).

Perceptível, também, é o esforço de Hegel para teorizar uma alteração geográfica e geopolítica para separar o Egito da África³⁵, pois considerava que o Egito não pertencia ao espírito africano.

Assim, ele [Hegel] organizou e preparou o terreno, construindo um palco para que na grande história universal, que os negros estão de fora, todos os discursos de inferiorização do povo negro africano anterior a ele, nos modernos estivessem fundamentados para o que viria ser: a explicação biológica da raça. Mas, mesmo assim não considerou o Egito como um possível berço do Ocidente. E foi assim que nunca poderiam associar o Egito à África e ao povo negro, construção ideológica que permanece até os dias de hoje. Porém, tal mudança somente seria possível, a não ser, como lembra Derrida sobre o preconceito de Hegel, se houvesse o branqueamento ou se o negro se tornar branco (MORAES, 2017, p. 233).

É possível que, sem essa separação e sua repetição ao longo da História da Filosofia, dispuséssemos hoje de diferentes berços filosóficos. Porém, não se trata de buscar um início da filosofia, mas sim de não a limitar, mais uma vez, à imagem de pensamento e às vozes de uns poucos homens brancos.

Afirmamos que olhar para uma outra História da Filosofia, policrômica e pluriversal (NOGUERA, 2013), é imprescindível para uma ética da leitura comprometida, responsável e honesta intelectualmente. Colocar o pensamento em relação com o Fora, filosoficamente, exige de nós uma escuta atenta às vozes que foram e são silenciadas ao longo de uma construção histórica opaca e delirantemente universal. Quando falamos em vozes, pressupomos também

35

No texto *A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope*, Renato Noguera (2013) cita dois modelos de interpretação da História da Filosofia, a partir de Martin Bernal (1937-2013): o modelo ariano e o modelo antigo. O ariano desconsidera a relação Grécia-Egito, ou ignora essa relação e busca "[...] mostrar uma Grécia romântica, com ideias originais, autônoma, criativa, dinâmica, mas sobretudo branca", enquanto no modelo antigo "nota-se a grande influência das culturas africanas e asiáticas, principalmente a egípcia e a fenícia, na civilização grega" (NOGUERA, 2013, p. 142).

o corpo como um território Fora dos limites filosóficos, definido pela tradição filosófica ocidental, majoritariamente, como subordinado à mente e como fonte de enganos. Diferente é o lugar do corpo e da voz, também do ouvido, quando considerados pela via de uma ética da leitura aberta a outras fontes filosóficas: “Um currículo afrorreferenciado está marcado pelas cosmopercepções, ou seja, modos de perceber e sentir, pensar de corpo inteiro; em outras palavras: corpo e pensamento em ação” (MACHADO; PETIT, 2020, p. 10). A ética da leitura, na Filosofia aqui concebida, baseia-se em um engajamento com os problemas e não com os autores e filósofos. Estes últimos também são passíveis de críticas ou limitados para a resolução de problemas. O que se vê, no entanto, é uma tendência a advogar pelo autor e não pelos problemas por eles mesmos. A quais problemas nos sentimos pertencentes, ou sentimos que nos pertencem? O racismo é um problema que pertence apenas às pessoas negras? É esse o caminho trilhado por uma ética da leitura.

O contato com a Ética e a Estética africanas necessariamente induzem sentimentos de orgulho de pertença étnica e racial nos afrodescendentes e nos brasileiros em geral. Resgatar a importância da mão e da voz africanas na construção física e simbólica desta terra brasileira é tarefa inadiável, à qual somos chamados hoje, como nunca antes (RIBEIRO, 1998, p. 65).

O Brasil foi o derradeiro país a abolir a escravidão, São Paulo o último estado brasileiro a fazê-lo. A história da escravidão e da colonização não é uma história só dos negros. É a história de todas e todos os brasileiros. Adotar, como método de pesquisa, afro referências é importante para que possamos tirar os filósofos de possíveis pedestais que estes ocupam ao longo da história e impor às mensagens trazidas em seus textos, uma leitura crítica, e não apenas de entendimento. Isso permite que desenvolvamos uma autonomia em relação às suas ideias e nos possibilita desenvolver uma visão mais ampla da Filosofia e da noção de pertencimento com a Filosofia

produzida no Brasil. Ademais, “o corpo do Brasil é multicolorido, sua alma não poderia ser monocromática” (RIBEIRO, 1998, p. 51).

Uma escuta atenta, aliada à valorização das vozes, é imprescindível para dar movimento a esses conteúdos vindos de Fora, uma vez que a oralidade faz parte dessas culturas e é por meio dela que as histórias seguem o fluxo do tempo. A revisão histórica engajada a uma ética da leitura implica uma sensibilização dos sentidos no tecido social, em uma “compreensão afetiva”, como nos diz Muniz Sodré (2023), dos temas transversais, propostos nas referidas leis, postos em funcionamento nas pesquisas em Filosofia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ricardo Henrique Resende de; GALVÃO, André Luis Machado. As missões francesas e o modernismo na fundação da filosofia acadêmica no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 33, n. 1, p. 4-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/15051/15325/76951>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BENEDICTO, Ricardo Mateus. **Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro**. Orientador: Antônio Joaquim Severino. 2016. 308 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-161243/pt-br.php>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CHAUÍ, Marilena. Texto e contexto: a dupla lógica do discurso filosófico. **Cadernos espinosanos**, São Paulo, n. 37, p. 15-31, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9012.espinosa.2017139500>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972 - 1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, "TV Escola", 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIOP, Cheik A. **Unidade Cultural da África Negra**. Esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica. Tradução de Sílvia Cunha Neto. Luanda/Angola: Mulemba e Pedago, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GOLDSCHMIDT, Victor. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação de sistemas filosóficos. In: GOLDSCHMIDT, Victor. **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Ensaio sobre as doenças mentais. Tradução de Vinicius de Figueiredo. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

MACHADO, Adilbênia Freitas; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia Africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exodus**, Santarém/PA, vol. 10, e020079, p. 01-31, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/882>. Acesso em: 24 jun. 2023.

MILLS, Charles Wade. **The racial contract**. Ithaca: Cornell University Press, 1997.

MILLS, Charles Wade. Decolonizing Western Political Philosophy. **New Political Science**, London, v. 37, n. 1, p. 1-24, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07393148.2014.995491>. Acesso em 24 jun. 2023.

MILLS, Charles W. Ignorância branca. Tradução de Breno Ricardo Guimarães Santos. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa/Bahia, v. 17, n. 1, p. 413-438, junho/2018. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/785>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MORAES, Marcelo José Derzi. A heterogipcia enquanto o Outro egípcio na Filosofia. In: CHAPOT, Gisela; BRANCAGLION JR., Antônio (orgs.). **Semana - Estudos de Egiptologia IV**. Rio de Janeiro: Editora Klínê, 2017, p. 230-239.

MOREIRA, Fernando Sá. Filho feio não tem pai: notas para uma História da Filosofia do racismo. **Coluna ANPOF**, 2022. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes-leitura.php/coluna-anpof/filho-feio-nao-tem-pai-notas-para-uma-historia-da-filosofia-do-racismo?cat=coluna-anpof&code=filho-feio-nao-tem-pai-notas-para-uma-historia-da-filosofia-do-racismo>. Acesso em 27 jun. 2023.

NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amenemope, **Ensaios Filosóficos**, Rio de Janeiro, vol. 8, 2013. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

PARRO, Ricardo; SILVA, Anderson Lima da. Michel Foucault na Universidade de São Paulo. **Revista Discurso**, São Paulo, v. 47, n. 2, p. 205-223, 2017. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/download/141441/136461/277183>. Acesso em: 21 jun. 2023.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. De Boca Perfumada a Ouvidos Dóceis e Limpos: Ancestralidades Africanas, Tradição Oral e Cultura Brasileira. **Itinerários**, Araraquara, nº 13, p. 51-66, 1998. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2845>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis/RJ: Vozes, 2023.

SOUTO, Caio; GIMBO, Fernando. Para além do método estrutural da História da Filosofia: Foucault e Deleuze. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, v. 1, n. 14, p. 279-298, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/10052>. Acesso em: 15 jul. 2023.

7

Jessé da Cruz

BORIGRAFIA:
CRIAÇÃO CONTRACOLONIAL
NA ENCRUZILHADA

INTRODUÇÃO

Este "Padê de Exu"³⁶, enquanto iniciação introdutória, apresenta os percursos e cruzos propostos por uma pesquisa de tese de doutorado, apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná. A tese originalmente intitulada: "Borigrafia: um procedimento contracolonial em arte e educação"³⁷, se desenvolveu junto a Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LICORES) sob orientação da Professora Doutora Claudia Madruga Cunha.

A tese tem como objetivo

compreender a relação do corpo preto em seus diferentes territórios a partir do Ori, aqui denominados de cruzos, encruzos, na criação do conceito expandido de BORIGRAFIA. Um corpo preto dançante, docente, pesquisador, artista, ator, macumbeiro, LGBTQIA+. E a partir destes caminhos, ou seja, suas cruzografias, como a BORIGRAFIA pode se tornar um procedimento artístico-pedagógico para processos criativos, com fundamento afro-diaspórico, difundindo saberes contracoloniais (CRUZ, 2023, p. 10).

Nesta pesquisa, a cartografia deleuziana-guattariana (1997) com suas linhas, sobreposições, espaços lisos e estriados, vira uma "Encruzilhada" de conhecimentos, saberes, experiências, experimentos e criações. Tomando a perspectiva de um procedimento contracolonial que ousa movimentar saberes e conhecimentos que se

36 Padê tem a sua origem no iorubá com a palavra ìpàdê que significa "encontro". Utiliza-se nesta abertura tal palavra também como simbologia ao culto, do candomblé, chamado de Padê de Exu - cerimônia feita antes de todas as outras em respeito ao Orixá Exu para cultuá-lo e alimentá-lo. Exu, Orixá da comunicação, àquele que se cultua antes de todos os outros

37 Foi defendida em 16 de março de 2023, sob a orientação da Dra. Claudia Madruga Cunha (UFPR) e compuseram a banca os seguintes membros: Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL), Eduardo Guedes Pacheco (UERS), Jorge Luiz Rocha de Vasconcellos (UFF), Carolina dos Anjos de Borba (UFPR).

diferenciam da tradição ocidental europeia, traz destes autores que defendem uma ética e estética plural em um procedimento metodológico intitulado cartografia. O estilo cartográfico de pesquisa, sugerido de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), e posteriormente operado como Pesquisa Rizoma (CUNHA, 2019; 2020a; 2020b; 2022), é ressignificado por mim em nova forma: a borigrafia! Propus a borigrafia adaptando as demandas do pensamento pós-estruturalista francês e seus modos de uso, ao contexto brasileiro e a gama de autores que, nesta produção de conhecimento, inspiram um solo, terreiro ou terreno de criação para uma arte da dança afrodiaspórica.

Ousei fazer uso da cartografia e da Pesquisa Rizoma (CUNHA, 2019; 2020a; 2020b; 2022) em um procedimento iniciático, um experimento, uma ação de BORI ou BORIGRÁFICA, propus um diálogo entre a filosofia francesa e o pensamento contracolonial de Franz Fanon (2008); Aimé Cesaíre (2012); Achille Mbembe (2018); Luiz Antônio Simas (2019); Luiz Rufino Rodrigues Júnior (2019), entre outros. Com esse coletivo fui construindo um cruzamento de ideias e de procedimentos metodológicos, sendo que todas estas orientações são sobre agrupadas e sobre orientadas pela potência de Exu.

Exu, enquanto entidade, não é apenas a boca que tudo come, como é também o entendimento subentendido de tudo que se expressa aqui. As prescrições Exusíacas que vêm dos terreiros de candomblé governaram minha pesquisa e inspiram essa escrita, ambas conectam a leitura que Gilles Deleuze (2018) faz da Ética de Baruch Espinosa (2008). Cabe dizer por aqui que os pensadores europeus com os quais a pesquisa dialoga fundam um pensar sobre o chão e chamam de território as demarcações, materiais e imateriais, que se fazem na relação entre pensamento e vida.

O filósofo Gilles Deleuze (1994; 2001; 2004) e o psicanalista Felix Guattari (1995; 2018), propõem maneiras de ler o mundo, de observar a realidade por meio de um olhar ramificado, como um plano

sobreposto de linhas em movimento: a cartografia. Este procedimento e estilo de pesquisa acabaram por inspirar este encarnado que escreve a tecer relações entre o pensamento que vem de sua experiência de vida e atuação profissional com os que vieram antes (FANON, 2008; 2012; 2018; CÉSAIRE, 1971; 2012); com os que estão vivos (MBEMBE, 2018; BISPO, 2018; SIMAS, 2019; 2021) e nos provocam com seus pensares, com o que é premente em suas ideias de ser problematizado e atualizado no presente. Na tentativa de escapar aos subterfúgios da tradição ocidental cristã, cuja ideia de razão é fundadora do bom senso e dos bons costumes e, nessa perspectiva, têm colonizado os modos de se entender o que é conhecimento, desde a modernidade, pretendi com a pesquisa aqui resumida, provocar um entendimento decolonizador, capaz de romper com algumas rigidezes que se instalam de modo estrutural e são produtoras de um saber poder colonial, que se faz senso comum do passado até nossos dias.

ENCRUZILHADA – CRUZO – ENCRUZO

Postas estas provocações, abro os caminhos com que chamo de percursos do encruzo, para (re)significar que parte desta tese traz, um tanto dela, vem dos percursos de uma vida que se encruzam com estudos e conceitos, pensamentos e ideias elaboradas, principalmente pelo conjunto de autores citados acima. Formei com eles encruzos, traçados por linhas que evocam a pretitude que habita minha pele e, encarnado que sou, ativo nesses atravessamentos toda uma ancestralidade que vibra na superfície que me contorna materialmente. Traço, sob as ordens de Exu, as linhas de sentido, as que se tramam no meu BORI e tratam da africanidade, das danças populares, das Encruzilhadas e conectividades, que ramificam um corpo

preto³⁸ artista em diversos territórios. Trago também nesses encruzos, os muitos corpos que perpassam a multiplicidade do meu Ebó³⁹.

Neste espiralado, entrecruzado, Exusíaco quis oferecer a conexão simbólica da água⁴⁰ para com a educação; a farofa⁴¹ para com a aprendizagem; e a cachaça⁴² associada ao dançar, a embriaguez do movimento ritmado, a entrega da matéria ao comando da sonoridade de um fazer cultural. Com os elementos que compõem essa tríade estabeleço modos de ensinar, aprender, mediar uma cultura vinda da África e que passa a ser ressignificada na criação de coreografias, expressão e linguagem corporal com as quais realizo uma sensibilização estética e ética, específicas no ensino da dança.

Deste modo, problematizei como a proposta de uma “Borígrafia” pode movimentar um processo de contracolônização em arte-educação, entendendo que se refere a percursos de encruzos e processos que deram atenção a percepção das potências e das possibilidades criativas e disruptivas que perpassam um corpo preto, artista e professor de dança. Em outras palavras, questionei o que meu corpo preto, artista e professor de dança é capaz de expressar e de certo modo (re)significar para fins de afetar outros

- 38 Utiliza-se a palavra 'PRETO' para se referir a diversidade de coloração da população afro-brasileira, dessa forma demarcamos o amplo território que nos compõem.
- 39 Ebó, dentro do rito das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, são oferendas voltadas para Orixás com os objetivos diversos, como curar enfermidades, fazer limpeza energética, alinhar o Ori e etc.
- 40 A importância da água para a macumbaria está cruzada pela "VIDA". Sem a água é impossível haver qualquer relação de vida entre os humanos e inumanos.
- 41 Farofa é o alimento, a transformação do alimento que provem de uma materialidade dura, rígida como a mandioca e com todo o processo, manuseio e conhecimento da terra se torna alimento, como a aprendizagem que provoca uma ampla possibilidade de "ser".
- 42 Cachaça é um simbolismo extremamente importante para as religiosidades de matriz africana e também para a diversidade de povos étnicos e originários, utilizados para diferentes momentos da vida, mas principalmente em ritualidade e manifestações coletivas que prevê o corpo enquanto potência de comunicação, o fazer dançar.

corpos, quando cria coreografias, traçados e ritmos que remetem a cultura afrodiaspórica.

Não é possível saber com que grau, modo, força ou intensidade se consegue interferir e afetar um outro corpo. Entretanto, é possível afirmar junto a Espinosa (2008) e ao Espinosa citado por Deleuze (2003), que há nos corpos uma potência de afetar e ser afetado. O quanto fui sendo afetado por outros corpos e vivências arte educadoras, diz também de percursos de afetos, de trocas e de interferências, que se atualizam no meu presente, um conjunto múltiplo de movimentos, seriações, repetições que formam a unidade do meu encruzo. Cheguei a esta questão acima proposta, retomando minha trajetória profissional, compreendendo o que se foi dispendo em minhas práticas do ensino da dança, procedimentos contracoloniais que se deram naturalmente sob a forma de um encantamento vindo da ancestralidade.

Busco, então, nesta narrativa, expressar como vou sendo cada vez mais atravessado pela materialidade dos códigos de terceiro, onde o meu corpo preto e artista se oferece à uma perspectiva conectada e alimentada pelo meu Orí, congregando num procedimento criativo uma prática docente africanizada, isto é, interferida por uma grafia conduzida por elementos que, vindos e Exu e dos ancestrais, alimentam meu Orí.

Sendo assim, o tema e o objetivo do percurso de tese aqui resumidamente descrito, apresenta as motivações que desenharam o sentido por mim aderido, potências que atualizam minha prática artística. Trato das atividades com as quais realizo o ensino da dança e os elementos com os quais crio cenários, movimentos e ritmos escolhidos, seleciono e apresento esses modos de expressão, articulados em uma conjunção evocada por Exu.

Essa trama, conceito expandido, chamo de "Borigrafia", ao ser retomado por aqui, perfaz um procedimento contracolonial a partir

do qual um corpo preto artístico inscreve a própria história, diz dos trajetos e experimentos em arte-educação, das criações, modos e linguagens em que anunciei uma arte dançante menos preocupada com a técnica e mais ocupada da expressão de um sentido extracorporal, extracultural, algo que invade o trabalho pedagógico realizado no campo da arte-educação.

A “Borigrafia” teve e tem por base e inspiração a cartografia e a Pesquisa Rizoma, retoma os percursos vividos para a construção de um texto acadêmico, que se identifica com a revisão literária, com conceitos vindos da filosofia da diferença – aqui me refiro à obra *O que é filosofia?* (DELEUZE, 2007) – e com conceitos e pensamentos oportunizados por intelectuais pretos e pretas na educação, como as diferenças entre colonialismo, colonialidade, decolonial. Nego Bispo (2018) ainda defende uma compreensão contracolonial de analisar o espetáculo “orixalidade In-Corpo(r)-Ação”, para apresentar os elementos afro-diaspóricos como procedimentos de criação cênica.

Almejo tratar, também nesta escrita, de um processo de “percepção”, “afectos” e “criação”, ligados à construção de um estilo “Borigráfico” na dança, que se associa ao desenvolvimento de uma carreira profissional, de um corpo preto que ousou experimentar nas artes, na pesquisa e na docência.

Essa audácia de tornar experimental, nesta escrita, as potências desse corpo, inclui ações de resistência que têm sido parte de um processo de luta na busca de ocupar espaços que oportunizem rupturas de padrões convencionais de comportamento e de alcançar reconhecimento às questões que a pele negra traduz e sensibiliza. Essa impetuosidade deve ser traduzida como movimentos ativos, formas de agir e de se expressar às vezes espontâneas, outras são reações claras às tradições colonizadoras e suas forças reativas presentes no processo educacional como um todo (NIETZSCHE *apud* DELEUZE, 2018b).

Posso dizer que desde a escola básica, passando pela formação em dança na universidade e na minha participação em escolas de dança e em outros lugares que facilitaram e ainda facilitam o acesso à cultura popular e à arte quando criança, esse corpo preto que vos escreve e que o habito foi apreendendo e exalando suas poéticas da negritude.

Espaços nos quais percorreu deslocamentos físicos e culturais, realidades que o afetaram e foram afetados por este corpo preto, por sua presença atuando e atuante, por seus modos de ocupar espaços educacionais pertencentes a certa urbanidade, cuja estrutura sociocultural e política tem manifestado e afirmado fortes vínculos com a colonização branca europeia. Esse corpo preto diz de uma presença que ao afirmar-se exemplarmente, tem por intenção contribuir para diminuição da margem que ainda delinea o lugar de exclusão, subtrai os cadáveres pretos, produz e retira da visibilidade as materialidades da cultura africana a que pertence. Impor as potências desta presencialidade preta se faz para fins de ampliar o pertencimento das suas subjetividades culturais do grupo ao qual afirmo meu pertencimento. Opondo-me a situações nas quais não há reconhecimento dos objetos genealógicos, do pertencimento cosmológico do povo preto, povo que costuma ser condenado à periferia da cidade-estado (FANON, 2008).

Como (de)subjetivar ou como (re)significar a subjetividade do corpo artista preto, bailarino e professor, cuja projeção de uma estética de si é deformada pela submissão imposta pela colonização, pelo imperialismo e por toda uma pretensão europeia de um domínio universal sociocultural, político e econômico? Como se apropriar das fraturas que historicamente se impõem à rigidez do metal que marcou as memórias e as ancestralidades, que pré-protagonizam a dança deste corpo, como disse Mbembe (2018) citando Fanon (2008)? Como não permitir que esse corpo preto crie sua dança, exale suas Encruzilhadas e macumbarias (RUFINO, 2021) reabsorvendo, atualizando e ativando forças exauridas por um sistema de dominação?

Como operar de forma afirmativa com esse corpo preto, com o qual danço minha negrura, possibilitando outras formas de existir e se expressar nesse mundo, sem me tornar um montante, uma mercadoria valorada pelo sistema como nos alertou Mbembe (2014)?

Não pretendo dar respostas a todas questões que me interpelam. Me importa mais provocá-las, pensando em um corpo-cor e em uma raça que não ignora a dor do corpo e sua história e nem invisibiliza memórias de grupos, suas singularidades. Minha trajetória de pesquisa quis apostar na dança como meio de desterritorializar (DELEUZE; GUATTARI, 2010) as estruturas do capital, de desestruturá-lo, de despojá-lo de seu passado colonial, de desbravar linhas de fuga, devires-negros e outros elementos que se dança nas tradições afrodiaspóricas.

BORIGRAFIA: ENCRUZOS DO PERCURSO

Apresento abaixo quatro encruzos com os quais organizei minha “Borigrafia”, referem a percursos que foram se sobrepondo nesta narrativa: no primeiro apresento os conceitos de Encruzilhada, bem como as bases teóricas afro-diaspóricas, linhas que se atravessam e propiciam os cruzos entre a filosofia francesa contemporânea, especialmente Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, 2018) e os autores decoloniais junto com Mignolo (2003; 2008; 2013; 2017; 2018); Hall (2003); Quijano (2000; 2005; 2014).

Desenvolvo no primeiro “encruzo do percurso” minha história pessoal e profissional; no segundo “encruzo do percurso” trago as definições de cruzografia, Encruzilhada, corpo e ainda um debate sobre as epistemologias da macumba e as danças populares. Já no terceiro “encruzo do percurso”, exponho os fundamentos da proposta teórica metodológica que intitulo de “Borigrafia” e que defendo como

procedimento artístico e metodológico integrado com as interfaces da prática docente; ou melhor, com a interseccionalidade de um corpo preto artista e macumbeiro. No quarto e último “encruzo do percurso” mostro, por fim, as possibilidades de criação a partir da análise do espetáculo “Orixalidade In-Corpo(r)-Ação” de autoria própria deste pesquisador.

Ao me entender como sujeito múltiplo, como dizem Deleuze e Guattari (1995) que é o que somos, sou traçado de “multiplicidades não numéricas, pela qual se define a duração ou a subjetividade, mergulhada em outra dimensão puramente temporal e não mais espacial: ela vai do virtual à sua atualização, ela se atualiza, criando linhas de diferenciação que correspondem a suas diferenças de natureza. Uma tal multiplicidade goza, essencialmente, de três propriedades: da continuidade, da heterogeneidade e da simplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32) e que ainda é pesquisador, coreógrafo, professor e LGBTQIA+.

Neste sentido, ao defender a “Borigrafia” como procedimento contracolonial para práticas docentes e artísticas também percebo a necessidade de apresentar o material empírico, ou seja, a análise de um espetáculo “Orixalidade In-Corpo(r)-Ação”, com a qual demonstro a possibilidade de estar criando procedimentos contra-coloniais.

