



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



JOSEMARY DA GUARDA DE SOUZA

NAS DOBRAS DA EDUCAÇÃO MENOR: entre a institucionalização e
as práticas de resistência

Vitória da Conquista/Bahia
2022

JOSEMARY DA GUARDA DE SOUZA

NAS DOBRAS DA EDUCAÇÃO MENOR: entre a institucionalização e
as práticas de resistência

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação, nível de Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação

Área de Concentração: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª Daniele Farias Freire Raic

**Vitória da Conquista
2022**

JOSEMARY DA GUARDA DE SOUZA

NAS DOBRAS DA EDUCAÇÃO MENOR: entre a institucionalização e
as práticas de resistência

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação, nível de Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Daniele Farias Freire Raic
(Orientadora)
Instituição: UESB

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
(Membro externo)
Instituição: Unicamp

Prof^ª. Dr^ª Marilete Calegari Cardoso
(Membro interno)
Instituição: UESB

S719n

Souza, Josemary da Guarda de.

Nas dobras da educação menor: entre a institucionalização e as práticas de resistência. / Josemary da Guarda de Souza, 2022.

128f.

Orientador (a): Dr^a. Daniele Farias Freire Raic.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências. 118 – 127.

1. Educação menor. 2. Cartografia – Método. 3. Acontecimentalizar. 3. Currículo. 4. Devir. I. Raic, Daniele Farias Freire. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 370

*À minha amada mainha, **Maria José da Guarda de Souza (Verinha)**,
Ao meu amado painho, **Aureliano Bittencourt de Souza (Mano)**.
Por me permitirem, ainda que eu não soubesse, devir todas as potências que a vida poderia
me reservar. Por transgredirem a presencialidade e serem em qualquer tempo-espaço puro
amor!*

AGRADECIMENTOS

Agradecer se relaciona com acolher e ser acolhido. A minha primeira lembrança afetiva do aconchego é e sempre será a nossa casa na Rua Nova em Amargosa. Lá estão todos os signos que me permitem continuar exercendo as minhas habilidades racionais e, para muito além delas, as habilidades de afecção. Agradecer tem a ver com ser grato pelos encontros e pelas conexões no/do espaço-tempo. Assim, agradeço:

Ao meu painho, Mano, e à minha mainha, Vera – ouro de mina! Por orarem a Deus por mim, quando minha fé foi insuficiente. Por me ensinarem tanto e permitirem que todos os meus “eus” coexistissem. Por tanto amor, obrigada!

À minha irmã, Joilma, aos meus irmãos, José, Joilson e Joiney, sobrinhos e sobrinhas, cunhado e cunhadas pelas partilhas, pelo apoio incondicional, pela paciência e por dividirem comigo as alegrias e dúvidas da maternidade/paternidade.

A Aline e Júlia por dividirem comigo e com Ravi muito mais do que uma casa, mas um lar, durante a nossa temporada em Vitória da Conquista.

Ao meu filho, Ravi, pela vida que se prolonga, pelo companheirismo, pelas energias renovadas, pela alegria de ser sua mãe.

À professora Dra. Daniele Farias Freire Raic, orientadora e parceira de caminhada, pelos ensinamentos compartilhados, pelas palavras de apoio e incentivo, pelas alegrias do nosso bom encontro.

Ao professor Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, à professora Dra. Marilete Calegari Cardoso pela gentileza de lerem estas páginas e contribuírem com esta escrita e com o processo formativo que dela devém.

Ao professor Dr. Pablo Enrique Abraham Zunino pela confiança e estímulo com o qual me recebeu no Grupo de Estudos e Pesquisa em Estética – GEPE/UFRB.

Aos aromas que se estendem por esta página, por participarem desta pesquisa, compartilhando de suas experiências e vivências no Centro de Formação de Professores – CFP/UFRB – Amargosa/BA.

Às amigas que se mantiveram ao meu lado, me incentivando e me dando força para seguir, em especial, Hayala e Viviane.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED-UESB pelas trocas e parceira. Em especial aos novos amigos, frutos desse bom encontro, sem os quais essa

caminhada não seria tão leve, divertida e carregada de tantos afetos e boas memórias – Elisângela, Simone, Rogério, Fernanda, Natália, Gabriel e Laura.

Aos colegas e amigos do Centro de Formação de Professores pela parceria ao longo dos últimos dois anos, por assumirem o compromisso de cumprir minhas atividades laborais, enquanto estive afastada para realização da presente pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares – GEFORPPEC/UESB pelos momentos de troca e aprendizagem.

A André Galvão, Raquel Dantas e Roger Kayan pelas carinhosas contribuições com as diversas linguagens que compõem essa escrita.

A todos os bons encontros que se fizeram ao longo dessa caminhada!

*Marginal é quem escreve à margem,
deixando branca a página
para que a paisagem passe
e deixe tudo claro à sua passagem*

*Marginal, escrever na entrelinha,
sem nunca saber direito
quem veio primeiro,
o ovo ou a galinha*

(Paulo Leminski)

RESUMO

O território das relações institucionalizadas abarca relações de força, valores e interesses que estão sob a égide do Estado com uma dimensão maior das construções sociais que operam pelos dinamismos da padronização, hierarquização, da representação e da identidade. Este trabalho se propõe a problematizar o território de criação e implantação do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a fim de pensar de que maneira a institucionalização permite que os tensionamentos produzidos entre as relações de maioria e minoridade no CFP possibilitam aos seus autores/atores a criação de práticas efetivas de resistência. Desse modo, tem como objetivo mapear as relações *maiores* e *menores* que a partir da sua criação têm produzido dobras (práticas de resistência) na formação de seus autores e atores. As discussões apresentadas se articulam com a *filosofia da diferença*, com destaque para os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, notadamente no que se refere aos conceitos de *maior* e *menor*, além das proposições apresentadas em torno dos conceitos de *devenir* e *rizoma*. Dialogam conosco os intercessores e as conexões produzidas em torno de tais conceitos: Silvio Gallo a partir do deslocamento para uma *educação menor*; Michel Foucault sobre *acontecimentalizar*, Sandra Corazza, Tomas Tadeu e Daniele Raic as implicações do currículo entre o maior e o menor. A presente pesquisa se desenvolve por meio do método Cartográfico posto se dedicar ao exercício de pensar rizomaticamente, de estabelecer conexões como agenciamentos coletivos e do movimento criativo e inventivo como possibilidade para criação de um plano de imanência. O estudo se dedica às desterritorializações das práticas de escrita e pesquisa acadêmica ao investir nos processos de transversalidade (GUATTARI), da implicação (PASSOS; EIRADO) e nos modos de “fazer com” (ALVAREZ; PASSOS). Nesta seara, o trabalho corrobora com a ideia de que as dimensões do menor e do maior coexistem nas zonas de fronteiras onde tais dimensões se tocam. Argumenta em favor da educação e dos atos curriculares como acontecimentalização – não apenas como fato de institucionalização ou efeito de ideologia, mas de “menorização” – do momento em que o *devenir-menor* se instala, ainda que imperceptível. Sugere que o currículo, apesar de um constructo maior e institucionalizado, emerge como dimensão menor na medida em que vários corpos habitam suas experiências curriculantes.

Palavras-chaves: educação menor; *devenir*; cartografia; acontecimentalizar; currículo.

ABSTRACT

The territory of institutionalized relations encompasses relations of strength, values and interests that are under the aegis of the state with a major dimension of the constructions that operate by the dynamism of standardization, hierarchy, representation and identity. This dissertation aims to problematize the territory of creation and implementation of the Professor Training Center (PTC), of Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), in order to think about how institutionalization allows tensions produced between major and minor relations in the PTC enable its authors/actors to create effective resistance practices. Thus, it has the goal to map the major and minor relationships that from its creation have produced folds (resistance practices) in the educational upbringing of its authors and actors. The discussions presented are articulated with the philosophy of difference, with emphasis on the studies of Gilles Deleuze and Felix Guattari, notably with regard to the concepts of major and minor, in addition to the propositions presented around the concepts of becoming and rhizome. The intercessors and the connections produced around such concepts dialogue with us: Silvio Galo from the shift to a minor education; Michel Foucault on “eventalization”, Sandra Corazza, Tomas Tadeu e Daniele Raic the implications of the curriculum between the major and the minor. The research is developed through the Cartographic method since it is dedicated to the exercise of thinking rhizomatically, to establish connections as collective agencies and the creative and inventive movement as a possibility for the creation of a plans of immanence. The study is dedicated to the deterritorialization of academic writing practices and research by investing in transversality processes (GUATTARI), implication (PASSOS; EIRADO) and in the “do with” modes (ALVAREZ). In this sense, the work corroborates the idea that the dimensions of the minor and major coexist in the border areas where these dimensions touch each other. It argues in favor of education and curricular acts as happenings not just as a fact of institutionalization or an effect of ideology, but of “minorization” of the moment in which the minor-becoming installs itself, even if imperceptibly. It suggests that the curriculum, despite being a major and institutionalized construct, emerges as a minor dimension to the extent that various bodies inhabit their curriculum experiences.

Keywords: minor education; becoming; cartography; eventalization; curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comparação entre os sistemas arbóreo, radícula e rizoma	35
Figura 2 – A Roda de sabores (The Flavor Wheel).....	47
Figura 3 – Roda de Sabores Cafés.....	48
Figura 4 – Prévia do ambiente virtual “Cartas ao CFP” 1.....	55
Figura 5 - Prévia do ambiente virtual “Cartas ao CFP” 2	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ato de Criação
ACI	Ato de Criação Institucional
CESB	Colégio Estadual Santa Bernadete
CFP	Centro de Formação de Professores
CNS	Conselho nacional de saúde
CONSUNI	Conselho Universitário
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
GEPE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Estética
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCA	Specialty Coffee Association (Associação de Cafés Especiais)
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
WCR	World Coffee Research (Pesquisa Mundial do Café)

SUMÁRIO

PRÓLOGO: TERRITORIALIZANDO AS DOBRAS DE UMA PESQUISADORA	15
CONTRA-FRAME 1 – VIRTUALIZAÇÃO: ENSAIANDO UM DRAMA	20
1 INTRO – SOBRE O ATO DE CRIAÇÃO DE UMA PESQUISA	21
1.1 Atos de criação: primeiras dobras.....	22
1.2 Redobras: construindo um objeto-problema.....	25
1.3 Desdobras: o problema como motor do pensamento.....	27
2 NA CAMINHADURA DOS RIZOMAS: PERSPECTIVAS DE UMA IMANÊNCIA	33
2.1 Lembranças de uma caminhante.....	33
2.2 Lembranças edípicas (uma pausa necessária).....	36
2.3 Lembranças rizomáticas	37
2.4 Lembranças de uma inquietação.....	39
2.5 Lembranças de uma dramatização	41
2.5.1 O primeiro passo da longa caminhada: encontro com o caos.....	43
2.5.2 Entre aromas e sabores: quem vem caminhar conosco?.....	45
2.5.3 Encontro menor: dramatizando as coletividades	50
2.5.4 CartAgrafia: uma escrita na imanência.....	52
3 AO ENCONTRO DOS INTERCESSORES: PRODUZINDO FISSURAS	60
3.1 Devir-simulacro	61
3.2 Um café, por favor! (outra pausa necessária)	64
3.3 Devir-menor.....	65
3.3.1 Desterritorializações: movimentos menores.....	68
3.3.2 Ramificação política: a produção de conexões rizomáticas	70
3.3.3 Valor coletivo: um abrir-se para o transbordamento	72
3.4 Devir-maternidade	73
CONTRA-FRAME 2 – ATUALIZAÇÃO: AS VEREDAS DA DRAMATIZAÇÃO	75

4 QUEM NÃO É RECÔNCAVO E NEM PODE SER RECONVEXO.....	76
4.1 Reconvexo: um devir-Recôncavo.....	77
4.2 O avesso do avesso do avesso	80
4.3 Um objeto [não] identificado.....	82
4.3.1 Como dois e dois	84
5 O REAL RESISTE	89
5.1 Para parar e ouvir.....	90
5.2 Corpos que habitam o currículo.....	93
5.2.1 Corpo do esquecimento	94
5.2.2 Corpo da experimentação	96
5.2.3 Corpo da transmutação	98
5.2.4 Um corpo que pode.....	103
5.2.5 O que pode um corpo? (seguindo pelo caminho das pausas).....	105
5.3 Acontecimentalizar – com afetos e encontros	106
6 PROVISÓRIOS: CHEGA DE CHEGAR.....	114
REFERÊNCIAS	118



A Clarividência, René Magritte (1936)¹

Quem vem primeiro, a galinha ou o ovo? E também: quem vem primeiro, pai e mãe ou o filho?

(Deleuze e Guattari, O Anti-Édipo)

O ovo é coisa que precisa tomar cuidado. Por isso a galinha é o disfarce do ovo. Para que o ovo atravesse os tempos a galinha existe. Mãe é para isso. – O ovo vive foragido por estar sempre adiantado demais para a sua época. – O ovo por enquanto será sempre revolucionário.

(Clarice Lispector, O ovo e a galinha)

¹ Disponível em: <https://www.renemagritte.org/la-clairvoyance.jsp#prettyPhoto>

PRÓLOGO: TERRITORIALIZANDO AS DOBRAS DE UMA PESQUISADORA

Quando eu tinha 13 anos minha mãe resolveu reformar a nossa casa, colocar piso cerâmico nos quartos (o chão era de cimento, coberto com cera vermelha) e pintar as paredes com uma boa tinta. No processo de remoção da camada externa das paredes da sala, minha irmã descobriu que outras cores já haviam decorado aquele espaço. Cutucando e retirando com os dedos as placas de tinta antiga, chegamos ao que parecia ser a pintura original da casa: um verde bem claro, com detalhes em folhas (as folhas eram marcadas na tinta ainda fresca, assim como minha avó fez com o cimento queimado que decora os dois degraus da entrada na nossa casa na roça).

Essas camadas de tintas se mantiveram heterogêneas ao longo do espaço-tempo, condensando épocas e comunicando diferenças, não por contiguidade ou justaposição, mas por implicação – com dobras, redobras e dobraduras. Aquelas dobras de tinta efetuaram “certas conexões de tempo, certas coexistências [...]” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 115), onde muitas coisas se passaram. A nossa vida continuou, as paredes agora são brancas e a casa só fica cheia nos feriados quando podemos – eu, irmãos e irmã, filho, sobrinhas e sobrinhos – voltar para casa e fazer companhia à nossa mãe.

Essa dobra de que também nos compomos redobra e desdobra os nossos afetos e encontros. Nossas lembranças, assim como nós, não são as mesmas. Somos diferença, eu, minha, a casa, irmã e irmãos, somos uma vida, “uma condensação ou uma complicação de épocas num só e mesmo acontecimento” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 113). Somos, porque nos compomos e nos implicamos com aquela velha estante da sala, com o toca-discos, com a cortina verde, com a passarela cinza, com o telhado aparente e o olho mágico da porta da frente que transpunha o fora para dentro da nossa casa.

Nesse movimento de dobrar, redobrar, desdobrar, fazer dobraduras e recompor territórios, nasce a presente pesquisa e nasce ainda uma pesquisadora que entre um espaço e outro, uma linha e outra, tanto aquelas que a atravessam, como aquelas que produz e escreve, vai ganhando velocidade e produzindo um encontro com “‘coisas’ que se enrolam e se desenrolam, se envolvem e de se desenvolvem, se dobram e se desdobram, se implicam e se explicam, e assim se complicam” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 112). Assim, vou nascendo neste mundo pesquisante e nesse território-ovo que uma mãe criou e protegeu, vou provocando as fissuras necessárias para que junto comigo nasça um n(ovo), uma dúvida e uma vida!

É preciso dizer, contudo, que essa escrita nasce ainda muito antes de mim. Nasce morrendo, porque o que falo nem sempre funciona como penso, o “eu” que fala - se despedaça, se dispersa e se espalha até desaparecer nesse espaço nu” (FOUCAULT, 2009, p. 220). E se ao falar eu desapareço, ao escrever, de tanto que desapareço, morro. Não desapareço apenas na força da escrita como uma “função-autor” (MARQUES; FIGUEIREDO; GALLO, 2015, p. 29), como modo de existência. Desapareço porque posso me despir das convicções e certezas que acreditava possuir. O que me devora não é medo ou ignorância, mas algum nível de pertencimento e conhecimento. Tudo que criei ao redor de mim mesma se dissolve tal qual gelo em fogo. O que me move em direção a esta pesquisa mantém relação com um agenciamento que opera por desejo e produz o que agora faço. Devora-me a força do que me antecede: uma família simples, composta por cinco filhos, pelas dobras que nos marcam, do interior, da roça, das caminhadas entre o rural e o urbano. As lembranças de infância me levam ao tempo-espaço em que eu colava adesivos com estrelas na peça da sala de minha mãe, aquela mesma que uma goteira daria cabo; à garagem do vizinho de rua que transforma parte da sua casa em território de luta; lutas outras, sem armas, sem querer ser hegemônico e dominante, mas em ser menor-conector (MARQUES; FIGUEIREDO; GALLO, 2015), ser professor em espaço outro, não ensinar, mas ensaiar com improvisado e sensibilidade; não se repetir por semelhança, mas por intensidade e potência.

São lembranças de minha mãe lutando por uma escola rural no terreno herdado de seus pais, para que os meninos e meninas do campo pudessem estudar o mais perto possível de onde nasceram. Para que eles, tais quais os seus filhos mais velhos, não almejassem uma vida apenas na capital – com medo de perder as identidades, nos repetimos, pela reprodução do mesmo. Meus pais, mesmo que eu ainda não os compreendesse, foram e são, antes que qualquer “instaurador de discursividade” (MARQUES; FIGUEIREDO; GALLO, 2015, p. 31), todo combate, toda resistência e afrontamento ao que se pode chamar de grande, daquilo que subsiste à margem do estado totalitário e conservador. Só agora, em processo de pesquisa de um mestrado acadêmico, pude perceber a grandeza de onde venho para poder vislumbrar a grandeza de onde posso chegar e de quem posso levar junto comigo [ou não!].

Ao iniciar o processo de inserção no mestrado, ainda como aluna especial, eu acreditava ser a filosofia da diferença o elo mais forte que me unia ao meu intento de pesquisa. Aos poucos fui retroagindo em ação e pensamento, muitas leituras exigiram de mim um território de problematização um pouco maior do aquele no qual me permiti habitar. Não, não eram as filosofias o meu motor motriz, mas o valor coletivo da minha escrita, aquilo que capta intensidades e vai além “do senso comum, é efeito de um conjunto de relações produtoras que

maquinam aberturas para novas e insuspeitadas construções” (GRUPO TRANSVERSAL, 2015, p. 16). A minha própria história, minhas dobras e desdobras me conduziram até aqui. E ainda que não saiba o melhor caminho a seguir, ainda que o tempo nos impulse ao aligeiramento, caminhar caminhando ainda me parece o melhor a seguir.

Dito isso, não me vejo em condições de negligenciar os percursos formativos pelos quais caminhei. Minha primeira escola foi na garagem da professora “Lora”, onde não tínhamos banheiros, nem área de lazer, mas tínhamos a árvore frondosa, em frente à casa de sua mãe do outro lado da rua, era o nosso parque; já conhecendo as primeiras letras e números fui para o anexo do Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), antiga Escola Sacramentinas, e realizei o último ano da educação infantil. No ano seguinte, concluí a alfabetização no prédio principal do CESB, onde estudei até a segunda série do Fundamental I.

No ano de 1993 ganhei uma bolsa de estudos em uma escola particular, recém-chegada em Amargosa, um território absolutamente estranho e desconectado do meu. Eu ainda não sabia, mas aquelas vivências me marcariam muito mais pelas dores do que pelas oportunidades. Eu não entendia o que eram aquelas pessoas, nem o que faziam, vestiam, diziam, nem em que mundo viviam. Só sabia que aquele mundo não era o meu. Talvez por isso faço o esforço de entender o sentido de ser nômade, de uma “experimentação que funciona como deslocar-se no mesmo lugar” (GRUPO TRANSVERSAL, 2015, p. 14). Me sentindo maior² por ser branca e estudar entre os filhos dos senhores da minha cidade, vi e vivi por um longo tempo em estado de alienação. Hoje entendo a minha modelização e a compreensão equivocada da realidade em que estava inserida e, em um esforço diário e contínuo, o que busco é a minha minoridade; experienciar, fabular, desterritorializar, combater e resistir.

Apesar de ter concluído o ensino médio na capital do estado, Salvador-BA, no Colégio Estadual Thales de Azevedo (2001), pelo puro anseio de viver minha branquitude e desejar o desejo do outro, retornei à minha cidade natal, Amargosa-BA, no ano de 2006, para cursar Letras com habilitação em língua inglesa na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* V, no município de Santo Antônio de Jesus, a 48 quilômetros de onde eu morava. Naquele mesmo ano, foi inaugurado o Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) em Amargosa. Inicialmente com três cursos e nove professores, este território haveria de ser um divisor de águas na minha vida.

O exercício de rememorar minhas experiências me faz compreender como fui subjetivada e endurecida, contudo, “dessa fraqueza tirei forças que nunca me abandonaram”

² Maior aqui se encontra no sentido proposto por Deleuze e Guattari. Maior como aquilo que é estável, idêntico, constante, homogêneo, que se encontra subordinado às formas do Estado (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

(BORGES, 1999, p. 89). Por razões diversas, desisti do curso de Letras e realizei em 2008 o último vestibular da UFBA, ainda tutora da UFRB³, para o curso de licenciatura em Filosofia do CFP/UFRB. Fui aprovada em primeiro lugar e, apesar da desconfiança de algumas pessoas diante da minha escolha, meus pais comemoraram minha aprovação em outra instituição pública. No ano seguinte, fui aprovada em concurso público para o cargo de assistente em administração no mesmo Centro de ensino no qual decidi estudar. Apesar da imensa alegria da minha família e, principalmente, do orgulho de pai e mãe em ver sua filha mais nova trabalhando para o “Estado”, ainda que lá na roça não fosse possível ter luz 220 volts⁴, eu fiz o mais do mesmo, fui novamente capturada pelos desejos subjetivados do sistema capitalístico (GUATTARI, 1992) e no melhor estilo Irvine Welsh (2004), casei, comprei um carro, uma casa com árvore na frente, comprometi meus próximos vinte anos com financiamento bancário e cumpri meu papel produtivo no sistema capitalístico!

Trabalhando quarenta horas, estudando à noite, minha casa se tornou apenas abrigo de passagem e pouco re-pouso. No tempo que me sobrava, preferia brincar com meu pequeno Ravi. Vou ficando velha, apesar da pouca idade, cansada e desidratada. Uma reacionária de mão cheia! O CFP que se tornou apenas meu meio de subsistência, foi ganhando corpo, acolhendo suas minorias históricas-sociais-culturais e de gênero. Eu? Ah! Eu vou me rebelando contra tudo e todos: por que seminário de múltiplas sexualidades? Por que homenagens ao candomblé? Por que novembro negro? Minha máxima era: em breve serei atacada por ser branca, heterossexual, católica não praticante (importante destacar), casada com homem também branco, mãe de filho branco! E me dissolvo inteira, não como o gelo no fogo, não em desejo e potência, mas em um silêncio prolongado.

