

CONTORNOS E TRANSTORNOS EM FRONTEIRAS FIXANTES: FORMATIVIDADE DOCENTE EM LINHAS BIFURCADAS

*Ramires Fonseca Silva**

RESUMO: O texto apresenta uma proposta de reflexão acerca da formação docente contemporânea atravessada pelo pensamento deleuzo-guattariano e suas ressonâncias. Faz-se um recorte específico na discussão dos fluxos das multiplicidades emancipatórias juvenis durante o processo formacional e seus embates com o desenho curricular instituído. Defende-se que a abordagem cartográfica da pesquisa nesse campo fomenta condições de possibilidades para que modos de vida ganhem ênfase na expressividade formante, interferindo nos acontecimentos aprendentes situacionais da itinerância. Trata-se, pois, de uma leitura com disposição crítica da racionalidade educacional no ambiente formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Cartografia, Formação docente, Multiplicidades juvenis

CONTOURS ET TROUBLES DANS DES FRONTIÈRES FIXANTES: FORMATIVITÉ DES ENSEIGNANTS DANS DES LIGNES BIFURQUÉES

RÉSUMÉ: Ce texte présente une proposition de réflexion à propos de la formation enseignante contemporaine traversée par la pensée de Deleuze et Guattari et leurs résonances. Nous avons fait un contour spécifique qui correspond à la discussion des fluxes des multiplicités émancipatrices juvéniles pendant le processus de formation enseignante et leurs assauts par rapport au programme universitaire établi. Nous soutenons que l'approche cartographique de cette recherche encourage les conditions de possibilités aux apprenants en formation d'enseignant en favorisant l'existence de leurs différentes modes de vie et de leurs expressivités. Cette approche contribue avec l'interférence dans les événements d'apprentissage situationnel de l'itinérance. Ainsi, il s'agit d'une analyse qui se dispose à établir une critique de la rationalité éducationnelle dans l'ambiance formative.

MOTS-CLÉS: Cartographie, Formation d'enseignant, Multiplicités juvéniles

* Doutorando em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC/UNEB. E-mail ramiresfsilva@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6349-2204>

Introdução

O movimento na formação docente inicial que iremos abordar possui agenciamentos de categorias teóricas engendradas nos fluxos de um pensar filosófico que compõe dialogicamente aberturas para se discutir esse campo na contemporaneidade: filosofia da diferença de viés deleuzo-guattariano. O fenômeno da formação, enquanto atos imbricados transformativo, exercendo mutabilidades em modos subjetivos, linhas afetantes sobre as quais se põe um campo de disputa. Torna-se um desafio produzir uma interface que possibilite avançar na ampliação do debate atual sobre os modos existentes e seus sentidos nos itinerários formativos iniciais a partir de um alcance filosófico que intenta mapear paisagens e relações diversas que se apresentam, de certa maneira, com ângulos metodológicos diferenciados nessa tipologia educacional de pesquisa.

O presente texto atravessa uma abordagem que possui distintas perspectivas de entrada, haja vista ser a formatividade docente um grande novelo de linhas com diferentes texturas, cores e tamanhos. O processo que se desenrola nos escritos está por sua vez inserido num amplo arco discursivo denominado, por um olhar estadunidense que recepcionou o pensamento francês, especialmente, no interior da teoria literária e estudos culturais, de “pós-estruturalismo”. Movimento que surgiu na década de 1960 abrangendo várias áreas como filosofia, literatura, sociologia, artes entre outras, em grande parte sob inspiração, principalmente, do pensamento de Friedrich Nietzsche e de Martin Heidegger, que buscou problematizar o âmago da sistematização do estruturalismo: toda a sua carga unitária, bem como uma certa desconfiança constituinte dos pressupostos racionais vigentes, e mirou no horizonte dos limites da estrutura um território fértil para produzir também conhecimentos diferenciais nas zonas limítrofes. O termo, entretanto, carrega consigo um vasto teor de significados, já que existe uma variabilidade de posições conceituais no seu bojo, nomes como Jacques Derrida, François Lyotard, Kristeva, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Félix Guattari entre outros. A partir destes pensadores,

[...] foi preciso ir além do estruturalismo, já que o projeto estruturalista pode ser sintetizado pelo conceito de que chega a um conhecimento seguro ao restringir, envolver diferenças no interior de estruturas. Segundo os pós-estruturalistas, esta segurança negligencia os papéis perturbadores e produtivos de limites irregulares da estrutura (WILLIAMS, 2013, p. 13-14).

Esse pressuposto epistêmico chamado de pós-estruturalista intensifica a crítica da centralidade da estrutura na condução de um discurso de ordem, ou melhor, numa nomenclatura foucaultiana, a ordem do discurso estruturalista.¹ Esses autores identificam potencialidade das zonas fronteiriças.

¹ Vale frisar que na formulação de Tomaz Tadeu da Silva (2015, p. 118) “A estrutura é uma característica não dos elementos individuais dos fenômenos ou ‘objeto’, mas das relações entre aqueles elementos. A estrutura, tal como na arte da construção,

Conhecimentos ancorados em linhas de fronteiras são produzidas em territórios de diálogos com o centro da estrutura, bem como com o fora da estrutura, mesmo sabendo que limites epistêmicos são lugares de litígio entre áreas de conhecimentos. Afinal, essa abordagem possui distintas setas que se misturam, como a linguista, a antropológica, a filosófica entre outras. As diferenças estariam nos limites porque eles não se identificam com projeções de referências, são variações irregulares, algo inapreensível, ancoram-se numa abordagem, em boa medida, antifundacionista. Daí nossa aproximação com o campo formativo inicial ter um cunho diferencial, na qual a pluralidade de ângulos epistêmicos se entrecruzam, e nessas encruzilhadas os limites são zonas de destaque para discussões.

Embora Deleuze e Guattari não se considerem pós-estruturalistas, a filosofia da diferença sustentada por ambos parte, em grande medida, deste ponto de crítica qualificada ao estruturalismo, para uma elaboração posterior que reivindica o caráter inventivo e transformador do pensamento, sem, contudo, deixar de reconhecer a própria estrutura, que eles criticam, contenham elementos – como condição necessária para mudanças – que permitem pensar em transformações. Dito de outro modo, esses pensadores franceses radicalizam a estrutura, como se o estruturalismo produzisse conhecimentos, mas suas ferramentas conceituais tivessem chegado a exaustão. Daí a necessidade de se olhar com cuidado para os limites porque esse território traz uma inscrição potencializadora e fecunda para se pensar não como as coisas são, mas como as coisas funcionam e se relacionam com outras (WILLIAMS, 2013).