Isto é, dou a ver o traçado, ponto de partida e de chegada, de um percurso artístico que recebe Exu, para uma estética e ética do presente, expressando uma forma atualizada de ação “Borigráfica”. Com ela movimento meu corpo campo poroso, fluído, afetivo, criativo, receptivo, assim como os ensinamentos dos ancestrais que expressaram antes de mim, de minha encarnação, modos de ser e de estar vivo, modos que atualizo, deslocando entidades para o momento presente. Esse espetáculo compreendo como processo criativo e também formativo, uma vez que permeia as ações que educativas e formativas que proponho à estudantes e na formação continuada de professores e professoras.

DESPACHO SEM FINAL

Quem é Exu? Exu é um conceito? Uma entidade? Compreendo que Exu é uma acessibilidade filosófica necessária para pensar o corpo e seus atravessamentos, o conhecimento e a ética. Assim como percebo que a encruzilhada, enquanto conceito criado por Exu, é uma emergência para pensar uma estrutura criada e dizimada pela desolação colonial e pelo furor militarizado, escravista e catequético de “homens de bem” desprovidos do principal atributo de quem a atravessa: ser responsável.

Recorro a “Borigrafia” para ativar minhas ancestralidades. Em uma Encruzilhada com os Orixás, princípio explicativo do mundo e de suas coisas, que nos lança na condição imperativa de responder ao outro com a própria vida, me faço diálogo, relação e imanência com os que vieram antes de mim e os que estão por vir.

Por fim, quanto a composição estética da escrita da pesquisa que apresentei, digo que foi gerada em um despacho, que se constituiu por folhas pretas com letras brancas como forma de incluir a metáfora do livro “Peles Negras, Máscaras Brancas” da autoria de Frantz Fanon (2008), a diagramação desta tese em construção. Folha preta em diálogo com o percentual de população brasileira, de 54% conforme IBGE (2020) de pessoas pretas, que em grande porcentagem não têm acesso à educação de qualidade ou não chegam à universidade. Letras brancas alusivo a este espaço que caminho e cruzo denominado “academia” cuja perspectiva ainda se compõem majoritariamente de pessoas brancas, com pensamentos brancos.

Despacho ou produto final da tese que para além de estético é político, proposto como ato de denúncia e invocação aos saberes da terra, da ancestralidade, das orixalidades, enquanto potência de ser e estar. Faz parte de um conjunto de pesquisadores pretos e pretas, indígenas e de outros grupos colocados à vulnerabilidade, para

tirar as vendas dos epistemicídios que somos. Todo despacho é continuidade e descontinuidade, ação ritualística para um recomeço. O despacho, no axé, é elemento fundamental, refere a um voltar à terra, retorno ao momento em que se agradece novamente aos Orixás pela oferenda dada; é continuidade do comer, mas em momento em que a terra que agora é aquela que come.

Esse despacho nada tem a ver com jogar fora. Nada se vai fora. A terra que ali recebe a oferenda do despacho, acolhe os nutrientes, acolhe os rejeitos e organicamente os encaminha para um novo espaço, um novo ciclo. Este despacho-considerações finais é a busca por romper com a lógica da racionalidade branca, onde finalizar é compreendida como última etapa. Aqui, é um novo começo. Novo começo porque esta pesquisa problematizou algumas lacunas epistemológicas sobre arte e educação e deixou em aberto espaços outros para que pesquisadoras/es possam dar seguimento àquilo que não pude aprofundar, abrindo mais uma Encruzilhada, por exemplo, um mapeamento de pessoas pretas, artistas-educadores/as, que já produzem em sua prática pedagógica e artística dimensões próximas do que chamo nesta tese de "Borigrafia".

O todo que compõe a tese foi pensado numa estética Exusíaca, nele cada parte diz de um platô, que também refere a cruzamentos que formam novas Encruzilhadas de saberes. Temos assim, o Padê, que é o momento em si da abertura, convencionalmente tida como introdução, mas apresentada nesta tese como um ritual, uma primeira oferenda para tese-macumbística. Do Padê, rito para Exu constituído por sua farofa, cachaça e outros alimentos ofertados, apresento para as pessoas leitoras tudo aquilo que será exposto nesta tese. Assim, os Encruzos, percursos e partes, apontam caminhos reflexivos, pausas e preparações. Em muitos momentos afirmo a necessidade de uma epistemologia da macumba, um arcabouço teórico e prática que já existe nas manifestações afro-diaspóricas e que podem fundamentar a didática e a criação artística de qualquer docente.

REFERÊNCIAS

- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Noémia de Sousa. Porto: Poveira, 1971.
- CUNHA, Claudia. Madrugá. **Filósofa rizoma: metamorfoses do pensar**. Curitiba: CRV, 2011.
- CUNHA, Claudia Madrugá. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze – o que quer a pesquisa cartográfica? **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051/4451>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- CUNHA, Claudia Madrugá. PERUZZO, Leomar. Filosofia da Diferença e Performance Art: ressonâncias e rizomas do performer professor. **Revista Eletrônica Contraponto**, vol. 20, n. 2. Itajaí, p. 412-427, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/16255>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- CUNHA, Claudia Madrugá. Em que se pode reconhecer uma pesquisa rizoma? Notas sobre o que pode vir a ser. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença**. Leopoldo: Oikos, 2020b.
- CUNHA, Claudia Madrugá. Cartografia e pesquisa rizoma: especulações e experimentações em arte educação. *In*: CUNHA, Claudia Madrugá (org.). **Cartografia: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- CRUZ, da Jesse. **Borigrafia: Um procedimento contracolonial em arte e educação**. Orientadora: Claudia Madrugá Cunha. 2023. 235 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/81916>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?**. São Paulo: Editora 34, 2007.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- DELEUZE, Gilles. **Spinoza**. Philosophie pratique. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.
- FANON, Frantz. Racismo e cultura. **Revista Convergência Crítica**, Campos dos Goytacazes, n. 13, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/article/view/38512>.

FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs** (Pele negra, máscaras brancas). Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Antonio Bispo dos. Somos da terra. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5120556/mod_resource/content/1/BISPO-DOS-SANTOS_Somos%20da%20terra%20-%20Piseagrama.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.



8

Leomar Peruzzo

**CARTAS-PERFORMANCES
PARA UM CORPO-SEM-ÓRGÃOS:
UM PERCURSO DE PESQUISA CARTOGRÁFICO**

PARA POSICIONAR OS PLANOS

Figura 1 – Colagem de corpos.



Fonte: acervo do pesquisador, 2023.

O breve texto que aqui está posto, traz fragmentos de um percurso de pesquisa em Arte Educação para doutoramento desenvolvido entre os anos de 2019 e 2023⁴³. A inquietação de desenvolver experimentações de escrita de cartas com diferentes grupos de pessoas interessadas em produzir saberes sobre e com os corpos, foi a principal motivação para este estudo. A intenção de produzir conhecimento em Arte Educação teve por suporte filosófico o pensamento deleuziano-guattariano. Conceitos capazes de guiar as discussões e a produção de novos sentidos e saberes, afinal

43

A tese intitulada *CARTAS-PERFORMANCES PARA UM CORPO-SEM-ÓRGÃOS: TRÊS EXPERIMENTOS EM ARTE EDUCAÇÃO* foi defendida em 14 de março de 2023. A produção dos saberes rizomáticos esteve conectada com a Linha de Pesquisa em Linguagem, Corpo e Estética na Educação, vinculada ao Programa de Pós - Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. Outro coletivo que ofereceu suporte para o plano de pesquisa e provocou encontros outros com a Filosofia, com a Arte e com a Educação, foi o Laboratório de Pesquisa em Filosofia da Diferença e Arte Educação: Grupo Rizoma.

“[...] os novos conceitos devem estar em relação com problemas que são os nossos, com nossa história e sobretudo com nossos devires” (DELEUZE, GUATTARI, 1992. p. 40).

Desse plano de linhas intensivas, surgiram as práticas cartográficas de percursos de escrita com corpos e sobre corpos. Quando entramos em período de isolamento social, devido a pandemia de covid-19, o ato de escrever cartas sustentou para mim uma espécie de plano expressivo. Trago aqui, em fragmentos, partes de um processo que convida a leitura e visitação do texto integral em que contém inúmeras cartas-performances. Os quatro anos longos e diferenciados, nos quais desenvolvi a pesquisa o fiz concomitantemente com o exercício de uma docência, a sobreposição de demandas foi suportada precariamente em uma rotina que se fez entre movências e conexões, algumas alegres outras extenuantes.

A tríade Educação, Arte e docência impulsionou outra tríade: estudos, escritas e práticas do corpo. O que, por sua vez, contribuiu pra desenhar três momentos de escrita de cartas-performances, orgânicos e dados como procedimento metodológico, para fins de encaminhar as seguintes questões geradoras: como a escrita de cartas-performances ao corpo podem mobilizar a produção de um corpo intenso e intensivo e criar práticas para a busca de um Corpo-sem-Órgãos através da escrita e da expressão performática de cartas ao corpo? A formulação de um problema requer um deslocamento do pensamento em direção aos diagramas de possibilidades. Para Deleuze e Guattari,

todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução: estamos aqui diante de um problema concernente à pluralidade dos sujeitos, sua relação, sua apresentação recíproca (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 28).

Na montagem do diagrama da pesquisa e na busca de identificar a natureza da problemática, se supõe um movimento em direção aos elementos que poderiam responder os questionamentos. Definir escolhas, abordagens e procedimentos para impulsionar um percurso. Os problemas são formulados para que uma zona fixa, aparentemente estável, possa ser desmontada e, nesse movimento, encontrar novos arranjos (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Exponho um plano e percursos traçados, que se conduziu entre encontro com teorias e efeitos, captados das experimentações empíricas na escrita da pesquisa.

Por fim, ousei quanto a forma de apresentação de uma escrita compositiva, utilizei-me de imagens, fragmentos, poéticas e cartas ao corpo, elementos e grafias movimentados em linhas rizomáticas, mapa com entradas e saídas, fragmentações, corpos e práticas, ações em arte educação e performatividades que se agruparam em um uno/múltiplo. Pretendi uma escrita de pesquisa performativa (CUNHA, 2011), na qual pudesse operar misturas e deslocamentos capazes de determinar "estados de coisas quantitativos e qualitativos, dimensões de um conjunto. Uma escrita que convoca elementos diversos: imagens, tamanhos de letras, recursos poéticos e interconectividades para fins de expressar percepções e sentidos, verbos que atuam junto ao observador/escritor: "crescer", "diminuir", "avermelhar", "verdejar", "cortar", "ser cortado" etc." (DELEUZE, 1974, p. 8, grifos do autor). A seguir as linhas e abordagens metodológicas.

CARTOGRAFAR E PROPOR O RIZOMA

Estas três experimentações se agruparam em uma pesquisa rizoma ou em uma pesquisa cartográfica. Para Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 10), as abordagens tradicionais de pesquisa são ancoradas em palavras de ordem impostas e "por regras previamente

estabelecidas". Uma proposta tradicional de pesquisa geralmente apresenta previamente suas metas para serem alcançadas. Já uma abordagem de pesquisa acêntrica, estabelecida em percurso, que lança olhares para corpos e acontecimentos, exige certa inversão metodológica. Essa atitude e abordagem metodológica que propus, alinhei metas para estabelecer um caminho até chegar ao caminho que desenhou as linhas de minha trajetória de pesquisa. "Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento - um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10). A cartografia como proposta de produção de novos conhecimentos está debatida por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), no v. 1 de *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Esta obra traz princípios que orientam a proposição de um rizoma.

Conceito que estes autores emprestam da botânica como resistência ético-estético-política para compreender as produções sociais. Trata-se de linhas e não de formas, o rizoma não se fecha sobre si, é aberto a experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. Assim, a cartografia vai mapear tais linhas constitutivas das coisas e dos acontecimentos ao explorar territórios existenciais e assim, acompanhar processos de produção de subjetividade de forma a criar um mapa móvel [...] (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10).

Recorri a um percurso que se construiu em movimentos e adotei a cartografia como abordagem metodológica, para fins de possibilitar experimentações que foram se constituindo no andamento da pesquisa. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), Suely Rolnik (2018) abordam a cartografia como foco de estudo. Já Claudia Madruga Cunha, na leitura destas teorizações, defende uma pesquisa rizoma ou rizomática (2019; 2020a; 2020b; 2022).

Inspirado por estas concepções, construí a sobreposição entre o conceitual e a prática da escrita de cartas ao corpo e a

Performance Arte. Logo, os modos de encaminhar as experimentações com as cartas-performances tiveram como objetivo acessar um espaço 'entre': dizer, ver, expressar, sentir, perceber, pautados pelos em conceitos de Corpo-sem-Órgãos, Rizoma (seus princípios de conexões, multiplicidades e ruptura a-significante), entre outros vindos de Deleuze e Guattari (1992; 1995; 1996).

Deleuze me inspirou a procurar as palavras inexatas para indicar exatidão ou indicar zonas de imanência, disse a Parnet (1998, p. 4): "Criemos palavras extraordinárias, com a condição de usá-las da maneira mais ordinária, e de fazer existir a entidade que elas designam do mesmo modo que o objeto mais comum". Sair da zona de conforto para ir ao encontro de "novas maneiras de ler, e talvez de escrever. Há maneiras ruins e sujas" (idem, 1998, p. 4). Ousei tramar meu rizoma dialogando com três formas de pensar discutidas por Deleuze e Guattari (1992) em *O que é Filosofia?* Parafraçando os autores, a Arte, a Ciência e a Filosofia são três modos de "enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos" (p. 82). Três modos de pensar e três atravessamentos que podem entrar em composição numa análise que envolva a diferença.

Mais que um conceito, o rizoma é uma prática que possui elementos e princípios que se organizam para fins de possibilitar uma produção de conhecimento que opere com os limites que se impõem no interior do próprio conhecimento. O rizoma como procedimento metodológico, quando rastreia os efeitos de um limite definido como diferença, indica um modo de proceder que se utiliza de elementos e princípios ressignificados do estruturalismo, que possui sua origem na linguística de Ferdinand Saussure (1999) e faz com que essa perspectiva avance (CUNHA, 2020b, p. 60-61).

Eu, um professor-performer⁴⁴, um pesquisador atravessado pelas práticas escolarizadas, pelos afetos de um grupo de pesquisa e na busca de uma escrita performativa, compus afetos e movimentos ressonantes, criei e fiz meu rizoma, minha escrita tese para dizer da “multiplicidade” que me envolve e, também,

como apreensão da realidade, [o que pode] envolve[r] um conjunto de elementos objetivos e subjetivos que atravessam a tela do real, por isso é preciso um mapa ou uma análise em movimento, intempestiva, rizomática, que aborde a um só tempo o movimento da existência e o ponto de incidência sobre o sujeito (CUNHA, 2022, p. 32).

Com esse panorama rizomático, passo abaixo a apresentar alguns fragmentos dos experimentos com cartas-performances em momentos distintos.

TRÊS EXPERIMENTOS COM CARTAS-PERFORMANCES

A Performance Arte e um ato performativo, se sobrepõem ou dialogam com a Filosofia da Diferença deleuziana-guattariana, compondo linhas performativas em escritas provocativas, experimentais e corporais. De acordo com Saber de Mello *et al.* (2020), o que é performativo ou uma escrita performativa apresenta características como:

44

O professor-performer e a docência inventiva, híbrida, em movência, em afetos e afetações. O professor-performer (CIOTTI, 1999; 2014) opera a pesquisa, a docência, a escrita e a inventividade nesse plano de produção de sentidos. Esse conceito mobiliza a tese de uma docência inventiva, híbrida e atravessada pelos afetos. A docência em Arte atravessada pela escrita de cartas ao corpo como uma prática para a construção de um Corpo-sem-Órgãos, um corpo potente e inventivo em suas dinâmicas da sensação. Um corpo capaz de afetar e ser afetado nos encontros com outros corpos.

o apelo a outros modos de percepção (e no caso do texto, a própria resignificação do que é considerado texto); o caráter processual, inacabado, de algo que está sendo feito, do que está sendo composto através de uma colagem de diferentes formas e gêneros; o espaço para o cotidiano, a não separação entre arte e vida; a (re)inscrição da arte no domínio político; o deslocamento dos códigos; a possibilidade do risco, do malogro, do erro que acompanha a tentativa; a ludicidade das formas visuais e verbais do discurso; a performatividade como experiência e como execução de uma ação (SABER DE MELLO *et al.*, 2020, p. 21).

Optei pela cartografia e pela pesquisa-rizoma no intuito de desvendar planos objetivos e subjetivos, os “platôs entre mundos possíveis, o real, o imaginário e o simbólico. Sendo assim, ousei enfrentar minha multiplicidade ou elucidá-la, é preciso abordar essas diferentes dimensões ou as dimensões que se apresentam, desde que algo se faça como acontecimento” (CUNHA, 2022, p. 45).

O rizoma como forma da pesquisa é também força que desafia o estudo, a leitura e a escrita a romper com as telas do bom senso, do saber comum, adotar a multiplicidade dos corpos, das relações entre os corpos e os elementos selecionados e postos em conexão como um plano da experimentação (CUNHA, 2011; 2019). Nesse plano movente de produção de efeitos, o conhecimento produzido é resultante dos movimentos aberrantes que emergem dos corpos e seus atravessamentos. Os movimentos aberrantes, conceito cunhado por Lapoujade (2015) ao se referir a Filosofia da Diferença de Deleuze, são produzidos pela experimentação que buscou [des]educar o corpo e suas estruturas sensíveis para fazer surgir o invisível. Na intenção de um encaminhamento, tracei um plano ou mapa, que se arranhou em três momentos experimentais que visavam pontes entre vida, Arte, Educação ou [des]educação de um corpo [in]sensível.

Com o primeiro experimento realizado em momento pandêmico, propus a escrita e leitura de cartas ao corpo, em um Projeto de Extensão⁴⁵, foi uma espécie de oficina de escrita e escuta de cartas de forma remota. Essa proposta pretendeu estender à comunidade algumas intervenções artísticas e filosóficas, que visavam movimentar corpos que estavam a quase 2 anos em regime de isolamento social. Tentei mobilizar a constituição do corpo e as questões transversais que implicam discussão em torno do corpo; foram discutidas imagens e concepções que tratam do corpo na Arte e a proposta de elaboração de cartas-performances foi executada.

O segundo momento de experimentação e geração de escritas, ocorreu durante o encontro com turma de licenciandos em Teatro e Dança da Universidade Regional de Blumenau (FURB), que estudam um componente curricular chamado Performance Arte. Esta oficina de escrita e leitura de cartas se realizou de modo presencial, com a participação de estudantes das Artes Cênicas. A proposta almejou dar vazão a um corpo pulsante através da escuta de cartas ao corpo e criação de performances.

Já o terceiro momento de experimentação com as cartas-performances, ocorreu com uma turma de estudantes do curso Tecnológico em Produção Cênica da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Essa experimentação compôs um percurso de estágio de docência que me permitiu acompanhar, não só o retorno as aulas presenciais de grupo de estudantes da disciplina de Laboratório de Encenação, como permitiu criar, mapear e discutir práticas para a construção de um corpo intensivo e intenso ou um Corpo-sem-Órgãos por meio de cartas-performances.

Neste sentido estes três momentos me permitiram gerar cartas-performances com três diferentes grupos de colaboradores

45

Projeto de extensão Experimentações do Corpo Intensivo/ UFPR, elaborado pelo grupo de pesquisa Rizoma.

em três diferentes momentos de um contexto sociopolítico em curso. O primeiro de 3 horas de duração, se fez na forma on-line durante a pandemia; o segundo, também em 3 horas de duração, se fez perante presenças flexibilizadas ainda em tempo de isolamento; e, o terceiro, de 60 horas de duração, se realizou no pós-pandemia, permitindo que saberes e práticas de um corpo para cena entrassem em diálogo com a minha proposta de tese, tecer sensibilizações, práticas para um CsO através de cartas-performances.

ACHADOS DAS ESCRITAS DE CARTASPERFORMANCES AO CORPO

Na experimentação (1) em fase de isolamento, percebi os efeitos, ou diria afetos, que se remetiam desde um reencontro que a escrita proporcionava com o próprio corpo em estado de solidão. Os exercícios ensaísticos de escrita e criação de si, desenvolveram uma espécie de micropulsações do corpo e estão postos, na tese, como excertos ao longo do texto. Denomino este recurso que utilizo de escrita performativa, escrita que se abre a posicionar elementos e a visibilizá-los, no inserir fragmentos vindos da Arte. São imagens, grafias, mapas e devaneios do pensar que se conformam compondo o texto. Também fiz uso estético de excertos, uma vez que almejava um pesquisar nômade, capaz de acessar os contratempos da vida do pesquisador, os tempos, espaços e geografias que como vetores atravessam o mapa, no qual uma escrita quis dizer de corpos que se conectam. Do segundo experimento, o que encontrei nas cartas-performances, com estudantes de dança e teatro, foi a busca por um corpo potente para a criação de arte, docência e para a vida.⁴⁶

46

Conferir na tese mencionada acima no segundo momento de análise das cartas-performances com os CorposDança.

Os achados coletados a seguir, tratam do terceiro experimento, que denominei por aqui CorposCena, por remeterem às conexões, às forças e outras dinâmicas que os atravessaram. Recorto alguns trechos expostos nas cartas ao corpo. “Olá, querido corpo, como vai você? Levando em conta essas dores nas costas e o joelho ruim, eu diria que não muito bem, sem falar dos inúmeros hematomas que na maioria das vezes eu não faço ideia de como os consegui” (CORPOCENA UM, 2022).

Carregamos alguns traumas, dores, decepções, insanidades, tristezas... E tudo isso guardado rente aos ossos, à flor da pele; tudo isso a um suspiro de exalar, engatilhado a qualquer memória que te angustia (CORPOCENA SETE, 2022).

Escrevo esta carta como um gesto singelo dos meus sinceros agradecimentos, principalmente por me proporcionar as mais diversas possibilidades, desde movimentos a sensações. Tão grata por sua lealdade. (CORPOCENA TRÊS, 2022).

As conexões postas nos trechos anunciam CorposCena elaborando espaços para o surgimento do que carregam os corpos e suas marcas. A constatação de que as substâncias conscientes de sua matéria sensível se aproximam pelos espaços, pelo entre, pelo que nos afeta. Esse modo conectivo “[...] pode traçar outros modos de ação e escapar às estruturas de poder e ao fechamento da representação, pois toda aproximação de corpos produz uma certa composição que nos acomete, fundando novas conexões que agitam e abalam nossa subjetividade” (RIBEIRO, 2022, p. 196). A seguir traçamos algumas linhas inconclusas para este breve estudo em Arte Educação. Em uma reunião de fragmentos de imagens criadas pelos participantes, registros do pesquisador em docência e com a técnica de colagem digital.

LINHAS INCONCLUSAS

Figura 2 – ao meu corpo.



Fonte: Acervo do pesquisador, 2023.

A escrita inventiva de cartas-performances foi como um motor mobilizador, inventor, compositor de corpos intensos: um Corpo-sem-Órgãos que desafiou a cafetinagem do desejo pela cultura ocidental colonial-capitalística ou instigou a potência criativa dos corpos. Ao retomar a questão problema da tese: Como a escrita de cartas-performances ao corpo mobiliza a produção de um corpo intenso e intensivo ou um CsO? destacamos aspectos como: a prática de escrita, uma caminhada composta no caminho e um modo de rasgar a superfície dos corpos e registrar seus efeitos.

Com as cartas-performances quis operar rasgos no plano das superfícies sensíveis corporais, dos modos de pensarmos os encontros entre corpos. Corpos que aprendem e que ensinam, que se conectam com saberes que podem produzir novos saberes. Acontecimentos entre corpos como algo que nos acontece na superfície da pele, para dentro das conexões cognitivas, em dinâmicas infinitas.

REFERÊNCIAS

- CIOTTI, Naira. **O híbrido professor-performer**: uma prática. Orientadora: Ana Cristina Rocco Pereira de Almeida. 1999. Dissertação (Mestrado – Programa de Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.
- CIOTTI, Naira. O professor-performer. Natal/RN: EDUFRRN, 2014.
- CUNHA, Claudia Madruga. **Filosofia Rizoma**: metamorfoses do pensar. Curitiba: CRV, 2011.
- CUNHA, Claudia Madruga. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze – o que quer a pesquisa cartográfica? **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051/4451>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- CUNHA, Claudia Madruga. PERUZZO, Leomar. Filosofia da Diferença e Performance Art: ressonâncias e rizomas do performer professor. **Revista Eletrônica Contraponto**, vol. 20, n. 2. Itajaí, p. 412-427, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/16255>. Acesso em: 21 abr. 2023.
- CUNHA, Claudia Madruga. Em que se pode reconhecer uma pesquisa rizoma? Notas sobre o que pode vir a ser. *In*: CORAZZA, Sandra Mara (org.). **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. Leopoldo: Oikos, 2020b.
- CUNHA, Claudia Madruga. Cartografia e pesquisa rizoma: especulações e experimentações em arte educação. *In*: CUNHA, Claudia Madruga (org.). **Cartografia**: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- DELEUZE, Gilles. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Tradução de B. Prado Jr. e A. A. Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v.1. Tradução de A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v.3. Tradução de A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Editora 34, 1996.