Eis porque o sujeito que escreve desaparece (FOUCAULT, 2009)! Eis porque minha escrita nasce morrendo, porque o que habita o meu pensamento vai sendo desestabilizado pelo

³ Até o surgimento da UFBA em 1946, a Bahia seguiu o modelo de educação superior em vigência no cenário nacional. Os cursos eram implementados por meio de escolas, assim tínhamos na capital do estado, Salvador, a Escola de Belas Artes, de Medicina, de Arquitetura, de Direito e a Politécnica. A única situada fora da capital era o Imperial Instituto Baiano de Agronomia, criado em 1859 na cidade de São Francisco do Conde, no recôncavo baiano. Em 1930 o Imperial Instituto Baiano de Agronomia passa a categoria de Escola e é transferido para a capital do estado. Em 1943 foi novamente transferida e instalada na cidade de Cruz das Almas, sendo integrada à UFBA no ano de 1967. A UFRB surge do desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, a partir do projeto que aderiu ao Plano de Expansão e Interiorização do Ensino Público Superior (2003), como uma proposta potencialmente viável, posto que a Escola de Agronomia contava com infraestrutura predial e administrava para abrigar uma nova universidade. Desde a sua criação, a sede da Reitoria e da Administração Central da UFRB encontra-se na cidade de Cruz das Almas (UFBA, 2003).

⁴ Música: Diariamente. Composição: Nando Reis. Intérprete: Marisa Monte. Álbum: Mais. Rio de Janeiro: Phonomotor Records/EMI, 1991. 4:05min.

corpo sem órgãos⁵ problematizando os territórios de existência, vai se distanciando desse sujeito autocentrado e pleno de identidade que a modernidade supõe. Essa criação que inventa o próprio homem vai perdendo espaço porque “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 19). A pesquisa, que de algum modo movimenta esta escrita, vai caminhando pela dramatização, pelas multiplicidades e deseja encontrar os agenciamentos que compuseram o território do CFP – onde eu mesma me encontrei em minhas singularidades e diferença, onde construí afecções e fui afetada. A pesquisa que nasce junto ao mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB se compõe desta construção, deste campo de forças que se estabelece como uma cartografia do sensível – ética não pelo dever ser, mas pelo poder ser, um devir a ser como composição de forças.

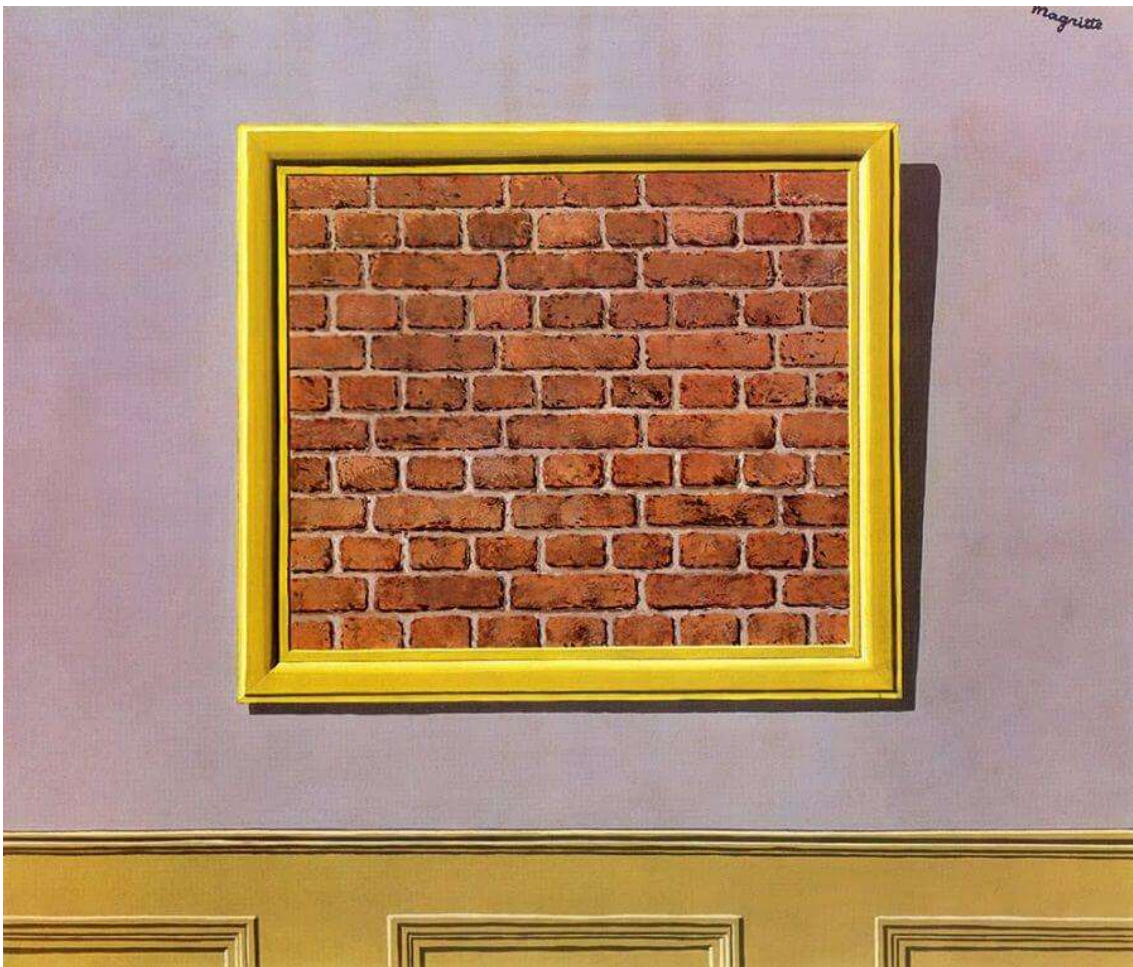
Se me delongo nessa conversa sobre minhas andanças e composições, é porque elas são as linhas pelas quais esta pesquisa se conduz e preciso de algum modo mantê-las em um horizonte, ainda que de lembranças, a fim de que se distanciem do risco iminente “das linhas de fuga, que sempre ameaçam abandonar suas potencialidades criadoras para transformar-se em linha de morte, em linha de destruição pura e simples (fascismo)” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 236).

Josemary da Guarda de Souza

Vitória da Conquista, 31 de março de 2022

⁵ Conceito criado por Deleuze e Guattari, a partir do encontro com “o corpo pleno sem órgãos, o improdutivo, o estéril, o inengendrado, o inconsumível” (DELEUZE; GUATTARI, 2010a, p. 20) de Antonin Artaud. Apresentado nas obras *O Anti-Édipo* e *Mil Platôs*, o Corpo sem Órgãos (CsO) é uma forma de desarranjar e desestabilizar a máquina desejante, investindo-a de uma imanência onde se produzem linhas de fuga. O corpo como imagem deixa de ser uma organização para se tornar fluidez.

CONTRA-FRAME⁶ 1 – VIRTUALIZAÇÃO: ENSAIANDO UM DRAMA



A moldura vazia, René Magritte (1934)⁷

*O que não sei fazer desmancho em frases.
 Eu fiz o nada aparecer.
 (Represente que o homem é um poço escuro.
 Aqui de cima não se vê nada.
 Mas quando se chega ao fundo do poço já se pode ver
 o nada.)
 Perder o nada é um empobrecimento.*

(Manoel de Barros, Poesia Completa)

⁶ Optamos por organizar nosso texto em duas entradas que chamamos de *contra-frames*, deslocando um conceito das teorias da comunicação (AZEVEDO, 2021) como instrumento para apresentarmos a nossa escrita-ovo-menor. Não pretendemos, pois, constituir-la como oposição a algo, apenas como possibilidade de uma linha desviante desejante.

⁷ Disponível em: <https://www.renemagritte.org/the-empty-picture-frame.jsp>

1 INTRO – SOBRE O ATO DE CRIAÇÃO DE UMA PESQUISA

“O Brasil sequer era independente quando, pela primeira vez, se pensou em uma universidade na região do Recôncavo Baiano [...] em 14 de junho de 1822.”

(UFRB, 2010)

Acreditando que cada um de nós se constitui como um território de existência e que coengendra planos de forma e de força numa imanência que cria fissuras ao mesmo tempo em que produz linhas molares e linhas moleculares, torna-se para nós muito caro produzir os movimentos pesquisantes que desejamos, deslocando-os continuamente dos essencialismos que permeiam as práticas de pesquisa e de escrita acadêmicas. Este mal-estar, este incômodo não o vemos por um prisma negativo, pelo contrário, é ele quem marca o *status* de importância desta escrita-ovo que nasce porque existe a dúvida, como uma narrativa que nos inquieta e nos afeta ao ponto de a transformarmos em uma pesquisa implicada com outros territórios de existência. A composição inicial desta pesquisa está conectada a movimentos outros, em espaços-tempos outros que se articulam e travessam tanto este território que somos, quanto o território das recôncavas intensidades desta terra chamada Bahia [com todos os seus cantos, encantos e axés...].

Em um fluxo temporal que se desenhou por duzentos anos, um grupo de pessoas teve uma ideia – não como uma forma justa e de boa vontade, mas como violência sofrida pelo pensamento, como um acontecimento e um ato de resistência – de interiorizar o ensino superior na Bahia, a fim de levar a Universidade Federal para cidades mais distantes dos centros urbanos e metropolitanos de educação. Este encontro que cria uma ideia e a atualiza como potência necessária aos deslocamentos da forma-saber para a força-poder torna possível a atividade criadora em atos educacionais. Se um ato de criação só se faz por necessidade, “pois do contrário não há nada” (DELEUZE, 1999, p. 3), queremos deslocar a ideia e o ato de criação para o campo da educação. As afecções entre o encontro com a palestra de Deleuze, *O ato de Criação*, e este plano que envolve desejo e vontade, em restituir a um território sua força por meio de um ato de educação, transversalizar filosofia, arte e ciência, produzindo um espaço-tempo.

1.1 Atos de criação: primeiras dobras

Assumindo que o que mais nos interessa é a processualidade da pesquisa do que as intenções de resultados (ao contrário do que sugere Deleuze em seu prólogo de *Diferença e Repetição*, o mais indicado seja ler nosso texto pelo início e não pela conclusão), desejamos com estas palavras iniciais assinalar o quanto o “ato de criação” atravessa e afeta a nossa pesquisa.

Na conferência proferida em 17 de março de 1987⁸ no “*Mardis de la Fondation*” (Fundação Europeia de Imagem e Som), Gilles Deleuze “busca delimitar o ato de criação como ato de resistência em diferentes domínios da cultura. [então] Criar não se aproxima do ato divino, como certa tradição romântica supôs ao sobrepor à ideia de gênio o ato criador” (MARTINS, 2022, p. 1). Ao proferir a palestra para cineastas, Deleuze problematizou de início as relações entre a filosofia e o cinema, destacando que ambas não se confundem, mas guardam autonomia relativa entre si, não cabendo à filosofia refletir sobre o cinema ou qualquer outra área do conhecimento. O que então compete ao arcabouço da filosofia?

Para Deleuze e Guattari, o conceito é criação específica da filosofia, inclusive ao tecer uma trama com as criações que outras áreas suscitam. Nessa direção, enquanto atividades criadoras competiam ao cinema à criação de blocos movimento-duração; à pintura a criação de blocos linhas-cores; à música, blocos de vibrações-sonoridades; e à ciência, a criação de correlações entre conjuntos/funções. A nenhuma destas áreas caberia descobrir algo, como que lançar luz sobre sua existência. Tampouco caberia à filosofia refletir sobre alguma coisa, “acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela” (DELEUZE; GUATTARI, 2010b, p. 12).

Em qualquer um desses casos, ter uma ideia como atividade criadora não é da natureza da comunicação. Ter uma ideia “é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010b, p. 233). Em que pese à comunicação ser a propagação de informações, o fazer circular palavras de ordem nas quais se devam crer, as formas do pensamento como atividades criadoras irrompem movimentos que podemos chamar de atos de resistência; resistir onde há controle. E,

[...] embora não haja nenhuma relação entre as artes e a informação como instrumento de comunicação, uma afinidade fundamental emerge entre as obras de arte e o ato de resistência. Quando bem-sucedida, uma obra de arte

⁸ Publicada pela primeira vez no Brasil em 1999, no Caderno Mais! da Folha de São Paulo, com tradução de José Marcos Macedo.

pode, então, ser gesto de resistência à informação e à comunicação (MARTINS, 2022, p. 03).

Conquanto na palestra *O ato de criação* Deleuze (1999) tenha realizado apenas a relação entre a obra de arte e o ato de resistência, nosso convite é o de instalarmos esta afirmação em um regime mais amplo, em que estes três pensamentos (arte, ciência e filosofia) “se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2010b, p. 234), seja em uma ciência que se faz menor, nas obras de arte que resistem ao tempo e à morte, seja na filosofia em que se faz possível atar duas pontas avessas – o ontológico e o transcendental, invocando a categoria da imanência. Neste momento em que o saber não permanece como um “pensamento que se dirige ao ser” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 32), mas encontra a correspondência com o acontecimento “pelo que ele envolve de exterioridade irreduzível ou de desafio lançado à razão” (ibidem).

O ato de criação de que falava Deleuze em sua palestra (e ainda nos fala em suas obras) é este momento em que o pensamento, no encontro com o caos, produz inovação. E é aqui, no sentido do encontro com o caos, que nos arriscamos na aventura de propor um deslocamento, trazer o ato de criação de um momento para introduzi-lo em um “outro” plano, que ainda envolve desejo e vontade, para a ideia do Ato de Criação Institucional (ACI)⁹. Em outros termos, queremos pensar aquilo que antecede o ACI, instituído por meio de decretos enquanto ato burocrático e acessar aquilo que o transversaliza em filosofia, arte e ciência.

Este “outro” ato de criação de que falamos, aqui chamado de Ato de Criação Institucional (ACI), é o instrumento da burocracia estatal que se configura como a ação do Poder Executivo que visa à criação de universidades federais (BRASIL, 1997)¹⁰. O que nos interessa, contudo, não é o ato em si, mas os movimentos diagramáticos¹¹ e dramáticos¹² que antecedem a promulgação deste ato. De quais desejos e potencialidades ele se compõe? Quais físsuras uma ideia, um ato de criação [para nós] inovador, produz em espaços institucionalizados?

⁹ A fim de destacarmos o deslocamento ora proposto a partir do ato de criação deleuziano, desta altura do texto e por conseguinte, assinalaremos como AC o ato de criação deleuziano e ACI o ato de criação institucional.

¹⁰ Decreto Nº 2.207, de 15 de abril de 1997.

¹¹ Diagramático refere-se ao conceito de dígrama criado por Foucault em *Vigiar e Punir* (1999), para tratar das relações de poder-saber envolvidas na fórmula abstrata do Panóptico, figura arquitetônica proposta por Bentham cuja periferia construída em formato de anel, dividida em celas, com duas janelas e iluminação constante, permitia à construção central, em anel, munida de um vigia “ver sem parar e reconhecer imediatamente [...]” (ibidem, p. 166).

¹² *O Método da Dramatização* (2004), Deleuze.

A busca por esses movimentos diagramáticos nos impulsionam a problematizar as relações de força que se estabelecem tanto nas dimensões concretas quanto abstratas de uma Instituição, aqui o Centro de Formação de Professores/UFRB, e seus autores/atores. Enquanto a primeira funciona como “agenciamento óptico” (DELEUZE, 1988, p. 43), uma matéria visível, a segunda opera como uma máquina, para além dessa matéria visível (escola, hospital, prisão...) “mas atravessa geralmente todas as funções enunciáveis, no interior de um campo de forças, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção e resistência” (ibidem, p. 43; 81). O drama enquanto aquilo que faz convergir os dinamismos espaço-temporais, como o fluxo por meio do qual uma ideia é atualizada, não por regimes de representação, mas por meios de processos de diferenciação, permitindo a criação de conceitos nos parece uma potente ferramenta ao intento da nossa pesquisa (DELEUZE, 2004).

Nesses termos, ao longo da presente pesquisa, pretendemos deslocar isso de que Deleuze nos fala sobre o AC como invenção – deste plano imanente no qual é restituído o “mundo como reserva das relações inéditas, e nessas próprias relações como o que renova inexoravelmente a imagem do pensamento” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 97) e nos instalarmos neste *entre*¹³, nesta zona fronteira. É isto que nos interessa aqui.

Esse movimento nos coloca em direções a territórios outros para pensar a educação em seus atos de criação e ela própria como ato de criação. O que faz um professor deslocar um conceito de outra área para sua prática cotidiana? O que move um discente em direção à transversalidade do conhecimento que rompe os muros da instituição? Segundo Deleuze (1999), esses grandes encontros acontecem quando uma ideia ecoa sobre outra, ainda que de áreas distintas, como por provocação, “o que faz com que um cineasta tenha vontade de adaptar, por exemplo, um romance? Parece-me evidente que é porque ele tem ideias em cinema que fazem eco àquilo que o romance apresenta como ideias em romance” (ibidem, p. 6).

Até a criação do Plano de Expansão e Interiorização do Ensino Público Superior, em 2003, a UFBA era a única universidade pública federal do estado da Bahia, quadro que se manteve inalterado em virtude do cenário político nacional, pautado em uma política neoliberal, mas interessada nas atividades privadas em educação. Nesse mesmo ano, o Reitor da UFBA, o diretor da Escola de Agronomia da UFBA, situada na cidade de Cruz das Almas, acompanhados de um grupo de pessoas que também acreditavam na ideia, apresentam a proposta de criação da

¹³ Aqui *entre* significa o que “se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 48). É este espaço onde o pensamento ganha velocidade e não se refere à média ou centrismo (DELEUZE; PARNET, 1998).

UFRB, a partir do desmembramento da escola de agronomia¹⁴, haja vista a possibilidade de redução dos investimentos iniciais. A partir deste momento, deu-se início ao projeto de criação da UFRB (UFRB, 2010).

Com natureza de multicampia, a UFRB foi criada em 2005 por meio da Lei Nº 11.151, de 29 de julho de 2005, publicada no Diário Oficial da União de Nº 146, segunda-feira, 1º de agosto do mesmo ano, Seção 1, folhas 1-2 e promulgada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Em seu ACI, a UFRB favoreceu muitos encontros, além de tantas outras criações individuais e coletivas, deu a um povo esquecido a possibilidade de fazer história e criar seus próprios fluxos e movimentos de resistência, porque se fez em luta – e não foram poucas!

Esse movimento me remeteu à palestra de Deleuze, quando ao concluir suas considerações, afirmou que “o ato de resistência possui duas faces. Ele é humano e um ato de arte. Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre os homens” (DELEUZE, 1999, p. 14). Essa fala potente do filósofo me provocou em inúmeras direções. Reconhecendo as marcas e o modo como fui e sou afetada na minha relação com o CFP, me vejo em condições de entender que “o fora devém hoje uma categoria imanente [...], as forças, o afeto remetem a um campo de exterioridade ou de heterogeneidade pura, a um campo de diferença absoluta” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 97-99). No movimento das dobras que as forças do CFP emanavam, surgiram fissuras, delas derivam a curiosidade que movimenta a presente pesquisa: como uma ideia, um ato criativo, de inovação podem ser capturados/enquadrados? O desejo da educação promovida pela universidade nutriu a construção de uma ideia que foi capturada pela institucionalização? Esta ideia original se manteve, resistiu às molaridades que a institucionalização impõe ou se mantém contínua no espaço-tempo?

1.2 Redobras: construindo um objeto-problema

“Sob o sol do Recôncavo, diante do prédio principal da antiga escola de Agronomia, mais de 10 mil pessoas, vindas de toda a região, viviam um dia histórico. Foi em 21 de março de 2006, [...] Era a concretização de um anseio popular [...]”
(UFRB, 2010)

¹⁴ Conforme NR-3, seção Prólogo.

É nessa paisagem que a nossa pesquisa se desenvolve, tendo o Centro de Formação de Professores da UFRB como um campo de intervenção que nutre a construção desta nossa ideia, deste ato de criação contínuo que inventa um espaço-tempo, posto que não há um único CFP. Para cada momento da história, para cada autor/ator que engendra o seu território, um CFP é criado.

Apesar de estar situada nesse território há mais de 10 anos e sob duas perspectivas distintas (como estudante e como servidora técnico-administrativa), mas que se conectam, existe algo aqui/lá que ainda não experimentei. Existem relações de forças afetando e sendo afetadas, produzindo um mapa que ao ser acessado gera diferenciação, inventa outros modos e atualiza potencialidades. Como nos colocar neste *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 2011a) e ganhar a velocidade necessária para alcançar os desdobramentos dessa aventura pululante que encontramos em uma pesquisa? Como desestabilizar a forma maior do Estado, aqui representado pela instituição UFRB, e das suas relações de saber para investi-las no domínio puro das forças e do poder que elas engendram (DELEUZE, 1988)? Como estar inserida neste movimento de fluxo contínuo e constituir “sentidos no mundo sem depender de significados ideais ou referentes individuais (ambos fechados em si mesmos)” (FONSECA; COSTA, 2016, p. 263)?

Não queremos nesse movimento encontrar as repostas para tais perguntas, mas encontrar alguns caminhos para reformulá-las, investindo-as em um novo fluxo da dramatização. Desejamos que tais inquietações nos acompanhem enquanto nos inserimos no campo de pesquisa, enquanto o experimentamos, por entendermos que “os problemas não estão dados e não há um padrão neutro ou objetivo que permita consignar um avesso e um direito [...]” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 77). Nos interessa aquilo que nos põe a pensar, que inventa e afirma a potência criadora da diferença, nos afastando dos “falsos problemas”, do que é negativo e inverte um ato criador (DELEUZE, 2020).

Seja nessa escrita desviante, que escapa à suposta neutralidade científica, seja nos sentidos que a academia nos impõe (redobrando as implicações sobre a escrita como objeto de produção acadêmica), a criação de um objeto de pesquisa, de um objeto-problema se situa no horizonte da virtualização, deste devir outro, como uma heterogênese do humano. Deslocando-se do sentido que lhe é habitualmente empregado, o virtual nada tem a ver com a ausência de realidade (LEVY, 1996), ele é parte do objeto real, isto posto, destacamos que “a realidade virtual consiste nos elementos e relações diferenciais e nos pontos singulares que lhes correspondem” (DELEUZE, 2020, p. 276).