Diríamos talvez que quando pensamos nessa noção de limite, compreendemos que não é uma determinada faixa, uma raia que separa um território de outro, apresentando o que é pertencente a um e ao outro, o limite não é algo cristalizado, ou mesmo um estorvo para o fluir das mutações, mas o que possibilita uma transformação, um vir a ser, um porvir, um tornar-se no interior de um espaço-tempo em dobras, uma condição de possibilidade para o surgimento do inédito.

Todavia, podemos identificar também convergências conceituais entre ambos os movimentos – estruturalismo e pós-estruturalismo – como a partilha de crítica ao autoconhecimento de matriz hegeliana em que a consciência trilha um percurso de encontro com ela própria. Ambos os movimentos vão destacar o papel do quadro sociocultural na construção das subjetividades no interior de uma temporalidade, tendo a concepção de Martin Heidegger sobre ser-no-mundo como influência (PETERS, 2000).

é precisamente aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente.” Esse Estruturalismo de viés francês tem Ferdinand de Saussure e sua investigação sobre a linguística como principal centro irradiador deste movimento.

Multiplicidades juvenis e emancipações

A plataforma conceitual da filosofia da diferença como lente teórica/experimental na apreensão da ambientação empírica das licenciaturas, especificamente, nas multiplicidades estudantis em devires, possui procedimentos endereçados a pensar a diferença enquanto conceito – diferença em si mesma –, tratada a partir de suas próprias constituições, em seus modos expressivos desvinculada de forças de “essencialidades” e seus efeitos que tanto marcaram a história do pensamento educacional. Em outros termos, constituições diferenciais em multiplicidades estudantis têm aproximações com fluxos de forças, e distanciamentos com substâncias essenciais condutoras de referenciais.

Multiplicidades tratada aqui, não é um conjunto em movimento que compõe o uno, nem tão pouco possui traços específicos do múltiplo no sentido ampliado; a multiplicidade não faz parte de nenhuma totalidade. Ela é variável e produz diferenças, são divisíveis, mas “inseparáveis de um potencial ou de uma virtualidade [...]” (DELEUZE, 1988, p. 297), e na fragmentação gera forças que não comportam consistência estabilizante nas relações, nas singularidades. Os fenômenos engendram multiplicidades para se constituírem em seus planos de composições. São conectividades impercebíveis em fluxos de ideias com velocidades inalcançáveis que promovem diferenciações libidinais; algo de incontrolável e indeterminável que engendram diferenças sem qualquer arranjo de subordinação. “Uma multiplicidade não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinações crescem então com a multiplicidade.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23) O fluxo das multiplicidades está imunizado do contágio das relações biunívocas, elas estabelecem novas dobras de conexões à medida que quebram unidades. Não existe um pivô que indique direções, somente sinais que escoam na indeterminação.

A dimensão aberta das multiplicidades, construtora de minorações, fomentaria um amplo leque de condições prováveis e ampliadas na formatividade docente, rastreando assim nas dobras e nas redobras do campo formativo na contemporaneidade, brechas singularizantes em que “uma minoria nunca existe pronta, ela só se constitui sobre linhas de fuga que são tanto maneiras de avançar quanto de atacar.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 56) Significa dizer que o processo formacional pode ser compreendido nas condições de pensabilidade a partir, não de imitação do que é veiculado institucionalmente como hegemônico construído na semelhança, na série, mas de conjugação entre partes que compõem atos situacionais menores com potencialidades heterogêneas. Conjugação rizomática dos vários elementos presentes, que penetram, na itinerância do formante, principalmente, nos atravessamentos das experiencialidades da realidade, com espontaneidade em situação nos encontros e desencontros aprendentes, em tudo aquilo que tenha a intempestividade do acontecimento, e que não predomine eventos de estabilidade prolongada – essencialidades. Com isso, desterritorializando a educação maior

que atua muito como máquina de controle, mostrando o destaque não em expectativas de progressões evolutivas, mas, sobretudo, em processos de movimentos de realizações em atos implicados.²

Essa proposta auxilia a elaborar interfaces no campo epistêmico da formação docente inicial, e não deixando de reconhecer que ainda mantêm resquícios do espólio discursivo moderno nos ambientes formativos, onde uma modelagem instrumental da razão atravessa esses espaços, hierarquizando modos de construção de conhecimentos como dispositivos de poder institucionalizados. Assim, nos afastaremos do “[...] que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamento potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto.” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 18-19) Contrariamente às aspirações de concepção piramidal que almejam lógicas padronizantes, discutiremos, nesse contexto, o princípio central da noção de identidade (na formação) enquanto unidade paradigmática e estabilizante. Isso com a intenção fulcral de problematizar a formação docente inicial, principalmente, a partir do olhar estudantil implicado, destacando as singularidades e seus prolongamentos no cenário incompleto nas intersubjetividades.

A perspectiva da filosofia da formação docente quando discute o processo “formacional” enquanto movimento aberto ao fluir de interconexões aprendentes em situação, sem estabilidade absoluta, em que a experiência do vivido é entrecruzada na processualidade, valorizando com isso saberes culturais e dinamizando aprendizagens, que não negam potencialidades singularizantes. (MACEDO, 2015) essa perspectiva faz um desvio na discursividade presente na configuração atual de formação docente porque

O conceito de formação ainda atende a uma orientação eminentemente técnica, exoterodeterminante, diria mesmo funcionalista. Apresenta-se como um conjunto de dispositivos técnicos [...] ou seja, mediação simplificada pelo ensino, aprendizagem deslocada da sua valoração social, cultural e política, entre outras reduções conceituais e práticas (MACEDO, 2015, p. 40).