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

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de L. R. S. Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). Apresentação. *In: Pistas do método da cartografia*: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PERUZZO, Leomar. **Cartas-performances para um corpo-sem-órgãos**: três experimentos em arte educação. Orientadora: Claudia Madruga Cunha. 2023. 429 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná-Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/82880>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SABER DE MELLO, Ines; AGUIAR, Franciele Machado de; BELCHIOR SANTOS, Jussara; PEDROSO DE OLIVEIRA, Luane; BITENCOURT, Matheus Abel Lima de; FRANZONI, Tereza. O que é escrita performativa?. **Revista DA Pesquisa**, Florianópolis, v. 15, n. esp., p. 01-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/17922>. Acesso em: 8 jun. 2021.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução de Laymert G. dos Santos. São Paulo: N-1 edições, 2015.

RIBEIRO, Martha. **Realismo Sedutor**: o corpo-teatro e a invenção de realidades. São Paulo: Hucitec, 2022.

ROLNIK, Suely. **Esfemas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 edições, 2018.



9

Liliane Repinoski Franco

**(AUTO)CARTOGRAFIA
E DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL EM CURITIBA**

INTRODUÇÃO

Neste artigo-resumo da tese intitulada “Linguagens das práticas da docência na Educação Especial de Curitiba - (auto)-cartografia e pesquisa rizoma”, busco destacar as nuances de uma pesquisa de doutorado, que se desenvolveu entre 2019 e início de 2023⁴⁷, nela quis cartografar as linguagens e o processo de docência em Educação Especial, especificamente a constituição do/a profissional que atua na inclusão de estudantes com deficiência matriculados no ensino fundamental, primeira etapa dos Ciclos I e II, no município de Curitiba.

A proposta teórico-metodológica se ancora no pós-estruturalismo francês, particularmente faz uso dos conceitos de normalidade-anormalidade e de dispositivo, tomados de empréstimo de Michel Foucault (1978; 2011; 2012); também, se orientou pela concepção da diferença e singularidade, debatida por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997; 2011; 2012) e com ela organizou uma (auto)cartografia, procedimento com o qual desenvolve, por meio de linhas, as questões que implicam uma dada realidade observada. A (auto)cartografia foi inspirada pela concepção de uma produção de conhecimento que se faz ramificada, tal como defendem Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *Mil Platôs* vol. 1 (2011), por uma metodologia rizomática.

A linha mais forte ou de tensão desta minha investigação, parte de uma narrativa com a qual localizo minha trajetória profissional até chegar a construção da própria pesquisadora. Ou seja, trago meus 30 anos de carreira na área da Educação Especial, pois é deste lugar da experiência e da vivência neste campo do saber e da prática que desdobro as questões que envolvem outras docências.

47

Pesquisa de doutorado, que se desenvolveu entre 2019 e início de 2023, pelo Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal do Paraná/ UFPR, na Linha de Pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação - LICORES, sob a orientação da Profa. Claudia Madruga Cunha

Cinco profissionais foram convidadas a participar da pesquisa e discorrer sobre alguns pontos importantes que tencionam nossa área nas últimas três décadas. No conjunto, a análise que se apoia em alguns intérpretes do pensamento foucaultiano e deleuziano-guattariano, também reflete sobre os efeitos, os movimentos, as variações e modulações das formas de se conceber uma atuação docente inclusiva.

A tese se organiza em linhas, sendo que a primeira linha delimita o campo de pesquisa na problematização da repetição da diferença nos discursos da Educação Especial; a segunda linha discorre análises sobre os vetores das políticas de educação que evoluem da segregação à inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas de ensino fundamental regular; a terceira linha aborda, a partir de um levantamento aprofundado, as linguagens e as terminologias sobre deficiência e inclusão como tema de pesquisas; na quarta linha estão as sobreposições da Educação Especial do Brasil ao contexto local, com dados e as contribuições das cinco profissionais entrevistadas.

DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL À PESQUISADORA-RIZOMA

Mulheres que habitam uma pesquisadora.

Territórios de mãe, filha, irmã, esposa, professora, pedagoga e muitos mais...

Trajетórias com potência, fluxos, intensidades, (des)continuidades.

Arte do Retrato sensível, mas nada frágil!

Impulso de movimentos, firmada na vontade de incluir [...] (FRANCO, 2023, s/p).

No fragmento acima, o feminino em destaque anuncia as escolhas que encaminham uma trajetória de pesquisa específica, que não trata apenas dos percursos de formação que compõem uma professora, diz também da construção da pesquisadora-rizoma. Inspirada na professora-rizoma (CUNHA, 2011), proponho a pesquisadora-rizoma, alguém que mostra seu inconformismo com as desigualdades e a inferiorização das diferenças, daí buscar subsídios nas teorias da diferença com a finalidade de dar vazão a vontade de incluir.

Penso que uma forma de dar atenção ao que se diferencia e é singular na docência em Educação Especial, perpassa por trazer memórias profissionais que compõem a vida de uma pesquisadora, os percursos e os desvios que conduziram a Mulher, que hoje se reconhece múltipla, a sair da mesmidade que a aprisiona, apostando no contágio para instigar outras docências a metamorfosear em territórios que coexistem com as diferenças na área da Educação Especial.

Convido a leitura desta escrita, chamando a pensar sobre os discursos, as imagens que ao longo dos anos foram criando o pensamento sobre a deficiência, desenhando por via da linguagem uma imagem, sobre o sujeito deficiente. Instigo aqui, assim como na tese, ir ao encontro de fluxos que possibilitem um novo pensar a Educação Especial. Assim, a pesquisadora-rizoma que defendo visa

Articular estudo, interpretação e intuição conduzem a se pensar em sobreposições comunicantes nas quais algo vaza, num estado de atrevimento artístico ou na influência de uma patologia que exala das palavras e nelas permite outros arranjos por deslocamento (CUNHA, 2011, p. 59).

Neste pensar de Cunha (2011), que em alguns momentos me apropriou, se apresenta numa escritura feminina e em um modo de expressão que entende que a presença das mulheres nos ambientes profissionais, pode vir a trazer um modo de criação e de intervenção, ambos interessados em preservar a vida vivível, por via de ações que apostem em uma educação incluyente. Cabe esclarecer que não há

tendência ou prevalência de um gênero sobre o outro na escolha dos autores deste texto e da tese, mas nas ideias que se alinham com o pensamento pós-estruturalista que, Segundo Williams (2013)

O pós-estruturalismo não é contra isso e a favor daquilo – de uma vez por todas. Ela é pela afirmação de um poder produtivo inexaurível dos limites. Ele é subversão – que resulta positiva – das oposições estabelecidas (WILLIAMS, 2013, p. 17, grifos do autor).

Os pós-estruturalistas se posicionam quanto a injustiças e conflitos cruciais. No pós-estruturalismo, a ruptura é algo a ser pensado forma positiva, é “[...] uma afirmação do poder do limite como uma fonte de produção interminável de transformações e diferenças novas e valiosas” (WILLIAMS, 2013, p. 17). Desta forma, ao rever na tese os trinta anos de docência, de práticas e de estudos, trouxe à tona as relevâncias geopolíticas de concepções locais e o desejo de contribuir para que algo reverbere no ambiente educativo e no meio profissional, desenhando um mapa subjetivo e objetivo, no espaço que perfaz a atuação da pesquisadora-rizoma.

PESQUISA CARTOGRÁFICA E RIZOMA

Conforme já anunciado, a metodologia dessa pesquisa é a cartográfica, na derivação de rizoma e de linhas segundo Deleuze e Guattari (2011). Utilizada atualmente de forma recorrente nas pesquisas em ciências humanas, busco, nas palavras de Costa (2014, p. 70), em um de seus estudos, uma noção da cartografia que, enquanto método, remete a forma ética-estética de pesquisar, “[...] uma prática investigativa que, ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo [...]”.

Na perspectiva deleuzeana-guattariana (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 83), somos atravessadas/os por linhas diversas “[...] meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza”. Definem os filósofos que são de três espécies, podendo cada uma ser composta por conjunto ou arranjo de linhas que representam as multiplicidades. Algumas linhas são rígidas (linhas molares), outras, menos resistentes (linhas moleculares) e outras favorecem as saídas (linhas de fuga).

Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 83)

Nas linhas e com linhas, cartografo uma vida pessoal e/ou profissional, os acontecimentos, uma área ou uma ideia, uma pesquisa, uma aula, uma turma ou um grupo, acesso variadas dimensões e o deslocamento de uma linha à outra, pois nas linhas é possível permanecer ou sair, elas se entrecruzam e se sobrepõe, mas uma não existe sem a outra (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Ao me adequar a ética e estética da cartografia, revelo um processo no qual as linhas que articulam a Educação Especial local perpassam minha docência e os modos de vivenciá-la em Curitiba, ponho como foco as linguagens para chegar as práticas educativas e planejamentos voltados ao público-alvo da Educação Especial.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: LINGUAGENS E FORMAÇÃO DOCENTE

Outro foco da minha atenção foi com relação ao desenvolvimento das políticas para a Educação Especial. Essa análise de documentos se fez na perspectiva da filosofia da diferença deleuziana, relacionando-se com uma micropolítica, abortada da macropolítica, mas sem desconsiderá-la. Em suma, tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo *macropolítica* e *micropolítica* (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 99). Logo, parece oportuno e necessário que se faça a reflexão e uma crítica a essas políticas e aos modos como foram determinadas na Modernidade, quando esta submete todos às mesmas regras e a valores universais.

A política opera por macrodecisões e escolhas binárias, interesses binarizados; mas o domínio do decidível permanece estreito. E a decisão política mergulha necessariamente num mundo de microdeterminações, atrações e desejos, que ela deve pressentir ou avaliar de um outro modo (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 111).

Assim, fluxos passam na resistência das diferenças em períodos que marcam mudanças na macro e micro história. Na territorialidade que se compõe e na rigidez primitiva do aparelho de Estado, as linhas mais flexíveis encontram saídas no espaço social e passam para as linhas de fuga, estas, marcadas por descodificação e desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

A evolução das políticas da segregação, passando pela integração até chegar à inclusão, foi acompanhada de modificações não apenas nas ideias sobre deficiência, mas também no campo das terminologias. Por exemplo: até o final dos anos 1980, prevaleceu o termo "*excepcional*" para designar pessoas com deficiência; no início da década de 1990, passou-se a adotar a expressão "*portadores de deficiência*", e depois "*portadores de necessidades educativas especiais*"; a partir dos anos 2000 (MAZZOTTA, 2011). Com a participação

de grupos representativos dessa parcela da população nos debates sobre o assunto, esses sujeitos passaram a reivindicar que fossem consideradas como pessoas múltiplas, mas unas, e são nominadas e tratadas na atualidade como “*pessoas com deficiência*”.

Não se pode negar que ainda hoje concepções da tradição enraizadas resistem, se mantendo atuantes diante das novas abordagens. O dualismo normal/anormal permanece e estabelece comparações binárias, nas quais as pessoas com deficiência são colocadas em situação de desvantagem quando comparadas a outras. São consideradas tendo como referência padrões universais, rígidos, pautadas em características biológicas e sociais presentes na maioria dos membros de uma sociedade.

Alguns dos documentos, à exemplo as declarações internacionais, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, preconizaram mudanças no cenário educacional nacional e trouxeram inúmeros desafios para as profissionais da área, que, sem formação específica para atender o sujeito com deficiência, pouco compreendiam das suas especificidades e da dinâmica do ensino e da aprendizagem voltada ao público da Educação Especial. Segundo Fernandes (2011), “...todo o século XX é marcado por um projeto de formação de um especialista que tinha como alvo complementar a formação de um professor normalista” (p. 201).

Na virada do século, quando ainda se tentava efetivar as determinações anteriores, novas recomendações, provenientes de movimentos mundiais, impulsionaram novas políticas nacionais, proporcionando a expansão da Educação Especial assim como o aumento da visibilidade da pessoa com deficiência e progressos no entendimento desta como sujeito de direitos (ORRÚ, 2012). Destaca-se em especial a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece diretrizes para formação de professores e para instituições superiores contemplarem em seus currículos a formação voltada para atenção à diversidade e às especificidades dos alunos com necessidades

especiais (terminologia utilizada na época, sendo recomendada atualmente “estudantes com deficiência”).

Pouco depois, o primeiro acordo internacional do século na área, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, liderada pela Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2007) e da qual o Brasil é signatário, estabeleceu que os Estados-partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Como reflexo, no Brasil, o Ministério da Educação instituiu em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda vigente. Com a inclusão ganhando força e espaço, impondo-se cada vez mais enquanto resistência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tornou-se referência essencial no apoio a esse processo. A política educacional na perspectiva inclusiva se valeu de novas medidas, visando definir e esclarecer o seu papel e o público a ser contemplado.

O que chama atenção é que nós, docentes da Educação Especial, temos convivido com os atravessamentos da medicina, da psicologia, da psicopedagogia e de outras áreas, vivendo com a percepção contínua de vazios a serem preenchidos com vistas a sair da superficialidade. Nas políticas de formação docente para essa inclusão idealizada, pude investigar como esses profissionais se veem e tentam corresponder às constantes mudanças nas políticas e nos discursos, como se posicionam diante dos agenciamentos que se confrontam nos contextos nacional e local, que por vezes se contradizem, confundindo o pensamento acerca do modo de agir diante do estudante. As indeterminações entre pensar e agir, também produzem movimentos, fazem os protagonistas da Educação Especial encontrarem fissuras e, nas pequenas aberturas, tentar acessar as saídas, as linhas de fuga, outras interpretações que subvertam a lógica determinista nas relações de poder, com a finalidade de alcançar novas formas de aprendizagem do estudante com deficiência.

Partindo das leis, decretos e diretrizes nacionais, com ramificações nos âmbitos estaduais e municipais, também tenho

acompanhado como as pessoas com deficiência foram/são nomeadas. O modo como chegam até nós, os docentes, que adequam suas linguagens e replicam um discurso de mudança, mas, sem perceber, se é válido o que repetem, e se a adequação não é “uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação” (FOUCAULT, 2012, p. 24).

Nessa pesquisa constatei que o aperfeiçoamento das linguagens é realizado em grande medida pelo agenciamento das legislações, que prometem ultrapassar a perspectiva da integração da pessoa com deficiência nos espaços escolares, para a inclusão educacional. No termo “inclusão”, o agenciamento de Estado, que regula as ações dos sistemas de ensino, suas instituições e da docência em Educação Especial, que tenciona os debates entre pesquisadores do tema e os próprios educadores.

ARREMATANDO LINHAS E TRAMAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esta pesquisadora-rizoma acessou cinco profissionais para participarem de entrevistas. Nas falas e discursos que foram registrados no instrumento empírico, na quarta linha da pesquisa rizoma, pude acessar as percepções, percursos formativos e experiências, as múltiplas linguagens da docência, além das tentativas de artistagens didáticas que fazem das práticas em Educação Especial uma poética docente⁴⁸ como potência de vida.

48 A ideia de Didática artista de Corazza (2013) se apoia a artistagem ou poética da docência, conceito que na tese entende que em Educação Especial é preciso muitas vezes forças ativas que reconstruam o trabalho docente, desdobrando o usual, a partir de referências da Arte, da Filosofia e da Ciência, em práticas de alcance potente.

A partir dos conceitos da Filosofia da Diferença, minha (auto)cartografia estabelece conexões evidenciando um mapa, que trama linhas, (re)cria, (re)nova e, muitas vezes, (re)produz repetições de processos em Educação Especial, que costumamos pensar que são singulares e diferentes. Mudamos o vocabulário sem alterar os valores que respeitam o direito à diferença. Em vários momentos das entrevistas, pude perceber como discursos proferidos ramificam práticas, compõem subjetividades e desenham as ações docentes, ao modo de um dispositivo que se impõe recorrentemente. Essa adequação a novas linguagens, sem acesso ao conhecimento e sem aprofundar alguma reflexão, pode funcionar como mecanismos de (in)exclusão, impedindo que novas potências de agir advindas de forças ativas e dos afectos, produzindo intensidades, forças exteriores e interiores que sejam criadoras e conduzam a saídas viáveis para área, devires (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

A composição deste cenário cartografado é, sem dúvida, transversalizado pelas linhas das ações formativas que se fizeram presentes nas últimas décadas, pelo acesso às abordagens conceituais que orientam a renovação das linguagens e de práticas no contexto do cotidiano das escolas e instituições municipais que atendem aos estudantes com deficiência. Entendo que as formações, com o seu alcance, atualizam novas percepções sobre o que fazer, habilitando o profissional para o atendimento ao estudante, tais experiências destacam-se como linha e agenciamento importante para os docentes no aprimoramento das concepções sobre a diferença, na ampliação de abordagens relacionadas as deficiências e na renovação das práticas.

Contudo, não posso deixar de apontar que se apresentou na escuta dos profissionais que convivem diariamente com as conquistas e desafios da Educação Especial, certa desconfiança no que refere ao modo como as políticas tendem a idealizar a inclusão e o atendimento educacional especializado. É oportuno, assim, avigorar certa potência da docência da Educação Especial, fortalecendo os saberes docentes, sua capacidade de encontrar alternativas práticas,

para adequação dos estudantes com deficiência as realidades educativas. Nesse sentido, cabe aos gestores da área ouvir as experiências e percepções dos profissionais, permitir dividir a responsabilidade e estar junto, fortalecer alianças do coletivo, como matilha: “não nos tornamos animal sem um fascínio pela matilha, pela multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 20).

Vale lembrar que a investigação, aqui em parte narrada, visou observar a realidade local, suas características e especificidades, o modo como propõe uma rotina aos entendimentos e fazeres dos docentes da área. Afinal são estas/as profissionais que têm papel preponderante no processo de aprendizagem e de inclusão do estudante com deficiência, na intenção de alcançar uma contribuição a um trabalho que visa à garantia da permanência na escola, assegurando ao público-alvo da Educação Especial o progresso gradativo e assim, a garantia ao direito à educação.

(In)concluindo, a (auto)cartografia das linguagens em Educação Especial, pontua-se que este mapa não chegou ao fim, ele se renova e se atualiza no traçar das linhas por aqueles que atuam na área. Assim, reafirma-se com Deleuze e Guattari (2011), que não se sabe ao certo onde um rizoma começa e nem onde ele termina. Portanto, o desejo é que a continuidade da docência se desdobre e multiplique as linhas-rizomas, as prolongue ou, ao menos, as regenere com linguagens e a criação contínua na poética da docência em Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Senado Federal, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Tradução Oficial/Brasil. Brasília, DF: 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

CORAZZA, Sandra. Mara. Didática-artista da tradução: transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Mutatis Mutandis**, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/93byYj94gJS86N7dDtLyk6l/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

COSTA, Luciano Bedin. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 7, n. 2, p. 66-77, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1. Acesso em: 14 jun. 2023.

CUNHA, Claudia Madrugá. **Filosofa rizoma: metamorfoses do pensar.** Curitiba: CRV, 2011.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** v. 1. 2. ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia Oliveira; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** v. 3. 2. ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia Oliveira; Lúcia Claudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial.** Curitiba: InterSaber, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhe. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANCO, Liliane Repinoski. **Linguagens das práticas da docência na educação especial de Curitiba - (auto)cartografia e pesquisa rizoma**. Orientadora: Claudia Madruga Cunha. 2023. 243 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/82676>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

ORRÚ, Sílvia Ester. Trajetória, avanços e desafios na concepção e educação de educandos com autismo. *In*: ORRU, Sílvia Ester (org.). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.



10

Andrio Robert

**UMA CONVERSA
SOBRE PESQUISA, TEATRO,
MASCULINIDADES E OUTRAS
COISAS DE *VIADO***

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.98478.10

*Vou te confessar, que às vezes nem eu me aguento. Pra
ser tão viado assim
Precisa ter muito, mas muito talento.*

Linn da Quebrada⁴⁹

Eu abro essa roda de conversa sobre pesquisa trazendo Linn da Quebrada⁵⁰ para *enviadescer*⁵¹ as nossas reflexões e para que a *viadagem* se faça presente desde já neste texto. Afinal, pesquisar é coisa de *viado*? E o teatro? Tem “homem de verdade” no teatro? Ou só *viado*?

A minha tese de doutorado intitulada “Teatro é coisa de viado!”: *pedagogias da masculinidade no teatro amador em perspectiva dialógica* (LECHETA, 2023)⁵² teve por objetivo compreender os sentidos de masculinidades no discurso de atores de teatro amador. O aporte teórico centrou-se na perspectiva dialógica de Bakhtin (2018; 2011; 2010), nos estudos de gênero e masculinidades de Raewyn Connell (2003) e Guacira Lopes Louro (1997), e nas reflexões de Jacques Copeau (2013) sobre o teatro.

Na investigação, o teatro amador foi compreendido enquanto espaço de educação não-formal. E a tese também foi alicerçada em uma perspectiva bakhtiniana de inacabamento do sujeito. Além disso, a conversa foi defendida enquanto metodologia de pesquisa, tendo como base a obra *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018).

49 Trecho da música “Talento” do álbum de estreia “Pajubá” (2017) de Linn da Quebrada.

50 Lina Pereira dos Santos, conhecida como Linn da Quebrada, é cantora, atriz, compositora, travesti preta e ativista social.

51 Referência a música “Enviadescer”, na qual Linn da Quebrada provoca os corpos a se *enviadescer*, a se “tornarem” *viados*.

52 Pesquisa vinculada ao Labelit – Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq) e à Diálogos – Rede Internacional de Pesquisa.

Os 4 sujeitos que constituíram os acabamentos provisórios desta tese eram integrantes do grupo de teatro amador *Na Lona*⁵³, se identificavam enquanto homens até o ano de 2020 e tinham como atividade principal a atuação. A materialidade discursivo-enunciativa analisada nesse processo trata-se de uma roda de conversa que teve como tema as relações entre o teatro e as masculinidades, utilizando como disparador temático um enunciado verbo-visual intitulado: "Teatro é coisa de *viado!*".

A tese, de modo geral, encontra e discute certas aproximações entre o teatro e as masculinidades que fracassaram em relação à masculinidade hegemônica.

DOIS DEDINHOS DE PROSA SOBRE O *BIG BANG* DE UMA PESQUISA

Enquanto pesquisadores, não somos deuses, nem semideuses, mas quando começamos a pesquisar e escrever damos forma a uma espécie de universo:

[...] escrever é uma obsessão, paixão. É ter um título, problema-tema-hipótese, e viver com ele essa paixão amorosa o dia todo. Dorme-se com ele, e se descobre que a noite é a melhor conselheira. Acordamos com ele e com ele na cabeça fazemos tudo o mais durante o dia. Gostaríamos, talvez, de ter um tempão só para escrever. Não adianta, não o temos e se o tivéssemos duvido que escrevêssemos melhor. A criatividade não é bicho que se agarre; ela surge de inopino, nos interstícios, nos sonhos da imaginação vagamundos, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso (MARQUES, 2006, p. 17).

53

Grupo amador fundado por mim em 2016 e localizado na cidade de Mandirituba na Região Metropolitana de Curitiba: <https://www.instagram.com/nalonagrupo/>. Acesso em 23 mai. 2023.

Para quem pesquisa no contexto das Ciências Humanas, é comum que os seus temas de investigação brotem do seu cotidiano, de suas relações e de suas inquietações. Não se preocupe, o distanciamento teórico e metodológico de qualidade, para a produção de uma análise do objeto, ainda será possível.

Assumir essa relação, assumir que não existe total neutralidade na pesquisa, e que o seu eu-pesquisador estará diluído no texto, demarcando o seu olhar único e insubstituível em relação ao mundo e ao outro, potencializa a sua análise e instaura uma relação ética com os futuros leitores: eles saberão as raízes, os disparadores e o ninho em que essas reflexões foram geradas.

Nesta experiência de pesquisar, o nosso olhar inicia um processo profundo de sensibilidade, nosso problema-tema-hipótese começa a virar um tipo de obsessão que adormece e desperta conosco.