Por tal razão nos interessa o drama como aquilo que antecede AC, seja desta escrita, do CFP ou de mim mesma. O drama que atualiza uma ideia por meio de processos dinâmicos é o movimento que permite estarmos conectados aos fluxos da nossa pesquisa, sem buscar fixidez ou rigidez, como uma “contradição ao hábito em uma estabilidade e o acontecimento que irrompe intempestivo desfazendo nossas relações em outras, disparando-nos a produção de novos sentidos (FONSECA; COSTA, 2016, p. 282). Se “o mundo inteiro é um ovo” (DELEUZE, 2020, p. 285) e não podemos precisar por meio de quais processos dinâmicos ele se constitui, investimos nossa escrita (ovo) e nossa autocriação com essa dramatização que “se faz na cabeça do sonhador, mas também sob o olhar crítico do cientista” (ibidem, p. 288).

Dito isso, reiteramos que nos atualizamos junto ao nosso objeto de pesquisa, carregando conosco o movimento de novamente aprender a pensar, problematizar e escrever, separando-nos da segurança da estabilidade, dos saberes e métodos que possuímos e, em certa medida, também nos possuem (LARROSA, 2019).

1.3 Desdobras: o problema como motor do pensamento

Nossa pesquisa, então, ganha contornos teóricos a partir das concepções de educação maior e educação menor, engendrados por Sílvio Gallo (2003), a partir da obra de Deleuze e Guattari, *Kafka, por uma literatura menor*. Nossa inquietação então passou a ser compreender como é possível sentir a resistência tão pulsante em um espaço maior e institucionalizado? Se “somos, a todo tempo, alterados por forças intensas que nos afetam [e] esses afetos aumentam ou diminuem as nossas potências de ação, cujas variações produzem afecções [...]” (RAIC, 2020, p. 25), em qual medida os autores/atores do CFP são afetados, capturados pela forma molar da instituição e, no movimento inverso, quanto de molaridade é impressa na força institucionalizante? Nestes termos, a pesquisa que se localiza no horizonte do presente trabalho visa mapear as relações *maiores e menores*¹⁵ que a partir da criação do Centro de Formação de Professores têm produzido dobras (práticas de resistência) na formação de seus autores e atores.

Em *Diferença e Repetição*, Deleuze (2020, p. 156) afirma que “o problema é o elemento diferencial no pensamento, o elemento genético no verdadeiro. Portanto, podemos substituir o simples ponto de vista do condicionamento pelo ponto de vista da gênese efetiva.” Se, em tese, toda pesquisa se desenvolve em torno de um problema e de uma questão de pesquisa e, portanto, a partir de um objeto de estudo, com a filosofia da diferença “nossas proposições sobre o mundo

¹⁵ Retomaremos estes conceitos no Capítulo 3.

já não nos sustentam na definição de um conjunto fechado que delimite o designado (referente) ou o significado (definição universal)” (FONSECA; COSTA, 2016, p. 262). O problema como motor do pensamento desloca a pesquisa sujeito-objeto para o campo da pesquisa-intervenção, da pesquisa como criação de novos problemas; estar implicada em um território de pesquisa e nele traçar “uma linha de força, silenciosa e imperceptível, que passa a guiar a investigação” (KASTRUP; PASSOS, 2016, p. 36).

Todas essas questões que circulavam em meu pensamento me conduziram à pesquisa que ora se desenha, por meio da qual nos dedicaremos, ainda que provisoriamente, posto que o campo pode nos apresentar questões outras, ao seguinte “elemento-problema” (DELEUZE; GUATTARI, 2012): *De que maneira a institucionalização [na condição de um a priori teórico] permite que os tensionamentos produzidos entre as relações de maioria e minoria no Centro de Formação de Professores possibilitam aos seus autores/atores a criação de práticas efetivas de resistência?*

Por acreditarmos que “o problema é afectivo e inseparável das metamorfoses, gerações e criações” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 20), optamos por não definirmos objetivos específicos para a nossa pesquisa, assumindo que as implicações e desdobramentos de uma atitude tal se configuram muito mais como um posicionamento político e imanente. Se pretendemos fugir das duplicações do aparelho do Estado, dentre elas a própria institucionalização como linha molar, nos é imperioso evitar as tentativas de que uma perspectiva de escrita outra seja barrada, inibida ou até mesmo proibida “pelas exigências e condições da ciência de Estado” (ibidem, p. 20). Destacamos, contudo, que nosso movimento, esta máquina de guerra da qual nos investimos, pretende mapear as relações *maiores* e *menores* que a partir da criação do Centro de Formação de Professores têm produzido dobras (práticas de resistência) na formação de seus autores e atores.

Estando situada em um território na condição dupla de estudante e servidora pública que não esteve atenta aos processos constituintes de um território de formação e educação, a presente pesquisa nos chega muito mais como uma força ética pelo que se pode e não pelo que se deve fazer. Problematizar as relações institucionais e de aprendizagem no Centro de Formação de Professores (CFP) nos parece uma linha molecular de transversalidade. Em *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), Bell Hooks nos lembra que a mudança de paradigma no espaço da sala de aula não é difícil apenas para professores, mas para alunos também, cabendo aos primeiros abrir mão de sua afirmação imediata como figura responsável pelo ensino, posto que a aprendizagem se trata mais de um movimento, uma agitação fecunda, como gosta de nos lembrar o professor Luiz Orlandi (2015).

Nesse sentido, ampliamos a compreensão de Hooks para além do espaço da sala de aula, para problematizar os marcadores dos processos institucionais que se articulam com as posições-sujeitos do CFP. Não nos interessa problematizar as ideias clássicas e da lógica estabelecida sobre a acadêmica, posto que ao instalá-la no horizonte do movimento da nossa pesquisa-desejante queremos nos investir da “possibilidade de colocar questões que não lograram ser apresentadas” (DOMINGUES; DIAS, 2019, p. 231).

Partimos do pressuposto de que a criação da UFRB, como ACI, provocou fissuras diversas, quais sejam, na própria dinâmica do ensino superior na Bahia, a partir da sua interiorização, e na desterritorialização do perfil de estudantes das universidades públicas baianas. Desta mesma saliência que compõe a UFRB, o CFP se constitui, provocando novas fissuras que atravessam a produção de devires-menores. Se desde sua concepção o Centro de Formação de Professores assim como a própria UFRB foram pensados como um marco reparador histórico (UFBA, 2003) das lutas e, principalmente, do esquecimento imposto ao Recôncavo Baiano; se foi necessário ao CFP tornar-se atrativo aos professores que chegavam àquela casa que em potência acolheria minorias histórico-sócio-culturais do interior da Bahia, mas que recebia docentes de todo o país, quais são as ressonâncias deste território multicultural na formação, não apenas dos seus estudantes, mas dos sujeitos que o compõe? Como a formação profissional inicial de cada servidor do CFP reverberou na sua atuação em um território de relações estabelecidas entre os “planos de forma e de força” (ESCÓCIA; TEDESCO, 2009, p. 94), de uma maioria e de uma minoridade?

Esta pesquisa-escrita que chamamos ovo-rizoma-grama-menor encontra-se envolta por elementos-problemas que não delimitam o nosso movimento pesquisante, mas assinalam de algum modo a nossa inquietação acerca deste “*espaço que é*, mas nos instiga ainda mais aquilo que *está ilimitadamente sendo*” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 26). Mesmo que tenhamos nos colocado no movimento de fuga das cristalizações normativas acadêmicas, elas ainda nos impõem deslocamentos duros, como este que de antemão nos exige definir claramente uma pergunta e objetivos a ela relacionados.

Esses incômodos que ademais são motores desta caminhada, nos embalam a cantar com os Doces Bárbaros¹⁶:

Agora não pergunto mais para onde vai a estrada
Agora não espero mais aquela madrugada

¹⁶ Música: Fé cega, faça amolada. Composição: Milton Nascimento, Ronaldo Bastos. Intérprete: Doces Bárbaros – Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil, Maria Bethânia. Turnê Doces Bárbaros – Universal Music, 1976. 5:21min.

Vai ser, vai ser, vai ter de ser, vai ser faça amolada
O brilho cego de paixão e fé, faça amolada

Vamos seguir, sendo fé cega e faça amolada, já nos lançamos nesta aventura, porque parar não é caminho, vai ser, pelo que pode ser. Vai ser porque os problemas passam um pelo outro, pelas suas atualizações que se renovam em meio a condições espaço-temporais que emitem signos inéditos (ZOURABICHVILI, 2016).

Ainda que nos seja caro o movimento de desterritorializar a escrita tradicional acadêmica, investindo-a das potências criadoras, mais difícil é nos desconectar das armadilhas que ela nos impõe. Em alguns momentos acreditamos seguir o fluxo de escrita-menor-ovo, em outros nos sentimos presos a termos, regras e práticas já caducas, mas que ainda não conseguimos transpor. Neste movimento, podemos ir voltar, criar e desfazer. Inicialmente, acreditávamos ser suficiente reverter o sentido tradicional do método (*metá-hódos*), de não estabelecer metas pré-fixadas, mas caminhar no sentido de construí-las (PASSOS; BARROS, 2009). Mas tarde, nos perguntamos com St. Pierre (2019): seria possível recusarmos o método¹⁷ e nos lançarmos numa corajosa aventura de experimentação e criação?

Imersa neste território existencial no qual uma pesquisadora juntamente com ele se constrói, neste fazer pesquisa “com”, acreditamos que a cartografia seja a margem na qual pretendemos nos instalar, em que será possível cultivar sem dominar ou controlar. Construir pontes do e no pensamento, criar conexões entre as multidões que trazemos conosco e aquelas que encontraremos no campo, assim

Ao transitar e habitar territórios de pesquisa, de exercício profissional e de escrita, uma metodologia rizomática vai se constituindo a partir da noção de processualidade, da inversão, reflexão e modificação dos jogos de forças entre sujeitas/participantes, pesquisadoras, territórios e temporalidades, de modo que uma escrita no feminino, coletiva, descentrada, minoritária, cartográfica e revolucionária, possa emergir, nos apontando novos caminhos moleculares a serem descobertos, experimentados e vivenciados (HERNANDÉZ; GUILHON, 2019, p. 49).

Nosso texto, essa escrita-devir, se compõe inicialmente de duas entradas principais que chamamos de *Contra-frame*¹⁸. No **Contra-frame 1 – Virtualização: ensaiando um drama**, apresentamos as virtualizações daquilo que nos parece possível nesta caminhada. As entradas

¹⁷ A fim de situarmos o nosso leitor, em alguns momentos utilizamos os conceitos de método/metodologia, destacamos, contudo, que a nossa pesquisa se dá no plano da imanência, caminha na construção desse mundo em devir.

¹⁸ Ver NR-6.

menores e rizomáticas trilham pela **Intro – Sobre o ato de criação de uma pesquisa** na qual apresentamos a ideia da pesquisa como ato de criação, no presente caso, como ato de criação em educação. Apresentamos ao leitor os tensionamentos dos quais derivam a presente pesquisa, bem como as dúvidas que a compõem como território investigativo. **Na caminhada dos rizomas: perspectivas de uma imanência** lançamos as lembranças que nos conduzem neste movimento metodológico de cunho cartográfico, diagramático e dramático [o drama não apenas como processo de diferenciação, mas como a atualização das angústias, dúvidas e incertezas que o compõem o labirinto das pesquisas-desejantes]. Na última seção da primeira parte do nosso texto, **Ao encontro dos intercessores: produzindo fissuras**, apresentamos as implicações dos conceitos *maior e menor*, cunhados por Deleuze e Guattari e a importância que estes resguardam com o intento da presente pesquisa em pensar as potencialidades de uma educação menor, a partir do deslocamento proposta por Sílvia Gallo.

No **Contra-frame 2 – Atualização: as veredas da dramatização**, apresentamos as atualizações da nossa pesquisa, as experimentações da nossa imersão em campo e os mapeamentos realizados. Na sessão **Quem não é recôncavo e nem pode ser Reconvexo** investimos nas trajetórias do Recôncavo Baiano, território que dá origem às minorações que investiram esta pesquisa do seu caráter rizomático – para dar voz às suas andanças nas lutas pela independência da Bahia e aos percursos educacionais que aqui se desenharam. No **Real Resiste** problematizamos a institucionalização curricular com um espaço habitado por corpos que tensionam as dimensões do menor e do maior como um acontecimento. Em **Provisórios: chega de chegar** anunciamos as nossas verdades provisórias, como o próprio título sugere, deixando em suspenso as perguntas outras que hão de nos acompanhar em novas e insuspeitas caminhadas.

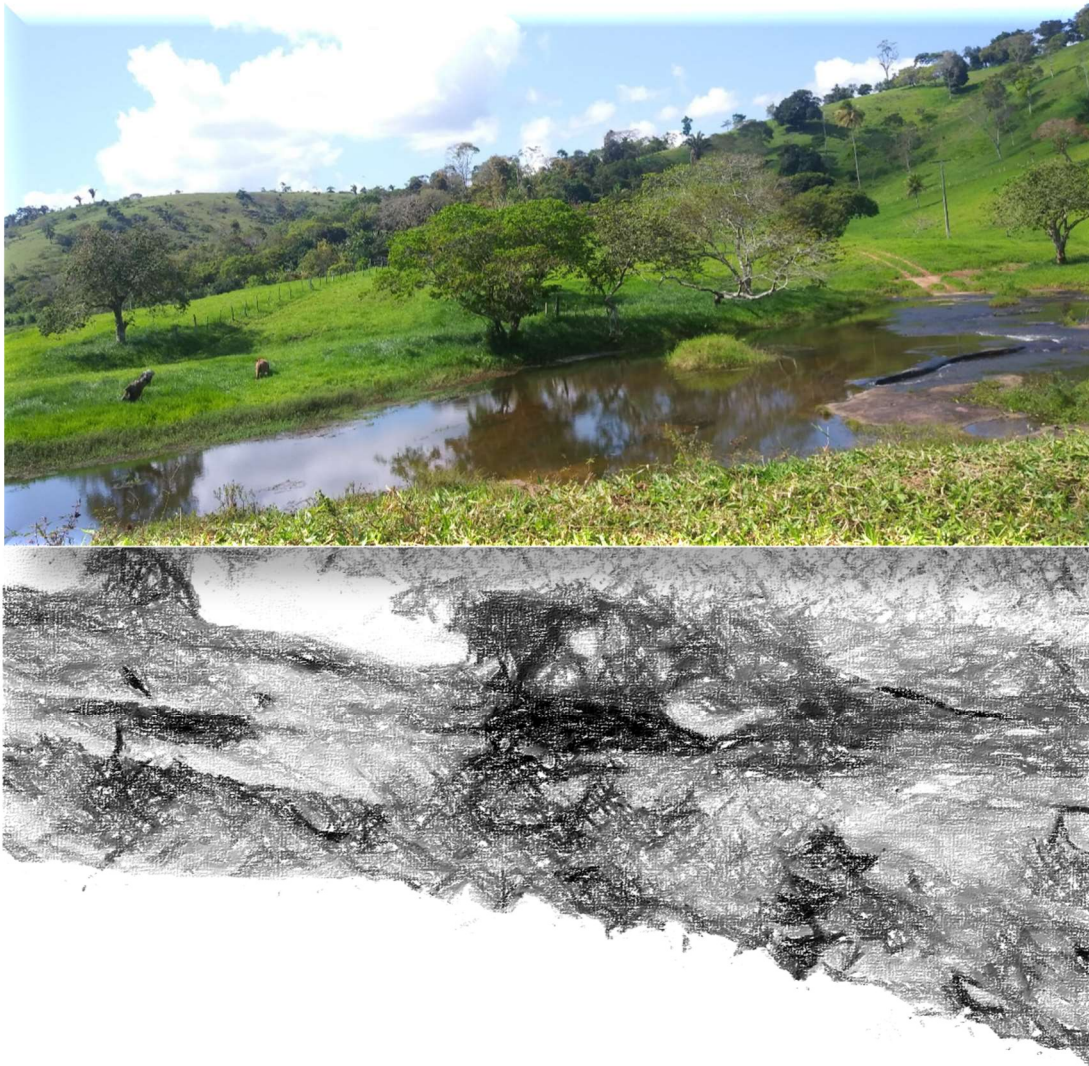


Foto: acervo pessoal

Félix e eu decidimos então trabalhar juntos. No começo isso aconteceu por cartas. Depois, a cada tanto, sessões em que um escuta o outro. Divertimo-nos muito. Entediamo-nos muito. Sempre um de nós falava demais. Acontecia frequentemente de um propor uma noção que não dizia nada ao outro, e este se servir dela só meses depois, num contexto diferente. De resto líamos muito, não livros inteiros, mas pedaços. Às vezes achávamos os estragos de Édipo e a grande miséria da psicanálise. Outras vezes, coisas que nos pareciam admiráveis e que tínhamos vontade de explorar. E escrevíamos muito. Félix trata a escrita como um fluxo esquizo que arrasta em seu curso todo tipo de coisas. Quanto a mim, interessa-me que uma página fuja por todos os lados, e no entanto que esteja bem fechada sobre si mesma, como um ovo.

(Deleuze, Conversações)

2 NA CAMINHADURA DOS RIZOMAS: PERSPECTIVAS DE UMA IMANÊNCIA

*Quem poderá fazer aquele amor morrer
Nossa caminhada
Dura caminhada
Pela noite escura*

(Gilberto Gil, Drão)

Desde muito cedo criei o hábito de escrever para aliviar a dor – as dores mesmo da existência, da incompreensão, da necessidade de respostas, mesmo quando não havia perguntas. À medida que fui crescendo, encontrei na dor dos outros a beleza de vencer os medos e me colocar na estrada da vida – Tim Maia se tornou o meu maior expoente da transformação da dor em poesia. Tão importante quanto, foi conhecer a canção *Drão*, composta por Gilberto Gil para sua ex-esposa Sandra, apelidada carinhosamente de Drão. Como um amor poderia morrer para dar a vida? Como seguir numa dura caminhada? Como não se tornar rígido e engessado? Como fugir da fixidez que as linhas molares nos impõem? Tomei emprestados os versos de Gil, para assim como Deleuze e Guattari (2011b) apresentar os devires, o movimento da nossa pesquisa, por meio das lembranças.

Considerando que o devir é também movimento, mudança no modo de se comportar e de sentir as coisas, considerando que permanecemos assim como as lembranças, mas os dados mais familiares e as nossas relações com o cotidiano da existência mudam de sentido (ZOURABICHVILI, 1997), não pretendemos incorrer no erro de nos aligeirarmos em apresentar o conceito de *devir*, pretendemos apenas assegurar a importância que este resguarda com nossa caminhada. Neste sentido, tentaremos fazer o mesmo exercício que Deleuze e Guattari praticam no platô 10, 1730 – *Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível*, ordenamos as nossas diferentes lembranças a fim de apresentar o percurso imanente da presente pesquisa.

2.1 Lembranças de uma caminhante

Nosso transitar entre o rural e o urbano, às vezes abreviado por uma carona ou o pagamento de um frete, seguia por estradas de chão onde a grama não mais crescia, uma dura caminhada que eu não gostava de realizar, ao menos na ida. A volta era sempre mais divertida, podíamos parar, sem a pressa de chegar, para aproveitar o pôr do sol e admirar a paisagem. Na borda do caminho, a grama que resistia às nossas duras passadas, onde os carros passavam, o

meio se compunha da grama que afrontava o peso dos pneus. Por todo lado havia grama, mas olhando para cima, só enxergávamos as árvores. Podemos supor que essa fixidez do olhar refletia uma imutabilidade do pensamento, que se repetia e engendrava uma hierarquia, uma ordem estabelecida (DELEUZE; GUATTARI, 2011a)? Por qual razão a copa das árvores e suas raízes mereciam mais a nossa atenção do que toda a potência de um espaço gramado, não cultivado e, portanto, no qual residia a possibilidade de criação?

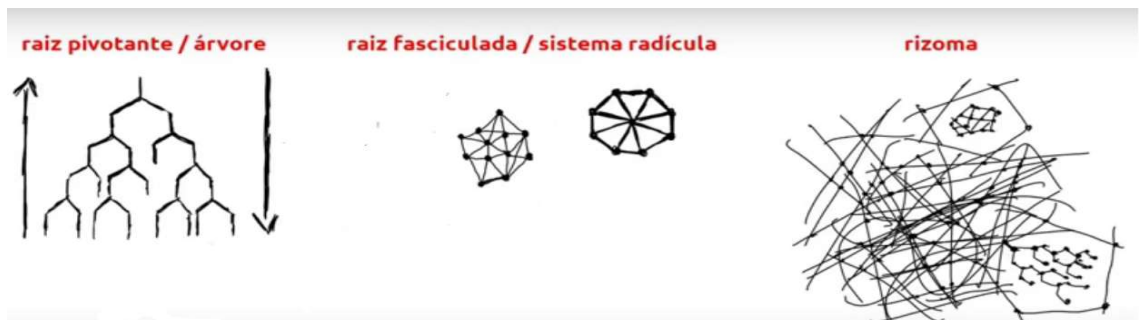
Para o nosso trabalho esta é uma constatação importante. As perspectivas ontológica e epistemológica que dão o contorno da presente pesquisa problematizam a concepção do conhecimento organizado em modelo arbóreo e, por conseguinte, binário e representacional (GALLO, 2007; DELEUZE; GUATTARI, 2011a; TADEU, 2000). Em linhas gerais e de forma bem resumida, pois retomaremos esta temática na seção 3 do presente capítulo, temos que desde a antiguidade clássica grega, a realidade passou a ser pensada em modelo dual, a partir do qual havia duas maneiras de conhecer: a) *doxa* – a opinião, crença ou ilusão (o mundo sensível proposto por Platão); b) *epistémé* – conhecimento verdadeiro (mundo inteligível). “A modernidade logo incorporou a doutrina dos dois mundos, na forma de uma racionalidade [...] manteve intacta a ideia de que fora deste mundo haveria um outro mundo, povoado pelas representações mentais [...]” (VEIGA-NETO, 2015, p. 123).

Quando em 1977, Claire Parnet conversa com Deleuze sobre seu trabalho filosófico, mais especificamente da temática que aqui nos interessa, ela desenvolve a seguinte construção acerca do conceito de *rizoma* proposto pelo filósofo em seu trabalho conjunto com Félix Guattari:

Vocês começaram a opor o rizoma às árvores. E as árvores não são uma metáfora, são uma imagem do pensamento, são um funcionamento, são todo um aparelho que se planta no pensamento para fazê-lo andar direito e fazer com que produza as famosas idéias justas. Há todo tipo de caracteres na árvore: ela tem um ponto de origem, germe ou centro; é máquina binária ou princípio de dicotomia, com suas ramificações que repartem e se reproduzem perpetuamente, seus pontos de arborescência; é eixo de rotação, que organiza as coisas em círculo, e os círculos em torno do centro; ela é estrutura, sistema de pontos e de posições que enquadram todo o possível, sistema hierárquico ou transmissão de comandos, com instância central e memória recapituladora; tem um futuro e um passado, raízes e um cume, toda uma história, uma evolução, um desenvolvimento; ela pode ser recortada, conforme cortes ditos significantes à medida que seguem suas arborescências, suas ramificações, suas concêntricas, seus momentos de desenvolvimento. Ora, não há dúvida de que nos plantam árvores na cabeça: a árvore da vida, a árvore do saber etc. Todo mundo pede raízes. O Poder é sempre arborescente (DELEUZE, PARNET, 1988, p. 21-22).