Pensamos numa perspectiva de enlace em que o fazer filosófico no campo formacional possa ecoar no emaranhado de linhas que compõem a processualidade, expondo o movimento de construção

² Pensar um “formatividade docente menor” seria o menor como potência, constituindo fluxos permanentes de modos experienciais em atos mínimos, em ações propulsoras de modificações de comportamentos, tendo a crítica e a criatividade como marcadores de destaque. É bom lembrar que “a ideia de fluxo não é um conceito, basta olhar qualquer coisa que flui, o leite, o mijo, o esperma, o dinheiro, é isso a realidade[...]” (DELEUZE, 2018, p. 203). O termo menor, então, não significa menos, ou mais reduzido, ou mesmo inferior. O menor é utilizado como expressividade intensa de forças e combinações num circuito de fluxos sem hierarquias. Já a “formação docente maior” seria a das políticas públicas com vieses generalistas: parâmetros e diretrizes curriculares, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 9394/96) – grandes projetos – elaborados, em boa medida, por pessoas que fazem parte de uma esfera social que têm proximidade com a dinâmica real do poder instituído e pouca relação com práticas pedagógicas nos espaços educativos que se insinuam num movimento de resistência ao que veiculado com facilidade nas grandes agências de comunicação. A formação docente maior estabelecida trata a política como via para territorialização plena, seu foco primordial é, apenas, territorializar, mesmo com verniz político, um discurso que se torne convencionalizado com apenas uma abertura de entrada e de saída, isto é, artificializado e previsível, um solo fértil para o referencial que agrada o *status quo*. Esse deslocamento que fizemos é ressonância de inspiração da obra *Kafka: por uma literatura menor*, de Gilles Deleuze e Pierre-Félix Guattari.

de singularidades em trânsito, corroborando com a necessidade de apelo à dimensão diferencial. A intenção é pensarmos em desenvolvermos maneiras de experimentações epistemológica/metodológica calcada na flexibilidade diferencial e na abertura, em linhas que se misturam, amplificando conexões e multiplicidades.

Isso porque o conceito de aliança produz uma paisagem bifurcada, irregular, oblíqua no que tange ao cenário relacional porque nuances outras são colocadas em perspectivas. Alianças são condições de possibilidades do emergir de intercessores, “[...] guarda uma potência perigosa e contagiosa.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 30). A aliança opera por combinações e recombinações, regredindo e avançando num movimento sinuoso; o “aliado” não é simplesmente uma pessoa que concorda e discorda, ele cria fluxos, inventa trilhas e disponibiliza para o mundo. Contudo, o mundo atual que valoriza o progresso acrítico, em grande parte, não reconhece a aliança quando ela regride, mas a regressão, em momentos contemporâneos é vitalidade humana no sentido mais ampliado possível. Aliança criativa é condição instauradora da coexistência na vida e, por conseguinte, convivência formacional em ambientes escolarizados e não escolarizados. Com efeito, a aliança faz com que a encontrabilidade seja o cenário de manutenção de fluxos relacionais potencializados.

Por sua vez, a filiação enquanto perspectiva conceitual, ao contrário da aliança, absorve um grau de dependência em escalas de estabilidade, e depois momentos de avanço quase que hierarquizado. Pensemos na filiação a uma determinada linha teórico/histórica, por exemplo, o historiador filiado às matrizes está enraizado em seguir camadas já ultrapassadas, às vezes, por outro historiador mais antigo, sem ser mobilizado por eventos fora deste território delimitado, ou seja, existe uma jurisprudência histórica apontando percursos a serem seguidos, e o filiado cumpre escalas ascendentes sem nenhum tipo de contágio. Então, o evento histórico apresentará em torno de suas complexidades apenas expressividades de compreensões distintas, não tendo chances de um olhar a partir da silhueta potencialmente inédita e talvez desencadeando outras perspectivas históricas, outros campos de consistências, outros sentidos historiográficos.

Nesse panorama, o que compreendemos sobre formação? Sabemos que o conceito de formação (*Bildung*)³ possui uma alta variação de significados e diversas setas foram apontadas ao longo do tempo. Os professores da universidade do Minho (Braga – Portugal) Alberto Filipe Araújo e José Augusto Lopes Ribeiro (2011), num artigo intitulado *Educação e formação do humano: bildung e romance de formação* traçam uma

³ Vale frisar que o conceito de *Bildung* possui uma ampla complexidade semântica. “[...] a palavra *Bildung* aparenta-se à palavra *Bild* (‘representação’, ‘imagem’, ‘pintura’, ‘foto’) por intermédio do verbo ‘bilden’, cuja etimologia (‘bilden’, ‘dar forma e ser uma coisa’, e ‘bilidon’, imitar uma forma já existente) permite interpretá-lo como o equivalente de ‘produzir’, ‘fazer’, ‘fabricar’, mas também de ‘formar’, ‘educar’, ‘cultivar’, ‘ensinar’ e, por último, ‘ser.’” No cenário alemão do final do século XVIII, Humboldt concebe *Bildung* como “[...] ideia de formação como atividade superior do espírito e da moralidade destinada a que cada um, de acordo com sua liberdade individual, não somente se forme a si-mesmo de modo a conciliar a sua originalidade com a ideia e a exigência geral da humanidade, como assuma também o seu próprio destino.” (ARAUJO; RIBEIRO, 2011, pp.73-75, grifos do autor)

linha de que a formação mobiliza a emancipação da pessoa, dentre várias em que a formação pode ser costurada. Isso nos faz pensar acerca da construção da emancipação nos fluxos juvenis no interior do curso de licenciatura. “Uma formação que se opere de acordo com um modelo originário de humanidade que cada indivíduo transporta em si.” (ARAÚJO; RIBEIRO, p. 73, 2011) Esta é uma maneira formacional provocadora de reflexão sobre si enquanto ser no mundo, considerando a clássica sentença de Píndaro “Torna-se o que se é”,⁴ vinculada, sobretudo, com o movimento experiencial no processo sinuoso de promoção de aprendizagens e, ao mesmo tempo de construção de conhecimentos. O tornar-se formando (a) na processualidade significa experienciar o desenvolvimento de civilidade em que se encontra, na medida do reconhecimento das potencialidades humanas desabrochando numa cena relacional, civilidade como estar no mundo e agir para melhorar enquanto futuro docente que valoriza e respeita os modos subjetivos sempre numa perspectiva plural e não simplesmente formação como acúmulo cultural. Ou seja, desencadear vitalidades subjetivas no sentido de emancipar-se enquanto humano e reconhecer no semelhante a mesma vitalidade com diferentes gradações. Com efeito, formação promove processos de possibilidades de encontros e de desencontros com trocas aprendentes dentro de um contexto de autonomia.