Um bloco de notas no celular é sempre bem-vindo: os *insights* não vão acontecer apenas durante a leitura dos textos ou no debate das aulas – talvez esses serão os lugares onde eles menos acontecerão. Mas, prepare-se! Na hora de dormir, no meio da noite, na hora do banho, dentro do ônibus, almoçando, na roda de amigos, na mesa do bar ou no meio da balada, você terá uma “grande ideia” para o seu título, para a sua abordagem ou análise. Na hora parecerá genial, depois de um tempo – ah, o tempo! – conseguimos estabelecer um olhar mais crítico – e menos impulsivo – sobre aquela ideia que virará outra ideia e outra e outra, até que escrever se torne não só preciso, mas INDISPENSÁVEL e INADIÁVEL.

A professora Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig (2022), em seu texto *Viagem e pesquisa: mais que uma simples metáfora*, também nos apresenta uma extraordinária analogia aproximando os sentidos de pesquisa dos sentidos de viagem:

Há um mundo de possibilidades para conhecer e por ele viajar, mas é preciso fazer escolhas, é necessário delimitar e isso leva o viajante-pesquisador à construção de uma pergunta de partida. Afinal, toda viagem tem um ponto de partida e outro de chegada. Para se deslocar entre um e outro ponto, é preciso considerar o tempo que tenho e o quanto conheço sobre o lugar que quero visitar. Sem ter claro tempo e conhecimento, não há como rascunhar um roteiro. Isso mesmo, rascunhar. Antes da partida nada é definitivo, tudo é possibilidade, e posso fazer quantas alterações julgar necessárias em meu roteiro (HEINIG, 2022, p. 20).

A partir de um breve parágrafo, conseguimos refletir sobre 5 pontos muito importantes: 1) Pesquisar é fazer escolhas constantes e isso exige abrir mão, se desapegar e tensionar autores, teorias e metodologias; 2) Um dos maiores desafios de todo pesquisador é delimitar a sua pesquisa. Esse é um dos elementos que fará com que o seu trabalho tenha qualidade. Como vários professores falam – e essa frase é tão repetida no meio acadêmico que já não se sabe mais de quem é a autoria – “o recorte de uma pesquisa precisa ter o tamanho de um pires e a profundidade de um oceano”. Ou seja, a sua pesquisa não pode querer “abraçar o mundo com as pernas” e carregar o fardo de salvar sozinha a Educação, o Brasil ou a humanidade. Ela precisa estar comprometida em produzir reflexões aprofundadas dentro de um recorte que, junto com outras produções de conhecimento, vão se desdobrar em possibilidades de crescimento, aprimoramento e inovação de determinada área; 3) O tempo é fundamental para a jornada da investigação: com ele temos a possibilidade do distanciamento de uma ideia e da maturação de uma análise; 4) Faz parte do caminho da pesquisa um reconhecimento profundo da minha ignorância frente ao tema. E, junto disso, o mapeamento do senso comum, das minhas impressões pessoais e achismos em relação a ele. Só assim conseguirei problematizar o que sei e acho que sei acerca do que pesquiso; 5) Pesquisar é um processo de fluxo

contínuo e instável: diversos imprevistos podem acontecer e mudar vários elementos que, até então, pareciam já definidos.

MAS COMO COMEÇOU ESSA VIADAGEM DE QUERER CONVERSAR SOBRE MACHOS, VIADOS E TEATRO?

“Mas quantos meninos têm lá?”. Essa foi uma das primeiras perguntas que a minha mãe fez quando eu passei no vestibular do curso de Produção Cênica da UFPR em 2011. No seu raciocínio, a área artística – e teatral – era compreendida como um território do campo da feminilidade, já que ela exige do sujeito um mergulho profundo em uma sensibilidade que tende a ser muito pouco explorada por homens, especialmente heterossexuais. Minha mãe, na verdade, quis dados da realidade para validar a sua leitura. E em certa medida, seus questionamentos acenavam para uma direção interessante de pesquisa: de uma turma formada por 45 pessoas, apenas 7 eram homens.

Ao adentrar o contexto artístico e teatral na universidade fui percebendo que não eram apenas as pessoas fora deste meio que tinham certa visão sobre os homens do teatro, mas o próprio meio artístico questionava a sexualidade de homens que se diziam heterossexuais neste espaço.

A partir disso, no mestrado, defendi a minha dissertação intitulada: *“Vocês acham que eu sou macho?”: autoficção, masculinidade(s) do campo e o teatro universitário em perspectiva dialógica* (LECHETA, 2019), que se propôs a analisar, a partir de uma perspectiva autoficcional, como as práticas teatrais universitárias podem provocar novas possibilidades na relação do homem do campo com seu

corpo, masculinidade e compreensão de si. Fui o sujeito-pesquisador e, simultaneamente, o sujeito-pesquisado, encontrando diversas tensões e faíscas neste processo de confronto entre a masculinidade de um corpo formado na roça e as práticas teatrais na “cidade grande”.

Na tese de doutorado, a delimitação da minha pesquisa centrou-se em outro contexto artístico: o teatro amador. Como nos últimos anos as questões de gênero e sexualidade tiveram uma espécie de *boom* dentro da cena teatral universitária e profissional, fiquei pensando em como os discursos que ainda circulam em determinados contextos, como “teatro é coisa de viado” ou que “teatro não é coisa de homem”, reverberavam em um grupo de teatro amador de uma cidade pequena. Foi assim que, em conversa com o meu orientador, decidi que o Na Lona seria o grupo investigado.

Como a nossa pesquisa é também produzida no fluxo da vida e daquilo que nos atravessa por diversos meios, me recordo que enquanto rascunhava capítulos sobre teatro amador, apresentando o grupo no qual a minha pesquisa aconteceria, a Linn da Quebrada foi anunciada no *Big Brother Brasil 22*⁵⁴. Na sua primeira noite no programa, durante a sua apresentação, ela disse: “Eu sou o fracasso. Eu fracassei. Sou o fracasso de tudo aquilo que esperavam que eu fosse. Não sou homem, nem sou mulher, sou travesti!”. A partir desse momento, e de como essa fala me tocou, uma nova perspectiva entrou como peça chave nas discussões da tese: a noção de fracasso.

Com um olhar voltado às relações dialógicas e à noção de inacabamento de Bakhtin (2011), propus conversas teóricas com autores como Raewyn Connell (2003) e suas discussões em torno das masculinidades hegemônicas, cúmplices, subordinadas e marginalizadas, que foram base para a construção de uma noção de masculinidades fracassadas que utilizei na tese.

Em meio a este movimento, as noções de fracasso começaram a se infiltrar nas outras áreas da tese para além das discussões de gênero, masculinidades e sexualidade. Começo a apontar para o teatro amador como um teatro que – frente ao que se entende por teatro profissional ou “teatro de verdade” – é um teatro fracassado, um teatrinho, visto como menor e sem valor. Temporário. Vi então a possibilidade de convidar, para *dois dedinhos de prosa*, Jacques Copeau (2013) e sua obra *Apelos*, na qual em vários momentos a noção de amador é subvertida, produzindo novos sentidos ao que entendemos por fracasso, como neste trecho: “Não se deve ter vergonha de ser amador. Seria preferível que, por maior que fosse, o artista nunca deixasse, durante a sua carreira, de ser amador, se dermos a essa palavra pleno sentido: aquele que ama” (COPEAU, 2013, p.112).

Para ser um ator de verdade – dizem – tem que se profissionalizar e tirar DRT⁵⁵. Ser um ator de teatro amador para a vida toda é uma espécie de atestado social de fracasso. Certamente, tudo isso aprofunda tensões de gênero frente à masculinidade hegemônica que visa produzir homens financeiramente “bem sucedidos”. Foi possível, neste momento da pesquisa, ir para o outro polo da discussão: as noções de sucesso (de classe, raça, gênero, masculinidade, arte e vida).

Desta maneira, a metodologia para produção de dados da minha tese precisava também ter uma “perspectiva fracassada”. E aqui destaco que me refiro à produção de dados e não “coleta de dados”, por compreender que a noção de “coleta” acena para um lugar de suposta neutralidade. Mas é importante que se destaque que um “dado coletado” já é um dado produzido. Isso não quer dizer que você utilizou os dados ao seu bel-prazer, mas que eles passaram, desde o primeiro momento – antes mesmo de qualquer movimento teórico de análise – pela visão de mundo de um sujeito. Eles

já foram formatados e, em certa medida, alterados pela metodologia aplicada para essa “coleta”:

Se o pesquisador decide aplicar um formulário ou fazer uma entrevista gravada em vídeo, por exemplo, teremos implicações diferentes e diretas nos dados que serão “coletados”, portanto, produzidos. Em tese, não são os dados que devem servir e se submeter ao seu método, mas é o método que precisa oferecer suporte e ferramenta para que os dados sejam produzidos de forma ética, responsável e aprofundada. Sempre compreendendo que todas as metodologias terão limitações e potências.

Ao seguir viagem na pesquisa, encontrei um horizonte possível e uma metodologia que parecia dialogar com a proposta do fracasso: a conversa. Houve, de minha parte, um interesse instantâneo por ela, justamente pelos embates em torno das suas questões e por ela ser vista como menor por alguns pesquisadores. Afinal, como algo tão trivial e cotidiano como a conversa poderia ser “elevado” ao status de método científico?

O diálogo é um conceito desenvolvido e utilizado de diferentes formas por diferentes campos de pesquisa. Mesmo possuindo compreensões distintas e plurais, que subsidiam práticas distintas e plurais, encontra-se no lugar do sagrado, lugar do instituído, goza de uma aura de cientificidade, enquanto a conversa, prática vulgar, do homem ordinário, das gentes do mundo, assim como tantas outras práticas humanas, é tratada, muitas vezes, com indiferença, como uma trivialidade indigna das artes da ciência (SERPA, 2018, p. 107).

Em um primeiro momento, a metodologia teve que ser pensada para um contexto online, pois um atravessamento muito importante permeou quase todo o meu processo de doutoramento: a pandemia da COVID-19. Metodologicamente, a decisão por uma conversa online ou presencial teria um peso imenso dentro desse contexto.

O primeiro ponto é que, diante do *lockdown*, estávamos muito mais expostos e impacientes diante das telas e redes sociais. Éramos sugados, todos os dias, por reuniões, aulas e eventos exclusivamente online. O segundo ponto tratava-se do fato de que parte dos integrantes não tinha um diálogo aberto sobre gênero e sexualidade com os familiares. Era no espaço presencial do teatro que esse sujeito se sentia confortável para falar desses temas e tatear um pouco o mundo *fora do armário*. Como no isolamento muitas pessoas estavam dividindo o mesmo espaço e horários em casa com familiares, essas relações tensas implicariam diretamente na conversa online, produzindo silêncios e constrangimentos complexos, afetando a pesquisa.

Com o início da vacinação no Brasil e a abertura gradativa do funcionamento dos espaços, atendendo a todos os protocolos de saúde vigentes do período, conseguimos realizar uma roda de conversa presencial, tendo o seu áudio captado para depois ser transcrito.

Nessa relação de pensar com cuidado todo o processo metodológico para a produção de dados, foi preciso entender que o espaço físico onde a roda de conversa iria acontecer também influenciaria toda a experiência: os sujeitos participantes estavam há mais de 1 ano e meio sem convivência no grupo. Havia agora, naquelas relações, novas camadas de medo, de ansiedade, luto e outras complexidades que, inevitavelmente, implicariam nos dados da pesquisa de alguma maneira.

Em meio a esse contexto, as escolhas metodológicas precisaram de muita estratégia. Por exemplo, fazia parte da prática do grupo sentar ao final de cada encontro teatral para conversarmos sobre os exercícios, ensaios e criações que estávamos desenvolvendo. Portanto, propor uma roda de conversa para esses sujeitos não causaria estranhamento, seria uma espécie de retorno a um exercício que já integrava as atividades do coletivo. Nesta mesma direção, também escolhi o espaço físico em que a roda de conversa aconteceria.

Como durante toda a trajetória do grupo não utilizávamos o espaço do teatro municipal para os nossos ensaios e apresentações – devido a questões políticas e pelo fato do funcionamento do espaço ser incompatível com os horários do grupo – o Na Lona tinha uma vivência nômade, ocupando diferentes espaços da cidade para suas atividades, sendo a maioria deles espaços católicos, ainda que as peças produzidas pelo grupo confrontassem diversos valores cristãos e os integrantes fossem de diversas religiões.

Portanto, parecia não fazer sentido colocar esses sujeitos dentro do teatro da cidade para falar sobre as suas vivências artísticas. Escolho então, como espaço da roda de conversa, uma sala de catequese⁵⁶ na qual o grupo vivenciou momentos importantes das suas produções teatrais nos anos anteriores. A partir disso, houve a possibilidade de acesso sensível e afetivo a um lugar nostálgico dos sujeitos, trazendo incontáveis ganhos para a conversa e para a pesquisa.

FIM DE PAPO

Neste breve trajeto reflexivo sobre pesquisa, o que ainda vale destacar é a importância de estar aberto ao mundo que acontece no entorno do processo. Aprecie a beleza do caminho, acolha as incertezas, aceite os desertos criativos e abrace a solidão das noites em frente ao computador. Em meio a tudo isso, um universo de conhecimento estará florescendo através dos seus *insights*. O entorno também é o processo.

A música que você ouviu, o passeio com o seu cão, a plantinha nova que você comprou, o cheiro que você sentiu quando passou pelo corredor ou o filme que você assistiu no fim de semana,

56

Espaço católico de cunho educacional religioso que tem como objetivo preparar crianças e adolescentes para o recebimento do sacramento da 1ª Comunhão e do Crisma.

tudo isso – e muito mais – faz parte do seu ritual de descobrir-se e tornar-se pesquisador e pesquisadora.

Quando iniciamos uma viagem [investigação] todos os nossos sentidos ficam em estado de pesquisa. Portanto, pesquisar é sentir a si, ao outro e os entrecruzamentos desses universos que se chocam, se atraem, se repelem e se completam de modo provisório [sempre provisório].

Enquanto pesquisadores das Ciências Humanas produzimos um saber com complexidades específicas que demandam de nós uma sensibilidade apurada que precisa ser constantemente exercitada.

Treine. Respire.

Chegamos ao destino.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. Rio de Janeiro: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5.ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CONNELL, Raewyn. **Masculinidades**. Traducción de Irene Maria Artigas. Ciudad de Mexico: Universidad Nacional Autónoma de Mexico, 2003.

COPEAU, Jacques. **Apelos**. Tradução e apresentação de José Ronaldo Faleiro. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins. Viagem e pesquisa: mais que uma simples metáfora. *In*: GONÇALVES, Jean Carlos *et al.* (org.). **Além da tese**: percursos de pesquisas em ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2022. p. 13-34.

LECHETA, Andrio Robert. **"Vocês acham que eu sou macho?"**: autoficção, masculinidade(s) do campo e o teatro universitário em perspectiva dialógica. Orientador: Jean Carlos Gonçalves. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62313>. Acesso em: 20 mai. 2023.

LECHETA, Andrio Robert. **"Teatro é coisa de viado!"**: pedagogias da masculinidade no teatro amador em perspectiva dialógica. Orientador: Jean Carlos Gonçalves. 2023. 190 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/83416>. Acesso em: 19 jul. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não?. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 93-119.



11

Annie Martins

A PESQUISA É A VIDA:

**A PEDAGOGIA DA ONÇA PINTADA,
A ESCRIVÊNCIA E A AUTOFIÇÃO
COMO VOZES METODOLÓGICAS**

Uma das maiores crises de uma pesquisa é saber e poder ouvir a própria voz ou as próprias vozes, sendo estas recheadas de barulhos, memórias, sentimentos, sensações e vivências. Escrever sobre a vida, ou seja, sobre as experiências do nosso viver, é ainda muito ousado aos parâmetros estabelecidos pela academia e consequentemente, a construção das metodologias, de como registrar e refletir sobre estas experiências que passamos, que vivemos, que sentimos. E por quê isso acontece?

Trata-se de uma provocação que leva a mais perguntas e alguns caminhos tradicionais para serem questionados, dentre eles: o sistema capitalista, de cor branca, eurocentrado e fundamentado no patriarcado. Ou seja, muitas histórias, culturas e conhecimentos originários foram e continuam sendo apagados, desde a invasão pelos colonizadores europeus às terras brasileiras, já habitadas pelos povos indígenas, e em seguida povoada pelas pessoas pretas trazidas do continente africano para também serem escravas e torturadas, em prol da ambição dos colonizadores.

Falar de si e do Outro/a, requer um olhar sensível e com empatia. E para falar de si, do outro/a é necessário sentir o ambiente, vivenciá-lo para além de uma etnografia, por isso, escrever é uma metodologia possível para que vozes oprimidas possam se libertar.

Passamos por uma série de moldes dentro e fora da academia; ou seja, sucitando os acessos possíveis que nos são dispostos, neste caso, às referências bibliográficas eurocentradas fundamentadas em autores geralmente brancos, europeus e homens. Por isso, decolonizar é urgente, posicionar-me, contar minhas histórias e do meu povo, apagadas cruelmente pelas intimidações, constringimentos e opressões aos meus ancestrais. Ser contra o que é colonial, é finalmente expor uma escrita com narrativas permeada por afetos, imaginários, memórias e orgulho em ser uma mulher indígena da etnia tikuna, em retomada. Escrever é método de pesquisa e sobrevivência, e quando eu escrevo,

eu vivo,
revivo,
resgato ritos,
retomo,
reorganizo memóriasApagadas pela imposição da
colonização.
DeScolonizo-me... Eu me curo.

Figura 1 - Ensaio fotográfico com meu filho Cauã na barriga dentro da canoa.



Fonte: @CegonhasClick no Ateliê/Casa do artista amazonense Cláudio Andrade, em 2023.

A RETOMADA PARA O BEM-VIVER

Estou professora do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas, desde 2011, onde colaborei com a formação do mesmo e com o primeiro projeto político-pedagógico. Minha

formação dos 18 aos 27 anos, nas faculdades de Comunicação Social e Licenciatura em Teatro, se deu em universidades públicas, federal e estadual respectivamente, na cidade de Curitiba, sul do país, cuja presença de corpos dissidentes, isto é, de corpos que dissidem, que separam-se do que é estabelecido como uma norma ou um padrão, no caso a presença de corpos não brancos em instituições de ensino superior, causa “curiosidade”, ou melhor, está revestida de racismo e xenofobia. E isso sempre me incomodou.

Então passei boa parte das minhas graduações tentando me encaixar e, para que essa sensação de pertencimento ou a ilusão desta, pudesse me atravessar, portanto, o sacrifício do apagamento de minhas próprias origens, modo de ser, de pensar, de ter um outro tempo metodológico, se fizeram muito presentes. O meu tempo metodológico é do *bem-viver*, isto é, do estar com vida plena em constante equilíbrio com entidades maiores que eu, cujo respeito é fundamental para garantir uma vida em paz consigo e coletivamente. Estas entidades são seres muitas vezes invisíveis, como minhas ancestrais já encantadas, ou falecidas, e sempre visíveis também, como a Grande Floresta, as águas dos grandes rios, a força e a sabedoria dos animais. O *bem-viver* é uma vida onde o tempo do crescimento da raiz de uma planta é respeitado, contemplado e observado com paciência e admiração, como uma Entidade superior, bem como, a caminhada silenciosa, respeitosa, observatória e participativa da corajosa Onça-pintada. É um tempo diferente, dissidente do sistema que nos assola e nos apaga: o patriarcado e o capitalismo, onde a exigência do excesso de produtividade, competição e cobranças de perfeição, especialmente de mulheres, e mulheres não-brancas, é algo quase que sufocante e sempre opressor. Uma intensa vigilância e punição sobre os nossos corpos. Nesse contexto, não somos mais um corpo-rio que flui em correnteza ou banzeiro, um corpo-floresta que é grande, protetora e coletiva, ou um corpo-bicho que é espontâneo e livre.

Hoje percebo que nossas armas são outras e minha estada na Universidade, como professora e pesquisadora, realizando uma tese sobre Teatro, Educação e Prisões, de 2019 a 2023, foi e é potente neste processo de retomada, na constante batalha pela educação, tornando-me mulher, mãe e indígena. Assim como outras parentas e parentes indígenas espalhadas/os em diversos espaços e instituições estão, na luta diária pelo direito de existir. Defendo e afirmo junto com Conceição Evaristo, que eles, os racistas, os xenofóbicos, os opressores, combinaram de nos matar, por diferentes meios e estruturas, seja pela biopolítica⁵⁷ e necropolítica⁵⁸, pelo etnocídio e genocídio cultural,⁵⁹ pelo epistemicídio⁶⁰. Mas nós combinamos de não morrer. A população indígena e negra e todos os seus descendentes, ainda resistem para continuar existindo.

- 57 Biopolítica: é o termo usado por Michel Foucault para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX da punição do indivíduo, para a punição ao coletivo. É o "deixar morrer". Quando não temos políticas públicas aos povos originários, ou leis que criminalizam o racismo, é a biopolítica em ação.
- 58 Necropolítica é o termo cunhado por Achille Mbembe que designa a política de morte adaptada pelo Estado. É o "fazer morrer", é proposital. É o que vemos por exemplo, no sistema carcerário brasileiro, que não investe em políticas e ações reais de reintegração. O interno é jogado na prisão que sempre está superlotada e não tem estrutura básica para manter qualquer dignidade.
- 59 Etnocídio ou Genocídio Cultural: ato de destruir um povo e sua cultura material e imaterial por instrumentos de opressão. Exemplo: Etnia Ticuna na Amazônia Peruana – colonizadores portugueses e espanhóis explorando os seringais e escravizando pessoas indígenas e pretas, na base da força, das imposições e do sofrimento.
- 60 Epistemicídio: "Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, Sueli. 2005, p. 97).

A PEDAGOGIA DA ONÇA PINTADA, ESCREVIVÊNCIA E AUTOFICÇÃO COMO METODOLOGIAS POSSÍVEIS

A corajosa Onça-pintada, felino habitante da Floresta Amazônica, avisava a sua chegada próximo à casa do sítio⁶¹, através de sua voz corporal: pelo cheiro de caatinga - um cheiro muito forte de carne úmida, molhada - e nesse momento, ficávamos em silêncio absoluto para que a verdadeira absoluta pudesse passar e não sermos uma ameaça a ela.

Trancávamos as portas, apagávamos a lamparina (pequena lâmpada com suporte de madeira com reservatório de querosene), e meu pai pegava a espingarda (arma de cano longo) - não para atirar na Onça-pintada ou Onças-pintadas que passavam próximo à casa, apenas por precaução, caso ela nos expulsasse do território que havíamos invadido.

A sua mordida é fatal. O seu peso sobre o corpo de uma pessoa com sua grande pata é arrebatador, esmaga as costelas e amassa o pulmão, em seguida, seus dentes afiados envolvem diretamente todo o crânio e pescoço da pessoa, perfurando-os, não permitindo qualquer pedido de socorro. Trata-se de um felino ou uma felina com mais de 100 quilos, com quase um metro e noventa de comprimento. Era assim que eu ouvia as histórias raras das Onças-pintadas que atacavam as pessoas, os raríssimos casos de Onças-pintadas que atacam humanos, somente quando são confrontadas diretamente, quando caçadores as ameaçam. A Onça-pintada é rainha da Floresta, é justa, é mãe, é corajosa, é ética, é solidária, é solitária.

61

Casa do Sítio: habitado em 1989, era uma casa de farinha no meio da mata e transformado em uma casa de tijolos, localizado na BR 174 (estrada que liga Manaus à Roraima, e à fronteira da Venezuela), a 2km adentrando-se a mata densa por um ramal ou pequena estrada de terra.

Ela também sente medo, se esconde do perigo e só o enfrenta o ambicioso humano, quando este se desumaniza.

Quando eu era criança, a Onça-pintada levou embora (matou para comer) oito cachorros do sítio. Sentia um misto de raiva e admiração por ela. Os cachorros eram livres, bichos da mata também, sumiam por dias, depois apareciam, e assim já estava acostumada, portanto, eu não tinha tanto apego a eles, como um animal domesticado fechado em uma casa ou apartamento na cidade, pois compreendia que, o que a Onça-pintada fizesse, eu teria que respeitar, ela sempre tinha razão. Ou estava com fome por falta da caça que o homem tinha lhe tirado, ou estava sendo muito ameaçada. A Onça-pintada é justa. E fundamentada a ela e à Floresta, tive a base dos conceitos que habitam em mim sobre Justiça. Justiça como amor em ação (hooks, bell. 2020), ou como minha avó dizia: “nunca lute com as mesmas armas do inimigo, só ataque se for constantemente atacada, como defesa”. Demorei anos para compreender o que ela chamava de resiliência política, sobre permitir-se ouvir as vozes e pensar em estratégias, não agir por impulsos, agir com estratégia e nunca perdendo a ética e a justiça, tal qual a Onça-pintada.