A imagem da árvore, não como metáfora, mas como figura do pensamento, se contrapõe à teoria das multiplicidades apresentada por Deleuze e Guattari na obra *Rizoma* (1976), incorporada a *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1980), volume 1 da edição brasileira. No movimento de pensar a multiplicidade do pensamento, os autores apresentam o conceito de *rizoma*, termo emprestado da botânica, que “como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 21); distingue-se de uma lógica binária que opera tanto nos sujeitos como nos objetos, de relações biunívocas que “dominam ainda a psicanálise (a árvore do delírio na interpretação freudiana de Schreber), a linguística e o estruturalismo e até a informática” (ibidem, p. 20). A grama inclusive é esse rizoma que se ramifica em todos os sentidos.

Figura 1 - Comparação entre os sistemas arbóreo, radícula e rizoma



Fonte: Carlos Cardoso (2020).

Na imagem acima é possível observar que “o rizoma não anula a existência dos sistemas arbóreo e radícula, mas os engloba na sua multiplicidade. Ele não nega os padrões e as estruturas da realidade, mas a coloca em um novo arranjo, qual seja, como conexão” (SOUZA; RAIC, 2021, p. 6-7). O rizoma, como gostam de lembrar Deleuze e Guattari, anula as ideias de início e fim, de um ponto de chegada para um ponto de partida. Ele é, assim como a grama da nossa caminhada, *intermezzo*, um *entre* que “não designa uma correlação localizável, que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 49).

Nosso encontro com as lembranças, que podemos chamar de memórias curtas (DELEUZE; GUATTARI, 2011a), não são uma tentativa de fundamentar nosso caminho por meio de experiências passadas. Muito pelo contrário, são uma conexão que, em vias de descontinuidade, podem ir e vir – produzir rupturas e multiplicidades. Não procuramos um

ponto central, a partir do qual desenvolveremos nossas perspectivas, ou regras que conduzam o melhor caminho a seguir. Nosso movimento se faz como um exercício prático dessa caminhada pelo meio, *entre* a grama, como um “aprendizado da sensibilidade ao campo de forças” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 201).

2.2 Lembranças edípicas (uma pausa necessária)

O movimento de pensar a multiplicidade do pensamento é um traço marcante da filosofia francesa contemporânea que se distanciava dos estudos relacionados à história da filosofia como produção filosófica, para a partir dela traçar

[...] encontros/desencontros [...] diferentes referências, distintas leituras e releituras [...] o processo de libertação da filosofia de uma certa tradição mais recente, que circunscrevia a produção filosófica numa triangulação – similar àquela da edipianização, com que Freud circunscreve a produção do desejo – entre o positivismo, a fenomenologia e a crítica, impedindo novas experiências do pensamento (GALLO, 2003, p. 30).

A crítica à psicanálise freudiana foi a tarefa desenvolvida por Deleuze e Guattari na obra *O Anti-Édipo* (1972), produzida como resultado da efervescência do ano de 1968, na França. A psicanálise proposta por Freud utiliza a figura de Édipo, personagem central da tragédia grega *Édipo Rei*, produzida por Sófocles, para a partir da relação conflituosa entre pai e filho desenvolver sua teoria da relação entre progresso e sentimento de culpa e, por conseguinte, do desejo como falta (MARCUSE, 1969). Considerando os temas centrais da referida obra, podemos identificar: a) uma forte crítica ao inconsciente como uma forma teatral, de uma representação; b) a ideia de que há mais muito mais fluxos de construções histórico-mundiais do que uma contingência familiar propriamente dita (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). Esta crítica à psicanálise freudiana atravessa não apenas *O anti-Édipo*, mas outros trabalhos de Deleuze e Guattari, dentro os quais destacamos *Kafka: por uma literatura menor* (1975).

A ideia de Édipo formulada a partir de uma triangulação familiar (pai-mãe-filho), na qual o pai ocupa o lugar do culpado e não cessa de culpar o filho, assume no interior da obra de Franz Kafka um caráter muito mais cômico do que dramático. Primeiro porque se observa a existência de outros triângulos além do familiar, alguns muito mais ativos, inclusive (DELEUZE; GUATTARI, 2017). “Ora é todo o triângulo que muda de forma e personagem, e se revela judiciário, ou econômico, ou burocrático, ou político etc.” (ibidem, p. 25). De outro modo, a existência de tantos triângulos opressores coloca em evidência a possibilidade de

escapar destes determinismos, criando linhas de fuga, como um devir animal, como aconteceu como o pai de Kafka “enquanto judeu deixando o campo para se estabelecer na cidade, é, sem dúvida, tomando em um movimento de desterritorialização real; mas não cessa de se reterritorializar, na família, em seu comércio, no sistema de suas submissões e de suas autoridades” (ibidem, p. 24).

Pretendemos, pois, evitar as triangulações e os determinismos no nosso caminhar. Quando falamos em primeira pessoa do plural, não o fazemos em referência ao triângulo-pesquisa (pesquisador-orientador-teóricos), buscamos, pelo contrário, o seu desfazimento, por meio de uma potência que opera na multiplicidade dos nossos intercessores e encontros. A força que nos move na direção da presente pesquisa deseja encontrar e produzir afetos, afetar e ser afetada, se estabelecer em um território (CFP) e traçar planos comuns com os sujeitos que o compõem. Somos povoamento, “interessamo-nos pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio [...]. Eu sou legião” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 20).

Destacamos, contudo, que a fluidez do nosso percurso não nos afasta da busca pelo rigor e “qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas” (MACEDO; GALEFFI, PIMENTAL, 2009, p. 75). Entendemos que a nossa pesquisa nasce também do rigor que ela acolhe e cultiva e, portanto, da sua emergência político-epistemológica e de como desejamos a partir dela encontrar a maneira pela qual foi possível a outros trabalhos “reinventar e repolitizar a ciência, a construção e a relação com o conhecimento, inclusive o conhecimento considerado formativo” (ibidem, p. 78). Não nos encontramos em nenhum platô de certeza, tampouco nos vemos em condições de afirmar o que é, nos interessa mais o que pode o ser, privilegiar o devir, assumindo de algum modo uma “teoria da individuação” (SILVA, 2017). Ainda que as questões que o presente-futuro nos impõe não estejam sob o nosso domínio conceitual e formativo (como não poderia deixar de ser). Assim, confessamos que não há como “a metodologia qualitativa humanista convencional, inventada pelo cogito cartesiano, [...] ajudar com essa forma futura — um novo modo de ser, uma enorme mudança na ordem das coisas” (ST. PIERRE, 2018, p. 1059).

2.3 Lembranças rizomáticas

Tendo realizado os apontamentos e considerações que nos conduzem em linhas opostas à edipianização, sem, contudo, desconsiderarmos os riscos da redipianização e da reterritorialização, nos vemos em condições de avançar nessa caminhada – como gostamos de chamar as linhas que conduzem a nossa pesquisa; molares, linhas duras, porque não ignoram

nossos trajetos familiares, escolares, religiosos; e moleculares porque nos colocam em um campo de imanência, de produção de desejos e singularidades.

Conforme evidenciamos anteriormente, o *rizoma* devém como um conceito que abre espaço para o nosso método. Tendo escrito cinco obras conjuntas, *Rizoma*¹⁹ é exatamente aquela que se encontra entre as produções de Deleuze e Guattari posterior a *O anti-Édipo* (1972) e *Kafka: por uma literatura menor* (1975), anterior a *Mil Platôs* (1980) e a *O que é a filosofia?* (1991). O rizoma como um *entre* seria essa conexão, um devir-presente, como aquela grama de que falamos anteriormente, que cria espaço para a velocidade em seu sentido espinosano, para o nômade no qual “o movimento já não vai de um ponto a outro, ele se dá, antes, entre dois níveis como em uma diferença de potencial. É uma diferença de intensidade que produz um fenômeno, que o solta ou o expulsa, o envia para o espaço” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 26).

Assim como Deleuze e Guattari (2011a, p. 22), “sentimos que não convenceremos ninguém se não enumerarmos certas características aproximativas do rizoma”. A sua enumeração não segue uma ordem ou hierarquia por nós pré-definida, apenas acompanha uma organização utilizada pelos autores. Destacamos que as edições mais antigas da obra *Mil Platôs* apresentam tais princípios separadamente, o que não ocorre na versão que aqui utilizamos, cujos dois primeiros e os dois últimos são apresentados de forma conjunta, o que para nós denota a transversalidade e a complexidade dos princípios do rizoma.

- a) *Princípio da conexão*: em um rizoma não há uma unidade central a partir da qual um ponto se conecta com o outro. Pelo contrário, conectam-se de maneiras múltiplas assim como são as entradas e saídas de uma toca. Fazemos uma pesquisa que perspectiva conectar sujeitos-históricos por entradas que se fizeram múltiplas. Como seus mapas-rizomas seriam modificados se seus pontos de entradas fossem outros?;
- b) *Princípio da heterogeneidade*: se um rizoma não cessa de criar conexões, ele modifica os elementos diversos que se conectam por zonas de vizinhança. São as heterogêneses que interessam à nossa pesquisa, as criações que emergem dos sujeitos-conectores que compõem um território que acolhe e atravessa devires-menores;
- c) *Princípio de multiplicidade*: o múltiplo se afasta da necessidade de uma unidade central, que objetiva e subjetiva seus elementos. As multiplicidades compõem um

¹⁹ A obra *Rizoma: Introducción* foi publicada na França em 1976, sem tradução no Brasil. Em 1980, foi incorporada ao livro *Mil Platôs* como platô introdutório.

plano de consistência a partir das conexões que nele se estabelecem, a partir das linhas que o atravessam e das desterritorializações que produz. Quais multiplicidades encontraremos na nossa pesquisa? As encontraremos ou as fabricaremos?;

- d) *Princípio de ruptura assignificante*: se relaciona diretamente com os princípios de conexão e heterogeneidade, reiterando que o rizoma ainda que interrompido pode ser retomado, alongado, a partir das linhas que o compõem, como um devir que se faz a todo instante. Quantos desencontros e recomeços atravessarão as nossas pesquisas?;
- e) *Princípio de cartografia*: um rizoma é cartográfico, pois, como veremos em seguida, ele não faz cópias ou decalques, mas mapas. Um mapa é sempre criação, se compõe das conexões de territórios. Eis que aqui encontramos um caminho a partir do qual se desenha a nossa perspectiva de uma imanência que apresentaremos mais detidamente na próxima seção;
- f) *Princípio de decalcomania*: por não ter um centro gerador, um rizoma é estranho à ideia de uma unidade central, a partir da qual proliferam cópias, tal qual em um decalque que se reproduz infinitamente.

Neste ponto, gostaríamos de defender claramente aquilo de que se investe a nossa pesquisa, pensar rizomaticamente, e inserirmo-nos no caos do pensamento, estabelecer conexões como agenciamentos coletivos, instalarmo-nos no movimento criativo e inventivo que as zonas fronteiriças nos lançam [em velocidade e potência], criarmos um plano de imanência que seja essa vida, esse momento, sem desprezar os espaços-tempos que deles derivam. Nossas atualizações são como um movimento da dança, que nos transpõe no ar, afrontando a gravidade.

2.4 Lembranças de uma inquietação

Não sem esforço nos situamos em um território, adotando a atitude de uma pesquisadora que construiu as linhas da presente pesquisa processualmente: primeiro porque foi afetada muito mais por uma inquietação do que por uma problemática; depois, muito depois, por perceber que a escolha tanto pela temática, quanto pelos métodos não se tratava de uma “vontade ciente ou intenção” mas uma implicação que “[...] se atravessam constituindo valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos [...] (PASSOS; BARROS, 2009, p. 20).

Reiteremos nossa imersão no território da pesquisa sem pseudoneutralidade, estamos implicados neste processo na condição de desenvolvermos uma pesquisa como ato político, a partir da qual nos colocamos abertos “aos encontros, ao imediatismo, aos acasos, para que possa haver capturas de múltiplos acontecimentos que irão configurar um caminho a ser percorrido, e, ao mesmo tempo, sua construção (caminho) poderá produzir sentidos para esses acontecimentos” (PEZZATO; PRADO, 2013, p. 175).

Ao buscarmos a ampliação da nossa compreensão do mundo para além da fixidez de uma realidade imutável, fazemos da cartografia uma ferramenta que nos aproxima da “nossa concepção de mundo para incluir o plano movente da realidade das coisas” (ESCÓSSIA; TEDESCO; 2009, p. 92) em nossos percursos imanentes. Não nos preocupamos com classificações e descrições, nos interessam mais os movimentos de criação, a trajetória e não o ponto de chegada. Ao aceitarmos o fluxo dos movimentos, investimo-nos das potências dos atos de criação e abdicamos da segurança das certezas, do conforto de ter em mãos o controle (GRUPO TRANVERSAL, 2015), sem, contudo, negarmos o nosso planejamento, por meio de uma atitude que nos aproxima de “um corpus teórico capaz de [nos] auxiliar nas composições que [pudermos] fazer (RAIC, 2020, p. 50. Destaque nosso).

Desejamos, pois, estar sensíveis aos signos com os quais nos encontrarmos nesta caminhada, considerando o mundo não como coisa acabada, encerrada em si mesma, mas como aquilo que precisa ser produzido por meios dos encontros, afecções e conexões criadas ao longo da processualidade da nossa pesquisa. Estamos cientes, contudo, de que ao aceitarmos o campo da nossa pesquisa em um plano de imanência, estamos aceitando também um plano de coexistências das virtualidades, de todas as potências, de todos os planos e de todas filosofias que dele emergem (ZOURABICHVILI, 2016).

Não nos apressamos e tampouco é nosso intento demarcar nossa metodologia de pesquisa por termos classificatórios, não a chamaremos de pós-estruturalista, pós-modernista, pós-crítica, pós-qualitativa por entendermos que “isso é muito pouco para delimitar um esforço de pensamento e produção conceitual” (GALLO, 2003, p. 30). Podemos, contudo, afirmar que o nosso desejo é de nos afastarmos das pesquisas que se baseiam

[...] na descrição iluminista e humanista do ser humano, da linguagem, do material, do empírico, do real, do conhecimento, do poder, da liberdade [...] urge resistir à força da quantificação da ciência social positivista e isenta de valores; perturbar os cânones disciplinares e excludentes, promovendo a inclusão do conhecimento dos despossuídos; e tornar públicos o conhecimento e as experiências cotidianas dos oprimidos, dos perdidos e dos esquecidos (ST. PIERRE, 2018, p. 1048-1050).

Assumindo que procurarmos mapear as forças dos processos que constituem nosso território de pesquisa (CFP), assumimos ainda que ao re-acessarmos este mapa produziremos diferenciações, inventaremos/encontraremos outros problemas. Cientes das dificuldades que uma pesquisa desta natureza nos impõe, mantemos em nosso horizonte a crença neste mundo no qual é possível promover as perturbações e inclusões de que nos fala St. Pierre. Reafirmá-lo como imanência, conforme gosta de nos lembrar Deleuze (2020), acreditando que é possível vencer o cansaço, o comodismo, a credulidade e a impotência (GALLO, 2015).

2.5 Lembranças de uma dramatização

O que podemos fazer, pesquisadores? Como nós poderíamos investigar? Que tipos de investigações podem ser pensáveis em diferentes modos de ser, em diferentes ontologias? Será que nós investigariamos?

A investigação é imaginável sem o sujeito conhecedor? Tudo isso pode ser demasiado difícil de pensar, e não estou certa de que possa escapar suficientemente do cogito cartesiano em que fui treinada – para ser a investigadora acadêmica produzindo conhecimento – a fim de pensar de forma diferente. Certamente, pareço somente pular de pergunta em pergunta.
[...]

Por que e quando nos dividimos? Que conceito(s) e prática(s) estamos com medo de perder? Estaríamos arriscando perder nosso próprio ser, a nós mesmos? Seria essa uma perda muito grande?

(ST. PIERRE, 2018)

As pesquisas de cunho cartográfico têm mostrado que, “mais importante do que encontrar a verdade, é seguir o rizoma, as conexões e, nestes atravessamentos, entender quais produções [...] foram alcançadas naquelas redes construídas” (SOUZA; RAIC; 2021, p. 9). Arriscando a dança louca das borboletas de Zé Ramalho, ousamos dizer que não perderemos a nós mesmos, mas nos encontramos como composição com o outro, com os planos de forma e força que coexistem e coengendram esta vida, que chamamos de imanência, assim como o fez Deleuze. Assumindo a existência potente das multiplicidades, tornamos menos pesadas todas as perguntas de St. Pierre, das quais também compartilhamos; assumimos além do mais usos “[...] do tipo rizoma e não mais árvore, que procedem por interseções, cruzamentos de linhas, pontos de encontro no meio: não há sujeito, mas agenciamentos coletivos [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22).

Destacamos que o coletivo na perspectiva aqui trabalhada não opera como o “domínio da organização formal da sociedade reconhecida nas diferentes instituições que a constituem e, assim, aproxima-se de noções como a de Estado, sociedade comunidade, coletividade, povo, nação, massa, classe ou da dinâmica das interações grupais” (ESCÓSSIA; TEDESCO; 2009, p. 93). Os agenciamentos coletivos operam pelos “fluxos que arrastam as pessoas e as coisas, e só se dividem ou se juntam em multiplicidades” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 98); os agenciamentos coletivos compõem as relações de força – de poder que não são singulares, não têm objeto, nem sujeito a não ser a própria força (DELEUZE, 1988). Assim é que trabalharemos a ideia de coletivo a partir da conexão estabelecida entre os planos de forma e de força que “embora distintos [...] não se opõem, e sim constroem entre si relações de reciprocidade que asseguram cruzamentos múltiplos” (ESCÓSSIA; TEDESCO; 2009, p. 94).

Operar pelo plano das forças implica não negarmos o plano das formas – dos saberes instituídos, mas assumirmos que enquanto o saber opera por funções formalizadas como punir, educar, tratar, ordenar, o poder que emana das forças não é aquele a partir do qual a repressão existe. As relações de força compõem com o espaço-tempo, constituem uma potência positiva e produtiva cujo efeito gera afetos e afecções. O poder de ser afetado constitui a matéria da força, enquanto o poder de afetar a sua função (DELEUZE, 1988).

Nosso esforço, portanto, vem dessa constituição dramática que opera pelos agenciamentos coletivos, em seus processos de atualização e diferenciação. Enquanto “as metodologias tradicionais de pesquisa não conseguem apreender a marca mais genuína da realidade, seu processo contínuo de individuação, ou se preferirmos, seu processo de criação” (ESCÓSSIA; TEDESCO; 2009, p. 99), a cartografia pelos seus fluxos rizomáticos nos permite “fazer derivar, num processo de diferenciação, novas formas ainda não atualizadas” (ibidem, p. 100).

Seguindo esse fluxo e tendo demonstrado as entradas pelas quais escolhemos a cartografia enquanto metodologia de pesquisa, nos é chegada a hora de apresentar os percursos da nossa imersão no campo de pesquisa. Para tanto, nos valem de dois dispositivos principais, que aqui funcionam no sentido que Deleuze apresenta à filosofia do dispositivo foucaultiana, ou seja, aqueles que

[...] traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vectores ou tensores (DELEUZE, 1996, p. 83).

Ao imergirmos no campo, mantivemos em nosso horizonte que tais dispositivos poderiam se mostrar insuficientes e até mesmo inadequados para o nosso intento inicial a depender dos achados e pistas e entradas que encontraríamos no plano de forças que compõe o nosso território de pesquisa, podendo ser alterados e ajustados a depender das nossas necessidades.

2.5.1 O primeiro passo da longa caminhada: encontro com o caos

Durante o processo de imersão no campo, percebemos que encadear os nossos dispositivos de pesquisa ou ordená-los em primeiro e segundo “lugar” – no que se refere às suas respectivas realizações – se tornou algo bem difícil de ser pensado e articulado. As razões foram as mais diversas possíveis; a mais relevante, contudo, foi entender/compreender/admitir/assumir e admirar o pensamento funcionando tão apenas e somente no caos. Conexões se formando rapidamente, muito mais ligeiras do que o traçado do lápis no papel [sim, gosto de escrever muito mais do que digitar, esta segunda ação só me aparece quando o caos já se instalou, fez morada e criou!]. A lembrança das aulas de biologia sobre o funcionamento dos neurônios foi deixando de fazer sentido para dar espaço a uma outra dimensão do pensamento:

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas faz do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probalístico incerto [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 34).

Nesse sistema probalístico incerto da descontinuidade, de idas e vindas, um caminho foi se desenhando e rizomaticamente muitos afluentes se formaram, as conexões chegavam e me diziam: “Não precisa ser apenas um encontro, não precisa ser sempre o mesmo grupo, não precisa ser todo mundo junto, no mesmo espaço-tempo [...]”. Assim contatos foram iniciados de formas diversas. Inicialmente, acreditamos que seria interessante optar pela livre demanda, enviando um convite na lista de servidores do CFP, docentes e técnicos-administrativos, e aguardar a resposta ou não dos interessados em participar da presente pesquisa. Contudo, esta

ideia inicial nos logrou um medo mesclado com insegurança – dois velhos companheiros de estrada – e as “mil coisas invisíveis²⁰” que deles derivaram nos fizeram seguir um outro traçado.

A escolha dos participantes para o Encontro se deu por uma relação de proximidade temporal. Optamos por convidar autores/atores do CFP que estivessem naquele território o mais próximo possível dos seus anos iniciais, tendo em vista a possibilidade de conhecermos seus percursos de chegada ao Centro, bem como suas primeiras impressões, angústias, anseios, enfim, esta complexa trama de sentimentos e significados que a chegada a um novo território e, por conseguinte, a saída de um território que nos é familiar podem nos oferecer.

Por ser servidora do CFP, foi-me relativamente fácil conseguir o contato telefônico dos servidores do Centro. A partir de então, buscamos no rol de possíveis nomes, aqueles cuja chegada ao CFP estivesse mais próxima possível dos seus anos iniciais, respeitando também neste processo os interstícios para as criações dos cursos de licenciatura, que não foram implementados de maneira homogênea. Decerto, muitas listas foram feitas e refeitas, até chegarmos a um número final de 12 (doze) participantes, distribuídos igualmente entre as categorias de servidores – técnicos e docentes – e estudantes, estes indicados por docentes, sendo dois egressos e dois ativos. Nesta seara, tivemos em nosso rol de aromas aqueles vinculados aos cursos de Filosofia, Matemática e Pedagogia (três dos quatro primeiros cursos de graduação implementados no CFP), além de Educação do Campo – último curso criado no Centro, tendo em vista a sua importância e resguardo com as características regionais da região de Amargosa e do Recôncavo Baiano.