Algo como uma travessia, um percurso que se deve percorrer com suas vicissitudes inerentes ao existir, sem que possamos determinar de maneira precisa como serão nossas vivências (*Erlebnisse*). Eventos vivenciais na processualidade formativa que disparam linhas de convergências e de divergências de uma certa, também, ancoragem na autoformação ao reconhecer singularidades nas relações. Dessa maneira, vivências como condição de possibilidade de experiência valorada.

Essa emancipação juvenil enquanto possibilidade cultural de não se sujeitar ao universo de condicionamentos presentes nos espaços instituídos e, ao mesmo tempo, fomentar afetamentos de signos são condições *sine qua non* de posturas autorizantes, além de incrementar o mundo da vida cotidiana (*Lebenswelt*) em suas contingências práticas relacionais desvinculadas de uma necessidade de viés apenas analítico. Em outros termos, multiplicidades juvenis em circuitos relacionais que transtorna, desarrumando implementações lineares, nos ambientes formativos, e contorna normatizações quase fixantes que promovem direções hierarquizadas, sobretudo cerceando linhas criativas aprendentes.

⁴ Sempre é motivo de esclarecimento, em determinada concepção de raciocínio, observar os dribles semânticos operados por alguns autores. “Registrada como subtítulo a *Ecce homo*, a frase de Píndaro é recepcionada por Nietzsche desde quando estudante, em 1867. Curiosamente, porém, o sentido da frase emprestada por Nietzsche não corresponde ao original grego da segunda *Odes Pínicas*, sobretudo por conta da supressão da palavra *matbon* que, no contexto da frase de Píndaro, faz alusão à medida, ao conhecimento ou ao aprendizado. A maneira como Nietzsche registra a expressão altera substancialmente seu sentido original que pode ser livremente traduzida como ‘Tendo apreendido o que você é, torna-te tal como você é’; ou ‘Sê fiel a ti mesmo agora que aprendestes que espécie de homem te apetece’, ou ainda simplesmente ‘Seja o que você conhece que você é’. (Babich, 2003, pp. 29-58) A sutileza na alteração da expressão retira precisamente o caráter estritamente teórico da frase, em especial no que se refere ao prévio conhecimento que alguém precisa ter de si mesmo para, só então, tornar-se aquilo que conheceu de si mesmo. Não por acaso, alguns anos depois, Nietzsche escreveria no *Ecce homo*: ‘Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o que é’. (EH, porque sou tão inteligente 9)” (VIESENTEINER, 2013, p. 11, grifos do autor)

Contudo, sabemos, da condição de possibilidade para se pensar a partir dessa chave: a horizontalidade presente nos encontros entre estudantes e docentes no microambiente da licenciatura. A formação, pois, não está dada, ela é fruto de experiências valoradas, e não temos controle sobre esses atos experienciais, pois sabemos que no fluxo das experiências não existe espaço para domínios. Enfim, não cabem dispositivos de controle sobre os modos experienciais estudantis no fluir processual em construção.

Emancipação que se fala aqui é como uma contranarrativa estudantil de combate à dimensão tutelar institucional e reduções pedagógicas e, ao mesmo tempo, mobilização de trilhas singulares buscando nos próprios atos estudantis maneiras experienciais em movimento no processo de desenvolvimento de posturas proativas, pressionando desencontros pedagógicos para que surja algo novo, não negligenciando totalmente códigos acadêmicos, os quais carregam certas pistas normatizadas úteis, de certa maneira, no fluir formacional como, por exemplo, modos universitários de construção de críticas de discursos políticos/sociais antidemocráticos; certa organicidade no cotidiano de pesquisa em grupos e reconhecimentos das etapas constitutivas para construção e compartilhamento de conhecimentos.

Cabe lembrar que as discussões acerca do conceito de emancipação na modernidade possuem várias bifurcações epistêmicas que nos leva a perceber o quão fecundo é tratá-la no campo formativo, haja vista que esse conceito está presente direta e indiretamente nos arranjos curriculares de diversas instituições no país. Nos interessa aqui discutir seu alcance como elo relevante no processo formativo entre os (as) formandos (as), sendo parte constitutiva de ato implicados e propositivos no fluir estudantil.

Educação e emancipação (1995) é uma obra que tematiza a vinculação entre esses conceitos – foram intervenções em espaços públicos feitas na década de 1960, na Alemanha, pelo filósofo Theodor W. Adorno, que, em certo sentido, se vale da ideia kantiana de esclarecimento que fomenta a maneira de sair da menoridade tutelada e alcançar a autonomia pelo exercício do pensamento, pois quando acontece o contrário fica-se à mercê de discursos que nos aproximamos das portas da barbárie. Ele ilustra essa ideia com o fenômeno do campo de concentração de *Auschwitz*, na Alemanha, em que a população estava tutelada sob o jugo de ideias nefastas contra os judeus, colocando esse segmento da população, na época, numa condição de inferioridade em várias dimensões da existência, quase numa condição inumana. Para que a irracionalidade não se repita, advoga Adorno, a emancipação dos sujeitos há de ocorrer e, para isso, se realizar, o fenômeno educativo é fundante, pois possuiria ferramentas adequadas para mobilizar processos emancipatórios. Entretanto, esse processo teria um achatamento social na perspectiva das dimensões econômicas e ideológicas, porque a dinâmica educacional forneceria elementos para se notar os tentáculos do sistema capitalista e desmontar suas arestas ideológicas – nutrientes de manutenção da tutela –. Só assim, poderíamos formar pessoas que exercitem o livre pensar crítico efetivo e teríamos condições de superar a configuração social tutelada. Embora o sistema educacional possua também uma capacidade de promover dispositivos de condicionamentos através de sofisticadas técnicas de formação,

mobilizando determinadas tendências de leitura da realidade que interdita o pensar autônomo, esse aspecto ambíguo da educação não leva Adorno a abandonar a exigência dos processos educacionais para alcançar uma certa soberania do sujeito frente a tentativas de desconsiderá-lo enquanto detentor de disposições críticas na sociedade. Enfim, pra esse autor, emancipação se daria através da institucionalização, isto é, via educação na qual estaria incrustada a ideia de construção de civilização.

A desconstrução de mecanismos de opressão social só seria possível com o processo de conscientização dos indivíduos pela educação, que rejeitaria toda forma de imposição de regimes de discurso ancorados na manipulação, e na ausência de uma razão crítica. Daí o nexo entre educação e emancipação. Aliás, dentro desta concepção, a educação carrega em sua própria natureza forças que encaminha para provocar a emancipação das pessoas.