Por isso, o respeito a Onça, o silêncio absoluto dentro da casa, onde apenas focava no cheiro da querosene da lamparina. E assim ela passava. Então, eu praticamente parava de respirar para que ela não me ouvisse, mesmo estando dentro da casa de tijolos no meio da selva com portas fechadas. A Onça-pintada é capaz de quebrar uma casa de tijolos e entortar grades fortes, como havia presenciado aos meus 13 anos, quando os moradores da região próxima ao sítio, fizeram uma armadilha para pegar uma delas. Era uma armadilha grandiosa com ferros grossos e enferrujados, e o que vi junto ao meu pai e com aqueles homens impressionados, eram as grades deformadas, as quais ela tinha conseguido abrir, entortando-as, para fugir. Tal qual como a Onça-Pintada, muitas vezes somos presas, numa imposição constante de colonização e embranquecimento. Metaforicamente, é preciso entortar as grades do sistema e

retomar ao nosso lugar, à grande Floresta. O recorte de classe social protegia-me até certo ponto, mas o de gênero e o de raça (mulher, indígena, não branca do Norte do Brasil), não. Dessa forma, me aproximava dos grupos, que me renegavam comumente. Naquela época, não conseguia nomear tamanha opressão chamada de racismo e/ou xenofobia. Finalmente, sinto-me livre ou em partes, ou em crise decolonial, por ter conhecido mulheres Onças-pintadas na prisão, já professora da universidade, coordenando o *Projeto Arbítrio: Teatro nas Prisões no Amazonas*,⁶² após retornar à minha terra Manaus, após quase 10 anos no sul.

Portanto, o recorte de raça, gênero e classe social, são fundamentações teóricas essenciais para a pesquisa que considero pós-qualitativa, escrevvente e decolonial. Trata-se de uma crise, pois a academia não tem um nome fixo e específico para mim e para minha fala e para tantos outros e outras diretamente proveniente de povos originários. É uma sensação de *não lugar*, de *estrangeira*, de ser *a outra* (RIBEIRO, Djamila. 2019b, p. 54) pois “a ética do cuidado com o próximo e a vida colaborativa” (FERREIRA, Maryelle. 2017, p. 10) são distantes demais para o sistema neoliberalista que alimenta a produção de corpos dóceis (FOUCAULT, Michel. 2001) e cordiais, além de mecanizados e alienados, em suas narrativas de intimidade e de afetos (RIBEIRO, Martha. 2021). É importante ressaltar as autoras mulheres citadas com o nome e sobrenome para demarcar este importante espaço de escrita e pensamentos, para que elas e eu, não nos percamos nas abreviações dos nossos nomes, das nossas histórias, das nossas vidas.

Por isso utilizo as metodologias possíveis, intituladas por exemplo, como *autoficção*, *a etnografia sensorial*, *da análise do*

62 *Projeto Arbítrio - Teatro na Prisão*: Projeto de Extensão do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas, coordenado por mim, com o objetivo de realizar oficinas de Teatro do Oprimido, atuante de 2015 a 2020 nas unidades prisionais femininas e masculinas, localizadas em meio à Floresta Amazônica, no km 08, da BR 174 (Manaus -Venezuela).

discurso decolonial. E a *ESCREVIVÊNCIA*, termo cunhado por Conceição Evaristo potencializando que as narrativas de mulheres pretas e indígenas não estão mais para servir ou “ninar a Casa Grande” (EVARISTO, Conceição. 2020, p. 26). Parece ousado. Para o sistema colonizador, tudo é ousado demais. Os privilégios brancos que muitas vezes oprimem e machucam a tantas/os, quando ameaçados, são defendidos com unhas e dentes, mas não de Onça. O que nomeamos como *pacto da branquitude*, criou o racismo e colonizou povos.

É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão de manutenção dos privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o diferente ameaçasse o normal, o universal. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (BENTO, Cida. 2022, p. 18).

O preconceito tendo como essência o medo de perder privilégios, e diminuir a/o Outra/o sem olhar para suas alteridades, muitas vezes é a causa de prisões de corpos pretos e indígenas. O Norte e o Sul do Brasil são os meus lugares, e assim me posiciono. Todos os lugares onde estou e considero possível inserir-me ou fazer parte em partes, considero meus lugares: de fala, de presença, de representatividade, de demarcação de uma sobrevivência histórica. Para estar aqui, muitas mulheres estiveram antes de mim, na luta, na renúncia, no sofrimento, no apagamento. Ando devagar como Onça, pisando e sentido a matéria orgânica em abundância existente em solo úmido da Floresta Amazônica. É difícil respeitar o meu *corpo-rio* que flui diante de tantas adaptações colonizadoras. Dessa maneira, exponho-me como uma pesquisadora criando metodologias, ou reinventando-as, descolonizando-as, experimentando os modos de falar originários, fundamentados pelas minhas/meus ancestrais.

O Teatro do Oprimido nas Prisões, portanto, na Floresta é a Pedagogia da Onça-Pintada.

Não tenho mais considerado-me uma narradora-autora, intrusa,⁶³ em que seu intérprete não pertence à intriga e sim a margem da intriga em uma escrita com tons biográficos. Hoje não quero estar mais à margem, hoje sou a intriga e estou aqui junto às vozes da Floresta. A pesquisa, neste cenário, pode expor narrativas que se encontram, se convergem, discutem, repensam-se, e se rompem, ora em harmonia, ora em desarmonia, em vozes heterogêneas. E desarmonizar é legítimo também. Por isso a utilização da metodologia chamada de *autoficção* nos serve para compreender em partes, as narrativas relatadas e registradas da pesquisa mais recente que organizei com tese de doutorado, cujas entrevistas semiestruturadas e decoloniais, conversas e depoimentos das/dos estudantes participantes do *Projeto Arbítrio* (2015-2020), das mulheres em situação de cárcere, das mulheres membras da Secretaria de Administração Penitenciária do Amazonas (SEAP-AM), das mães ou das irmãs de mulheres encarceradas, e de minha própria história, envolvida pela retomada da identidade indígena da etnia Ticuna, portanto, superando medos para tornar-me uma mulher corajosa e decolonial com a tentativa de uma escrita poética, performativa, ficcional e ancestral.

A autoficção, portanto, é uma ideia inacabada, provocadora, que dá combustível para a imaginação a sua maneira sobre as histórias contadas, as análises feitas e todas elas inacabadas. Não há conclusões específicas e fixas, uníssonas, padronizadas e perfeitas, segundo a tradição da metodologia de outras ciências, até mesmo as humanas, que muitas vezes fragmentam e desconectam pensamentos, encaixando-os em sistemas fixos e homogêneos. Poderia dizer, que para mim, a autoficção enquanto metodologia de pesquisa,

63 Autoficção intrusiva: Sobre a *autoficção intrusiva*, o autor afirma: "Nessa postura, se pudermos considerá-la de fato como tal, a transformação do escritor não acontece através de um personagem, seu intérprete não pertence à intriga propriamente dita. O avatar do escritor é um recitante, um contador ou comentador, enfim, um 'narrador-autor' à margem da intriga" (p. 56).

ou seja, a forma como ela é expressada, exposta, delineada, surgiu muito antes de Doubrovsky (O último eu, 2014). Surgiu para mim com MARTINS, *Maria Carioca*⁶⁴, ou AFONSO, *Maria Marta Martins*⁶⁵, ambas minhas ancestrais, minhas avós já falecidas e tão vivas ao mesmo tempo. Surgiu para mim com as contações de histórias que meus pais faziam a mim, e hoje fazem com as netas sobre as lendas amazônicas que se misturam ao nosso fazer cotidiano, com o saber ancestral, com o aprender a pedir licença das águas e da mata densa da Amazônia.

A Escrivência – que é a urgência das mulheres pretas afrodescentes que tiveram seus ancestrais escravizados, a contam suas histórias, por meio do escrever e do viver, das vozes ‘do nós’, que compõe as vozes ‘do eu’ (EVARISTO, Conceição. 2020) as quais são coletividades que habitam em mim, tratam-se de lembranças rememoradas, mesmo falíveis em relação a exigência da exatidão, ou tentativa desta, comum às pesquisas em ciências humanas até os dias atuais.

Talvez estas mulheres (como eu) tenham percebido que se o ato de ler oferece a apreensão do mundo, o de escrever ultrapassa os limites de uma percepção da vida. Escrever pressupõe um dinamismo próprio do sujeito da escrita, proporcionando-lhe a sua auto-inscrição no interior do mundo. E em se tratando de um ato empreendido por mulheres negras, que historicamente transitam por espaços culturais diferenciados dos lugares ocupados pela cultura das elites, escrever adquire um sentido de

64 Maria Carioca Martins: Aprendi com a Dona Onça-pintada - vó Dica (1925-2019) - minha avó materna nascida no interior do Amazonas, filha de um pai nordestino branco, filha de mãe cabocla indígena ribeirinha da cidade de Eirunepé - Amazonas. Ela residia em um famoso seringal amazônico chamado *Revaliza* - onde seus pais trabalhavam nelas, e seu patrão era um primo aliado aos seringueiros. Atualmente essas terras pertencem aos filhos de seus primos. Terras que na verdade, sempre pertenceram à morada dos povos Originários.

65 Maria Marta Martins: Aprendi com a Dona Onça-pintada - vó Maria Marta (1928-1990), vó da Mata, minha avó paterna indígena peruana, da etnia Ticuna, que foi expulsa de suas terras, se perdeu com as irmãs, e casou-se com meu avô português.

insubordinação. Insubordinação que pode se evidenciar, muitas vezes, desde uma escrita que fere “as normas cultas” da língua, caso exemplar o de Carolina Maria de Jesus, como também pela escolha da matéria narrada (EVARISTO, Conceição. 2005, p. 2).

Portanto, somos vozes insubordinadas que contam histórias cheias de nuances e com questões norteadoras muito específicas e peculiares, pois agora estamos falando de forma autônoma e revelando subjetividades, afetos, as nossas próprias vulnerabilidades, especialmente dentro de um sistema capitalista, heteronormativo, cristão, branco e com uma grande herança colonizadora.

Nenhuma memória é completa ou fiável. As lembranças são histórias que contamos a nós mesmos, nas quais se misturam, sabemos bem disso hoje, falsas lembranças, lembranças encobridoras, lembranças truncadas ou remanejadas segundo as necessidades da causa. Toda autobiografia, qualquer que seja sua “sinceridade”, seu desejo de “veracidade”, comporta sua parte de ficção. A retrospectção tem lá seus engodos (DOUBROVSKY, 2014, p. 121-122).

Somos os povos originários, e mesmo com a cruel colonização e o apagamento histórico, mesmo com a insistência em fazer-nos morrer, decidimos viver, e ainda cultivar o bem-viver. Segundo Ailton Krenak,

Acredito que nossa ideia de tempo, nossa maneira de conta-lo e de enxergá-lo como uma flecha – sempre indo para algum lugar-, está na base do nosso engano, na origem de nosso deslocamento da vida. Nossos parentes Tukano, Desana, Baniwa contam histórias de um tempo antes do tempo. Essas narrativas, que são plurais, os maias e outros ameríndios também tem. São histórias de antes de este mundo existir e que, inclusive, aludem à duração. A proximidade com essas narrativas expande muito o nosso sentido de ser, nos tira o medo e também o preconceito contra os outros seres. Os outros seres são

junto conosco, e a recriação do mundo é um evento possível o tempo inteiro (KRENAK, 2020, p. 70).

Estamos todas/os nesse fluxo cosmológico, TODAS/OS. Não somente os povos originários, pois se cada uma/um retomasse suas trajetórias ancestrais, o desprendimento do condicionamento do sistema neoliberal, iria acontecer e perceberíamos não como narrativas de outras/os em cima de um palco distante, mas sentiríamos dentro de nós. Autoficcionar-se e Escrever-se é possível o tempo inteiro. E como indígena em retomada, autoficcionar-me e escrever-me é metodologia à pesquisa acadêmica e à vida. O meu lugar de pesquisa é dentro do Teatro e fora dele, entretanto, o Teatro para mim, para as minhas avós e todas/os minhas/meus ancestrais, *não é lugar onde se vê algo, é lugar onde se vive, é o próprio lugar da liberdade, é o lugar da ancestralidade, é o lugar do oxigênio puro, do respirar com alegria, com afetos genuínos.*

Toda pesquisa pode ser considerada um estudo inacabado, e ensina-me sobre ser autora da minha própria história, além de potencializar a história de mulheres presas na sociedade, no sistema prisional e que podem ser livres no Teatro. Escrever com a proteção e inspiração das ancestrais e a ética e estética da Onça-Pintada, são meios e fins para pesquisar e bem-viver. A pesquisa pode TER vida, pode SER vida, pode ser bem-viver.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Orientadora: Roseli Fischmann. 340 f. 2005. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

DOUBROVSKY, J. S. O último eu. *In*: NORONHA, Jovita; GUEDES, Maria Inês (orgs.).

Ensaio sobre a autoficção. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 111-125.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. **Revista Z Cultural**, Rio de Janeiro, v. 3, 2020. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos-lugares-de-nascimento-de-minha-escrita>. Acesso em: 15 jul. 2023.

EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: Uma poética de nossa afrobrasilidade. **Revista Scripta**, Minas Gerais, v.13, n.25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FERREIRA, Maryelle; RAMOS, Alcida. **Mulheres Yanomami e a vida social total.** Artigo disponível em https://www.academia.edu/48994370/Mulheres_Yanomami_Maryelle_Alcida_pdf?email_work_card=thumbnail. Acesso em: 15 jul. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

hooks, bell. **Tudo Sobre o Amor:** Novas Perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** Pesquisa e organização de Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019b.

RIBEIRO, Martha. Entre Escritas e Usos dos corpos: a decolonização dos afetos no, através e além do teatro. **Revista Amerika**, Rennes/França, n. 21, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/amerika/12539>. Acesso em julho de 2022.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo.** Lorena: UKA Editorial, 2018.



The background features a textured green and blue surface with abstract orange line art. On the left, there is a stylized orange outline of a person's head and shoulders. The overall aesthetic is modern and artistic.

12

Fernanda Caron Kogin

EXPERIMENTAÇÃO E REGISTRO DE PROCESSO NA PESQUISA PÓS-QUALITATIVA

INTRODUÇÃO

Concebida a partir de uma escrita solitária e isolada, minha tese de doutorado, sob a orientação do Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves, foi desenvolvida em parágrafos fragmentados e soltos até se materializar na unificação de uma versão final, apresentada e defendida no dia 8 de março de 2023, Dia Internacional da Mulher. A banca foi composta exclusivamente por professoras que muito me inspiraram ao longo da minha jornada acadêmica: Dra. Carla Carvalho, Dra. Cecília Salles e Dra. Cristiane Wosniak.

Ao longo do processo da minha tese, permiti-me experimentar diferentes caminhos, transformar e ser transformada ao longo de uma escrita livre, poética e cuidadosa, em um tempo-espço que se desenrolaram períodos instáveis durante uma inesperada e assustadora pandemia. São inúmeros os fatores que naturalmente podem causar bloqueios criativos no ser humano, quando confrontado com algo que não faz parte de seu repertório comum. (In)felizmente, (sobre)viver a uma pandemia foi um desses desafios. Enfrentar a COVID-19 durante um doutorado, em um país sem previsão de vacinas, sem planejamento, sem esperança e ter que conviver com a dúvida se conseguiríamos suprir o básico dentro de casa com a nossa família é, de fato, extremamente assustador.

Portanto, os fragmentos da minha pesquisa foram escritos lentamente, imersos em períodos de tensão e fragilidade, ao mesmo tempo em que proporcionaram satisfação e autoconhecimento. Afinal, o ato de pesquisar a partir de uma paixão pessoal, no meu caso, o audiovisual, requer sinceridade e compromisso em relação à nossa essência e compreensão das nossas possíveis potências individuais e coletivas. Além disso, o ato de pesquisar demanda paciência para experimentação e compreensão do fluxo da nossa própria criatividade por meio do autoconhecimento, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. De acordo com Salles (2011), “a experimentação

está, portanto, relacionada ao conceito de trabalho contínuo” (p. 149). Estas experimentações a partir das incertezas podem surgir através de diferentes formatos e linguagens. Toda experimentação é válida e possibilita uma nova perspectiva e caminhos da pesquisa.

Acredito que, ao nos despir das nossas pré-concebidas “personas acadêmicas”, permitimos nos reconhecer como seres humanos vulneráveis diante da construção da pesquisa, trazendo humanidade para o processo real da vida inconstante de uma pesquisadora das ciências humanas. Ao longo deste artigo, busco apresentar-lhes uma visão autêntica e criativa de oportunidades encontradas em uma pesquisa qualitativa, em meio aos diversos desafios e obstáculos do tempo-espaço em que (sobre)vivemos.

Enfrentar o desconhecido de fato me paralisou e, por consequência, afetou o desenvolvimento da ideia inicial da pesquisa: acompanhar e registrar em vídeos e fotos o processo criativo dos grupos de teatro universitários. Ao me deparar com o silêncio e a ausência do público nos teatros, foi necessário elaborar um plano B: reviver memórias em que era possível viver sem o uso de máscaras por meio de recordações fotográficas e audiovisuais. Foi nesse momento que compreendi a potência das imagens, não apenas como arte final, mas também como dados relevantes a serem analisados e estudados empiricamente em pesquisas qualitativas. Essas imagens aprofundam os caminhos dos processos criativos e desempenham um papel crucial na formação do sujeito autêntico e autoral imerso nesse contexto.

Intitulada como “*Making of* como processo formativo: criação e experimentação na cena universitária”, a tese tem como objetivo analisar o *making of* como uma prática formativa no contexto universitário, considerando o registro processual como produtor e disparador de sentidos. Através da prática do registro audiovisual e fotográfico dos processos em sala de aula, busca-se que o sujeito acadêmico desenvolva uma narrativa autoral e documental a partir

de sua vivência em suas criações no ambiente universitário, com o intuito de adquirir uma experiência mínima para o mercado de trabalho após a conclusão do curso. Essa perspectiva propõe-se a olhar o *making of* como uma possibilidade de construção do sujeito por meio do desenvolvimento de um olhar sensível e artístico, estimulando o pensamento crítico e a criação de uma narrativa poética com um acabamento estético.

Toda as pessoas possuem sua própria potência no existir e registramos essa vivência para continuarmos vivendo, mesmo em dias difíceis, uma vez que a memória, quando registrada, se torna eterna. Conforme observado por Han (2021), “O ser humano se comunica para escapar à morte e para dar um sentido à vida.” (2021, p. 39). Portanto, as imagens desempenham um papel fundamental ao contar e documentar histórias de forma performática, capturando inúmeras memórias através de um olhar carregado de afetividade, sensibilidade e significados. Ao me encontrar imersa em um processo de autoconhecimento, desacelerado e mais humano na construção da minha pesquisa, recuperei a esperança de que ao resgatar as memórias, estaria resgatando a minha própria essência ao longo desse percurso: “Escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém. Provavelmente a minha própria vida.” (LISPECTOR, 1999, p. 13).

Comentar que o processo de escrita foi desenvolvido durante uma pandemia vai além de representar um espaço-tempo na história mundial; trata-se das transformações dos procedimentos e possíveis caminhos da pesquisa qualitativa em si, que nos aproximaram da tecnologia e possibilitaram aprofundamentos sobre a materialização da memória online, experiências e vivências das telas e respectivamente da distância social neste período. Nesse contexto, valorizou-se especialmente o registro visual da memória, por meio de fotografias e vídeos. Até então, o audiovisual nunca havia recebido tamanha valorização, menção e incentivo no âmbito educacional e acadêmico, como ocorreu durante a pandemia. Foi nesse momento que percebi que o audiovisual, que sempre esteve presente ao longo da minha

jornada, poderia ser um recurso extremamente valioso para fortalecer e aprimorar os meus estudos ainda mais neste período instável.

Visto que a pesquisa pós-qualitativa busca ampliar as possibilidades de compreensão por meio de um processo empírico e valoriza a subjetividade, dentre minhas diversas reflexões, surgiu o seguinte questionamento: É possível explorar possibilidades didáticas e formativas direcionadas aos processos, e não apenas aos resultados? A partir dessa reflexão, busca-se ressaltar a importância de celebrar a potência criativa do percurso e não se limitar apenas à celebração do destino.

Para que eu pudesse compreender e analisar a potência da materialização do meu processo, utilizei Bakhtin como principal referência metodológica, explorando o conceito de inacabamento dentro do contexto da pesquisa qualitativa e a subjetividade das imagens. A noção de inacabamento para Bakhtin:

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver, nem agir: para viver devo estar inacabado, aberto para mim mesmo - pelo menos no que constitui o essencial da minha vida -, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 2011, p. 34).

Apropriando-me dos registros visuais, transcrevi ao longo dos meus capítulos as minhas experiências reais, sob uma perspectiva teórica e poética, que reflete a construção de um olhar universitário que percorre toda a minha trajetória até chegar ao escopo da tese de doutorado. Através de uma voz documental, permito-me construir uma escrita autoficcional e performática, utilizando diferentes imagens para narrar os meus caminhos. A respeito do termo autoficção:

[...] uma máquina produtora de mitos do escritor, que funciona tanto nas passagens em que se relatam vivências do narrador quanto naqueles momentos da narrativa em que o autor introduz no relato uma referência à própria

escrita, ou seja, a perguntar pelo lugar de fala (O que é ser escritor? Como é o processo de escrita? Quem diz eu?). Reconhecer que a matéria da autoficção não é a biografia mesma e sim o mito do escritor, nos permite chegar próximos da definição que interessa para nossa argumentação. Qual a relação do mito com a autoficção? O mito, diz Barthes, “não é uma mentira, nem uma confissão: é uma inflexão”. “O mito é um valor, não tem a verdade como sanção (KLINGER, 2006, p. 55).

Dessa forma, cria-se uma ação poética que pertence a um recorte daquilo que sou, fragmentos da minha trajetória acadêmica, uma transposição das vivências físicas para a expressão verbal, trazendo no texto as diversas vozes que potencializaram e possibilitaram a minha constituição como universitária e, atualmente, como doutora em Educação. A seguir, apresentarei uma breve análise realizada em minha pesquisa.

MAKING OF NA PRÁTICA

Para realizar a análise da minha pesquisa, recorri às memórias das minhas vivências no segundo semestre de 2019, antes do período pandêmico, a fim de utilizar esses dados como base para minha pesquisa em meio ao isolamento. Durante o meu primeiro ano de doutorado, recebi um convite para ministrar minha primeira aula na PUCPR, no curso de Pós-graduação em *Filmmaking*. Foi nesse momento que tive a oportunidade de dar meus primeiros passos como professora no ensino superior, lecionando o módulo “Estúdios e locações improvisadas”. Embora a disciplina tenha durado apenas dois dias, foi o suficiente para intensificar minhas indagações e concretizar meu desejo de estar do lado oposto, agora como docente, em uma sala de aula. Não havia memória melhor para ser analisada do que minha própria experiência no campo do audiovisual em uma universidade.

Como menciona Freire (2019), minha função como docente não se limitava apenas a ensinar os conteúdos da disciplina, mas também a promover o pensamento crítico por meio de novas formas de criação e interpretação da materialidade em questão. A partir desse ponto de vista, tive a oportunidade de aproximar os alunos de pós-graduação, que inclusive alguns nunca tinham tido acesso a uma apresentação de performance, convidando-os a se juntarem ao lado externo à universidade para assistir à apresentação. Após essa experiência, os estudantes da disciplina da Pós-Graduação em *Filmmaking* compartilharam suas impressões e memórias ativadas ao observar os movimentos do performer, bem como suas sensações ao experimentar assistir a uma performance em um espaço aberto, ao invés de um auditório fechado, como é comum em apresentações na universidade.

A prática de observar antes de praticar auxilia o sujeito a compreender o contexto temporal e a dinâmica espacial ao perceber o que ocorre ao seu redor, contribuindo para a prática e a aprendizagem. Segundo Freire (2019), é essencial conhecer o conhecimento já existente e, ao mesmo tempo, saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Em outras palavras, a observação não pode ocorrer sem participação, pois ao sentir, ouvir, ver e presenciar a prática, automaticamente envolvemos o indivíduo na corrente de atividades pelas quais a vida se desenrola - ou seja, sem uma conexão íntima, tanto na percepção quanto na ação, entre observador e observado (INGOLD, 2000, p. 108). Portanto, ao observar, o sujeito busca compreender o funcionamento de seu entorno e seu papel no mundo diante da presença do outro indivíduo.