Cabe destacar que meu maior contato enquanto servidora do CFP se deu com a categoria de docentes e técnicos, pela natureza mesmo do trabalho desempenhado – estive lotada no setor administrativo durante oito dos onze anos nos quais atuo na UFRB. Minha relação com os discentes – exceto aqueles que foram meus colegas do curso de Filosofia entre os anos de 2009 a 2014 – sempre foi muito pontual e burocrático. Realidade esta que só sofre alteração após minha transferência para o setor de apoio acadêmico, no qual minha percepção e interação com a comunidade discente se vê fortemente alterada e reacende, inclusive, meu desejo de retomar os estudos e, por conseguinte, ingressar no mestrado. Por tal razão, entendemos que seria mais relevante solicitarmos aos professores participantes da pesquisa nomes de possíveis discentes para colaborarem com o nosso trabalho, desde que vinculados aos cursos citados anteriormente, com idade superior a dezoito anos. Deste modo, além de garantirmos o critério de proximidade

²⁰ *Mil Coisas Invisíveis* (2022, Coala Records / Psychic Hotline), novo trabalho do cantor, compositor e intérprete Tim Bernardes. Decerto o mais antigo e visceral companheiro de estrada ao longo da realização deste mestrado. Com Tim (um outro Tim tão bom quanto o Maia) eu ouvia, cantava e escrevia; me acalmava e seguia.

temporal, garantiríamos a presença de aromas vinculados aos três turnos nos quais as aulas são ministradas no CFP. Com o fito de ampliarmos o nosso campo de problematizações, solicitamos a indicação de alunos egressos e ativos, ligados aos mesmos cursos nos quais os docentes atuam no CFP. nos seus respectivos cursos. Após recebermos as indicações, entramos em contato com os discentes e verificamos individualmente aqueles que tinham interesse em colaborar com a nossa pesquisa.

O convite inicial se deu por meio de aplicativo de mensagens, em face da agilidade que esta ferramenta nos oferecia. Em seguida, formalizamos o convite, com o envio do respectivo Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE. Mantivemos contato por e-mail (criado especificamente para este fim) e pelos sites desenvolvidos²¹ para apresentação da proposta de pesquisa e dos seus respectivos dispositivos, que serão apresentados logo em seguida. Após, introduzimos nestas páginas os atores/autores não apenas do CFP, mas também do presente trabalho.

2.5.2 Entre aromas e sabores: quem vem caminhar conosco?

One more cup of coffee for the road
(Mais um copo de café para a estrada)
One more cup of coffee 'fore I go
(Mais um copo de café para eu ir)
To the valley below
(Para o vale abaixo)

(Bob Dylan, 1976)

Apesar de atualmente não ser mais adepta de uma calorosa xícara de café – as minhas sempre preenchidas com um largo fundo de açúcar – a sua presença é uma constante na nossa caminhada; seja nas lembranças do seu cheiro se esparramando pelos cômodos na casa de “painho e mainha”, seja dos colegas de trabalho que não dispensam tal iguaria, seja da sobrinha que amorosamente nos colheu – a mim e ao meu filhote – em Vitória da Conquista, seja do pequeno Ravi indo nas salas vizinhas à minha no CFP para pedir um café pingado, seja nas divertidas aventuras da minha orientadora em suas andanças sempre acompanhadas de uma boa xícara [ou de um quente-frio] de café! Tocadas por tais memórias, não apenas como “uma exposição da memória involuntária, mas do relato de um aprendizado” (DELEUZE, 2003, p.

²¹ Os layouts dos sites serão apresentados nas seções 2.5.4 e 2.5.5.

03) e pelos momentos de pausa a partir dos quais o café nos permitiu embalar e saborear tantas conversas, optamos por convidar seus aromas para participarem conosco desta pesquisa. A despeito de toda técnica, expertise e estudos que se debruçam sobre os seus aromas e sabores, vamos aqui deslocar tal léxico sensorial²² a partir das experiências que atravessam o nosso contato com os autores/atores do CFP.

Assim, este texto é fruto da composição que pudemos desenvolver juntamente com dois aromas específicos do café: a) **enzimáticos** – conhecidos por serem “compostos voláteis (ou seja, se transformam rapidamente e são fáceis de serem percebidos pelo olfato) e provêm da maturação do grão. Costumam acentuar-se quando o fruto passa por uma leve fermentação, processo que acontece especialmente entre a colheita e a secagem” (AROMA, 2019, n.p). O grupo de discentes, que entendemos serem os sujeitos mais variáveis dentro da estrutura de uma Universidade, dado o caráter temporal bem demarcado de sua presença nestes espaços, mas que, contudo, são o sentido maior de sua existência, serão assim tratados. Não nos escapa também como a estes cabem as quatro primeiras características do rizoma²³, eles são conexão, heterogeneidade, multiplicidade, linhas de segmentaridade, além de desterritorialização. b) **de caramelização** – “durante a Torrefação, o calor faz com que óleos essenciais (muito ricos em compostos aromáticos) sejam extraídos de dentro dos grãos, por isso é que o café torrado tem um aspecto levemente brilhante” (ibidem, n.p). A torrefação é o processo a partir do qual o grão do café passa por diversas transformações – há mudança de peso, de umidade, de coloração... – e no qual aparecem grande parte dos aromas e sabores atribuídos a esta bebida (SENAR, 2017). Ao grupo de servidores do CFP – docentes e técnicos – atribuiremos as características da caramelização, por serem os vetores de força que fazem esta máquina funcionar, podendo imbuí-la da força desejante das máquinas de guerra, que produzem resistência [ou não!]. Eles e elas são uma processualidade, ocupam este território por períodos mais longos e, assim como no processo de produção do café, se constituem de intensidades “exatamente como uma velocidade e uma temperatura: não se compõem de velocidade ou temperaturas, mas envolvem-se noutras ou envolvem outras que marcam cada vez uma mudança de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 57-28).

Pensando nas pesquisas desenvolvidas pela *World Coffee Research (WCR)* juntamente com a *Specialty Coffee Association (SCA)* – em tradução livre: Pesquisa Mundial do Café e

²² Criado no Sensory Analysis Center (SAC) da Universidade do Estado do Kansas - EUA, o léxico sensorial identifica 110 (cento e dez) atributos de sabor, aroma e textura presentes no café e fornece referências para medir sua intensidade. O objetivo do léxico é avançar na compreensão da qualidade do café (WORLD, 2022).

²³ Apresentadas anteriormente, no item 2.3 *Lembranças Rizomáticas* da presente seção.

Associação de Cafés Especiais, respectivamente – a partir das quais foram produzidas as classificações observadas nas figuras 2 e 3, abaixo, ousamos nomear os nossos participantes da pesquisa, nos valendo do deslocamento conceitual e da criação como potencializadores desta experiência de falar *sobre* alguém (o que sobremaneira já nos é muito caro), sem desvelar aquilo que primeiro lhe identifica e lhe constitui – um nome [em respeito à legislação vigente²⁴ que garante o anonimato dos participantes de pesquisas acadêmicas/científicas]. Os aromas Enzimáticos Frutados chamaremos de: *Abacaxi, Cereja, Coco* e *Romã*. Os De Caramelização: *Amêndoa, Amendoim, Avelã, Baunilha, Canela, Cravo, Chocolate* e *Mel*. Estes são, pois, “séries especiais [...] feitas de termos notáveis que desempenham o papel de conectores, porque eles aumentam a cada vez as conexões do desejo no campo da imanência” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 115). Doravante, faremos referência aos participantes da pesquisa apenas como “aromas”.

Figura 2 – A Roda de sabores (The Flavor Wheel)



Fonte: AROMA (2019).

²⁴ Resoluções Nº 466/2012 e 510/2016 e Norma Operacional Nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Figura 3 – Roda de Sabores Cafés



Fonte: SARACENI (2020).

A fim de marcarmos este espaço-tempo e o território de fala de cada um dos aromas, faremos uma breve apresentação de cada um deles, produzidas a partir do que nos foi dito e escrito, seja no encontro Café Menor, seja por meio da CartAgrafia.

Abacaxi: Discente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Ingressou no CFP no ano de 2017 e se encontra na fase de conclusão. Oriunda/o da comunidade quilombola pesqueira de Bananeiras – Salvador/BA.

Cereja: Discente do Curso de Licenciatura em Matemática. Ingressou no CFP no ano de 2020. Realizou, até o presente momento, a maior parte das suas aulas em formato remoto por conta da pandemia. Oriunda/o do interior da Bahia.

Coco: Egressa/o do curso de Licenciatura em Filosofia. Desistiu de participar da pesquisa.

Romã: Egressa/o do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Ingressou no CFP em 2010, ano em que foi implementado o Sistema de Seleção Unificada – SISU. Oriunda/o do interior da Bahia. Atualmente mestre, especialista e concursada/o, atua em uma rede municipal de ensino também no interior da Bahia.

Amêndoa: Docente do curso de Filosofia. Com Doutorado, Mestrado e Graduação na área de Filosofia cursados na região Sudeste do Brasil. Conheceu a Bahia em 1994, retornando ao Estado no ano de 2013 após aprovação em concurso da UFRB. Desde então atua no CFP, tanto no curso de graduação, quanto na especialização e Mestrado em Filosofia, recém implantados.

Avelã: Docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Oriunda/o da cidade de Amargosa, tendo realizado graduação e Mestrado na capital do Estado da Bahia. Participou e acompanhou os processos de discussão, criação e implantação da UFRB. Atuou como professor colaborador da UFRB desde o no de 2009, tendo ingressado no CFP em 2014, via concurso público, onde atua tanto no curso de graduação, quanto na especialização e Mestrado em Educação do Campo.

Baunilha: Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia. Com Doutorado, Mestrado e Graduação na área de Pedagogia/Educação cursados na região Sudeste do Brasil. Ingressou no CFP no ano de 2006, tendo fixado residência na cidade de Amargos. Deste então atua, para além das atividades de ensino, em ações extensionistas por meio de projetos e programas de grande alcance.

Mel: Docente do curso de Licenciatura em Matemática. Realizou Graduação e Mestrado na capital do Estado da Bahia, onde também residia. Ingressou no CFP no ano de 2008. O Doutorado em Ciências da Educação foi realizado na Universidade do Minho/Portugal em 2017. Continua residindo na capital, Salvador, e se desloca semanalmente para a cidade de Amargosa.

Amendoim: Técnica/o Administrativo em Educação. Com graduação em História e especialização, atua no CFP desde o ano de 2010.

Canela: Técnico Administrativo em Educação. Com graduação em Engenharia Elétrica, atua no CFP desde o ano de 2010.

Cravo: Técnico Administrativo em Educação. Com graduação em Administração, atuou no CFP em dois momentos distintos, entre 2010-2013 e a partir de 2016.

Chocolate: Técnico Administrativo em Educação. Com graduação em Administração, atuou no CFP em dois momentos distintos, entre 2010-2013 e a partir de 2016.

2.5.3 Encontro menor: dramatizando as coletividades

Por entendermos o aceite para participação em uma pesquisa como uma pausa em movimento, uma pausa na rotina diária para colocar em movimento memórias e afecções, nomeamos o nosso dispositivo inicial de pesquisa como “**Café menor**”, em alusão a esta pausa para o cafezinho. Conforme destacamos anteriormente, após contato inicial via aplicativo de mensagens, estreitamos os nossos laços por meio do ambiente virtual “Café Menor: uma pausa para encontros, memórias e lembranças...” (figuras 4 e 5). O primeiro passo foi definirmos uma data comum, que viabilizasse a participação de todos os aromas no encontro, que só se tornou possível virtualmente, tendo em vista as distâncias geográficas encontradas entre os autores/atores do CFP. Lembramos que muitos docentes do Centro não fixaram residência na cidade de Amargosa e que o CFP acolhe estudantes de regiões circunvizinhas.

A partir de tal dispositivo, apresentamos a nossa pesquisa – tanto presencialmente, como pelo site criando um ambiente de trocas, compartilhamento e conexões. Adentrar neste território que é o CFP exigiu e exige mais do que uma aproximação por afetividade ou reciprocidade espacial, requer o nosso compromisso em fazer uma pesquisa “com” e não “sobre” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 141). Optamos, neste momento, em utilizar o encontro, tendo em vista a possibilidade de ampliarmos o sentido da participação coletiva e da escuta inter-entre os participantes, “a fim de se conseguir chegar a um ponto de tensão analítica em que um grupo problematizasse suas próprias referências, interferências, fantasias, motivações e impotências, tornando-se sujeito de sua trajetória” (SIMONINI; ROMAGNOLI, 2018, p. 924).

Figura 4 – Ambiente Virtual “Café Menor: uma pausa para encontros, memórias e lembranças...” - 1



Fonte: A autora (2022).

Figura 5 - Ambiente Virtual “Café Menor: uma pausa para encontros, memórias e lembranças...” - 2



Fonte: A autora (2022).

Tínhamos em mente que realizar este (re)encontro seria como nos lançar em uma viagem com o desconhecido; desde março de 2020 não piso no CFP, por conta do distanciamento social adotado como medida de proteção e contenção da disseminação do SARS-COVID-19; desde julho do mesmo ano encontro-me afastada daquele território (primeiro porque estive cedida à UFBA, depois por estar afastada para realização da presente pesquisa). Muitas perguntas ocuparam as nossas mentes: qual CFP iríamos encontrar, quais atores/atores se lançariam neste encontro conosco? Nos afetamos com a ideia de que se existia alguma resposta para tais perguntas, elas não estariam em nenhum de nós, nem em você, neles ou em mim, mas num pequeno espaço no meio, onde pretendemos nos instalar, renovar os desejos e atualizar as potências das nossas diferenciações. E assim, no dia 27 de julho de 2022, quarta-feira, às dezenove horas, nos reunimos via plataforma de transmissão de vídeo em tempo real, transformamos potências em possibilidades, ocupando não apenas uma brecha, mas um espaço a partir do qual nos foi possível “perceber que a coletividade também produz conhecimentos - com as múltiplas vozes que se apresentam – que não podem ser desprezados” (RESENDE, 2022, p. 43).

Após confirmarmos o encontro, dois participantes se viram impossibilitados de participarem presencialmente: Chocolate, por conta de compromisso inadiável com a família e Abacaxi, por conta de uma viagem previamente agendada (cabe esclarecer que Abacaxi substituiu, ainda no dia 27, um outro aroma que teve um imprevisto incontornável). A fim de

que os aromas pudessem participar de algum modo do encontro, solicitei o envio de um áudio curto, acompanhado de uma foto, a fim de que fossem apresentados aos demais aromas. No áudio eles deveriam contar um pouco da sua trajetória, como chegaram e qual sua relação com o CFP. Dois aromas não participaram do encontro, Coco ficou impossibilitado de sair do trabalho, enquanto Mel teve problemas com a internet. Apesar dos imprevistos, assim como um rizoma, nos mantivemos conectados e as nossas conversas criaram seus próprios mapas.

Iniciei o encontro apresentando brevemente a pesquisa, posto que os aromas já tinham acesso ao site com suas informações mais relevantes. Em seguida, fiz alguns esclarecimentos e apresentei o TCLE. Concluído este rito inicial, mais “pró-forma”, avançamos no sentido de contarmos sobre nossas conexões com o CFP, com os relatos das nossas andanças até chegarmos a este espaço com o qual estabelecemos relações de proximidade. A participação coletiva, inicialmente tímida, se deu em formatos variados, o que não impediu que o grupo alcançasse este ponto de tensão de que nos falam Simoninni e Romagnoli (2018), a partir do qual foi possível não apenas problematizarem suas próprias trajetórias, mas as conexões que existiam entre elas. Assim chegamos ao que Guattari (2004) chamou de *transversalidade* – alcançamos dimensões de subjetivação sem nos pretendermos a uma hierarquia da verticalidade do grupo, tampouco não nos prendemos às dinâmicas horizontalizadas em busca de uma “coesão grupal” e identitária (SIMONINI; ROMAGNOLI, 2018, p. 924).

Este movimento dramático desestabilizou as relações poder-saber engendradas no espaço acadêmico do CFP, para fazer vibrar a “existência de mudança de posições e modificação das funções” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 77). Assim, ainda que uma certa timidez pudesse denotar o respeito a uma caduca hierarquia institucional, à medida que o enunciado tornava visíveis as dimensões da historicidade e da singularidade de cada aroma, surgiram linhas de conexão que atravessaram o nosso encontro, demonstrando, assim como as velhas camadas de tinta da sala da minha mãe, a existência “do vaivém entre o ver e o dizer, [...] como flechas que não cessam de entrecruzar as coisas e as palavras” (DELEUZE, 1996, p. 83-84). Ao colocarmos o dispositivo em funcionamento, acessamos uma vez mais nossa implicação com a processualidade da pesquisa, com o acompanhamento dos seus efeitos, com a transversalização dos “movimentos das subjetividades e dos territórios” (KASTRUP; BARROS, 2009, p. 77).

2.5.4 CartAgrafia: uma escrita na imanência

Considerando a importância da literatura e da produção do escritor Franz Kafka, cuja obra dá origem ao conceito de menor utilizado no presente trabalho, optamos por dar continuidade ao processo de escuta dos aromas envolvidos na pesquisa, por meio da escritura de cartas. As cartas, conforme apontam Deleuze e Guattari (2017), compõem um elemento de grande importância na análise do conjunto da obra de Kafka – tanto aquelas escritas para suas namoradas, como aqueles dirigidas ao seu pai, publicadas postumamente em *Cartas ao Pai* (1952)²⁵. Daí surge a ideia de “**CARTAGRAFAR**”: ouvir pela escrita [Cartagrafar como composição das palavras carta e cartografia].

Contudo, em seus sentidos etimológicos, as palavras carta e cartografia já estão relacionadas. Carta deriva do grego *chártes*, pelo latim *charta* com o sentido mais geral de comunicação devidamente acondicionada e endereçada a alguém. Os sentidos outros empregados à carta vão desde os escritos dos apóstolos (epístola) até jogos de baralho, passando por atos jurídicos e pelos mapas ou cartas geográficas (CUNHA, 1986; FERREIRA, 2009). O vocábulo cartografia, no entanto, aparece nos registros históricos apenas no século XIX, “criado pelo historiador português *Visconde de Santarém*, em carta de 8 de dezembro de 1839, escrita em Paris, e dirigida ao historiador brasileiro *Adolfo Varnhagen*. Antes da divulgação e consagração do termo, o vocábulo usado era *cosmografia*” (OLIVEIRA, 1983, p. 97). Havendo uma notória composição entre tais palavras, posto que cartografia deriva de carta, nossa pretensão em apresentar-lhes um novo arranjo, qual seja, CartAgrafar, se dá pelo desejo, mas pela implicação de deslocarmos o seu sentido habitual de uma observação e análise puras para investi-las de uma invenção rizomática. Não buscamos, pois, uma representação gráfica do CFP, mais nos interessam a proximidade, as trocas, as composições, as invenções e as “inexatidões” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a,) que as linhas que ele cria e aquelas que o atravessam podem produzir.

Ao nos aproximarmos da cartografia e fazermos dela uma companheira de caminhada, assumimos o compromisso de evitar os decalques e os grafismos. O mapa que pretendemos produzir se refere a um rizoma “sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 43). Por meio das cartas e da cartografia, pretendemos mapear as itinerâncias desejanças e formativas dos autores e atores do CFP, para a partir delas imergimos nas possibilidades de como

²⁵ Para a nossa análise não interessa, ao menos no presente momento, o quão as cartas de Kafka escritas ao seu pai foram analisadas pelo prisma da psicanálise freudiana, uma vez que ele assume, em correspondência com seu amigo Brond, ter feito uso da representação edipiana para imprimir em seu pai um sentimento de culpa, ainda que soubesse que suas frustrações não derivavam da relação entre ambos (DELEUZE; GUATTARI, 2017).

cofuncionam a relação entre os processos institucionais (maioridade) e as práticas de minoridade no cotidiano do CFP.

Se por um lado existe uma conexão mais direta entre as cartas e a cartografia, ouvir pela escrita não será para nós um artifício sinestésico pura e simplesmente. Conquanto ouvir implica a escuta e a percepção de sons pelo aparelho auditivo e escrever significa exprimir-se por escrito (CUNHA, 1986), o território dessa mestiçagem linguística e literária será o de fazer “delirar” uma língua, impregná-la de usos outros – se há um “problema de escrever [ele] é também inseparável de um problema de ver e de ouvir” (DELEUZE, 1997, p. 9. Destaque nosso). Ouvir pela escrita é imergir no silêncio da presencialidade, criar imagens no pensamento, transpor os binarismos de uma escrita-raiz-radícula porque “nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 44) será suficiente para nos fazer ouvir. É preciso fazer mais, é preciso fazer rizoma, posto que

[...] cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas (ibidem, p. 22).

Escolhemos ouvir pela escrita, porque “a escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir-molécula, até num devir-imperceptível” (DELEUZE, 1997, p. 11). Após as dobras e conexões que foram produzidas durante o nosso Encontro, a escritura das cartas compõe um território existencial de coprodução e dramatização, no qual esta pesquisadora-aprendiz de cartógrafa se encontra implicada juntamente com os atores/autores do CFP [e vice-versa?]. Cada um de nós “vai sendo provocado e contagiado pelas experiências de habitação, abandonando as formas rígidas, as regras fixas e experimentando a abertura de uma atenção flutuante [...]” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 147).

Ao investirmos na escrita como possibilidade de ampliarmos a capacidade de comunicação na nossa pesquisa, mantemos em nosso horizonte a sua origem etimológica; escrever tem a ver com cortar, produzir fissuras e rupturas no “eu” que escreve. Neste momento em que o “nós” é múltiplo, não porque quer esconder o “eu”, mas torná-lo singular em todas as suas potências, pretendemos acionar a nossa disponibilidade de ter atenção pelos afetos (ALVAREZ; PASSOS, 2009), permitindo sermos afetados pela escrita do outro e recompormos nossa própria escrita a partir deste encontro escrevente.

A fim de estimularmos a produção das cartas, criamos um ambiente virtual fechado²⁶ (Figuras 2 e 3), com acesso restrito aos aromas e à pesquisadora, a partir do qual retomamos os pontos de entrada da nossa pesquisa, além de apresentarmos a relevância da escrita de cartas na minha vida. Lembrando de como sempre gostei de escrever e dos sentidos que produzia ao ser afetada pela escrita [ainda que não me apercebesse disso], escrevi minha própria carta ao CFP e a integrei ao presente texto-ovo, na perspectiva de trazer o ordinário para a nossa escrita. Nos utilizamos deste movimento diagramático para mantermos em nosso horizonte o quanto somos atravessados e afetados pelas multiplicidades da imanência – dos acontecimentos e singularidades deste mundo que nos escapa e a partir do qual somos atualizados.