Já um outro autor que trata da emancipação tem uma posição distinta de Adorno, Jacques Rancière resgata as ideias de um pensador francês, Joseph Jacotot, na obra *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual* (2015) para apresentar a impossibilidade de emancipação absoluta via processos educacionais. A emancipação se daria pelo reconhecimento social da igualdade das inteligências e suas respectivas potencialidades; o seu contrário, a desigualdade das inteligências, embrutece, pois fomenta a incapacidade do outro. “A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência.” (RANCIÈRE, 2015, p. 64) Não existe sistematização de conhecimentos, há sim, cada indivíduo desenvolvendo suas capacidades enquanto indivíduo, pois não se pode considerar hierarquias entre inteligências. Não haveria um projeto educacional emancipador numa sociedade que predomina desigualdades porque teria sempre um discurso explicador, ou seja, alguém que explica diante de um cenário hierárquico – no sentido forte do termo – Essa lógica explicativa manteria a assimetria das inteligências. Assim os (as) estudantes só teriam possibilidades de emancipação se, e somente se, tivessem vivenciando uma relação formativa horizontalizada, na qual o aprender fosse uma construção, uma conquista singularizada numa cena intersubjetiva em que não predominassem conduções.

Seria o desenvolver de inteligências num plano simétrico que favorecesse o desabrochar de outras tantas pessoas participarem dessa interação humana, mas não somente o uso da inteligência deslocada da inventividade, seria uma inteligência grudada na inventiva, isto é, o desenvolvimento desta força como se não houvesse nenhum referencial. A invenção vem daí: quando não se tem um centro que possa pautar replicações, somente nas subjetividades em movimento formativo pode emergir tais inteligências inventivas.

A noção de “sociedade pedagogizada” apontada por Rancière possui uma lógica de manutenção da ordem social explicativa através dos vários estabelecimentos de “instrução” que funcionam

hierarquicamente delimitados, onde a fala do explicador (docente) teria a prerrogativa de “verdade”, não permitindo qualquer desvio substancial no funcionamento desta estrutura. Essa dinâmica se daria “ao preço do sufocamento das virtualidades humanas contidas na ideia de igualdade.” (RANCIÈRE, 2015, p. 184) O potencial das singularizações só teria condições de emergir, nesse aspecto, se prevalecessem um ambiente de fomento à construção de emancipações singulares encarnadas num plano comum de formação, uma isonomia. Sempre há um ponto de fluxos em que o corpo discente pode criar movimento de passagem para que inteligências inventivas se apresentem (reconhecidas e desenvolvidas), existindo, portanto, uma inseparabilidade dos elos que compõem o plano comum das multiplicidades juvenis. Isso num fluir de um processo com ciclos descontínuos porque as etapas cumulativas dizem respeito ao instituído, que pensa a emancipação via instrução, isto é, transmissibilidade como elemento determinante.

Ora, pensar emancipação nas suas várias tipologias conceituais atravessando a processualidade formacional e social, enriqueceria discussões neste campo, contudo, o percurso emancipatório seria, reivindicado pelo reconhecimento dos modos de vida. Corpos se afetam produzindo diferenças e signos são espalhados aleatoriamente, potencializando forças ativas do aprender, incapturável pelo tempo homogêneo sucedido nas formas instituídas. Ênfase nos eventos involuntárias germinados nas travessias formacionais das licenciaturas com destaque no relacional e seus impactos desejantes diante do real e sua dilatação para novas/outras experimentações. Nesse sentido, emancipação teria êxito como zonas autônomas capazes de produzir linhas livres como condição de possibilidade de crescentes aprendizagens, de tal modo que a emancipação se embrenha na micro formação docente que opera em linhas bifurcadas no movimento da subjetividade. O qualificador “emancipação” possui uma variedade de elos positivados, contudo, se não fizer um talho para expressar que o estar no mundo é fundante na formatividade,⁵ nesses termos apresentados até aqui, ficaria apenas no cenário de conhecer o mundo.

Modos subjetivos se constituem, então, a partir dos acontecimentos das experiências entre multiplicidades de encontros e de desencontros com variadas esferas de valores culturais: étnica, religiosa, econômicas, gêneros, estéticas entre outros, como gatilhos disparadores de eventos aprendentes no mundo. Mesmo num desenho de negligência, sobretudo nas forças dos dispositivos burocráticos de capturas, transportados por canais verticalizados.

Potencialidades estudantis ou multiplicidades juvenis se propagam nos intervalos, afrontando esquemas sedentários que insistem em manter-se na moldura fixante, fissuras encharcadas de “distúrbios subversivos” introduzindo movimentações nômades sem medidas, onde a partilha dos atos formacionais se dá em situação, às vezes não alcançável e não localizável, pelos tentáculos do instituído. Claro, errâncias são convertidas em chances menores, mas não menos intensas, na processualidade. Dito em outros termos, multiplicidades juvenis podem inventar possibilidades diferenciais durante a polissêmica e

⁵ A acepção de formatividade é usada num horizonte de itinerância do (a) formante, isto é, na processualidade formativa; não será desenvolvida como categoria estética vinculada ao pensamento do filósofo italiano Luigi Pareyson (1918-1991).

contingencial itinerância formativa, sem nenhuma identidade previamente anunciada, numa velocidade externa ao previsível intencionalmente pelo estabelecido, desbravando um descaminho na trilha instituída.

Formar-se, então, nestes termos, significaria ser afetado pelos acontecimentos nas suas relações, nos seus encontros. Seria uma abertura para a (trans)formação. Significaria, também, conviver com o inusitado, com o dilemático, enfim, com os inacabamentos dos processos experienciais da existência, com os devires que não se deixam enquadrar em regimes de autorização discursiva (SILVA, 2020, p. 130).

Esse não enquadramento das multiplicidades juvenis tende a valorização dos fluíres emancipatórios como ressonâncias de modos irregulares das singularidades em movimentos desvinculadas de formas preconcebidas e escapulindo de espaços uniformes. Algo anterior como uma “individuação” não pessoal, algo como “individualidade de acontecimento” a que será denominado por Deleuze (2013) de *Hecceidades*. Um modo próprio e irrestrito de vivenciar o acontecimento sem ser pessoal: “Não temos certeza alguma de que somos pessoas: uma corrente de ar, um vento, um dia, uma hora do dia, um riacho, um lugar, uma batalha, uma doença têm uma individualidade não pessoal.” (DELEUZE, 2013, p. 180) Um evento em que os (as) formantes não caibam na categoria de estudante, uma força. *Hecceidades*, portanto, tem como característica agenciamentos de lentidões e velocidades; são linhas flutuantes sem começo nem fim, cruzamentos de potencialidades inseparáveis que constroem um plano composicional não subjetivado. Um modo específico de individuação, talvez tornar forças invisíveis em expressividades não totalmente visíveis; modos de individuação sem características identificantes expressando potencialidades no sentir e no pensar.