A observação e a participação trabalham de forma conjunta, mas não necessariamente de forma simultânea, pois os processos de produção de dados são diferentes, sejam eles objetivos ou subjetivos. Sendo assim, o ato de se observar, cria-se uma experiência única no processo de aprendizado, dialogando de forma criativa com

a atenção do observador junto às pessoas e coisas ali pertencentes ao momento da ação, auxiliando para o momento da prática.

Retomando o relato da prática com os estudantes, após a roda de conversa, os discentes utilizaram suas câmeras e celulares para produzir seus vídeos a partir da performance, agora sendo vista pela segunda vez. Nesse contexto, a ênfase recaía não na qualidade dos equipamentos utilizados para a gravação, mas sim na criatividade do conteúdo produzido a partir da temática proposta. O exercício tinha como objetivo realizar as filmagens de forma simultânea entre todos os acadêmicos, permitindo que cada estudante capturasse momentos únicos e suas percepções individuais em relação ao espaço, aos movimentos e ao corpo do artista, sem comprometer a visibilidade dos demais na gravação. O importante era preservar a singularidade de cada perspectiva registrada, enriquecendo assim a experiência coletiva e ao mesmo tempo individual proporcionada pela prática.

Ao longo de minha trajetória acadêmica, sempre busquei experimentar misturar diferentes linguagens e materiais em meus projetos criativos. Ao experimentar diversas materialidades naturalmente se desencadeou a necessidade de estabelecer critérios e fazer escolhas que se encaixem e consolidem no projeto. Ao abraçar a vulnerabilidade do processo criativo, podemos explorar diferentes abordagens de trabalho, baseadas em princípios orientadores do projeto. Ao criar de forma leve e interativa, sem a pressão de materializar rapidamente ideias, abrimos espaço para um diálogo mais fluente com a criatividade e os objetivos do produto criativo. Aqui se desenvolve meu interesse em relação aos registros de processos e sua capacidade criativa na materialização de escolhas, na exploração de possibilidades de experimentação e na preservação da memória afetiva e formativa do estudante.

Diante da prática relatada, fica evidente a relevância do registro de processo como uma ferramenta essencial no contexto do processo formativo e para a análise em uma pesquisa pós-qualitativa.

Através da coleta de dados empíricos, é possível explorar as nuances e complexidades inerentes ao processo criativo, proporcionando uma compreensão mais profunda das escolhas, das possibilidades de experimentação e do desenvolvimento do conhecimento.

Nesse sentido, a integração do *making of* como parte integrante do processo formativo na universidade permite aos estudantes vivenciarem a prática criativa de forma mais autêntica, engajada e reflexiva. Ao documentar e compartilhar os bastidores do processo, não apenas se compreende e valoriza mais o resultado, mas também o processo em si, desenvolvendo habilidades, pensamento crítico, promovendo reflexões sobre o caminho percorrido, dificuldades, escolhas, a capacidade de adaptação, improviso, olhar poético e alteridade. Essa prática pode estimular a autoavaliação, a troca entre os estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Assim, ao reconhecer a importância do registro de processo e do *making of*, abre-se espaço para uma formação mais completa e enriquecedora, em que os estudantes são instigados a se envolver ativamente na construção do conhecimento, a explorar novas abordagens e a ampliar suas perspectivas. Dessa forma, fortalece-se o vínculo entre teoria e prática, impulsionando o desenvolvimento acadêmico e contribuindo para a formação de profissionais criativos, críticos e comprometidos com a busca constante pelo conhecimento.

CONCLUSÃO

Os experimentos e vivências ao longo do processo da tese me revelaram claramente a presença indispensável da criatividade na condução de qualquer projeto, conferindo o impulso necessário para a minha tomada de decisões. É inegável que, durante o processo criativo, nos deparamos com inseguranças, medos e dúvidas que inevitavelmente surgem. Nesse contexto, é imprescindível

enfrentar constantemente nosso perfeccionismo e reconhecer nossos limites, aprendendo a lidar com os erros e as falhas que se manifestam ao longo do caminho. Essa consciência nos convida a abraçar a natureza imperfeita e desafiadora do inacabamento da pesquisa, permitindo-nos avançar em novas possibilidades em direção a novos horizontes e descobertas de forma contínua. É por meio das nossas trocas e reflexões que nos fortalecemos como pesquisadores e criadores, trazendo à tona realizações e contribuições valiosas para o campo acadêmico e artístico.

Espero que esta breve reflexão sobre a transdisciplinaridade, processos criativos e a vulnerabilidade inerente à pesquisa, possam auxiliar na construção de um olhar autêntico, no desenvolvimento de uma escrita poética e autoral e na aproximação de uma visão mais humanizada da relação do pesquisador com sua pesquisa, considerando os diversos caminhos possíveis ao longo de sua escrita. Nestas linhas, há um genuíno desejo de que a criatividade e o contato com a arte contribuam para uma visão de mundo afetuosa e dialógica, semeando possíveis ramificações no desenvolvimento de metodologias e práticas educacionais na cena contemporânea. Sempre buscando um processo conduzido com escuta atenta, troca e sinceridade.

Chego ao término deste texto, acompanhada das reflexões que emergiram ao longo da pesquisa. Destaco a importância de aproximar nossas potencialidades e fragilidades no âmbito da investigação, explorando novas práticas de formação dos sujeitos no que diz respeito à compreensão da relevância da presença, do autocohecimento e do olhar sensível no processo, considerando-nos seres sociais, culturais e históricos.

Busca-se cada vez mais compreender as diversas possibilidades de registros dos processos criativos, não apenas no formato comercial e artístico, mas também explorar os múltiplos caminhos em busca da verdadeira essência daqueles que pesquisam de forma

crítica as formas de criação no contexto pós-qualitativo. Dessa forma, procura-se compreender, de certa maneira, as trajetórias dos desejos, frustrações e dificuldades do sujeito acadêmico, assim como suas conquistas, diálogos, visões e contribuições ao longo do processo formativo, por meio de seus registros processuais.

Desejo, nessa constante e inacabada expansão dos meus estudos, semear sementes poderosas ao longo do caminho, de modo que futuros trabalhos no campo da educação e do audiovisual possam caminhar juntos, renovando a esperança de transformação social e artística. Peço licença ao compartilhar as palavras curativas e fortalecedoras da incrível artista que me inspirou ao longo desta jornada de pesquisa, Ostrower:

Caminhando, saberá. Andando, o indivíduo configura o seu caminhar. Cria formas, dentro de si e em redor de si. E assim, como na arte o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará ao seu destino. Encontrando, saberá o que buscou (2014, p. 76).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos**: em busca de um outro tempo. Petrópolis: Vozes, 2021.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment**: essays on livelihood, dwelling and skill. London, UK: Routledge, 2000.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro**: autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea. Orientador: Italo Moriconi Júnior. 2006. 209 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

KOGIN, Fernanda Caron. **Making of como processo formativo**: criação e experimentação na cena universitária. Orientador: Jean Carlos Gonçalves. 2023. Tese (Doutorado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida** - Pulsações. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SALLES, Cecília A. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.



13

*Thais Adriane Vieira de Matos
Claudia Madruga Cunha*

CARTOGRAFANDO DOCÊNCIAS DO FEMININO PLURAL:

**EXPERIMENTAÇÕES E CRIAÇÕES
COM A FILOSOFIA DA DIFERENÇA**

Nesse texto resgatamos um estudo que teve como premissa discutir uma virada do pensamento quanto à ideia de criação de mulheres professoras⁶⁶, deslocando posicionamentos conceituais da tradição no território da Educação pela perspectiva da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Trata-se de uma pesquisa de dissertação intitulada *Tramas inversas na Educação: efeitos na criação de mulheres professoras*⁶⁷. O conteúdo desta dissertação se organizou em três “tramas” no objetivo de dar visibilidade ao que chamou de docências fiandeiras; docências que se desdobram de professoras que atuam nas escolas e ensino básico e que se tornam, na observação e problematização de certos contextos escolares, material de pesquisa e escrita.

Nesse sentido, *Tramas inversas* opta por ser uma narrativa bordada, tecida entre experiências vividas nas instituições escolares e as escritas e escolhas de pesquisa de outras mulheres professoras, conceitos, termos utilizados, objetos propostos, metodologias investidas, são destacadas na tentativa de localizar e de potencializar ações que não se mostram pura adequação, mas podem ser consideradas atos criativos e de resistência a submissões ao meio.

Nos reunimos por aqui como autoras e nos sensibilizamos com esse olhar para atuações que podem ser tomadas como modos de intervenção nas rotinas de muitas mulheres professoras, que vão em busca de uma pós-graduação e de realizar uma pesquisa que diga de suas realidades e das condições do seu fazer e atuar como docentes, investem em se autoanalisar olhando para os seus percursos de formação e práticas. Nos convocou considerar o objeto de

66 Que aqui chamamos de feminino plural para não limitarmos as experiências de identificação com o termo mulher ou com o universo da feminilidade a partir de condições anatômicas ou exigências heterocentradas (PRECIADO, 2017).

67 Dissertação defendida em 2022, por Karine Cristina Pfütz, pesquisadora ligada ao Grupo de Estudos Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia e Arte Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa “Linguagem, Corpo e Estética na Educação”.

uma pesquisa que se desdobrou em outras, apresentando resumidamente, nas linhas que se seguem, o que pode ser entendido em um estudo que traça caminho próprio e alinha outros como parte constitutiva dos processos de subjetivação a que são submetidas as mulheres professoras nos ambientes institucionais.

Olhamos para uma dissertação que se desdobra em possíveis subversões, quando encara a própria prática docente. A percepção desta prática é o ponto de partida de uma trama que se ramifica, trazendo além da sua outras experiências, que se apoiaram em uma mesma base conceitual e metodológica. Um estudo que se desdobra em outras pesquisas e experiências de análises de sua atuação no ambiente escolar, que podem ser consideradas instrumentos para afirmação das forças de ação e de intervenção que partem do feminino no sentido plural.

Trata-se de uma dissertação que se organizou em três tramas: na primeira trama o estudo traz o que chama de linhas do espaço; faz referências entre bordas e bordados a costura entre a análise teórica e a realidade da pesquisadora, traduz essa relação como um efeito de um tear, onde a cartografia dá forma, rizoma é teia e juntos costuram de prega em prega uma via metodológica. Na segunda trama aparecem as linhas chão, as (des)amarras do pensar, o fio da conversão, a ideia de um avesso educativo e o devir professora como um drapeado, que atua na costura da própria escrita. Na terceira e última trama, aparecem os efeitos da diferença na docência de algumas professoras; diferentes tipos que linhas - que atam e que enfeitam, mas no final tratam de outras pesquisas que se debruçaram sobre a própria experiência, pesquisa que dobram e redobram o estudo, a escrita com práticas e experimentos didático educativos criados e propostos nas escolas, por um fio que vem das docências femininas.

A trama três convoca uma tríade sobre tríade quando olha para outras três dissertações defendidas, anteriormente, no Grupo de Pesquisa, são elas: *Cartografias do sensível: o corpo deficiente*

feminino nas aulas de Educação Física, da autoria de Michele Caroline da Silva Rodrigues, defendida em 2016; *Narrativas fabularias no ensino da História na Educação de Jovens e Adultos*, de autoria de Maria Lucia Monssão, defendida em 2021, ambas produzidas no Mestrado Profissional em Educação da UFPR e, por fim, a dissertação *Percurso de uma pedagoga Yacumama por vir* da autoria de Millene Ivoleta, defendida em 2021, no Mestrado Acadêmico, todas desenvolvidas e finalizadas no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná/UFPR.

ESCRITA BORDADO, CARTOGRAFIA E PESQUISA TRAMA

A escrita trama começa por uma espécie de autobiografia, autoficção ou biografismo de um devir feminino. A autoficção biográfica pode ser entendida como um tipo de narrativa na qual a autora é “o pivô em torno do qual a matéria narrativa se ordena, mas fabula sua existência a partir de dados reais, permanece mais próxim[a] da verossimilhança e atribui ao seu texto uma verdade ao menos subjetiva ou até mais que isso” (COLLONA, 2014, p. 44). As autonarrativas, conforme Figueiredo (2013), compõem as linhas de uma trama/cartográfica e, também, podem traduzir uma memória do não acontecido, do interdito, momentos memorizados no qual a autora ocupa a trama enfrentando algo que é percebido como falta, vazio que não está claramente localizável no texto proposto. Há um lugar não pedagógico e uma professora, sua docência e um olhar para aquilo que a implica num sobre dualismo (FIGUEIREDO, 2013). Para enfrentar estes paralelos se descreve como sujeita de uma ação pedagógica que é atravessada, uma condição que é a do avesso, o que parece indicar um conflito com a tradição. Qual tradição? A autora nos aproxima, pelos fios tecidos numa trama inversa, ao que

foi por ela apreendido na formação pedagógica, que já não se coloca mais como regra, para facilitar a relação ensino-aprendizagem que é compelida a movimentar, novas sensibilidades capitalistas impõem-se como novas regras para o aprender e o ensinar na escola, esses verbos passam a se envolver numa educação que visa o rendimento como produto educativo.

O começo do estudo por uma espécie de ficcionalização da própria realidade, aponta para os descompassos da autora com os regimes de verdade (FOUCAULT, 2014) que operam sobre o fazer docente e que buscam suscitar uma recitação de práticas que não se movimentem ou que não escapem aos moldes que antecipam a própria presença individual e única de cada professora na escola, como é o caso de quem leciona em um espaço que se abstém de produzir ativamente conceitos, atitude característica de uma filósofa e, assim, acaba por evitar criar outros modos de agir na escolarização. E é contra tal gesto de estagnação e repetição dos moldes docentes pautados pela tradição da Educação que o estudo desenvolvido quer atuar, agir, a partir do percurso metodológico de uma cartografia. Entendendo que é necessário refletir sobre “a professora da diferença”, personagem que habita parte do texto inspirada na professora rizoma (CUNHA, 2011), aponta para uma profissional e pessoa capaz de um ato criador, que foge a padrões que costumam nos reger socialmente e culturalmente, a trama textual vai de uma experiência singular para os encontros com outras singularidades vindas de uma docência tecida por mulheres.

TRAMA ENTRE MULTIPLICIDADES

As matilhas, as multiplicidades não param, portanto, de se transformar umas nas outras, de passar umas pelas outras [...]. Uma multiplicidade não se define por seus elementos, nem por um centro de unificação e ou de compreensão.

Ela se define pelo número de suas dimensões; ela não se divide, não perde nem ganha dimensão alguma sem mudar de natureza. Como as variações de suas dimensões lhe são imanentes, dá no mesmo dizer que cada multiplicidade já é composta de termos heterogêneos em simbiose, ou que ela não para de se transformar em outras multiplicidades (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 41).

Inspiradas pela noção de multiplicidade de Deleuze e Guattari (1997), podemos dizer que a escrita trama inversa e bordado começa trazendo as motivações que partem de uma multiplicidade docente que vai ao encontro de outras multiplicidades docentes, para constituir a trama de um devir feminino da docência. Ao almejar por esta conexão, desborda um lugar ramificado desde o seu ponto de partida e se movimenta em busca de se alinhar com pesquisas e suas autoras, outras multiplicidades, com a dimensão dos estudos que trazem temas, conceitos, olhares para as práticas realizadas (PFUTZ, 2022). O bordado refere a linhas de uma cartografia que trama com as linhas da criação de mulheres professoras, num gesto de investigação que implica um devir, pois não pretende ser meramente prescritivo, mas sugere sempre deslocamentos e mudanças no ímpeto da diferença de se diferenciar constantemente.

Ainda que de forma sutil ou passageira e jamais totalitária, tenta inverter, incentivada por Deleuze (2018) e Deleuze e Guattari (1995; 1997), uma lógica que vem da tradição platônica. A escolha pela cartografia implica no entendimento de que pode se dizer e tratar de modo especulativo uma dada realidade sem estancá-la ou produzir sobre ela mera representação. As noções de devir, multiplicidade e plano de imanência contribuem para compor o texto. É com estes que busca imprimir certa tonalidade a sua docência, que quando a pesquisa começa está em vias de alcançar certo grau de esgotamento, finitude ou [de]formação completa. Outra adesão a perspectiva de uma crítica radical que vem da diferença, se produz cadenciada por uma escrita inventiva, que, como foi dito, organiza as tramas de cartografia e se põe a experimentar a diferença,

entendendo que o pensar é uma prática, como disse Deleuze (1974; 2010; 2018) em vários momentos de sua obra.

ALINHAVOS DA TRAMA

Depois de organizar as ideias em uma primeira trama e aprofundar a discussão teórico-prática na segunda, a professora da diferença, na terceira se encarrega de traduzir os arquivos localizados em torno do objeto de pesquisa, contando com referências como entrevistas e conteúdos das mídias digitais que podem ser acessados pelos *QR codes* espalhados ao longo do texto, indo além da bibliografia de base que sustenta sua argumentação e dos arquivos traduzidos no processo analítico. Destacando-se o posicionamento político, estético e pessoal da autora que se coloca como uma personagem conceitual (DELEUZE; GUATTARI, 2010), se autointitula durante o processo e evolução do estudo uma professora inadequada, compartilhando seus afetos e (DELEUZE, 2017) anseios e questionamentos com outras mulheres professoras que traz para sua pesquisa.

O estudo observado compreende que quando uma docência feminina – não heterocentrada (PRECIADO, 2017), assume seu próprio ponto de vista sobre o que faz e resolve olhar para sua prática como criação de resistência, é possível que esteja abrindo novos caminhos para intervenção no interior da escola. O feminino plural refaz as trilhas e linhas estruturadas, enrijecidas e impostas pela visão antropocêntrica de mundo, condiz a uma subjetividade que quer constituir, experimentar e perpassar de modo diferente pelos caminhos que conduzem as escolas de ensino básico. Entretanto, não busca se movimentar isoladamente. Há uma sensibilidade para um devir feminino que habita a escola e nela é capaz de formar grupo, bandos criativos e resistentes. Esta busca por um grupo que se constitua no interior da instituição escolar em que atua

visa produzir novas margens que condizem com o que disse Silva (2019) citando Spivak.

É necessário entender que para sujeit[as] tid[as] como subaltern[as] em dadas condições, tempo e espaço, é necessária a criação de uma agenda que dê conta da complexidade que envolve a questão do feminismo, que tem como sujeito principal as mulheres e suas múltiplas identidades (SPIVAK *apud* SILVA, 2019, p. 59).

Refletindo junto às autoras, pode-se dizer que os desencontros de uma professora da diferença nunca dizem de uma condição unilateral e solitária, não tratam de uma indivíduo isolada no labirinto de sua resistência. Uma professora da diferença, quando se percebe em sua docência inadequada estira um fio dissonante que acaba por tramar e encontrar com outros fios dissonantes e com eles produz uma tonalidade que vai ao encontro com o tom produzido por professoras que não estão negligenciando sua condição de pensar, criar e se apoderar da sua ação nas escolas.

Estas docências insubmissas encontram na escrita uma voz que se autonomiza, a "professora inadequada". Essa sujeita ocupa o lugar de uma docência que não toma para si a tarefa de superar os problemas do mundo no exercício de sua docência, fica evidenciado que quer encará-los e de modo coletivo. O que implica em dar atenção a multiplicidade que nos compõe e sobre a qual se sobrepõem feridas, marcas, reatividades que se instalam no caminho de uma/s profissional/is, é apostar no jogo de cintura, no saber desviar, das situações que não conseguimos alterar definitivamente.

A narrativa sugere o deslocamento como forma de enfrentamento a possíveis males que atravessam as orientações ético-morais da tradição que vêm desde Platão, nas quais se alinham as docências escolares femininas, tais norteadamentos podem vir a se constituir em uma linha de fuga, ao adentrar o caos que nos cerca. A linha de fuga (*cf.* DELEUZE; GUATTARI, 1995) não significa um ignorar os

processos pelos quais se passa em uma vida de professora, mas indica acessar uma energia que brota do devir feminino e o perfaz como potência e força afirmativa. Numa atitude autocrítica, a linha argumentativa vai encaminhando um modo de investigar que não sugere neutralidade nem distanciamento, mas imersão e contaminação, para que de maneira singular e menor, se mostre possível também ser parte de gestos disruptivos frente à colonização da docência.

Ao traduzir dissertações que circunscrevem o campo da Educação apontando para possibilidades de manifestação do devir docente, a trama proposta atenta-se em encontrar pontos de ruptura e/ou de inversão da ordem platônica do pensamento que é dicotômica e que instaura lugares distintos para o que seria lógico e racional e o que seria mundano e sensível, esse último associado historicamente à figura do feminino. “Na tradição filosófica que se inicia em Platão e continua em Descartes, Husserl e Sartre, a distinção ontológica entre corpo e alma (consciência, mente) sustenta, invariavelmente, relações de subordinação e hierarquia políticas e psíquicas (BUTLER, 2016, p. 35), como as palavras de Judith Butler oportunamente nos recordam.

Rompendo com tal pressuposto filosófico o estudo se preocupa em recuperar um feminino que é resistência a certos padrões e se mostra como pano de fundo, tonalidade e sonoridade, que se instalam por detrás das escolhas dos temas, que sujeitas professoras selecionam para a produção do conhecimento na área da Educação. Essa potência de resistência que vem das tramas do feminino investe em não delegar as mulheres professoras o papel funcional de aplicadoras de critérios e parâmetros de ensino assentados em premissas falaciosas e patriarcais de racionalidade e ensino.

Na medida em que se entende o processo de “formação” docente como criação de si, opera-se uma torção na noção de constituição da docência e, ao trazer as experiências de identificação com o feminino como força ativa nesse processo, chama a compor tais

experimentos de deslocamento conceitual – que são sempre práticos, pois todo ato de linguagem sugere um ato de performatividade (BUTLER, 2016) – às teorias feministas pós-críticas, ainda que a autora não tenha se proposto nesse momento a considerá-las de maneira mais direta, seu objeto sugere tal articulação epistemológica.

A pesquisa empírica caminha por duas direções: buscas nos Grupos de Trabalho/GTs da Associação Nacional de Pesquisa em Educação e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDDBT, depois se volta para um recorte local bem específico, quando olha para três dissertações defendidas no Grupo Rizoma: *Dissertação 1: Cartografias do sensível: o corpo deficiente feminino nas aulas de Educação Física*; *Dissertação 2: Narrativas fabularias no ensino da História na Educação de Jovens e Adultos*; *Dissertação 3: Percursos de uma pedagoga Yacumama por vir*. Podemos dizer que as tramas, bordas, drapeados, desenvolvidos como outra forma de dar forma a pesquisa cartográfica, buscou ramificações, ansiou pelo encontro original com um bando de mulheres professoras que levaram em consideração temas com a perspectiva da diferença; por outro lado, tomou um corpo analítico maior quanto ao objetivo de traduzir seus rendilhados e linhas de fuga. Destacamos a seguir alguns trechos das três cartografias analisadas.

Dissertação 1:

[...] utilizou-se das concepções do corpo organizado historicamente e compreendido pela Educação Física, seguindo o rompimento do corpo da tradição [...]” (RODRIGUES, 2016, p. 33).

De acordo com a autora, a imagem do corpo da tradição criticada é a mesma imagem que afeta negativamente a compreensão do corpo na visão de um docente da Educação Física. [...] uma imagem da tradição em relação ao corpo da mulher, especificamente, impondo limitações ao corpo feminino deficiente e o tornando duplamente marginalizado, por ser feminino e por ser deficiente (RODRIGUES *apud* PFÜTZ, 2022, p. 93).

[...] a primeira pesquisa desenrola uma crítica ao corpo da tradição, instituído pela moral da religião e pela política, amplamente divulgado pela mídia (PFÜTZ, 2022, p. 93).

Dissertação 2:

A professora pesquisadora age pelo imaginário coletivo, tratando das fabulações dos estudantes, por contos e causos, fazendo desse imaginário recurso potencializador, não somente da sua pesquisa, mas o colocando como dispositivo transformador da prática do ensino de História, no seu caso, em seu campo de atuação, a EJA. Assim, Analisa-se o conteúdo das narrativas fabulárias no intuito de entender as singularidades, localizar sujeitos, por meio da perspectiva da filosofia da diferença e seus modos de estar nas aulas de história e na escola, que as permeiam na produção do discurso fabulário realizado por sujeitos da diferença (MONSSÃO *apud* PFÜTZ, 2022, p. 97).