Figura 6 – Ambiente virtual “Cartas ao CFP” 1



Fonte: A autora (2022).

²⁶ <https://sites.google.com/view/cartasaocfp>

Figura 7 – Ambiente virtual “Cartas ao CFP” 2

POR QUE CARTAS?

Sempre gostei de escrever cartas. Durante dois momentos específicos da minha vida, elas foram muito importantes. Lá pelos idos de 1995, iniciando a adolescência, comecei a me corresponder com minhas primas que moravam na capital do estado, Salvador. Nos encontrávamos apenas duas vezes durante o ano, no São João em Amargosa e em Salvador nas férias de Janeiro. Para matar a saudade e mantermos vivas as conversas, nos escrevíamos durante o ano e trocávamos cartões postais.

Alguns anos mais tarde, em 2005, eu que já morava em Salvador, decidi retornar para Amargosa e fiquei com muitas saudades de uma amiga muito querida, daquelas que sabem o que estamos pensando antes de falarmos, cuja conexão está para muito além de corpos que se encontram, mas de ideias, de amores, de experiências e conexões que se constroem. Não queríamos compartilhar nossas vivências em espaços digitalizados e decidimos nos falar apenas por cartas... cartas sociais, com selos de R\$ 0,01 onde só cabiam duas folhas escritas. Nossos envelopes eram numerados pela sequência correta da leitura (1/5, 2/5...) e continham um mundo, fanzines, trechos de livros, poemas, contos, sonhos, experiências e o que mais pudéssemos guardar naquelas linhas (ver galeria de cartas no final da página).

Considerando a minha experiência pessoal em escrever cartas e a importância que as mesmas têm na literatura e na produção do escritor Franz Kafka, cuja obra dá origem ao conceito de "menor" utilizado na presente pesquisa, optei por utilizá-las como processo inicial de escuta dos participantes da pesquisa. As cartas compõem um elemento de grande importância na análise do conjunto da obra de Kafka – tanto aquelas escritas para suas namoradas, como aquelas dirigidas ao seu pai, publicadas postumamente em *Cartas ao Pai* (1952). Daí surge a ideia de "CARTAGRAFAR" – *Cartas ao CFP*: ouvir pela escrita.

A minha carta ao CFP pode ser lida [aqui](#).

Ao escrever sua "CARTA AO CFP", conte-nos um pouco sobre:



Percurso Formativo
Quais as suas experiências com a aprendizagem?



Conhecia o Recôncavo Baiano?
Qual sua territorialidade?

Fonte: A autora (2022).

Cabe esclarecer às(aos) nossas(os) leitoras(es) que sempre gostei de escrever cartas. Durante dois momentos específicos da minha vida elas foram muito importantes. Lá pelos idos de 1995, iniciando a adolescência, comecei a me corresponder com minhas primas que moravam na capital do estado, Salvador. Nos encontrávamos apenas duas vezes durante o ano, no São João em Amargosa, durante o mês de junho, e em Salvador nas férias de janeiro. Para matar a saudade e mantermos vivas as conversas, nos escrevíamos durante o ano e trocávamos cartões postais. Alguns anos mais tarde, em 2005, quando já morava em Salvador, decidi retornar para Amargosa e fiquei com muitas saudades de uma amiga muito querida, daquelas que sabem o que estamos pensando antes de falarmos, cuja conexão está para muito além de corpos que se encontram, mas de ideias, de amores, de experiências e conexões que se constroem. Não queríamos compartilhar nossas vivências em espaços digitalizados e decidimos nos falar apenas por cartas... cartas sociais, com selos de R\$ 0,01 onde só cabiam duas folhas escritas. Nossos envelopes eram numerados pela sequência correta da leitura (1/5, 2/5...) e continham um mundo, fanzines, trechos de livros, poemas, contos, sonhos, experiências e o que mais pudéssemos guardar naquelas linhas. Não imaginava eu que ler cartas outras seria tão intenso.

Novamente afetada pelos signos, aqui não advindos apenas da memória, nos colocamos novamente na experiência da aprendizagem, por concordarmos que “os signos são objeto de

um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados” (DELEUZE, 2003, p. 04) e pela leitura de *Kafka: por uma literatura menor* e pela importância das cartas na produção literária de tal autor, conforme destacamos anteriormente, a ideia das cartas surge muito antes de iniciarmos esta escrita e foi tomando forma, criando seus bulbos até desenhar-se rizomaticamente na presente composição.

O encontro com os fluxos-escreventes de cada aroma foi-nos um movimento tanto das conexões que dele emergiam, tanto quanto de afastamento em relação à objetificação da escrita acadêmica, longe das hierarquizações e do imaginário que flutuam sobre a utopia que giram em torno da ideia de campo [aqui entendido como território] e sobre a presente pesquisadora. Dito isso, cabe destacar uma vez mais, ainda que sobre um novo prisma, que ao assumirmos a cartografia como a intensidade que nos ajuda a conduzir esta caminhada, nos dobramos transversalmente como um rizoma, pelas conexões, multiplicidades e, principalmente, pela ruptura assignificante, posto estarmos implicados com o processo de imanência que se constrói entre os diferentes níveis de planos e sentidos que encontramos no campo.

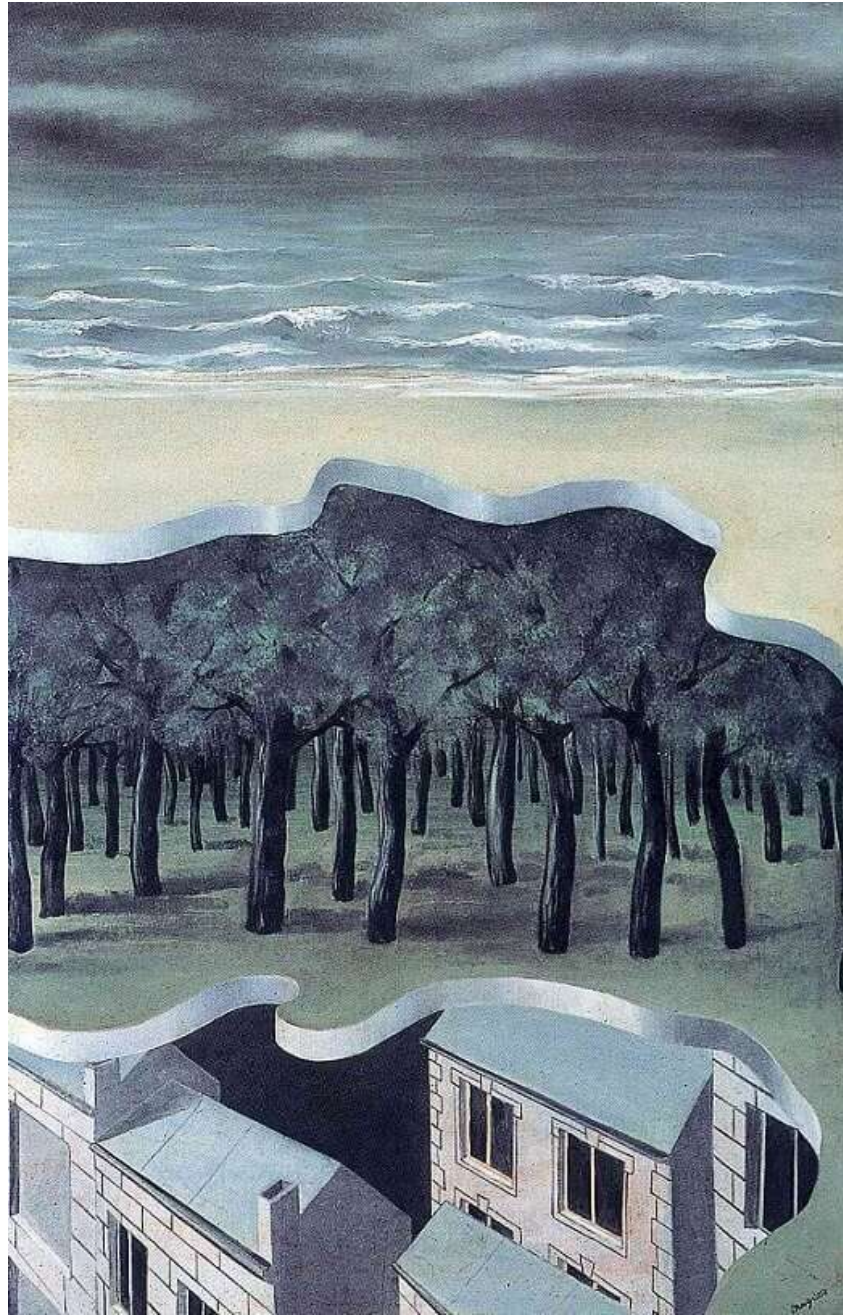
Ouvir pela escrita se configura tanto como um desafio como uma alternativa outra, a partir da qual escutamos nas entrelinhas, nos *entreespaços*, admitindo que nos seja permitido desnaturalizar o território, bem como o espaço-tempo das certezas para investi-las de um estranhamento, não apenas sinestésico, mas também signifiante, posto que “a retomada da escrita com papel e caneta é ao mesmo tempo desafiadora e encantadora [...] ver as palavras tomando forma no papel tem um ar nostálgico e saudosista” (AMENDOIM, CartAgrafia, 2022). Um lugar onde o eu em devir pode não ver, não esgotar as possibilidades, mas admitir as potencialidades daquilo que nos escapa, como que impulsionadas pelo impensado – não o que nunca foi pensando, mas o que se cria na imanência do pensamento.

Ler as cartas enviadas ao CFP²⁷ foi um movimento de muitas intensidades: algumas escritas à mão, outras digitadas, umas breves, outras longas, mas todas viscerais. Quando toda apreensão – sim, ela existiu – em recebê-las, torná-las parte deste fluxo escrevente se dissipou por meio da emoção, um conhecimento foi se produzindo, uma experimentação que não produziu “o fantasma, o conjunto de significâncias e subjetivações” (DELEUZE, 2012a, p. 14),

²⁷ Conforme destacamos anteriormente, nem todos os aromas participaram do Encontro Café Menor. Naquela oportunidade, dois aromas sinalizaram que teriam dificuldade em escrever a carta. Neste ponto, permitimos que todos os aromas preenchessem o espaço desta pesquisa do modo mais livre possível. Do contrário, toda a experimentação que ela sugere estaria comprometida. Ao final do período acordado para o recebimento das cartas, seis aromas apresentaram suas andanças e composições com o CFP, outros iniciaram a escrita, mas não concluíram. Alguns produziram no silêncio.

preencheu um CsO-ovo, condutor de desejo. E desta constituição em modos desejanter, nos enveredamos pela difícil tarefa de “no desejo, distinguir o que remete à proliferação de estratos, ou bem à desestratificação demasiada violenta, e o que remete à construção do plano de consistência (vigiar inclusive em nós mesmos o fascismo, e também o suicida e o demente) (ibidem, p. 32). Dizer algo a partir das experiências dos aromas é nos colocarmos na posição de não reduzirmos suas narrativas em “meios disponíveis”, mas – de algum modo – potencializá-las a partir do nosso encontro, não pela constituição de verdades, e erros, mas de uma perspectiva para “além da moral” (MACHADO, 2017, p. 159).

Ao mergulharmos nos movimentos diagramáticos e assumirmos nossa pesquisa como um fluxo rizomático, entendemos ser pertinente, antes de adentrarmos nos nossos encontros-pesquisantes, falarmos com que(m), em relação a que e a quem falamos. Se até aqui buscamos desestabilizar um padrão de pesquisa, na entrada seguinte pretendemos ir ao encontro dos intercessores que tornam possível provocarmos as fissuras necessárias à construção no nosso texto-pesquisa-ovo.



Panorama Popular, René Magritte (1926)²⁸

Por menor que fosse, esse pensamento tinha, apesar de tudo, o mistério próprio de sua espécie – de volta à mente, tornou-se imediatamente muito empolgante e digno de atenção; e, conforme zunia, afundava e zanzava para lá e para cá, despertava um aluvião e um tumulto de ideias tal que me era impossível ficar parada. Foi assim que me vi andando extremamente rápido através de um gramado.

(Virgínia Wolf, *Um teto todo seu*)

²⁸ Disponível em: <https://www.renemagritte.org/popular-panorama.jsp>

3 AO ENCONTRO DOS INTERCESSORES: PRODUZINDO FISSURAS

*Sempre que alguém tenta suprimir a dúvida, existe tirania.
(A filha perdida, 2021)*

Sob o pseudônimo de Elena Ferrante, alguém escreve livros e tenta manter sua imagem afastada da opinião pública para preservar sua liberdade de escrita. Ao contrário de Elena, mas com igual potência, desejamos que esta escrita seja atravessada e atravesse aqueles que com ela tiverem contato. Saibam, pois, que na beira dessas páginas existe uma pesquisadora que ao passo que desenvolve e caminha pelas linhas da presente pesquisa, também pretende ir ao encontro daquilo que pode ser, pois se encontra em devir. Mas nada falta a Elena que nos impeça de realizar conexões com o seu trabalho, *A filha perdida*, adaptada para o cinema em 2021, que apresenta ao público uma mulher intensa, tão bonita quanto os mares da Grécia que nos arrebatam e nos coloca em movimento. A história de uma mãe nos atravessa, principalmente a nós que vivemos a maternidade, de maneira pujante, um tanto quanto afiada, assim como acolhedora. Leda²⁹, personagem que carrega o peso da mitologia em torno de seu nome, provoca uma grande fenda na imagem de mãe, colocando a angústia e a culpa sob outro prisma. Leda, tampouco Maggie Gyllenhaal, diretora do filme, pretendem suprimir qualquer dúvida. A nós parece que mais lhes interessa intensificá-la a ponto de provocar uma fissura.

Quando o movimento da dúvida afasta os totalitarismos, provocando fissuras, estamos falando de processos rizomáticos que não se querem fazer planejados e controlados. Falamos de acontecimentos e de atos criativos. Conforme evidenciamos anteriormente, nossa pesquisa segue pelos caminhos do drama, da imanência, se estabelecendo nas bordas, onde o pensamento ganha velocidade. Nossos fluxos querem se fazer intensos e não receituários. E se falamos de educação e de uma educação menor é porque buscamos nos afastar dos instrumentos que a colocam no campo das planificações, da imobilidade e do controle contínuo. Os intercessores que nos acompanharão nesta caminhada são, dentre tantos, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Foucault, Sílvio Gallo, Virgínia Kastrup, Jorge Larrosa, François Zourabichvili, companheiros de trajetória que não nos aligeiram a um ponto de chegada, mas fazem das invenções e dos acontecimentos que este entre-meio nos proporciona um instante que vale pela eternidade.

²⁹ Leda e os Cisnes, mito grego que veio a inspirar artistas como Leonardo Da Vinci ou Miguel Ângelo. Segundo a mitologia, Leda, mulher de Tíndaro de Esparta, passeava junto ao rio Eurotas quando foi seduzida por um cisne, que era Zeus camuflado.

Tendo apresentado anteriormente os conceitos de rizoma e ato de criação que se relacionam diretamente como o nosso fazer, na presente seção nos interessa desenvolver as construções em torno dos conceitos de *maior e menor* e suas ressonâncias, na perspectiva de Deleuze e Guattari e, em seguida, do deslocamento proposto por Sílvio Gallo para uma “educação menor”. Necessário se faz, de antemão, apresentar o território a partir do qual estes conceitos emergem, notadamente no campo educacional brasileiro.

3.1 Devir-simulacro

Inspirada em Deleuze, nosso ponto de partida será à crítica ao platonismo. Destacamos que não traçaremos uma crítica ao filósofo Platão, nem poderíamos fazê-lo, mas ao modo como suas ideias e teorias avançaram no tempo e seguem sendo utilizadas em perspectivas sociais e pedagógicas, sem que houvesse, como apontam Deleuze e Guattari (2010b), o traçar de um plano ou a construção de um problema que atualize seus conceitos. Em *O que é a filosofia?*, os autores entendem ser tarefa da filosofia a criação de conceitos, portanto, “a história da filosofia não implica somente que se avalie a novidade histórica dos conceitos criados por um filósofo, mas a potência de seu devir quando eles passam uns pelos outros” (ibidem, p. 42).

Conforme aponta Gallo (2003), a filosofia francesa foi marcada pela história da filosofia. Ainda que este fosse um traço forte no fazer filosofia na França, não podemos supor que tenha sido uma atividade consensual, cujas abordagens fossem semelhantes. Este era um campo conflituoso do qual emergiam “diferentes histórias de diferentes filosofias” (ibidem, p. 25). Gallo entende haver uma mudança de perspectiva na produção filosófica francesa,

[...] nas confluências e refluxos do bergsonismo com as leituras francesas da fenomenologia, nos múltiplos encontros/desencontros com Nietzsche, no debate com a filosofia analítica anglo-saxônica, foi delineando-se a contemporaneidade da filosofia francesa. Contemporaneidade feita de multiplicidades, de diferentes referenciais, de distintas leituras e releituras (GALLO, 2003, p. 29-30).

Assim, são duas as dimensões das nossas problematizações acerca de duas teorias platônicas, que ganham muita força no campo educacional, que serão feitas a partir de Deleuze e Gallo. A primeira delas diz respeito à ideia de simulacro e a segunda ao uso da “educação para sua obra de planificação social exposta em *A República*” (GALLO, 2015, p. 75).

Em *Platão e o Simulacro*, Deleuze (1974) discorre sobre a teoria da Ideia em Platão que, em linhas gerais, é marcada pela seleção e pelos filtros, a fim de que se tornassem distintos a

“coisa mesma” e suas imagens, original e cópia, modelo e simulacro. Um método que procede por divisão como uma dialética em potência. Não uma divisão qualquer, mas dividir um gênero em espécies contrárias, para em seguida incluí-las em espécies adequadas (subsumir), operar por filiações e descendência (DELEUZE; GUATTARI, 2011b). Deste modo, aquilo que deriva de uma Ideia é selecionado por linhagens, como uma divisão em profundidade. Aquilo que dela mais se afasta (o simulacro) habita as profundezas de um oceano, longe do ponto de vista “privilegiado” de um observador – que por vezes pode confundi-la com uma boa cópia, pretendente e bem fundada.

Platão apresenta seu método da divisão em três obras, quais sejam, *Fedro*, *Político* e *Sofista*. Nas duas primeiras, o faz por meio de mitos fundadores. Deleuze (1974) acredita ser esta uma estratégia de ironia, uma vez que Platão parece renunciar à tarefa da divisão, como que impedido por um mito, que assumiria a tarefa de cumpri-la. O mito, contudo, nada interrompe, apenas aumenta a potência dialética, ao romper com essa suposta dualidade, munindo o método da divisão platônica de ambas as potências, assim “a dialética platônica não é da contradição, mas da rivalidade (*amphisbetesis*), uma dialética dos rivais ou pretendentes” (ibidem, p. 260). Se em *Fedro*, o mito permite que as almas possam ver as Ideias antes de elas encarnarem, em *Político* o mito constrói o modelo imanente, ambos os mitos apresentados em formato circular, pelo retorno da semelhança. Assim se constrói o modelo a partir do qual podem ser avaliadas as ideias justas ou os justos pretendentes, que, em níveis de gradação, são precedidos pelos parentes, auxiliares, escravos e simulacros.

Da ideia original emergem duas imagens-cópias, enquanto a primeira é uma cópia possuidora, que deriva das semelhanças internas com a ideia, uma pretendente bem fundada; a segunda opera como simulacro, falso pretendente, uma dissimilitude pervertida, carregada de desvio e desequilíbrio, uma dessemelhança exterior – diferença. Daqui emerge a ideia como representação que retorna pela semelhança, nestes ciclos míticos. Fazer crítica a este modelo, portanto, não será extingui-lo, mas revertê-lo. Reverter o platonismo impõe-nos a tarefa de não pensar o mesmo e o semelhante como essência encerrada em uma cópia justa, pretendente e bem fundada, mas operar por simulacros, retirá-los da profundidade do oceano para investi-lo de sua potência em negar tanto o modelo quanto a cópia. Substituir o ciclo mítico pelo eterno retorno da diferença descentrada, do simulacro como vontade de potência (DELEUZE, 1974).

Para o nosso intento, reverter o platonismo na educação significa romper como o modelo representacional e investir em uma escola que pense os simulacros, por meio da qual possamos “compor outros cenários, abrir atalhos, criar outras escolas ou escolas outras a partir de um ponto de vista particular: uma perspectiva que seja mais esperançosa, mas não a esperança vazia

da resignação; uma esperança mais afirmativa” (GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 189). Em que pese entendermos a escola engendrada nestes mecanismos representacionais e, por conseguinte, de controle (GALLO, 2015), tomaremos de empréstimo a análise de Sílvio Gallo acerca da obra *A República*, de Platão:

Sabemos como ele usou a educação para sua obra de planificação social exposta em *A República*. Segundo o filósofo, uma sociedade justa é aquela em que cada indivíduo possa ser feliz. Apenas a felicidade de cada um pode instaurar uma sociedade feliz. E em que consiste a felicidade? Para ele, em viver de acordo com seu próprio caráter, não sendo obrigado a agir contra seu caráter. Platão definiu três caracteres básicos: o concupiscível, movido pelos desejos; o irascível, movido pela emoção; e o racional, movido pela razão. Forçar um desses caracteres a agir segundo outro móvel significa, certamente, gerar infelicidade. O primeiro passo, portanto, para a construção de uma sociedade justa e feliz é o conhecimento do caráter de cada um dos indivíduos que a compõe. E isso só pode ser feito pelo processo educacional (GALLO, 2015, p. 75).

Nesses termos, educar seria agrupar conforme o caráter. Apenas ao processo educacional seria possível revelar quais classes corresponderiam a um determinado caráter. Aos artesãos, o caráter do desejo; aos guardiões, o irascível; aos governantes, o racional. Neste modelo educacional a escola seria um instrumento de controle social, posto que manteria a sociedade em modo planejado, cujo controle se justificaria pelo alcance do bem comum. A sociedade idealizada por Platão nunca se realizou, mas suas teorias se tornam referência para o modelo da escola ocidental, notadamente pela presença do binômio ensinar-aprender e do controle (GALLO, 2012; 2015).

Nosso caminhar, portanto, não está interessado em relacionar teorias educacionais, mas “trabalhar com elas e a partir delas, fora do arco platônico e sem apelar, nem mesmo implicitamente, aos mitos bíblicos que estão profunda e imanentemente entranhados na Pedagogia moderna” (VEIGA-NETO, 2019, p. 291). Qual seria então essa esperança afirmativa que nos sugere Gallo? Como pensar a educação apesar dos mecanismos de controle? A proposta apresentada pelo filósofo e professor brasileiro é pensar em heterotopias (FOUCAULT, 1986), em espaços que criamos (menores) que coexistem com espaços instituídos (maiores), lugares de passagem e conexões.