Se pensarmos que o funcionamento da universidade tem como características estratos, que são dispositivos de represamento de pensamentos mais inventivos em que são promovidos dilatações de percepções e de cognições; “os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades. São feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de rincões de visibilidades e campos de legibilidade, de conteúdos e expressões.” (DELEUZE, 2016, p. 258) São impedimentos construído em camadas que impossibilitam um fluir do pensar aberto e sinuoso. E pensar é “chegar ao não-estratificado.” (DELEUZE, 2016, p. 268) Ao levar isso em conta, o último texto publicado por Gilles Deleuze em vida, *A imanência: uma vida...* que compõe a obra *Dois regimes de loucos – textos e entrevistas (1975-1995)* organizado por Davi Lapoujade diz algo esclarecedor acerca do virtual.

Uma vida contém apenas virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. O que se diz virtual não é algo a que falta a realidade, mas que se engaja num processo de atualização, seguindo um plano que lhe dá sua realidade própria. O acontecimento imanente se atualiza num estado de coisas e num estado vivido que fazem com que ele ocorra (DELEUZE, 2016, p. 411).

Significa dizer que as singularidades são atualizações de virtualidades que giram em órbita da realidade na qual o plano imanente já existe, mas que se multiplica também em vários outros planos.

Nesse sentido, a universidade é, como uma parte da realidade, permeada de virtualidades, sendo necessário deixar atualizar-se nas suas mais variadas maneiras das singularidades estudantis expressar-se: multiplicidades estudantis.

Se a proposta predominante da universidade, em certa medida, ainda é calcada na cópia, numa reprodutibilidade dos conhecimentos produzidos tendo um referencial central que não suporta linhas erráticas na sua constituição, privilegiando um pensamento monocentrado, então, o futuro profissional do magistério, nesse cenário, estaria condicionado ao semelhante dotado de habilidades reprodutoras. Com efeito, sobre-existe um discurso de fidelidade ao pivô formativo irradiador.

Contrapondo essa perspectiva, a filosofia da diferença privilegia a mobilidade dos dispositivos formativos em que encontros e desencontros são fomentados em fluxos imanentes capazes de gerar experimentações que não sabemos ao certo se terão validade ou não no processo, mas ao experimentar nessas condições desencadeamos possibilidades de pensar/sentir realidades vividas que podem criar sentidos para os/as estudantes. Ou seja, a infidelidade ao estabelecido faz surgir o novo.

Plano metodológico na pesquisa em educação

A noção de cartografia exposta aqui está vinculada (fonte de inspiração) ao que foi apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari na obra *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia n.1* (2011), na qual são fotografadas paisagens psicossociais com velocidades, memórias, sentimentos, modos em que planos de composições e recomposições são feitos e desfeitos sempre aberto ao aparecimento de multiplicidades. Os autores deslocam o pensamento filosófico de uma perspectiva arborescente para uma concepção rizomática. “O sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes e rizomas.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10) Não interessa aqui, uma raiz, um fundamento que direcione o entendimento, mas fluxos de experimentações, escorrimientos de atos intensos em situação sem estabilidade totalizável.

A posicionalidade dessa abordagem metodológica na pesquisa em educação examina experimentações, distanciando-se das análises com viés referencial que almeja desvelar realidade já dada. A cartografia funciona por transgressões nas dinâmicas educativas fixantes, avança em territórios de métodos predeterminados para desarticular seus componentes e inventar possibilidades dissidentes e insurrecionais na investigação, desassossega hábitos, cria rachaduras nas estruturas modelares, coloca em movimento um outro tipo de velocidade, descontínua, ou seja, constrói realidades. O inusitado aparece nas brechas, mostrando, assim, que não propõe guiar, e sim exaltar zonas problemáticas e instituindo acontecimentos diferenciais em processualidade. Ela desdobra o discurso linear que procura, de algum

modo, uma realidade instituída no corrimão tradicional da pesquisa em trilhas preestabelecidas, previstas anteriores aos atos experienciais. Essa concepção reconhece a dinâmica empírica dos acontecimentos como atravessamentos de devires quase incontrolláveis. Ao mesmo tempo, o manejo cartográfico articula performance do real na horizontalidade extensiva e inovadora. Com efeito, sugere um *ethos* de estudo diferenciado acompanhando o processo, ao invés de representar o objeto a ser perseguido, garantindo assim participação efetiva dos (as) envolvidos (as) no plano comum e imanente do pesquisar. Nesse aspecto, a cartografia possui um teor pedagógico não encontrado em outras abordagens metodológicas, principalmente por não encapsular em unidades as microvariações de sentidos atribuídos pelos (as) estudantes nos encontros de corpos/signos como reguladora de encaminhamentos.

Uma narrativa formacional requer esforço redobrado para desmontar arranjos pedagógicos fixantes que não promovem reconhecimentos dos movimentos estudantis. O esforço de um pensamento rizomático que tem na cartografia um modo de lidar com os desafios da pesquisa na dinamicidade da licenciatura, com seus contornos e transtornos modulares, sem com isso buscar estabilidades totalizáveis: eis a intenção nuclear do cartógrafo quando intenta atravessar o itinerário formacional sem perder o vigor para forças reativas institucionalizadas. Desarticular não significa destruir, objetiva imprimir outras velocidades no devir formacional, significa articular multiplicidades, potencializá-las. Indica também recusar procedimentos metodológicos calcados em estruturas sem permeabilidades, assim sacudir e reverter o enquadre formacional “[...] essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.10-11)

Ora, sabemos que estilos narrativos (metodológicos, literários entre outros) que fogem do instituído e subvertem o hegemônico sempre foram traços de desvios de perspectivas em várias áreas do pensamento produzido pelos seres humanos ao longo da história. No século XIX, no Rio de Janeiro, por exemplo, Machado de Assis – o bruxo do Cosme Velho – causou estranhamentos no público, inclusive especializado, quando apresentou um defunto-autor na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, publicada na Revista Brasileira em folhetim, de março a dezembro de 1880, e, em volume, em janeiro do ano seguinte. O narrador defunto, Brás Cubas, conta episódios de sua vida de maneira irônica, interpelando o leitor e dando um cunho inovador para a narrativa naquela época.