Dissertação 3:

Ao movimentar uma existência afetada pelo processo de construção de uma profissionalidade específica, que habita duas vias ou mais, encontro uma professora com formação tradicional e a Pedagoga Yacumama, em que constantemente ocorre de uma habitar a atmosfera da outra, produzindo assim, o efeito do lugar entremeio. As duas movimentam energias, e encontros e desencontros, constituem processos de reflexão de vida e pedagógica. (IVOLELA *apud* PFÜTZ, 2023, p. 101)

A inadequação da pedagoga ocorre porque ela não pretende atender a um ideal sobre o seu papel enquanto educadora [...] usa da sua vivência curandeira e praticante do xamanismo para desestruturar o seu próprio processo de formação e movimentar a sua docência fora da tradição escolar ocidental, eurocentrista. Nisso se dá a sua aproximação ao que aqui é posto como inversão de um pensamento da tradição, instituído em Platão. (PFÜTZ, 2022, p. 104)

Finalizamos com as palavras que Pfütz (2022) enquanto professora inadequada escolheu, intencionada e apoiada em um bando feminino plural para fechar o ciclo da sua dissertação. Tratou ao final de três estudos que, longe de se unirem ao coro dos modelos que “dariam” certo para o ensino, referem a análise de pesquisadoras e mulheres professoras, implicam três autoras que construíram modos de resistir e criar no ensino básico. Sem se deixar capturar pela hegemonia didático-pedagógica que reina em determinados ambientes escolares, as três pesquisas-intervenção tiveram por objetivo olhar para o mundo que as rodeia como sujeitas da diferença, seus modos de viver, seu linguajar, sua cultura, modos de sentir, perceber e de expressar, que devem ser narrados, pois implicam na abertura de outras linguagens e pensamentos, em outras concepções de educar. Logo, a pesquisa cartográfica que aqui observamos se ramifica e perpassa por outras cartografias observadas, constituindo multiplicidades de devires femininos.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 10. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- COLONNA, Vicent. Tipologia da autoficção. *In*: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.). **Ensaios sobre a autoficção**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- CUNHA, Claudia Madruga. **Filosofa rizoma**: metamorfoses do pensar. Curitiba: CRV, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução de GT Deleuze – 12; coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade De São Paulo, 1974
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. São Paulo: Editora 34, 2010.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs v. 1: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs v. 4: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Mulheres ao espelho: Autobiografia, ficção, autoficção**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GARLET, Francieli Regina. **Entre o visível e o enunciável em educação: o que pode uma docência que cava a si mesma?**. Orientadora: Marilda Oliveira de Oliveira. 2018. 133 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15680>. Acesso em: 02 jul. 2021.

IVOLELA, Millene. **Percursos de uma pedagoga Yacumama por vir**. Orientadora: Claudia Madruga Cunha. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71881>. Acesso em: 15 jul. 2023.

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

PFÜTZ, Karine Cristina. **Tramas inversas na Educação: efeitos na criação de mulheres professoras**. Orientadora: Claudia Madruga Cunha. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/82109>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MONSSÃO, Maria Lucia. **Narrativas fabularias no ensino da História na Educação de Jovens e Adultos**. Orientadora: Claudia Madruga Cunha. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Prática de Ensino), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71551>. Acesso em: 16 out. 2021.

RODRIGUES, Michele Caroline da Silva. **Cartografias do sensível: o corpo deficiente feminino nas aulas de Educação Física**. Orientadora: Claudia Madruga Cunha. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Prática de Ensino), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45808>. Acesso em: 17 set. 2021.

SILVA, Beatriz Azevedo da. **A mão por tras do texto: escrita, insubmissão e vida em Conceição Evaristo**. In: MELO, André Magri Ribeiro de; OTHERO, Bruna Kalil; DUARTE, Constância Lima (orgs.). **Poéticas do devir mulher** - ensaios sobre escritoras brasileiras. Belo Horizonte: Letramento, 2019.



14

Inauã Weirich Ribeiro

**CAPES NO SEU PERÍODO
DE CAMPANHA (1951-1963):
UMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA**

INTRODUÇÃO

As noções de arquivo e arquivamento são importantes nesse texto⁶⁸ uma vez que apresentam uma pesquisa com perspectiva foucaultiana. Observa-se que aqui se cita a palavra “noção” (AQUINO, 2020) ao invés da palavra “conceito”. Essa maneira de colocar a perspectiva trabalhada se dá devido aos movimentos e procedimentos de pensamento operados por Michel Foucault em suas pesquisas. A noção primeira de arquivo é tomada da obra *A Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2020): “O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (p. 158). Mas também, o arquivo pode ser compreendido como

um conjunto de discursos efetivamente pronunciados; e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos e no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos (FOUCAULT, 2008, p. 145).

Nesse sentido, o arquivo pode ser pensado como aquilo que é e aquilo que faz (AQUINO; DO VAL, 2018). Ao mesmo tempo em que o arquivo tem uma dimensão empírica porque permite reunir em séries documentais os discursos efetivamente ditos, permite que os ditos sejam atualizados no presente. Esse processo de atualização dos discursos pode ser nomeado de arquivamento (AQUINO; DO

68 Este texto conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e trata de um arquivamento que está sendo produzido no âmbito de uma tese de doutorado de um Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). A referida pesquisa também está vinculada ao Projeto FAPERGS 07/2021 Programa Pesquisador Gaúcho - PqG intitulado *A produção discursiva da área de conhecimento de Ensino: o que o arquivo nos diz?* do Grupo de Trabalho 2 - Arquivo, Docência e Criação (GT2) do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

VAL, 2018; AQUINO, 2022), que, em termos foucaultianos se refere à “ação de reordenação das fontes documentais em torno de determinado problema, as quais, dispostas ao longo de séries, possibilitariam a reconstituição das racionalidades em voga naquele enquadramento histórico” (AQUINO, 2022, p. 4).

Com essa perspectiva, a tese que vem sendo produzida tem como problema inicial a pergunta: de que modo a Área de Conhecimento em Ensino (ACE) da CAPES-Brasil produz discursos em torno da noção de ensino? Tanto a forma do problema: de que modo (...) produz discursos em torno de (...); quanto o tema: (...) a ACE da CAPES-Brasil (...) da noção de ensino foram escolhidos no âmbito das discussões que o GT2 vem desenvolvendo desde 2018 em torno do arquivo foucaultiano. Pensar a partir do modo como os discursos vêm sendo produzidos, possibilita à investigação tomar os ditos enquanto acontecimentos singulares, tal como emergem em meio ao arquivo, nas relações com outros ditos. Já o tema ACE da CAPES-Brasil e a produção de discursos em torno da noção de ensino se delimitam a partir de interesses da doutoranda que se deparou com a seguinte diferenciação ao longo do mestrado em ensino: pesquisa em ensino não é pesquisa em educação.

Essa diferenciação comumente realizada nas aulas das disciplinas do PPGE gerou a inquietação em torno do seguinte problema: De que modo a pesquisa em ensino não é pesquisa em educação? A problemática levou à questão da Área de Conhecimento, procedimento organizacional da CAPES acerca dos cursos de pós-graduação. A CAPES organiza os cursos de pós-graduação em quarenta e nove (49) Áreas de Conhecimento divididas em três Colégios: Humanidades; Ciências da Vida; e, Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Enquanto a Área de Conhecimento em Educação (ACEdu) está vinculada ao Colégio de Humanidades dentro da grande área de Ciências Humanas, a ACE está vinculada ao Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar dentro da grande área Multidisciplinar.

Com essa diferenciação de áreas de conhecimento em Ensino e em Educação, o projeto de pesquisa de doutorado se põe a pensar os discursos em torno da noção de ensino que a ACE passou a produzir. Aqui a noção de ensino é importante pois ela implica diretamente no procedimento de arquivamento dos discursos. É com ela que se olha para os documentos arquivados e se passa a rastrear os ditos efetivamente pronunciados em torno do ensino. Com a localização de enunciados (FOUCAULT, 2020), é possível produzir novas séries, seja de documentos, seja de enunciados. Para cada série é preciso em alguma medida organizar os enunciados para que se possa evidenciar uma formação discursiva (FOUCAULT, 2020). A cada novo processo de arquivamento, novos problemas abrigados no e pelo arquivo emergem, o que implica em uma reorganização transversal das fontes (AQUINO; DO VAL; 2018).

O texto, por sua vez, tem como objetivo apresentar um processo de arquivamento de documentos e enunciados com os quais foi possível visibilizar uma formação discursiva. Esse arquivamento foi produzido a partir da questão: de que modo a CAPES organiza a pós-graduação no Brasil? Esse problema direcionou a busca de documentos históricos da CAPES⁶⁹, mais especificamente aos relatórios e resumos de atividades da CAPES. Por conta da quantidade de material arquivado, apresentar-se-á aqui apenas um recorte da documentação que se refere ao período da Campanha da CAPES. Antes de ser criada como Coordenação em 1964, a CAPES teve um período de 1951 a 1963 que era denominada Campanha. Ao longo do texto, optou-se por usar a expressão Campanha quando os enunciados se referirem ao período de 1951-1963 e CAPES ao período de 1964-2023. Alguns enunciados do período da Campanha citam CAPES, os quais foram mantidos na forma como emergiram.

Os relatórios disponíveis, de 1953 a 1961, eram produzidos trimestralmente. Os relatórios dos anos 1954, 1955, 1956, 1959, 1960 e

69

Que podem ser encontrados em: <https://memoria.capes.gov.br/>. Acesso em: 29 mai. 2023.

1961 estão disponibilizados reunidos em um único documento. Os relatórios de 1957 e 1958 constam apenas separados. Entretanto, consta no arquivo referente aos anos de 1962 e 1963 apenas relatórios-resumos de atividades e programas de trabalho para o ano subsequente ao relatado. Assim, o arquivo do período da Campanha apresenta um programa de trabalho para 1964, cujo relatório é disponibilizado já com a apresentação de que Campanha passara a ser Coordenação. Os anos de 1957, 1958, 1959, 1960, 1961, 1962, 1963 possuem relatórios-resumos de atividades do ano e programas de trabalho para os anos subsequentes.

Destes relatórios disponíveis, após uma leitura dos textos completos, quatorze (14) foram arquivados. Os relatórios selecionados foram incluídos com os critérios de: a) que tivessem alguma passagem que exemplifica o trabalho da Campanha, de modo descritivo; b) que permitissem visibilizar alguma prática (não)discursiva relacionada com o ensino; e, c) que permitissem compreender a organização dos cursos e produção científica ao estilo da forma "Área de Conhecimento". No caso da opção "b", as práticas (não)discursivas deveriam tomar o ensino como um objeto de discussão, visto que, ao falarmos da CAPES (e da Campanha), todas as suas práticas, em alguma medida, estão relacionadas às práticas de ensino. Isso ocorre em decorrência dos objetivos da instituição que são voltados para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

Quadro 1 - Relatórios da Campanha (1953-1963) arquivados

Nº ⁷⁰	Relatório
1	Item - Relatório Outubro a Dezembro de 1953
2	Item - Relatórios Trimestrais de Atividades 1954

3	Item - Relatório Trimestral de Atividades 1955
4	Item - Relatórios Trimestral de Atividades 1956
5	Item - Relatório Trimestral de Atividades - 1º Trimestre de 1957
6	Item - Relatório Trimestral de Atividades - 1º Trimestre de 1958
9	Item - Relatório Trimestral de Atividades - 4º Trimestre de 1958
10	Item - Relatórios Trimestrais de Atividades 1959
13	Item - Resumo das Atividades e Programa de Trabalho [1957-1958; 1958-1959]
14	Item - Resumos das Atividades e Programa de Trabalho 1961-1964

Fonte: da pesquisadora (2023), montado a partir do arquivamento realizado em 16/06/2023.

Com essa documentação, foi possível visibilizar algumas práticas (não)discursivas da Campanha de modo geral, em torno do ensino e às formas de enunciados que conotam, em alguma medida, à forma da "área de conhecimento". Essas práticas (não)discursivas foram arquivadas em três categorias: 1) A CAPES no seu período de Campanha (1951-1963); 2) Práticas (não)discursivas de ensino; e, 3) Forma próxima de "área de conhecimento". Neste texto, será apresentada a categoria 1) A CAPES no seu período de Campanha (1951-1963).

As páginas desses documentos aparecem nas imagens digitalizadas tanto no registro original quanto em páginas numeradas pelo setor que as arquivou. Nesse sentido, os enunciados suspêndidos para a descrição da pesquisa foram identificados entre parênteses na seguinte fórmula: p. (nº de página do arquivo) ou (número de página do documento), doc (nº do relatório de arquivamento dessa pesquisa), ano do documento. Nessa fórmula, a localização do enunciado fica como nesse exemplo: (p. 2050 ou 1, doc2, 1954).

A CAPES NO SEU PERÍODO DE CAMPANHA (1951-1963)

Nos relatórios e resumos de atividades de 1954, 1955, 1956 e 1963 foi possível observar alguns discursos que remetem à maneira pela qual a Campanha estava sendo organizada. No relatório de 1954 é identificado o Decreto nº 29.741 de 11/07/51⁷¹ responsável pela criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que tem como objetivo básico “promover uma campanha de aperfeiçoamento do ensino de nível superior” (p. 0250 ou 1, doc2, 1954). Além desse objetivo básico, também são apresentados dois objetivos essenciais: a) “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades decorrentes do desenvolvimento econômico e social do país”; e, b) “proporcionar oportunidades de formação e aperfeiçoamento aos indivíduos especialmente dotados, porém desprovidos de recursos” (p. 0250 ou 1, doc2, 1954). Entretanto, o relatório de 1956, indica que o primeiro ano de atuação da Campanha com recursos próprios foi em 1952 - ano posterior à publicação do Decreto -, como vemos no enunciado abaixo.

O ano de 1952, primeiro exercício em que a CAPES dispôs de recursos próprios, foi praticamente gasto em trabalhos de planejamento da Campanha, estudos preliminares sobre⁷² as futuras linhas de ação, organização do staff e estabelecimento de contactos iniciais com as instituições brasileiras de ensino superior, tecnológica e pesquisa científica, as organizações profissionais e as instituições nacionais e estrangeiras interessadas nos problemas de

71 Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Institui%20uma%20Comiss%C3%A3o%20para,de%20pessoal%20de%20n%C3%ADvel%20superior.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,Executi%20%2D%20\(Revoga%C3%A7%C3%A3o\)](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Institui%20uma%20Comiss%C3%A3o%20para,de%20pessoal%20de%20n%C3%ADvel%20superior.&text=Vide%20Norma(s)%3A,Executi%20%2D%20(Revoga%C3%A7%C3%A3o).). Acesso em: 23/06/2023, às 10:30.

72 Optou-se por manter, nas transcrições dos enunciados, a norma da língua do período.

pessoal especializado de nível superior. Assim, nêsse exercício iniciou apenas 6 projetos (p. 0490 e 2, doc 4, 1956).

Ainda sobre esse início, o resumo de atividades de 1963 aponta que a Campanha não pôde “apesar dos seus doze anos de funcionamento, empreender programa condizente com a amplitude dos seus objetivos, privada como estêve até agora dos recursos para tal indispensáveis” (p. 1199 ou 1, doc14, 1963). Outro ponto indicado como impactante no funcionamento da entidade, após os doze anos de funcionamento, foi que

instituíram-se, ademais, já com a CAPES em funcionamento, órgãos com finalidades que duplicavam as suas, fato que, [...], evidentemente concorreu para a dispersão de funções que a legislação criadora lhe atribuíram e de recursos que normalmente lhe deveriam caber (p. 1199 ou 1, doc 14, 1963).

O relatório de 1954, por sua vez, apresenta um programa para a realização das suas atividades, que compreende “levantamentos e pesquisa, cooperação com os centros de ensino superior do país, formação de pessoal especializado, planejamento e documentação sôbre matéria educacional” (p. 0267 e 1, doc 2, 1954). Para a execução desse programa, são indicados quatro órgãos executivos e auxiliares da Campanha: “Programa Universitário, Programa de Quadros Técnicos e Científicos, Serviços de Bôlsas de Estudo e Serviço de Estatística e Documentação” (p.0252 e 3, doc 2, 1954). Em 1958, por sua vez, a aplicação dos recursos da Campanha foi apresentada em cinco linhas gerais, mantendo as quatro já indicadas em 1954 e acrescidas de “Administração” (p. 0686 ou 1, doc 6, 1958). As atividades desses órgãos aparecem, também em outros relatórios, como o de 1955, da seguinte maneira:

a estudos e pesquisas; articulação com os setôres de interesse da atividade oficial ou privada, os centros universitários do país e do estrangeiro, e as organizações nacionais e internacionais empenhadas em programas de preparo de pessoal especializado de nível superior; cooperação

com os centros de ensino superior do país para auxílio e estímulo à melhoria do pessoal destinado a docência e à investigação, preparação de profissionais, técnicos, professores e pesquisadores, através de cursos de aperfeiçoamento e bolsas de estudo; e estatística e documentação (p. 0252 ou 3, doc 2, 1955, grifos do relatório).

Em relação aos estudos e pesquisas, destaca-se um projeto de 1954, apontado no relatório - Projeto CAPES - 178/PQTC. 26/54 -, cujo objetivo era fazer um levantamento preliminar da situação dos Estados da União, com o intuito de verificar as “características das diversas condições que fundamentam a respectiva economia, bem como a estrutura e das tendências desta, encarada individualmente e em relação ao quadro geral do desenvolvimento econômico brasileiro” (p. 0271 e 5, doc 2, 1954). Esse projeto, tinha como horizonte “o estabelecimento das diretrizes gerais da política da CAPES no que se refere à estimativa das necessidades de pessoal de nível superior para atendimento dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (p. 0271 e 5, doc 2, 1954). Percebe-se um efeito dessas diretrizes gerais se estabelecendo no relatório de 1956, no qual foram apresentados “tipos gerais de iniciativas”:

1. Contratos de professores e técnicos estrangeiros;
2. Contratos de professores e técnicos nacionais;
3. Desenvolvimento de centros nacionais de aperfeiçoamento pós-graduado;
4. Aperfeiçoamento de professores e assistentes do corpo docente superior do país;
5. Promoção de cursos pós-graduados;
6. Bolsas para aperfeiçoamento pós-graduado no país;
7. Bolsas para aperfeiçoamento pós-graduado no estrangeiro;

8. Levantamentos sôbre a situação do ensino superior no país;
9. Estudos e ensaios sôbre problemas do ensino superior e necessidades de pessoal de nível superior no país;
10. Publicações. (p. 0490 e 2, doc 4, 1956).

Esses tipos gerais de iniciativas podem ser encontrados em outros relatórios e resumos disponíveis até 1963, último ano da Campanha. No último resumo de atividades, de 1963, em que no mesmo documento consta o Programa de Trabalho para 1964, o relato apresenta um cenário de dificuldades, como se percebe no seguinte enunciado “muito longe ainda está do que deveria assumir um plano eficiente de aperfeiçoamento de pessoal superior, adequado às nossas necessidades e capaz de influenciar o **ensino universitário brasileiro**” (p. 1199 ou 1, doc 14, 1963, grifo nosso). Em relação à essa circunstância, o relato segue da seguinte maneira:

Empenhando-se em contribuir para a análise e a superação dos fatores que se estão a opor ao seu objetivo essencial - a adequada expansão dos quadros brasileiros de nível superior, em função das exigências do desenvolvimento econômico e social do país - vem a CAPES, na medida dos seus exíguos recursos, elaborando o empreendendo programa destinados, em síntese, ao estímulo à **melhoria das condições de ensino e pesquisa nas instituições universitárias e científicas nacionais**; ao aperfeiçoamento e especialização do pessoal graduado já existente; e à promoção de levantamentos, estudos e investigações sôbre os problemas envolvidos em seu campo de ação (p. 1199 ou 1, doc 14, 1963, grifo nosso).

Mesmo com os esforços indicados, o relatório apresenta um quadro em que todas as atividades da Campanha decresceram, tendo isso iniciado em 1962 e se agravado em 1963. Esse quadro é agravado devido “a disparidade entre recursos e objetivos, visto se haverem mantido os mesmos níveis orçamentários (cem milhões de cruzeiros anuais...) e, por outro lado, se intensificado o ritmo

inflacionário e suas diretas conseqüências - desvalorização interna e externa do cruzeiro" (p. 1201 ou 3, doc 14, 1963). De acordo com o relato, a desvalorização do cruzeiro impactou devido ao fato de que "o custeio de pelo menos cinquenta por cento das atividades promovidas pela CAPES (professôres estrangeiros, bôlsas no exterior, etc.) é feito à base de dólar adquirido no mercado livre" (p. 1201 ou 3, doc 14, 1963). Além disso, indica que não havia à época "legislação que proporcione condições especiais de câmbio para os programas de formação de quadros qualificados, tão importantes para o nosso desenvolvimento" (p. 1201 ou 3, doc 14, 1963).

Ainda no resumo de atividades de 1963, é apresentada uma quantificação de projetos executados desde 1953: "8 iniciados até o fim de 1953; 183 em 1954, 159 em 1955, 218 em 1956, 277 em 1957, 337 em 1958, 378 em 1959, 455 em 1960, 418 em 1961 e 398 em 1962" (p. 1201 ou 3, doc 14, 1963). Em relação ao ano de 1963, "esta Campanha deu início a 277 novos empreendimentos, promovidos em sua maior parte através da cooperação das instituições universitárias e científicas interessadas" (p. 1201 ou 3, doc 14, 1963).

Parte desses projetos tinham como caráter estudos e levantamentos referentes ao ensino superior. O ensino superior nesse período estava dividido basicamente em dois níveis de ensino: cursos de graduação e cursos pós-graduados. Em relação aos cursos de graduação, o Serviço de Estatística e Documentação (SED) desde 1953 aparece nos relatórios e resumos de atividades da Campanha desenvolvendo estudos referentes à "Levantamento geral da situação do ensino superior no país" (p. 0276 e 10, doc 2, 1954), na forma de "Estatísticas do ensino" (p. 0315 e 13, doc 2, 1954). Com esses dados, em 1954 foram lançadas duas publicações: Sinopse Estatística do Ensino Superior, e, Sinopse Estatística do Ensino Médio; ambas sobre "as conclusões de curso relativos ao ano letivo de 1953 e as matrículas efetivadas em 1954" (p. 0315 e 13, doc 2, 1954). Essas pesquisas continuaram acontecendo nos outros anos da Campanha, sendo que esses dados publicados em 1954 eram levantados a partir

de inquéritos (feitos com 308 estabelecimentos de ensino superior) e com o apoio do Serviço Estatístico da Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura à época.

Relata a Campanha que “uma boa entrosagem entre o SED e o Serviço Estatístico da Educação e Cultura proporcionará à CAPES, por conseguinte, maior liberdade de ação para novas pesquisas sobre aspectos não investigados normalmente” (p. 0315 e 13, doc 2, 1954). Ao que parece, esse entrosamento permitiu maior liberdade de ação, ao passo que à Campanha desenvolveu em 1958 o Projeto CAPES-1293/SED.37/58 que tinha como objeto o “levantamento cadastral permanente dos diplomados em cursos superiores” (p. 0809 ou 18, doc 9, 1958). Nesse mesmo ano, foi possível que fossem publicadas monografias produzidas com o Projeto CAPES-411/SED.42/55, cujo objetivo previa

um estudo de âmbito nacional sobre as necessidades de pessoal de nível superior, alicerçado nas conclusões de extenso levantamento sobre fatores e tendências de desenvolvimento econômico, promovido em todos os Estados e Territórios da União. (p. 0809 ou 18, doc 9, 1958).

As primeiras monografias desse projeto foram divulgadas na publicação intitulada Estudos de Desenvolvimento Regional e referiam-se aos Estados de Alagoas, Bahia, Estado do Rio, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Mato Grosso.

Os trabalhos do SED continuaram nesse sentido até 1963, também com a “realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre problemas de ensino superior e necessidade de mão de obra de nível superior” (p. 1200 ou 2, doc 14, 1963). Sobre o que o relatório de 1963 indica como mão de obra de nível superior, o relatório de 1955, em outro tom, aponta que a Campanha concentrar-se-ia

na continuação do levantamento regional dos fatores e tendências do desenvolvimento econômico, nos estudos sobre distribuição de pessoal de nível superior e

no levantamento do catálogo de oportunidades para treinamento pós-graduado no território nacional. (p. 0329 e 7, doc 3, 1955).

Assim, a nossa contemporânea pós-graduação, à época da Campanha, era chamada de treinamento ou cursos pós-graduados. Em relatório de 1958, há uma quantificação de dezesseis (16) cursos de aperfeiçoamento pós-graduado ou especialização que ou foram promovidos ou tiveram cooperação da Campanha para a sua realização em centros universitários ou científicos do país. Já em 1963, houve

estímulo à instituição de cursos pós-graduados regulares e promoção de cursos intensivos de atualização e aperfeiçoamento, de curta duração, especialmente preparados para grupos docentes de universidades mais recentemente criadas, de acôrdo com as necessidades destas, e ministrados em 1 a 2 meses nos centros universitários mais desenvolvidos do país, ou naquelas próprias universidades, por pequenas equipes de especialistas que para ali se deslocaram temporariamente, passando a conta, eventualmente, com o concurso de professôres e especialistas locais (p. 1209 ou 11, doc 14, 1963).