Reverter o platonismo é também reafirmarmos o nosso movimento dramático, das atualizações em potência, nos afastar destes dois mundos transcendentais para recusarmos o “verbo ser, que estabelece identidade, estabilidade e fechamento (isso é aquilo)” (ST. PIERRE, 2019, p. 4) e investirmos nos devires-menores e imperceptíveis.

3.2 Um café, por favor! (outra pausa necessária)

Uma breve pausa se impõe e rasga os nossos trabalhos. Enquanto escrevíamos este texto, Rússia e Ucrânia estavam envolvidas em um conflito armado que ganhou proporções e repercussão midiática que não se observava em outros conflitos armados mais duradouros e violentos. Muitas equipes de jornalismo europeias noticiaram o inacreditável, um país cujos carros são iguais aos que se usam nas grandes capitais da Europa foi bombardeado, crianças brancas, loiras de olhos azuis estão morrendo, um país que não é de terceiro mundo foi atacado³⁰. O avanço tecnológico das informações e dos mecanismos de controle que delas emergem tendem a ser analisados por dois primas distintos, um positivo e o outro negativo. A este respeito, gostaríamos de destacar que

A produção maquínica de subjetividade pode trabalhar tanto para o melhor como para o pior. Existe uma atitude antimodernista que consiste em rejeitar maciçamente as inovações tecnológicas, em particular as que estão ligadas à revolução informática. Entretanto, tal evolução maquínica não pode ser julgada nem positiva bem negativamente; tudo depende de como for sua articulação com os agenciamentos coletivos de enunciação. O melhor é a criação, a invenção de novos universos de referência; o pior é a massamídiação embrutecedora, à qual são condenados hoje em dia milhões de indivíduos (GUATTARI, 1992, p. 15-16).

Se lidas de modo despercebido as primeiras páginas de *Caosmose* (1992) parecem ter sido escritas ontem, dia 14 de março de 2022, mesma data em que perdemos uma outra luta, a de construir uma sociedade na qual as pessoas queiram viver – Paulo Vaz, ativista LGBTQIA+ e policial investigador trans de São Paulo, foi encontrado morto em seu apartamento após um plantão. Nossos discursos matam, fazem morrer e o cotidiano nos atravessa de forma tão pujante e problematizadora, mas de certa forma afirmativa: há que se continuar em busca de uma educação “comprometida com transformações do *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização [...]” (GALLO, 2003, p. 75). Afirmar a vida em devires minoritários, um devir-mulher, um devir-trans, um devir-negro – devires imperceptíveis, como

³⁰ Canal no Youtube: Tempero Drag. Vídeo: Otan, Ucrânia e Rússia, o poder da ideologia. 26:27min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2CiLnUKPfrI>. Acesso em 13 mar. 2022.

[...] um encontro constituído por duas experiências distintas, que não podem ser reduzidas, uma à outra, a algo comum, mas se implicam mutuamente, se pressupõem reciprocamente [...] um encontro é constituído por duas experiências distintas, que não podem ser reduzidas, uma à outra, a algo comum, mas se implicam mutuamente, se pressupõem reciprocamente (ZOURABICHVILI, 1997, p. 5).

A nossa implicação política em falar de uma educação-menor é ademais essa constituição que Guattari insiste em pronunciar: a criação de complexos de subjetivação, de “indivíduos-grupo-máquina-trocas múltiplas, que oferecem à pessoa possibilidades diversificadas de recompor uma corporeidade existencial, de sair de seus impasses repetitivos e, de alguma forma, de se re-singularizar” (GUATTARI, 1992, p. 17). Retornemos, pois, a essa nossa heterotopia, ao nosso navio que zarpou e ainda não tem pressa de ancorar. Sigamos!

3.3 Devir-menor

*Lá no meu sertão pros caboclo lê
Têm que aprender um outro ABC
O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê
O jota é ji, o éle é lê
O ésse é si, mas o érre
Tem nome de rê
Até o ypsilon lá é pissilone
O eme é mê, i o ene é nê
O efe é fê, o gê chama-se guê
Na escola é engraçado ouvir-se tanto é
A, bê, cê, dê
Fê, guê, lê, mê
Nê, pê, quê, rê
Tê, vê e zê*

(Luiz Gonzaga, *ABC do Sertão*)

Meu filho, Ravi, costuma dizer que para ser nordestino tem que comer acarajé e gostar de Luiz Gonzaga. Ainda que não se aperceba, ele está marcando um território, não o de todo nordestino, decerto, mas o dele próprio (seu território existencial), das relações que estabeleceu com seu espaço vívido, não apenas de determinações físicas e geográficas, delas também, mas das construções e conexões que o afetaram e o fazem sentir atravessado por uma cultura, uma história. Aqui onde ele diz que alguns verdes são a “roça de minha vó Verinha” se “constitui uma conjunção de fluxos de desterritorialização, que transborda a imitação sempre territorial”

(DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 29). Pensando nos coeficientes da desterritorialização de uma literatura, Deleuze e Guattari lançam uma nova perspectiva sobre a obra do alemão Franz Kafka, não por meio de analogias ou metáforas, mas metamorfoseando o espaço do lazer inofensivo da literatura em uma máquina de guerra, de criação e ato político coletivo; a este movimento deram o nome de literatura menor (GALLO, 2003). Para Gallo,

Os dois pensadores franceses colocam três características principais a serem observadas, para que possamos identificar uma obra como literatura menor. A primeira dessas características é a *desterritorialização da língua*. Toda língua tem sua territorialidade, está em certo território físico, em certa tradição, em certa cultura. Toda língua é imanente a uma realidade. A literatura menor subverte essa realidade, desintegra esse real, nos arranca desse território, dessa tradição, dessa cultura. Uma literatura menor faz com que as raízes aflorem e flutuem, escapando desta territorialidade forçada. Ela nos remete a buscas, a novos encontros e novas fugas. A literatura menor nos leva sempre a novos agenciamentos. Sua segunda característica é a *ramificação política*. Não que uma literatura menor traga necessariamente um conteúdo político expresso de forma direta, mas ela própria, pelo agenciamento que é, só pode ser política. Sua existência é política: seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência [...]. Nas literaturas menores, tudo adquire um *valor coletivo*. Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade. Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade. Os agenciamentos são coletivos (GALLO, 2003, p. 75-76).

A canção de Luiz Gonzaga fez seu Nordeste, o de Ravi [e o de quem mais quiser] ser subvertido como território cultural, como uma língua menosprezada, mal falada, para investi-lo dessa desterritorialização que o potencializa, que dramatiza a coletividade de um povo em seus devires-menores. Ao consolidar este “Nordeste/Sertão” como um território adjacente, promove a desterritorialização também de um território inimigo, pois promove rupturas a partir das quais linhas outras se formam. Uma literatura menor, uma canção menor, um espaço menor funcionam como máquinas de guerra, fazem “valer um *furor* contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 13).

Esse aparelho a que os autores se referem funciona como as formas estabelecidas, de um “Estado que procede por Um-Dois, distribui as distinções binárias e forma um meio de interioridade [...] que não se define pela existência de chefes, e sim pela perpetuação ou conservação de órgãos de poder. A preocupação do Estado é conservar” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 12-20). Este Estado podemos chamá-lo de maior, por guardar os coeficientes de uma maioria “requerida, de uma institucionalidade posta, de uma máquina burocrática instituída e traduzida na/pela sua codificação científica e/ou social” (GALLO, 2015,

p. 68), que se faz reverberar sobre os mais diversos elementos sociais, culturais e históricos. Pensar, portanto, uma literatura menor, um devir menor, uma educação menor é manter em nosso horizonte de estudos, escrita e pesquisa a perspectiva de que o

Estado sempre existiu, e muito perfeito, muito formado [...] ele mesmo sempre esteve em relação com um fora, e não é pensável independentemente dessa relação. A lei do Estado não é a do Tudo ou Nada (sociedades com o Estado *ou* sociedades contra o Estado), mas a do interior e do exterior. O Estado é a soberania. No entanto, a soberania só reina sobre aquilo que ela é capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente. Não apenas não há Estado universal, mas o fora dos Estados não se deixa reduzir à “política externa”, isto é, a um conjunto de relações entre Estados. O fora aparece simultaneamente em duas direções: grandes máquinas mundiais, ramificadas sobre o *ecúmeno* num momento dado [...]; mas também mecanismos locais de bandos, margens, minorias, que continuam a afirmar os direitos locais de sociedades segmentárias contra os órgãos de poder do Estado (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 24).

Esse Estado é exatamente aquele que homologa o que anteriormente chamamos de ACI, apropriando-se e transformando a potência criativa da ideia que o origina em coisa fixa. Por isso, insistimos em perguntar: uma ideia, um ato criativo, de inovação podem ser capturados/enquadrados? O desejo da educação promovida pela universidade nutriu a construção de uma ideia que foi capturada pela institucionalização? Esta ideia original se manteve, resistiu às molaridades que a institucionalização impõe ou se mantém contínua no espaço-tempo? Seria possível fazer esta ideia-menor escoar, assim como a chuva, produzindo sulcos na terra e criar suas próprias linhas de fuga, um CSO³¹?

Em que pese compreendermos que estas duas dimensões, maior e menor, coexistem em variados graus de intensidade, é nas regiões fronteiriças, nas margens, que esta dinâmica se desenvolve e ganha força. Enquanto as disposições menores (ou nômades) pressionam os constructos maiores (ou régios), estes últimos se apropriam e transformam as invenções, as ideias, os AC em “receitas estritamente limitadas” (DELEUZE; GUTTARI, 2012, p. 28). Podemos, então, aceitar provisoriamente como verdade a perspectiva de que o maior não é aquilo que se sobrepõe ao menor, mas um modelo que busca o estável, o idêntico, o constante, um padrão (ibidem). O menor, portanto, não é

[...] o que tem menos importância, o que, comparado ao maior, tem status de inferioridade. Devir-menor, estar, querer estar menor, é postura ativa, é criação. Trata-se de uma espécie de nomadismo que se realiza através do desejo. É um movimento que se concretiza a partir de conexões rizomáticas e

³¹ Ver NR-5.

que se estende em diferentes direções, sempre aberto ao imprevisto, aquilo que nos escapa, ao que não controlamos (GALLO, 2015, p. 17).

Assim é o modo como vamos nos deter mais detalhadamente às características da literatura menor e aos deslocamentos para a educação propostos por Sílvio Gallo. Gostaríamos, contudo, de destacar que o conceito de *menor* criado por Deleuze e Guattari para fazer vibrar em intensidade a literatura kafkiana, foi retomado pelos autores na obra *Mil Platôs*, em seu volume cinco da edição brasileira, platô 1– *Tratado de nomadologia: a máquina de guerra*, ao fazerem referência a uma *ciência menor* ou *nômade*. A linha que atravessa esta relação entre *Estado e máquina de guerra* é, antes de qualquer enunciado, uma condição que torna possível pensar o *menor* e todas as atualizações como esta imanência de uma vida.

Fazemos, pois, deste pequeno preâmbulo, uma linha molecular que pode conduzir nossas andanças pelo devir-menor em educação para além de uma criação, mas como um ato político, que singulariza e atualiza nossa escrita-ovo, além da nossa crença no mundo. Estejamos, pois, atentos, precisamos ganhar velocidade, a fim de que o nosso pensamento não seja forjado pelo modelo de Estado que fixa caminhos, objetivos e canais. Esta velocidade, contudo, não é o que nos aligeira, mas aquela chuva de que falamos mais cedo, aquela que produz os sulcos na terra por onde possam brotar as nossas conexões e criações rizomáticas. Assim, na próxima seção retomaremos as três características da literatura menor para, a partir delas, desenvolvermos as potencialidades de uma educação menor.

3.3.1 Desterritorializações: movimentos menores

Tendo evidenciado a coexistência das concepções de *maior* e *menor*, por meio de uma dinâmica em que ambas se tocam na margem onde é possível ao maior apropriar-se e transformar as potências criativas do menor em fixidez, seria possível agora afirmarmos, ainda que a presença do maior seja molar e subjetivadora, que as máquinas de guerra em seus devires menores desterritorializam a todo instante a ação do Estado, produzindo novas linhas, sejam elas molares ou moleculares? Seriam as desterritorializações uma condição *sine qua non* a todas as máquinas de guerras? Enquanto as ciências e literaturas maiores fazem da desterritorialização uma reterritorialização no aparelho das categorias e dos “conceitos intrínsecos”, as ciências e literaturas menores “não estão destinadas a tomar um poder e nem se quer um desenvolvimento autônomo [...], elas transbordam o espaço da reprodução [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 44).

Se o movimento de desterritorialização é comum aos fazeres menores, a potência daquilo que se investe desse devir-menor é também o que pode “transpor o limite, [...], de fazer fugir seus fluxos, de passar o limiar da representação” (DELEUZE; GUATTARI, 2010a, p. 414). Na literatura, Deleuze e Guattari instalam este movimento na subversão de uma realidade, de uma cultura, de uma tradição, nisto que faz vazar a força hidráulica que o Estado tenta aprisionar por meio de condutos, canos e diques. Gosto de pensar nas piscinas, estes diques cheios de água, são um espaço de lazer para refrescar o calor do verão, quando vazias ganham outros contornos, como por exemplo os usos para o skate.

As desterritorializações são elas próprias movimentos menores, não carecem de uma grandiosidade imperativa. Podem constituir-me como máquinas de guerra em diferentes graus de intensidade, o que não implica que haja mais importância de uma sobre a outra. Assim é que a educação menor, proposta por Sílvio Gallo, pensa as desterritorializações em espaços micros, na sala de aula, nos processos educativos, no cotidiano escolar. Se a educação maior se constitui a partir dos “planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2002, p. 173), ela encontra-se a serviço de um Estado “neoliberal, que foca em metas e meritocracias. Educação maior em que as questões de ordem são o cumprimento de programas e obtenção de um bom lugar no ranqueamento das avaliações de larga escala” (GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 195).

Nesses termos, retomando a ideia apresentada na nossa introdução, podemos pensar o ACI que institui a UFRB como uma fissura no território existencial da educação pública federal na Bahia. Um movimento que fez vazar um movimento de resistência, potencializando e atualizando os desejos e intensidades por uma educação que se mantivesse distante dos planos neoliberais do Estado. Um movimento que restitui ao povo do Recôncavo Baiano a possibilidade de uma educação que rompesse com os resquícios de processos colonizadores. Contudo, ao ser institucionalizada, esta ideia ganha contornos de uma educação maior? Ela apropriou-se das potencialidades criativas que deram origem aquele ACI, colocando seus autores/atores à margem?

Acreditamos que aqui existe uma desterritorialização dobrada, enquanto a primeira se refere à própria criação da UFRB, a segunda tem relação com a criação do CFP, último centro de ensino aprovado após um grande apelo e mobilização popular. O Centro mais distante da sede administrativa da UFRB e, por conseguinte, da capital da Bahia, Salvador. O CFP produz essa desterritorialização no interior daquela produzida pela UFRB, provocando fissuras não apenas no cenário educacional no Vale do Jiquiriçá, região onde Amargosa se situa

geograficamente, mas no perfil do corpo docente, na economia, cultura e história locais, mas principalmente no perfil do estudante universitário que recebe e acolhe.

Tais desterritorializações produzem não apenas máquinas de guerra, mas todo um movimento de “experimentações ativas, dinâmicas e coletivas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 32), como as pontes que conectam territórios sem impedir o fluxo de um rio. Pontes como aquelas de que nos fala Lenine (1997):

A ponte não é de concreto, não é de ferro
 Não é de cimento
 A ponte é até onde vai o meu pensamento
 A ponte não é para ir nem pra voltar
 A ponte é somente para atravessar
 Caminhar sobre as águas desse momento

Sem perder de vista que “educação maior e menor não são rivais, coexistem” (GRUPO TRANSVERSAL, 2015, p. 103), neste espaço de heterotopias, vale a pena investirmos nos processos de aprendizagem que desterritorializam os princípios da norma, do controle e do planejamento. Ocuparmos as margens, as pontes e opor resistências e produzir diferenças. Fazermos da experiência aquilo que nos atravessa, nos compõe e não apenas um sistema de armazenamento de informações e opiniões (LARROSA, 2002). Dito isto, nos vemos em condições de avançar para as questões que envolvem a *ramificação política*, segunda característica da literatura menor.

3.3.2 Ramificação política: a produção de conexões rizomáticas

A literatura menor como ramificação política implica dizer “que tudo nela é político” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 36). O menor está investido de conexões múltiplas, de muitas entradas e saídas, posto que não para de vazar e romper com os limites impostos por uma literatura maior. A compreensão do que seja uma ramificação política se torna mais compreensível, ao nosso ver, quando voltamos a pensar a relação entre ciência régia e ciência menor ou nômade proposta por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*.

Enquanto aos constructos régios ou maiores mais importa uma célula base, individualizada, com essência fixa e orgânica, tal qual um círculo, ao que é menor e nômade interessa aquilo que é arredondado, que carrega “transformações, deformações, ablações ou aumentos, todas as suas variações [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 35). Neste sentido, se ao que é menor todas as variações cabem e são possíveis de serem tratadas neste ambiente

ramificado, em que diversas conexões se realizam, toda ação, toda conexão é política, ou seja, se refere às nossas ações cotidianas. Entre as nossas ações cotidianas existem aquelas que podem aumentar ou enfraquecer os nossos desejos e, portanto, a nossa potência de vida.

O *Artista da Fome*, de Kafka, nos lembra que comer também é um ato político e que “a ciência da comida só avança pelo jejum” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 42). Os mecanismos de controle e de subjetivação operam em todos os espaços, por isso, importa aos fazeres menores ocuparem as brechas, se instalarem nos microespaços e ali produzirem as ramificações necessárias às resistências das políticas cotidianas. Pensar, falar, comprar, beber, ler, votar, esquecer, usar, ser, ousar, dizer, gastar, viver são mais do que verbos, indicações de ações, são palavras de ordem que precisamos subverter sem a intenção de “buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; sempre novas” (GALLO, 2003, p. 82).

Contudo, ao afirmarem que tudo em uma literatura menor é político, Deleuze e Guattari não pretendem impor à literatura uma política de governo, “um conteúdo político expresso de forma direta” (GALLO, 2003, p. 76). Se tanto nas literaturas assim como nas ciências maiores o que importa é manter a ideia de sujeito atrelada a uma identidade fixa e imutável para “territorializar-se no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força” (ibidem, p. 76), às literaturas menores, em seu caráter imanente e político, importa fazer agenciamentos e criar resistência onde a força de uma política de estado prepondera. O que é maior se estrutura em torno da forma, daquilo que lhe convém, enquanto o menor, por sua expressão revolucionária, “deve quebrar as formas, marcar as rupturas e as ligações novas. Uma forma estando quebrada, reconstruir o conteúdo que estará necessariamente em ruptura com a ordem das coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 58). A ramificação política engendra a nossa própria compreensão do eu como devir, de um vir-a-ser, da imanência em que nos colocamos as assumirmos que o menor, em seu “próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído” (GALLO, 2003, p. 76).

Uma educação menor que também se faz como ramificação política se instala nessas brechas do cotidiano, rompe com os paradigmas das relações de poder axiomáticas, permitindo que haja nestes microespaços de aprendizagem a criação de linhas e de conexões entre discentes, entre projetos, entre professores, entre os autores do espaço escolar, sempre entre as coisas, produzindo espaços-tempo como máquinas de guerra que não se deixam interiorizar completamente pelos constructos régios. Estas potências de que se investem os corpos nômades são sempre coletivas e compostas de minorias. Neste ponto, nos encontramos com a terceira

característica das literaturas menores, o *valor coletivo*, a qual nos deteremos com um pouco mais de detalhes na seção seguinte.

3.3.3 Valor coletivo: um abrir-se para o transbordamento

Considerando as desterritorializações que uma literatura menor produz e as ramificações políticas que ela engendra, se torna difícil não avançarmos na compreensão do caráter coletivo que esta suscita. Deleuze e Guattari (2017) afirmam as literaturas menores não apenas como valor coletivo, vão além: tudo nelas adquire valor coletivo. Muito mais do que uma literatura que eterniza um mestre ou qualifica uma consciência nacional, as literaturas menores não encontram seus talentos a todo instante, de um modo tal que aquilo que por elas é enunciado sempre ganha caráter coletivo. “Há aí algo que não se reduz nem ao monopólio de um poder orgânico nem a uma representação local, mas que remete à potência de um corpo turbilhonar num espaço nômade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 34).

Se aos constructos maiores, bem como nas literaturas, as dimensões do sujeito são individualizadas e se referem a um núcleo, a uma família, a uma triangulação social específica, o contrário ocorre nas literaturas menores, “pois o um que aí se expressa faz parte do muitos, e só pode ser visto como um se for identificado também como parte do todo coletivo” (GALLO, 2003, p. 77). Ainda que um enunciado seja emitido por uma artista ou por uma autoridade específica, ele ganha caráter coletivo, pois não “remete jamais a um sujeito”, mas às multiplicidades a partir das quais é produzido. Aqui se vê ultrapassada a complementaridade entre sujeito de enunciação e de enunciado (DELEUZE; GUATTARI, 2017). A este respeito, Silvio Gallo (2003) gosta de lembrar, por exemplo, de como a nossa literatura uma vez menor em relação àquela produzida na “metrópole”, não só pela hierarquia social, econômica e natureza exploratória da nossa relação com Portugal, pode fazer um uso outro da língua portuguesa. Nesse território tupiniquim, porém, a mestiçagem fez da literatura brasileira, hoje maior em relação ao nosso próprio território linguístico consolidado, um celeiro de literaturas menores onde cabem: Djamila Ribeiro, Daniel Mundukuru, Itamar Vieira Jr. e tantas outras referências de resistência no ambiente literário, que apesar de ganharem espaço, prestígio e até notoriedade, em alguns casos, ainda se constituem como menores, posto serem movimento diagramático de luta por uma coletividade silenciada. Quando Djamila, Daniel e Itamar falam, eles falam pelo valor coletivo que seus escritos adquirem.

Uma tal literatura produz as condições necessárias aos enunciados coletivos e aos agenciamentos que potencializam seus conteúdos e expressões. Enquanto os agenciamentos

maquímicos de desejo mobilizam e liberam intensidades, os agenciamentos coletivos de enunciação materializam vozes e se instalam em um território de coletividades que se estabelece por meio de relações produtoras de máquinas de guerra (máquinas desejanças) portadoras de singularidades (GRUPO TRANSVERSAL, 2015).