Mas o livro é enfadonho, cheira a sepulcro, traz certa contração cadavérica; vício grave, e aliás ínfimo, porque o maior defeito deste livro és tu, leitor. Tu tens pressa de envelhecer, e o livro anda devagar; tu amas a narração direta e nutrida, o estilo regular e fluente, e este livro e o meu estilo são como ébrios, guinam à direita e à esquerda, andam e param, resmungam, urram, gargalham, ameaçam o céu, escorregam e caem (ASSIS, 2004, p. 93).

O que Machado faz é uma inflexão no estilo de narrar uma história através de um narrador que supostamente não poderia narrar. Desloca o campo linguístico, lança uma cabriola estilística para

desencadear, no leitor, um pensar de outro ângulo, de outro mirante, produzindo um efeito inovador: um modo rizomático, talvez. “O estilo, então, tem necessidade de muito silêncio e trabalho para produzir um turbilhão no mesmo lugar [...] É preciso abrir as palavras, rachar as coisas, para que se liberem vetores que são os da terra.” (DELUZE, 2013, p. 172)

A descontinuidade crítica/pessimista/irônica do romance machadiano, capaz de perceber sentidos e sem-sentidos nos eventos sob o viés realista da época, promoveu mudanças relacionais entre escritor e leitor. Aqui, o leitor deveria se posicionar diante das provocações do narrador/personagem, em que situações de exercício de pensamento foram exigidas fora da linearidade convencional. A narrativa se inicia pelo relato da morte do protagonista em vez do nascimento; não é a origem que dá o sentido inicial para a tessitura da vida. Todavia, não intentamos desenrolar uma linha binária entre linear e não linear, mas, sobretudo, destacar para além dessas duas temporalidades, a emergência de um tempo intempestivo caracterizado pelo tempo da recriação, um tempo que ainda não se expressou, um tempo deslocado.

Nesse linha de raciocínio, a recognoscibilidade da noção de itinerância formacional inicial a partir do ângulo que propomos, dá ênfase à descontinuidade relacional, isto é, destaca sinuosidades do processo em que condições formacionais surgem em momentos e espaços não delimitados na escala temporal prevista e não legitimadas anteriormente. Essa descontinuidade em seus vários aspectos potencializa modos singulares à medida que vão sendo construídos, mostrando com isso que o estilo não pode estar esquadrinhado num desenho definidor. Ele exige, sim, condutores para outras adjacências, ramificações transformativas.

É importante que se diga, por exemplo, que na entrevista com manejo cartográfico se têm várias entradas de abordagens com aspectos experimentacionais fluindo em múltiplos territórios, “ela pode ser capaz não só de acompanhar processos, como também, por meio do seu caráter performativo, neles intervir, provocando mudanças, catalisando instantes de passagens [...]” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 93) Nessa tipologia de entrevista não se tenta apenas capturar o conteúdo da informação ou mesmo o estado de coisas enunciado pelos (as) entrevistados (as), intenta-se também perceber a variação dos pressupostos do dizer, o movimento da experiência de vida bem como o conjunto de forças por traz dos conteúdos de maneira efetiva.

Se consideramos que a linguagem possui uma dimensão representacional, na qual os signos como classes gerais se entrecruzam, fazendo recortes, e o fluir da sintaxe relacionam tais signos e a dimensão dos conteúdos apontando para o real exterior, fora da linguagem, (a experiência propriamente dita), notamos então dois planos que convergem para um traço ordenador. Nesse aspecto, organizador da linguagem, o movimento de irregularidades do mundo acaba sofrendo recortes. “A função representacional dos signos exige a eliminação das variações de expressão, as modulações presentes no

dizer, que passam a ser consideradas aspectos extralinguísticos, tal como qualquer outro aspecto da realidade exterior.” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 97) Com efeito, legitimam-se os planos na dualidade entre conteúdo e expressão presente nas entrevistas.

A entrevista com abordagem cartográfica tenta evidenciar que conversações possuem atos experienciais, “atos de fala”, forças das experiências se apresentam no dizer de maneira que a separação entre conteúdo e expressão não é considerada na sua totalidade, ou seja, existe uma pragmática na linguagem no aspecto performático e “genético” da entrevista.⁶ Por isso,

A cartografia requer que a escuta e o olhar se ampliem, sigam para além do puro conteúdo da experiência vivida, do vivido da experiência relatado na entrevista, e inclua seu aspecto genético, a dimensão processual da experiência, apreendida em suas variações (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 95).

A entrevista deve ser considerado não apenas o relato das experiências vividas com toda carga emocional do dito, mas também o não dito que se encontra no fluir do processo e suas variabilidades, isto é, no genético. E a partir daí engendrar constructos teóricos – subordinados às condições das experiências – oriundos das movimentações contingenciais do processo ao qual estaremos inseridos como pesquisadores (as) implicados (as) numa dimensão performática e temporal atendendo aos objetivos traçados num determinado estudo – de maneira flexível –, e tendo no horizonte o plano de problema de pesquisa, embora considerando que as mudanças de diretrizes seja algo plausível, até porque na própria temporalidade dos estudos, inevitavelmente surgirão transformações, alterações e complementações.

A proposta dessa posicionalidade metodológica germina setas, pistas anticronológicas, e é notadamente vinculada com as dimensões experienciais, um rizoma temporal com variadas entradas e saídas, disposta a costuras de composições, decomposições e recomposições na formatividade. Um fluir rizomático produzido nos encontros e desencontros, nas interações proporcionadas na vida, compondo-se de vários elos existentes no mundo, ou melhor, sendo construído pelos afetamentos provocados no mundo ordinário, desvinculados da linearidade somatória com visões de resultados produtivos como efeitos de ciclos delimitados. Descontínua. Fluxos rizomáticos que desmancham a dicotomia entre pesquisador e pesquisado, inventando eventos de estar com, algo da fluidez processual sem realidades predeterminadas anteriormente.