Esses cursos tinham como foco “a atualização e o aperfeiçoamento do corpo docente superior dos Estados e a iniciação de jovens em comêço de carreira docente.” (p. 1209 ou 11, doc 14, 1963). Em relação ao aperfeiçoamento de pessoal docente, o relatório de 1958 permite observar três pontos de atuação: aperfeiçoamento de pessoal docente universitário no país, aperfeiçoamento de pessoal docente universitário no estrangeiro, e cooperação com centros nacionais de aperfeiçoamento pós-graduado. Esse terceiro ponto de atuação refere-se às seguintes iniciativas:

manutenção de professôres e especialistas responsáveis pelo treinamento de bolsistas; promoção de cursos pós-graduados, intercâmbio universitário de pessoal docente, no país; financiamento de cursos especializados de curta duração, ministrados por professôres universitários em

outras instituições nacionais de caráter científico, no país.
(p. 0692 ou 7, doc 6, 1958)

Dessas iniciativas, o que pode ser destacado é a distribuição de bolsas desde 1953: “16. Início de um programa de bolsa para estágio e treinamento de profissionais de nível superior do interior do país nos centros mais adiantados, de estudo e pesquisa, do Rio de Janeiro e São Paulo” (p. 0242 ou 7, doc 1, 1953). A distribuição de bolsas nos relatórios e resumos de atividades referia a dois serviços da Campanha: ao Programa de Quadros Técnicos e Científicos (PQTC) e ao Serviço de Bolsas de Estudo (SBE). O PQTC aparece em 1957 associado à seleção de candidatas às bolsas e à assistência de bolsistas no que tange ao programa de trabalho e aos planos gerais de bolsas:

Assim, durante o trimestre, os responsáveis pelo PQTC entrevistaram numerosos candidatos a bolsas e auxílios; colaboraram com bolsistas na elaboração dos referidos planos de estudo; deram providências para colocação de futuros bolsistas e corresponderam-se com bolsistas já em cumprimento dos seus programas para seguimento e supervisão do desenvolvimentos dos mesmos (p. 0583 e 24, doc 5, 1957).

Já o SBE, no mesmo ano, além de acompanhar as atividades normais de planejamento e execução dos programas de bolsas, cooperou “com outras instituições patrocinadoras de bolsas de estudo, divulgando-lhes as oportunidades de aperfeiçoamento e colaborando na seleção de candidatos às mesmas” (p. 0584 e 25, doc, 1957). As bolsas eram divididas em três tipos: tipo “A”, tipo “B”, e tipo “C”. De acordo com o resumo de atividades de 1959, cada tipo enquadrava-se da seguinte forma:

“A” - de iniciação, para aperfeiçoamento, no país, de recém-graduados que se preparam para carreiras universitárias, científicas e culturais;

“B” - para aperfeiçoamento e especialização, no estrangeiro, de pessoal graduado já possuidor de tirocínio científico ou

profissional, ligado à docência superior, à pesquisa, ou a projetos de repercussão para o desenvolvimento do país;

“C” - auxílios extraordinários, destinado a suplementar bolsas de outras instituições, cobrindo itens não previstos pelas mesmas (p. 1271 ou 8, doc 13, 1959).

Em relatório de 1957 emerge a existência de bolsas de formação, às quais anteriormente concedidas seriam renovadas naquele ano. Isso “caso seus portadores alcançassem satisfatório rendimento nos estudos que empreende” (p. 0586 e 27, doc 5, 1957). O documento em que constam os resumos de atividades de 1961, 1962 e 1963 também tem uma Síntese do Plano de Trabalho da CAPES para 1964, na qual constam algumas definições relativas às bolsas e auxílios concedidos. As bolsas de formação no país eram concedidas “a estudantes de cursos superior que se distinguem nos estudos e sejam considerados como autênticas vocações” (p. 1207 ou 9, doc 14, para 1964). Elas eram conferidas pela recomendação de professores em uma seleção anual por uma junta especial em cada escola. Essas bolsas visavam “a formação de uma elite de profissionais, cientistas, pesquisadores, professores e especialistas. Especialmente destinadas a instituições universitárias, com vistas à formação do seu corpo docente” (p. 1207 ou 9, doc 14, para 1964).

O segundo tipo de bolsas discriminadas nesse plano de trabalho eram as de “iniciação no país”, às quais eram “destinadas à iniciação científica ou profissional de recém-diplomados que hajam revelado especiais aptidões nos respectivos cursos e desejam prosseguir seus estudos em nível pós-graduado” (p. 1208 ou 10, doc 14, para 1964). Tinham como objetivo “o preparo de pessoal docente superior e a formação de profissionais especializados, pesquisadores e cientistas” (p. 1208 ou 10, doc 14, para 1964).

O terceiro tipo de bolsas eram as de “aperfeiçoamento no país”, tendo como público-alvo “docentes universitários, cientistas ou profissionais de firmada experiência” (p. 1208 ou 10, doc 14,

para 1964) em qualquer nível de carreira. Essas bolsas tinham como objetivo “possibilitar a pessoas já qualificadas pelo seu tirocínio profissional cursos e estágios para estudo e treinamento mais avançado em instituições, estabelecimento e serviços nacionais habilitados a proporcionar aperfeiçoamento pós-graduado de alta qualidade” (p. 1208 ou 10, doc 14, para 1964).

O quarto tipo de bolsas eram as de “aperfeiçoamento no estrangeiro”, com foco no “aperfeiçoamento de pessoal docente universitário, especialista, técnicos e cientistas de alto nível, observadas as adequadas escalas de prioridade” (p. 1208 ou 10, doc 14, para 1964). Eram destinadas especificamente

a pessoal graduado, já possuidor de tirocínio científico ou profissional, dedicado ao magistério superior, à pesquisa científica e à ciência aplicada, ou à execução de obra e trabalhos em serviços públicos ou privados para os quais se exijam conhecimentos especializados mais avançados e, excepcionalmente, a jovens universitários recém-diplomados que hajam revelado excepcionais aptidões durante os respectivos cursos (p. 1208 ou 10, doc 14, para 1964).

E o último tipo de auxílios concedidos pela Campanha eram “destinados a permitir a candidatos contemplados com bôlsas ou estágios remunerados de outras instituições a aquisição de passagens ou o pagamento de taxas escolares, quando aquelas concessões não compreenderem tais despesas” (p. 1209 ou 11, doc 14, para 1964).

CONCLUSÃO

Esse processo de arquivamento permitiu visibilizar práticas da CAPES no período em que era denominada Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior entre os anos de 1951 e 1963 às quais visavam em alguma medida o ensino superior e

pós-graduado e a produção científica no Brasil. Essa formação discursiva em torno do contexto da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior faz perceber condições de possibilidade para a existência de uma Área de Conhecimento em Ensino a partir do ano de 2011. Entretanto, o arquivamento aqui visibilizado é um recorte dos discursos que vêm sendo arquivados em torno das práticas da CAPES que possibilitam a existência de práticas de ensino em uma Área de Conhecimento. Espera-se com os próximos arquivamentos visibilizar outros discursos em torno do ensino que permitam pensar os modos pelos quais a CAPES organiza a pós-graduação no presente brasileiro.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio G. A discursividade educacional contemporânea: uma aproximação exploratória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8804>. Acesso em: 09 mai. 2023.

AQUINO, Júlio Groppa. Operação arquivo: pesquisar em educação com Foucault. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Foucault, arquivo, educação**: dez pesquisas. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 337-353.

AQUINO, Júlio Groppa; DO VAL, Gisela Maria. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 49, p. 41-53, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00041.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020. (Campo Teórico)

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault explica seu último livro. *In*: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Organização e seleção dos textos: Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 145-152. (Ditos e escritos; II).

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Claudia Madruga Cunha (org.)

Professora do Departamento de Artes, do Setor de Artes, Comunicação e Design, Curso Bacharelado em Produção Cultural e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR); coordena o grupo Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia da Diferença e Arte e Educação. Pesquisa cartografia e pesquisa rizoma, procedimentos pós-estruturalistas em arte educação.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2867-5566>

Email: cmadrugacunha@gmail.com

Angélica Vier Munhoz

Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2644-043X>.

Email: angelicavmunhoz@gmail.com

Ana Carolina Noffke

Graduada, Mestre e Doutoranda em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bolsista Capes, com pesquisas sobre as relações Música e Filosofia, Filosofia da Diferença, Filosofia Decolonial e Latino-Americana. Atua também como cantora, violonista e produtora cultural, com nome artístico Ana Pindorama.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8881-4919>

E-mail: pindorama.ana@gmail.com

Instagram: Ana Pindorama (@anapindorama)

Andrio Robert Lancheta

Produtor Cênico, Diretor teatral, Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – PPGE/UFPR. Atua como pesquisador, editor e colunista no Instituto Papo de Homem produzindo material sobre corpo, gênero, masculinidades, sexualidade e interseccionalidade.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2697-5645>

Email: andrio.robert@yahoo.com.br

Annie Martins

Mulher indígena em retomada da etnia Tikuna, mãe do Cauã, Professora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA-AM), Doutora em Educação (PPGE-UFPR), Mestra em Letras e Artes (UEA-AM), Especialista em Comunicação, Política e Imagem (UFPR-PR), graduada em Licenciatura em Teatro (UNESPAR-PR) e Comunicação Social (UFPR-PR). Coordena o Projeto de Extensão "Arbitrio: Teatro na Prisão no Amazonas".

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2372-3346>

Email: anniemartins10@gmail.com

Ester Maria Dreher Heuser

Professora do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Curso de Filosofia (Licenciatura e Pós-graduação, Linha de pesquisa Ética e Filosofia Política). Graduada em Filosofia e mestre em Educação nas ciências – área Filosofia, pela UNIJUÍ; doutora em Educação pela UFRGS. Participa da Rede de Pesquisa "Escrleituras da diferença em filosofia-educação".

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1762-7526>

E-mail: esterheu@hotmail.com

Fernanda Kogin

Doutora em Educação e Mestra em Educação pela UFPR. Especialista em Produção e Mercado Audiovisual e Bacharel em Desenho Industrial - Design Digital ambas pela PUCPR. Tecnóloga em Produção Cênica pela UFPR e atualmente, graduanda na Licenciatura em Pedagogia na UniCesumar. Atua como Videomaker e Produtora Cênica. Apaixonada pelas possibilidades transdisciplinares, busca costurar em suas pesquisas, estudos no âmbito audiovisual, educacional, teatralidades e processos criativos.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5317-6710>

E-mail: fernandakogin@hotmail.com

Inauã Weirich Ribeiro

Doutoranda em Ensino com Bolsa Integral PROSUC/CAPES no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Possui graduação em História e Mestrado em Ensino com bolsa CAPES/FAPERGS na Universidade do Vale do Taquari - Univates (2019). Integra o Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/ CNPq/UNIVATES).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0701-4555>

E-mail: iwribeiro@universo.univates.br

Jessé Cruz

Pai de Gustavo e Fanon, Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Doutor em Educação (PPGE-UFRJ), Mestre em Educação (PPGE-FURB). Brincante, Pesquisador, Artista, do Axê, Pai Solo e Professor que tem como foco no estudo do Corpo Negro na Dança cuja pesquisa é baseado na Artes a partir da epistemologia da Macumbaria pelas encruzilhadas metodológicas da A/r/tográfica e da B/Dri/grafia. Membro do conselho científico da Associação Nacional de Dança/ANDA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8815-9662>

E-mail: jesse.cruz@ufsm.br

Jorge Vasconcellos

Homem hetero-cis, negro-indígena, neto de indígena Xavante aldeado e descendente de negres escravizadas. Doutor em Filosofia/UFRJ. Professor Associado da UFF, Niterói-RJ/Brasil, no Departamento de Artes e Estudos Culturais/RAE e no Programa de Pós-graduação em Estudos Contemporâneos das Artes/PPGCA-UFF. Líder do Grupo de Pesquisas CNPq - *práticas estético-políticas na arte contemporânea*. Teórico-ativista no Coletivo - de ações e práticas estéticos-políticas e procedimentos acadêmicos contrapedagógicos - *28 de Maio/C28M*. E o mais importante, Pai de Êndi, Joaquim e Zoé.

E-mail: jorgevasconcellos@id.uff.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4707-7710>

Leomar Peruzzo

Doutor em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela FURB. Especialista em Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais pelo IPGEX. Licenciado em Artes Visuais e Bacharel em Teatro pela FURB. Professor de Arte da Educação Básica e Ensino Médio da Secretaria de Educação de Santa Catarina e Docente da Universidade Leonardo da Vinci – EAD, Uniasselvi, nos cursos de Licenciatura em Teatro e Artes Visuais. Membro do Grupo de Pesquisa Rizoma – UFPR e do Grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação GPAEE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5322-142X>

E-mail: leomarperuzzo@hotmail.com

Letícia Pedrassa Prates

Mestranda em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Bolsista CAPES. Pós-graduanda lato sensu no curso História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bacharelado e Licenciatura Plena em Filosofia (2015 a 2019) pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0254-6926>

E-mail: leprates25@gmail.com

Liliane Repnoski Franco

Doutora em Educação (2023) e Mestre em Educação pela UFPR (2015). Especialista em Educação Especial (1999) IBEPEX e em Educação Especial Inclusiva FACEL (2013); graduada em Pedagogia pela PUC/PR (1998). Pedagoga Avaliadora e Professora de Atendimento Educacional Especializado na Área Visual, no Centro Municipal de Atendimento Especializado/CMAE, Iva de Abreu Costa Silva, Curitiba. Desenvolve estudos nas temáticas da educação especial, inclusão da pessoa com deficiência e filosofia da diferença.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4459-3023>

Email: lilianerfranco@gmail.com

Luciano Bedin da Costa

Psicólogo, Doutor em Educação e professor na Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Desenvolve pesquisas no campo da escrita e das infâncias, sendo um dos editores do selo editorial Nota Azul e de O Onírico: o primeiro jornal oniropolítico do Brasil.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6350-2644>

E-mail: bedin.costa@gmail.com

Marcos da Rocha Oliveira

Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFRGS. É professor no Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação da UFPR, na área de Pesquisa Educacional. Com seu laboratório de textos investiga poéticas pedagógicas na formação docente e procedimentos para ler e escrever a pesquisa educacional.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9860-3720>

E-mail: marqosoliveira@gmail.com

Patrício Landaeta Mardones

Académico e investigador del Departamento de Artes Integradas de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile; integrante de la línea de 'Imaginarios artísticos' del Doctorado en Artes Integradas; Investigador responsable del proyecto Fondecyt/ANID Regular 1220806: "Agenciamiento de deseo: Emergencia, función y proyecciones del concepto en el sur global"; coordinador de la Red de Estudios Latinoamericanos Deleuze y Guattari.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3713-4155>

Email: patricio.landaeta@gmail.com

Thais Adriane Vieira de Matos

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, Licenciada em Educação Física na UFPR. Pesquisadora do Grupo Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia e Arte-Educação e do Programa de Excelência Acadêmica – PROEX da CAPES. Teórica dos Estudos de Gênero pós-estruturalistas unidos à Filosofia da Diferença de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari no contexto da formação e da prática docente.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3413-6777>

Email: thaisadrianematos@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

afectos 46, 47, 104, 136
afetividade 171
afetos 17, 18, 19, 22, 103, 118, 121, 154, 160, 164, 165, 166, 186
agentes transformadores 45
Almanaque Abril 59
alquimista 60
antagonismos 86
Área de Conhecimento em Educação 196
Área de Conhecimento em Ensino 196, 210
Arqueologia do Saber 195, 210
arquivamento 23, 195, 197, 199, 209, 210
arte educação 18, 42, 110, 115, 124, 125, 211
arte-educação 25, 26, 102, 104
artista 26, 99, 102, 103, 105, 107, 135, 138, 147, 155, 175, 178
ator 99, 147
autoconhecimento 169, 171, 177
autoficção 22, 145, 152, 153, 160, 162, 166, 172, 173, 179, 183, 191, 192
autores 11, 15, 17, 18, 32, 33, 34, 40, 41, 59, 65, 67, 74, 86, 89, 94, 100, 101, 106, 116, 117, 130, 144, 146, 154, 211

B

berrar 72
Borigrafia 21, 25, 98, 99, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110

C

calar 72
Campanha Capes 23
campos do conhecimento 17
Candomblé 99, 100

cartografia 19, 21, 31, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 99, 100, 101, 104, 110, 116, 119, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 136, 137, 139, 182, 184, 185, 211

cartografias do sensível 182, 189, 193

ciências da vida 196

colonização 94, 105, 155, 159, 164, 188

consumidor 46

continuidade ontológica 72

coreografia da palavra 13

corpo preto 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

corpo-sem-órgãos 21, 112, 125

criação de mulheres professoras 181, 185, 192

criatividade 88, 142, 169, 175, 176, 177

cruzografias 99

cruzos 99, 106

D

dançante 26, 99, 104

devenir 55

devir 15, 72, 73, 182, 183, 185, 186, 188, 192, 193

diferença 15, 23, 31, 36, 37, 38, 42, 43, 63, 89, 90, 92, 104, 110, 117, 124, 127, 128, 129, 132, 136, 138, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 212, 214

diferença na docência 182

diferenciação 23, 34, 36, 63, 89, 107, 196, 197

discursividades 23

discursos 22, 28, 31, 37, 40, 47, 93, 128, 129, 134, 135, 136, 146, 195, 196, 197, 200, 210

disidente 46

docências do feminino plural 23

docências fiandeiras 181

docente 21, 76, 99, 103, 107, 109, 128, 132, 134, 135, 139, 173, 174,
182, 184, 185, 188, 189, 202, 206, 208, 209, 214, 215

E

educação 18, 21, 25, 26, 42, 76, 82, 89, 91, 95, 96, 97, 99, 110, 113,
114, 119, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 144, 152, 157, 165,
173, 179, 181, 183, 184, 188, 189, 192, 193, 196, 197,
205, 211, 212, 213, 214, 215

educação especial 21, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136,
137, 138, 139, 214

educación privada 46

educativos 23, 47, 182

empendedor 45, 46

encruzilhada 21, 98, 108

encruzos 99, 101, 102, 106

ensino 17, 21, 23, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 102, 103, 127, 128, 133,
134, 135, 156, 173, 181, 183, 184, 186, 188, 189, 190,
191, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204,
205, 209, 210

escrever 14, 15, 20, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 88, 114,
117, 142, 143, 163, 214

escrita 11, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 36, 41, 53, 61, 65, 66, 71, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 79, 80, 86, 88, 100, 104, 108, 113, 114, 115,
116, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 129, 154, 160, 162,
163, 164, 166, 169, 171, 172, 173, 177, 181, 182, 183,
185, 187, 193, 214

escuela 19, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 55

espaço de educação não-formal 141

essência 161, 169, 171, 177

estética 17, 18, 19, 31, 40, 73, 100, 102, 105, 107, 108, 109, 130,
131, 165

estilo literário 18

estrutura temática 12

estudo 17, 23, 31, 40, 41, 42, 85, 113, 116, 119, 122, 129, 165, 181, 182,
184, 186, 188, 202, 205, 207, 209, 213

ética 20, 27, 29, 67, 83, 86, 89, 93, 94, 95, 97, 100, 102, 107, 108,
130, 131, 143, 148, 158, 159, 160, 165

experiência de inutilidade 58

experiência de lateralidade 60

experiência imediata 85

experiência negativa 86

experiências 17, 63, 70, 86, 99, 135, 136, 137, 154, 171, 172, 181,
182, 188

experiências vividas 181

experimentação 22, 168

exposições 11, 14

extractivismo 45

Exu 21, 99, 100, 101, 103, 107, 108, 109

F

fábrica de montagem 12

ferramentas de pesquisa 12

filosofia 20, 21, 23, 25, 33, 41, 43, 70, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87,
88, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 100, 104, 106, 110, 132,
180, 190, 191, 212, 214

filosofia da diferença 23, 43, 104, 132, 180, 190, 214

formação discursiva 197, 210

formas jurídicas 27

fuerzas activas 45

fuerzas reactivas 45, 54

G

gênero 22, 130, 141, 146, 147, 149, 160, 191, 211

gosto das palavras 60, 72

grupo de teatro amador Na Lona 142

H

histórias 20, 22, 36, 61, 65, 83, 91, 95, 154, 158, 160, 162, 163,
164, 171

I

imagens 12, 34, 89, 91, 115, 120, 121, 122, 129, 170, 171, 172, 199

inclusão 89, 90, 127, 128, 132, 134, 135, 136, 137, 214

interrupção 72, 79, 80

itinerários curriculares 58

L

lateralidade 60

leitura 11, 20, 22, 23, 33, 41, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 74, 77, 80, 83, 85, 86, 90, 93, 94, 95, 97, 100, 114, 116, 119, 120, 129, 143, 145, 198

LGBTQIA+ 99, 107

língua 33, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 164, 200

linhas chão 182

linhas de simpatia 17

linhas do espaço 182

Linn da Quebrada 141, 146

Literatura 166

M

macumbeiro 99, 107

máquina de escrita 13

masculinidade 22, 141, 142, 145, 146, 147, 152

masculinidade hegemônica 22, 142, 147

masculinidades 22, 140, 141, 142, 146, 147, 211

memória 14, 79, 122, 164, 171, 173, 175, 183

mergulho 60, 72, 81, 145

mergulho do peixe 60

Mesa de intervenções 26

Método Estrutural de História da Filosofia 84, 85

metodologias 17, 18, 67, 144, 148, 154, 160, 161, 177, 181

métodos 11, 14, 15, 27, 33, 34

miedo 46

molécula 72

movimento 11, 12, 13, 32, 33, 34, 60, 61, 67, 80, 88, 95, 101, 102, 107, 115, 118, 147

movimento de pensamento 12

movimiento 55

mulher 22, 72, 146, 154, 157, 160, 162, 181, 189, 193

mulheres professoras 23, 181, 182, 185, 186, 188, 189, 191, 192

mundo no humano 46

mutación 46, 50, 51, 52

N

narrativa 21, 22, 103, 106, 127, 170, 171, 172, 179, 181, 183, 187

narrativa poética 22, 171

narrativas 183, 189, 193

Narrativas fabularias 183, 189, 193

neoliberalismo 19, 46

neutralidade 78, 86, 143, 147, 188

niños 45, 47

noção de ensino 196, 197

normalidad 46

normalidade-anormalidade 127

O

olhar sensível 154, 171, 177

ontologia do presente 29

Ori 99, 102, 213

P

Padê de Exu 99

pandemia 52, 53, 114, 121, 148, 169, 171

pensamento crítico 22, 171, 174, 176

Percursos de uma pedagoga Yacumama 183, 189, 192

performatividades 115

pesquisa 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 31, 38, 40, 42, 56, 57, 59, 65, 68, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 94, 99, 100, 101, 104, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 160, 162, 163, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 181, 182, 185, 186, 189, 190, 191, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 203, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214

políticas de educação 128

povo 22, 26, 73, 75, 76, 81, 93, 105, 154, 157, 192

povos indígenas 90, 154

prática docente 103, 107, 182, 215

R

retrocesso 60

rizoma 39, 46, 115, 130

rizomático 17, 42, 49, 118

roda de conversa 141, 142, 149, 150, 175

S

saber 28, 29, 35, 37, 38, 41, 43, 48, 53, 58, 60, 72, 74, 75, 77, 78,
89, 101, 103, 119, 127, 151, 154, 163, 174, 187

sal das palavras 60, 72

saúde 73, 149

segregação 128, 132

singularidade 38, 127, 175

sociedad del hombre civilizado 45

subjetividad 45, 52, 53, 55

subjetividade 31, 105, 107, 116, 122, 125, 172, 186

subversões 182

sujeito acadêmico 170, 178

T

tear 182

teatro 22, 120, 141, 142, 152, 155, 156, 157, 160, 162, 165, 212, 213

terminologias 128, 132

tramas 135, 181, 182, 185, 188, 189

U

universais 85, 132, 133

V

vergonha 72, 147

viadagem 141

vida 13, 14, 17, 19, 21, 22, 39, 40, 44, 45, 54, 58, 64, 68, 73, 82,
100, 101, 102, 108, 119, 121, 125, 129, 131, 135, 146,
147, 153, 154, 156, 163, 164, 165, 166, 170, 171, 172,
174, 179, 188, 190, 193

voo do pássaro 60

vulnerabilidade 108, 175, 177

Z

zona de investigação poética 72

www.pimentacultural.com

PESQUISA PÓS-QUALITATIVA EM LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA na educação