Linhas cartográficas que subvertem decalques forjados em modelos previamente edificados. São fluxos confeccionados durante o fazer formacional ziguezagueando nos ambientes entre uma concepção fixante preestabelecida e aquilo que se constitui como devires, atitudes no decorrer do processo que implicam estar ao lado da dimensão experiencial, nas suas dobras e redobras com perspectivas de

⁶ Para um aprofundamento sobre a teoria dos atos de fala, ver a obra do filósofo inglês John Langshaw Austin, principalmente o título *Quando dizer é fazer* (Porto Alegre, Artes médicas, 1990), na qual trata da pragmática da linguagem.

intervenções nos ambientes aprendentes. O cartógrafo encharcado de “possíveis” permite acompanhar os atos imbrincados e singulares na realidade experienciada, criando frestas de incertezas nas práticas de uma pedagogia condutora, que permita a heterogeneidade oblíqua emergir na superfície aprendente e relacional, num cenário de incompletude (SILVA, 2020).

O cartógrafo se apropria de tudo que encontra pelo caminho para realizar seu trabalho. Ele não deve ser confundido com uma espécie de colonizador que traz na bagagem mapas e valores prescritos, mas como alguém aberto a percorrer e descrever itinerâncias, errâncias, opacidades, negatricidades, diferenças, identificações (MACEDO, 2015, p. 56).

Esse direcionamento irregular entre subjetividades e mundo (ou mundos) oferece uma inesgotável gama de possibilidades para efetuar experimentações formacionais, pois, estaria se distanciando, não por completo, da operacionalização instrumental como base indicadora das vivências estudantis. Ou seja, o (a) futuro professor (a) agindo a partir do seu protagonismo formacional sem deixar encapsular-se em propostas institucionalizantes, em “zonas de enquadramentos”, rompendo fronteiras temporais num devir inventivo e, às vezes até, insurrecional. Porque “o cartógrafo não varia de método, mas faz o método varia.” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2016, p. 94)

Nesses termos, a cartografia fomenta o surgimento de intercessores. Sem eles não poderia exprimir a potencialidade relacional, seria uma espécie de interstício em que suas propriedades estariam entranhadas de forças que deslocam espaços instituídos. A cartografia enquanto método na pesquisa em educação, “[...] desdobra a verticalidade hierárquica que busca, em grande medida, uma ‘eficiência do real’ em proveito da horizontalidade extensiva e criativa.” (SILVA, 2020, p. 153) Enfim, ao invés de interpretar os enunciados, necessitamos acompanhar, os deslocamentos, os desvios, os devires desencadeados pelos (as) estudantes em suas multiplicidades diferenciadas e criativas.

Considerações finais

O texto desenvolvido mostra, de maneira introdutória, a necessidade da discussão acerca do protagonismo estudantil nas licenciaturas como uma exigência para qualidade dos processos formativos. O reconhecimento da produção cultural dos (as) estudantes trazida para os estabelecimentos educativos, nas suas variedades expressivas, desloca a régua institucional e curricular para uma dimensionalidade da experiência valorada, na qual dispositivos são acionados tendo o entrecruzamento de leituras de mundo fazendo emergir centelhas intensas nos caminhos e nos descaminhos no cenário aprendente.

Um ambiente em que a hostilidade sobre expressividades que não estão registradas em códigos acadêmicos instituídos traz uma gama de negatividades para a itinerância que se quer potencializadas nas

experiências, revelando assim a emergência de pesquisas que escapem de abordagens metodológicas calcadas numa intencionalidade de feições predeterminadas em que predomina o desvelamento de uma realidade que está posta, sem nenhuma chance de intervenções e produção de realidades a partir, principalmente, de não centralidades referenciadas, mas de um plano comum que reconhece diferencialidades.

Se considerarmos que no contexto atual o campo formativo mantém estruturas discursivas que afrontam modos de vida que escorregam das calhas curriculares rígidas, tentando rastrear espaços de aparições envolvidas com fluxos estabelecidos, então, precisamos repensar o fenômeno formativo nas licenciaturas que considerem construções de subjetividades enlaçadas nos devires existenciais, talvez, assim, possamos acionar gatilhos e demandas, nas quais multiplicidades juvenis estejam inseridas na composição curricular.

Defendemos uma argumentação em que a linearidade e a hierarquização sejam repensadas nos aspectos que esterilizam inventividades advindas do corpo discente encharcado de discursividade nômade, capazes de mobilizar novas maneiras aprendentes e culturalmente relevantes no desenho que se deseja nos fazeres docentes, ações da dimensão empírica germinadas em nexos com propostas trazidas pelos (as) estudantes que não estariam no escopo instituído.

Reconhecemos, ainda, que abordagens metodológicas inspiradas na cartografia explicitam multiplicidades juvenis e favorecerem ao aparecimento de linhas oblíquas e flexíveis, permitindo performances de novas maneiras de pensar e de sentir, servindo como indicador de qualidade, sobretudo, como um tipo de emancipação em que os (as) envolvidos (as) possam criar realidades que pavimentam certa maneira de fazer pesquisa em educação socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. Theodor. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar, São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, Alberto Felipe; RIBEIRO, José Augusto Lopes. Educação e formação do humano: bildung e romance de formação. In: ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio; SEVERINO, Antônio Joaquim (Orgs) *Perspectiva da filosofia da educação*, São Paulo: Cortez, p. 72-98, 2011.

ASSIS, Machado de. *Memória Póstumas de Brás Cubas*, São Paulo: Moderna, 2004.

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

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

- DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. Trad. Guilherme Ivo, São Paulo: Editora 34, 2016.
- DELEUZE, Gilles. *Cartas e outros textos*. Trad. Luiz B. L. Orlandi, São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa, São Paulo: Editora 34, vol. 1, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, vol. 4, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*, Curitiba, PR: CRV, 2015.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle, Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SILVA, Ramires Fonseca. *Cartografias da formação docente: encontro e desencontros rizomáticos*, Salvador: Edufba, 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- TEDESCO; SADE; CALIMAN. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In:
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, volume 2, p. 92-127, 2016.
- VIESENTEINER, Jorge Luiz. *Nietzsche e a vivência de tornar-se o que se é*, Campinas, SP: Editora PHI, 2013.
- WILLIAMS, James. *Pós-Estruturalismo*. Trad. Caio Liudvik, Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

Recebido em: 13 de abril de 2021.
Aprovado em: 23 de maio de 2021.