De igual modo, em uma educação menor as implicações são sempre coletivas, não se produzem enunciações individuais, nem na figura de um professor que tudo domina e sabe, nem em projetos majoritários que apenas devem ser executados. “A educação menor é uma aposta nas multiplicidades que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades” (GALLO, 2003, p. 84), ela cria, agita corpos e mentes, produz novas entradas, permite a experimentação e não o adestramento (GRUPO TRANSVERSAL, 2015).

Contudo não esqueçamos que enquanto máquina de guerra, uma educação menor se instala nas margens, no limite dos constructos régios e maiores. Ali onde ambas as dimensões se tocam, há o risco de o menor “despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle. A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção do seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle” (GALLO; 2003, p. 85). É preciso, pois, estar atento e forte – assim como na canção de Caetano – atento aos mecanismos de controle, às armadilhas de soluções científicas axiomáticas, nossas soluções precisam ser inventivas como criação de novos problemas e pela produção de diferenças.

3.4 Devir-maternidade

*Ser mãe é desdobrar fibra por fibra os corações dos filhos
[...]
Mamãe, mamãe, não chore!*

(Torquato Neto; Caetano Veloso)

Chegando ao momento em que o nosso “Encontro com os Intercessores” – como optamos por nomear esta terceira seção da nossa escrita-ovo – produziu as fissuras das quais nos nutrimos e nos atualizamos, não posso me furtar em lembrar que o *eu* que escreve continua se desfazendo. Eu pesquisadora, eu discente, eu leitora, eu produtora, eu mãe, essa mãe que foi cuidando desse ovo-escrita e, por muitos momentos, precisou deixar sua outra cria – Ravi – para dedicar-se a um trabalho que, conforme dissemos anteriormente, surge muito mais por uma força ética pelo que se pode e não pelo que se deve fazer.

A maternagem (MATIAS; BARONE; RODRIGUES, 2021) que exerço é também um espaço menor – contudo, comum a muitas mulheres brasileiras – é solo, mas não sozinha. Ela desterritorializa o valor mercantil construído em torno da maternidade, do amor materno como incondicional à garantia de sobrevivência dos rebentos – para reterritorializá-la em território mais antigo, porém mais próximo daquilo que vivemos hoje, no qual práticas comuns e socialmente aceitas permitiam à mulher terceirizar a amamentação e entregar seus filhos para a adoção. Em um mundo onde “enrijeceu-se a divisão entre o espaço público e privado, instituiu-se a família como baluarte da sociedade, e normaliza-se a sociedade pela fixação de identidades” (ibidem, p. 6) e no qual o controle dos nossos corpos é matéria de estado, “o dispositivo da maternidade composto pelo saber médico, teologia cristã ocidental para fins capitalísticos atinge aos corpos e segue reafirmando como esses devem ser, agir, portar, relacionar, cuidar ou não” (ibidem, p. 8).

Resistir à maternidade instituída e viver a maternagem engendrada em novos processos de subjetivação é investirmos o devir-mãe como um ato político e de coletividade, que permite que sejamos todos os “e(s)” que pudermos: pesquisadora, estudante, amante, amiga, irmã, tia, filha e nada, se assim o quisermos. Ser mãe no sentido que extrapola uma experiência social, como em Val e Jéssica (*Que horas ela volta*, 2015), Cleo (*Roma*, 2018), Janis e Ana (*Mães Paralelas*, 2022), como em Vera-Jôse-Ravi (sempre). Quando atualizamos o sentido capitalístico do dispositivo maternidade, do amor incondicional como instrumento de controle dos corpos e de toda uma população (ibidem), produzimos fissuras, criamos outros possíveis. A maternagem que se atualiza em mim e em Ravi também atualiza essa escrita e os rumos dessa pesquisa que há muito já afirmou seu compromisso com a transversalidade (GUATTARI, 2004), com a implicação (PASSOS; EIRADO, 2009) e com a buscar pelos modos de “fazer com” (ALVAREZ; PASSOS, 2009).

Essas fissuras não só me atravessaram, mas me rasgaram. E a força para seguir só foi possível porque enquanto escrevia e cuidava e estudava e limpava e educava e lembrava e esquecia, eu pude acreditar nesse mundo, acreditar que somos inacabamento e produção em potência. Acreditar que múltiplas dimensões coexistem, não apenas o *maior* e *menor*, e que vamos sendo composição e compondo com estes territórios inabitados e sempre novos que tanto a maternidade quanto a escrita nos apresentam... e ali naquela grama precha de possibilidades, nos instalamos e criamos um buraco, uma fenda, uma entrada, uma conexão. Nunca foi tão importante ser rizoma e fazer o menor, nunca foi tão importante este devir-a-ser de (n)ovo.

CONTRA-FRAME 2 – ATUALIZAÇÃO: AS VEREDAS DA DRAMATIZAÇÃO

A Invenção Coletiva, René Magritte (1934)³²

É preciso dar as costas para o mar
(Avelã, Café Menor)

*Onde fica mesmo o Brasil,
sabe-se que certamente isto aqui é o Brasil,
mas não é todo o Brasil [...]*

(João Ubaldo Ribeiro, Viva o Povo Brasileiro)

³² Disponível em: <https://www.renemagritte.org/the-collective-invention.jsp>

4 QUEM NÃO É RECÔNCAVO E NEM PODE SER RECONVEXO

Haveria melhor forma de falarmos desta nossa Bahia sem retomarmos Caetano? Se seria a melhor maneira, não saberia dizer, talvez esta inclusive não seja a melhor questão a se levantar. De todo modo, cá estamos nos gozando por mais de oitenta anos da sua companhia e do seu talento para cantar as belezas, angústias, alegria (é o estado que chamamos Bahia) e tudo mais que couber nas suas [e nas nossas] composições, não apenas com a Bahia, mas com o Recôncavo. De igual modo, pelo modo como caminhamos até aqui, as obras de Magritte têm mantido uma relação de conexão e composição com o nosso trabalho. Eis que, no presente momento, foi-nos possível unir os dois e não apenas eles, mas um punhado de gente que segue caminhando e cantando e seguindo a canção, não apenas a de Geraldo Vandré, mas aquela que Caetano compôs e Bethânia consagrou em seu canto – *Reconvexo*.

A despeito dos estudos ópticos acerca dos espelhos esféricos de onde talvez tenhamos mais familiaridade com os termos côncavo e convexo, gostaríamos de apenas trazer os seus sentidos mais gerais, quais sejam, o côncavo como “menos elevado no meio do que nas bordas, cavado, escavado” (FERREIRA, 2009, p. 518) e o convexo “de saliência curva, arredondado externamente, bojudo” (ibidem, p. 548). A palavra Recôncavo surge da composição entre o prefixo RE³³ + CÔNCAVO (CUNHA, 1986) e significa “terra em redor de qualquer baía. No Brasil, ela terminou se vinculando à região que circunda a Baía de Todos os Santos” (FRAGA, 2010, p. 6) – o Recôncavo Baiano.

Nos valendo dos versos de Caetano, gostaríamos de destacar que o que não é Recôncavo não pode entender os seus percursos, tampouco as suas e nossas lutas. Ser (re)convexo, ao contrário da física, não implica para nós ser oposição ao (re)côncavo, como se a ambos só fosse possível uma existência no plano dos binarismos. O reconvexo será para nós um devir-recôncavo que atualiza a multiplicidade cultural dos povos que lhe constituíram em um território marcado por lutas e pela invenção coletiva. Assim, nosso convite agora é para que sejamos de algum modo recôncavo, por uma implicação que se estende das páginas deste texto e avança no sentido de construções e criações outras.

Este devir-recôncavo será também uma afirmação da vida, uma transmutação – porque “os valores não são eternos, imutáveis, inquestionáveis [...], os valores são históricos, sociais, produzidos” (MACHADO, 2017, p. 120). Em nome de valores superiores, aqueles que

³³ O prefixo “re” pode designar repetição, reforço ou retrocesso (CUNHA, 1986).

herdamos como válidos pela cultura e colonização europeia, a vida foi desvalorizada. Tornaram os povos originários desta terra Brasil e da África monstros a serem combatidos, ignorando os enigmas e os próprios monstros que eram (DELEUZE, 1997). Se precisamos dar as costas ao mar, que seja como Ariadne fez com Teseu, porque não precisamos nos distinguir pelo lugar que ocupamos no fio da história, “segundo a forma do ideal, segundo seu peso específico de reativo e sua tonalidade de negativo” (ibidem, p. 116), mas pela potência afirmativa – dionisíaca – pela qual podemos afirmar a afirmação, produzindo redobras, intensificando a potência de vida.

Por assumirmos uma escrita-pesquisa que não se pretende “imaculada”, não nos vemos obrigadas a nos libertarmos “dos afetos, dos desejos, das paixões, das emoções, da vontade” (MACHADO, 2017, p. 137), pelo contrário, assumimos a vida como vontade de potência. Este trabalho não assume forma permanente, pois pretende transmutar-se para além do “juízo de homens esgotados”, como uma energia que nos impulsiona à criação de novas possibilidades.

4.1 Reconvexo: um devir-Recôncavo

Primeira região brasileira povoada pelos portugueses, o Recôncavo da Bahia viu crescer, às margens do Rio Paraguaçu, a vila de Cachoeira e o povoado de São Félix, entrepostos comerciais que ligavam a cidade de Salvador – primeira capital do Brasil – ao interior do estado, “genericamente conhecido como sertão” (FRAGA, 2010, p. 6). Território já ocupado pelo povo indígena tupinambá, o Recôncavo é atravessado por traços culturais, alimentares e religiosos não apenas destes povos, mas também dos africanos, trazidos para cá como escravos para a construção da cidade de Salvador, que aqui fizeram proliferar seus costumes, etnias, línguas e a sua religiosidade. A formação do Recôncavo reserva em seus mais diversos aspectos as marcas culturais destes povos, seja na musicalidade, nas formas de se vestir, de se alimentar, na diversão e no modo como celebra a vida (FRAGA, 2010).

A coexistência de povos de origens diversas – africanos vindos das mais diferentes regiões da África, indígenas e portugueses – possibilitou o surgimento de múltiplas manifestações religiosas, além de uma “sociedade culturalmente complexa e diversificada” (ibidem, p. 11), assim como intolerante com as tradições culturais indígenas e africanas. Fruto da escravização destes povos, a rica elite local não reconhecia o samba de roda e a capoeira como manifestações do Recôncavo – ambas só ganharam território existencial depois de anos de luta. Outrora uma região que desenhava o avanço econômico do interior baiano e marcava a troca comercial direta como a capital, Salvador, além de sua forte presença na luta pela

independência da Bahia, o Recôncavo, a partir dos anos de 1930, passa a perder o seu prestígio e, por conseguinte, o vínculo direto com a capital do Estado. Em face da descoberta de petróleo na região de São Francisco do Conde e da construção do Centro Industrial de Aratu, em 1960, um longo esquecimento foi imposto ao Recôncavo, “aprofundando desigualdades intra-regionais” (ibidem, p. 16).

Esse breve retrospecto, baseado nos estudos do Historiador e ex-Superintendente de Cultura da UFRB, Walter Fraga, atravessa os nossos estudos para que, uma vez mais, não esqueçamos as nossas potencialidades criadoras, transformando-as em fascismo (DELEUZE; GUATTARI, 2012). É neste território que a UFRB nasce,

[...] numa região que carrega uma rica história de encontros, contradições e trocas culturais. A UFRB faz parte e se reconhece como parte dessa história, pois é fruto das aspirações e da mobilização das comunidades locais. Daí que ela também é herdeira das tradições culturais de luta do povo do Recôncavo (FRAGA, 2010, p. 16).

É nesse território que nascem ainda, como dissemos anteriormente, a nossa pesquisa e as nossas inquietações. Não basta, contudo, resgatarmos sua história. É preciso mais: construir agenciamentos coletivos de enunciação, máquinas desejanças capazes de fazerem emergir conexões que nos conduzam à desmontagem da máquina social opressora que impôs ao Recôncavo e ao seu povo anos de esquecimento.

No bojo das comemorações pelos primeiros cinco anos de existência da UFRB, o seu então reitor, professor Paulo Gabriel Soledade Nacif, escreveu um texto intitulado “Recôncavo da Bahia: um universo entre o mar e o sertão” (NACIF, 2010, p. 18), destacando que em novembro de 1501 uma expedição exploradora identificou “um pequeno golfo [...], denominaram o acidente geográfico de Baía de Todos os Santos. Aquela Baía, com 1.502 km², num litoral pobre em recortes, logo se constitui em um ponto de referência precioso” (ibidem, p. 18). Este arco de terra que, desde então, passou a ser chamado de Recôncavo, liga o mar – o oceano Atlântico que banha toda o litoral brasileiro – como o que se convencionou chamar sertão (FRAGA, 2010). Abandonado o plano de crescimento econômico por meio das linhas férreas do Recôncavo, restava-nos “dar as costas ao mar” e avançar sertão adentro.

“Vamos dar as costas ao mar!”, como quem conclamando um povo à luta, ouço essa frase ressoar em meus pensamentos. Não estava presente quando foi proferida para se referir ao Recôncavo e às potencialidades educacionais desta terra. Pude ouvi-la, contudo, de um atencioso aroma que participava de uma reunião do Conselho Universitário – CONSUNI/UFBA onde foi dita. Para que a frase produza algum sentido é preciso, leitoras(es),

posicioná-los geograficamente. Estávamos na cidade de Cruz das Almas, o ano era 2002, na então escola de agronomia da UFBA, distante cerca de 150 km da capital do estado. Salvador, caso não a conheça, é a capital do estado da Bahia, cidade litorânea, que sediou o primeiro curso superior do Brasil, além de ter sido sua primeira capital. Dar as costas ao mar aqui significa também dar as costas à tradição europeia, aos seus modos e costumes de produzir história, cultura e educação. Seria ainda dar as costas ao esquecimento e à intolerância que nos foram impostos. Afastar-nos de uma pseudo-centralidade, agora atribuída à capital, Salvador, e sua região metropolitana, para investir-nos da multiplicidade e da imanência que os nossos modos de existir engendram.

Embarcamos neste devir-recôncavo, construindo uma nova história, ainda de muitas lutas, mas que se articulam de novos modos. Não percamos de vista, contudo, que este agenciamento a que somos convocados “pode ter uma segmentaridade flexível e proliferante e, no entanto, ser tanto mais opressivo, e exercer um poder tanto maior quanto ele não seja ele mesmo despótico, mas realmente maquínico” (DELEUZE, GUATTARI, 2017, p. 157). Vislumbrando o próximo momento da nossa caminhada pesquisante, permitimo-nos afirmar que “constantemente a própria pesquisa seja interrogada” (BARROS; BARROS; 2016, p. 193) e renovamos as nossas perguntas: a) poderíamos chamar o Recôncavo de “menor”?; b) Sendo este território de fato um constructo menor, o clamor popular pela criação de uma universidade, seria em seu caráter de criação coletiva um agenciamento?. Considerando a processualidade da nossa pesquisa e o seu caráter cartográfico, entendemos que “o método não é independente do sentido dos problemas pesquisados” (ibidem, p. 198). Nestes termos, não queremos lhe conferir um caráter temporal ou causas históricas para o seu acontecimento, mais nos interessa “reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias etc., que em um dado momento, formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade” (FOUCAULT, 2006, p. 339).

Ao avançarmos na compreensão de que os “objetos-problema” da nossa pesquisa não estão preocupados em encontrar universais, tampouco a essência ou aparência de possíveis respostas, precisamos manter em mente que enquanto pesquisamos, o nosso próprio objeto-problema se modifica, está em movimento, em fluxo – é um acontecimento! (FONSECA; COSTA, 2016).

4.2 O avesso do avesso do avesso

Em que pese nosso trabalho se encontrar “entre pedras de espera e pontos de suspensão” (FOUCAULT, 2006, p. 336), não nos vemos em condições de escapar de uma escrita que também se faz pela historicidade que ela engendra. Ainda que sejamos atravessados e impulsionados por linhas desejantes, falamos de um espaço instituído que opera de cima para baixo, mas que surge como resultado de uma ação popular, em processo que inverte tal verticalização e se efetiva de baixo para cima. Como temos tratado até aqui a criação da UFRB, sem desprezar os dinamismos que imperam sobre a Educação Superior no Brasil, como um acontecimento “menor”, nosso entendimento até o momento é de que seu caso singular articula as esferas maior e menor.

Dito isto, precisamos sugerir novas pausas ao nosso pensamento e ao nosso desejo que se apressa em caminhar ao encontro dos nossos aromas e dos seus ditos e escritos. Contudo, nos dedicaremos por um breve momento a outros *Ditos e Escritos* (2006) – à coleção de textos de Michel Foucault organizada por Manoel Barros de Mota que em muito tem colaborado para que o nosso caminhar nesta pesquisa, ainda que esteja instalado no caos, siga sem tantos deslizos e tropeços, construindo conexões rizomáticas que se iniciam aqui, se quebram, se reconectam ali adiante e seguem produzindo os labirintos pelos quais nos aventuramos. Como o próprio título da obra sugere, encontramos uma série de textos de Foucault sobre temas variados, mas recorrentes em seus trabalhos. Eles nos chegam por meio da leitura de Barros e Barros (2016) quando nos deparamos com o *Problema da análise em pesquisa cartográfica*. As autoras retomam, dentre outros escritos, o texto *1980 – Mesa redonda em 20 de maio de 1978*, utilizando-o como referência para considerar que “para a escolha dos procedimentos de análise é preciso acessar o sentido dos problemas” (BARROS; BARROS, 2016, p. 200), não estudar objetos históricos, mas problemas.

Apesar de o texto de Foucault em tela versar sobre a prisão enquanto prática de aprisionamento, o que nos interessa na presente discussão será a hipótese apresentada pelo filósofo de que

Os tipos de práticas não são apenas comandados pela instituição, prescritos pela ideologia ou guiados pelas circunstâncias – seja qual for o papel de um e de outros –, mas que eles têm, até certo ponto, sua própria regularidade, sua lógica, sua estratégia, sua evidência, sua “razão”. Trata-se de fazer a análise de um “regime de práticas” – as práticas sendo consideradas como o lugar de encadeamento do que se diz e do que se faz, das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências. [...] efeitos de prescrição em

relação ao que se deve fazer (efeitos de “jurisdição”) e efeitos de codificação em relação ao que se deve saber (efeitos de “veridicidade”) (FOUCAULT, 2006, p. 338).

A concepção tradicional de pesquisa enseja a produção de dados para uma posterior análise. Considerando o nosso caminhar como o traçar de um plano cartográfico, entendemos que a nossa pesquisa “desenha ao mesmo tempo que gera, conferindo ao trabalho [...] seu caráter de intervenção” (PASSOS; EIRADO, 2009, p. 109). Neste sentido, ao “promover intervenção, o processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam ‘dadas’, à espera de uma observação. [...] há um processo cujo término não coincide necessariamente com a conclusão do cronograma de pesquisa” (BARROS; BARROS, 2016, p. 175). O que nos propomos a fazer não se assemelha ao trabalho de um historiador, muito menos de um filósofo. Como dissemos anteriormente, nosso estudo emerge do território duplo, da condição de estudante e servidora do CFP, mas que está a todo instante implicada com os acontecimentos que o circunscrevem, implicada com o território de Amargosa onde fisicamente este se encontra e com os territórios para os quais se expandem seus efeitos – com um estudante que migra para outra cidade, estado, país, dando continuidade aos estudos ou assumindo uma profissão; dos laços de amizade que se constroem para além da presencialidade, “como um trabalho em comum de pessoas que buscam se ‘des-disciplinarizar’” (FOUCAULT, 2006, p. 334).

Mas se nossa pesquisa não produz dados, informações, números, não faz história, nem filosofia, o que ela produz? Reiteramos que ela não apela a “substâncias, formas ou essências” (FONSECA; COSTA, 2016, p. 262). Nossas questões de pesquisa emergem de uma implicação que se relaciona diretamente com a experiência da própria pesquisa e da análise. Se a construção de um objeto-problema não se paralisa em uma determinada posição, mas encontra-se em fluxo, não apenas a análise que se produz a partir deles, mas a própria experiência da processualidade da pesquisa e da imersão em campo produzem uma “acontecimentalização” (FOUCAULT, 2006, p. 339).

Repetindo Zourabichvili (2016, p. 77), “os problemas não estão dados e não há um padrão neutro ou objetivo que permita consignar um avesso e um direito [...]”, nossos objetos-problemas de pesquisa não estão no avesso da tradicionalidade, mas se constituem como uma dobra-redobra – o avesso do avesso do avesso. Um movimento que não produz dados, mas, ousamos dizer, acontecimentos! Assim, nossa tentativa será a de compreender quais os regimes de práticas nos fizeram vivenciar uma educação, que aqui chamamos de maior, que pretende prescrever o que devemos fazer e saber, ao passo que a ela impomos resistência e produzimos uma educação menor.

4.3 Um objeto [não] identificado³⁴

Quais são, nesse contexto, os regimes de práticas que têm efeito em relação ao que se deve fazer e saber em educação? Vejamos que esta é uma questão complexa, que implica problematizarmos o sentido e a função que têm sido empregados em educação, notadamente no ensino superior do Brasil. Em que pese, conforme destacamos anteriormente, nosso trabalho não se constituir de um recorte histórico, vale investirmos em uma breve historicidade acerca do tema e acessar o sentido dos problemas que estão intrinsecamente relacionados com as práticas de uma educação maior que almeja “construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série” (GALLO, 2003, p. 79), “conhecida, instituída, que impõe regras e limites, que se preocupa assim como o Estado, em conservar, guiar e valorar [...]” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 27-28).

Destacamos, contudo, que não é nossa pretensão realizar uma retomada histórica do ensino superior no Brasil, faremos apenas uma tentativa no sentido de “abalar a falsa evidência, de mostrar sua precariedade, de fazer aparecer não o seu arbitrário, mas a complexa ligação com complexos históricos múltiplos e, para muitos dentre eles, recentes” (FOUCAULT, 2006, p. 338). Nesta breve sessão, nos dedicaremos a uma pergunta que só agora se atualiza, mas que esteve a todo tempo margeando as nossas discussões: como se constituíram os problemas/desafios do ensino superior no Brasil?

A despeito das condições por meio das quais os portugueses chegaram a estas terras³⁵, após mais de 500 anos deste episódio, vemos novamente ancorar em solo brasileiro o coração de D. Pedro I. Por razões que guardam certa similitude com os acontecimentos do nosso passado, assistimos e ouvimos e lemos atônitos a malograda tentativa do atual e inominável

³⁴ Tomamos de empréstimo neste capítulo toda a poesia, protesto e resistência das canções de Caetano, não apenas no nosso processo de escrita desviante, mas também para nomear o seu título e subtítulos. Ainda que haja uma imensidão de possibilidades para tal intento, há aquelas que nos abraçam e nos acolhem mais do que outras. A canção que dá origem à presente seção se chama “Não identificado” e seu refrão faz ressoar “objeto não identificado” para se referir a um amor lançado no espaço e que na sua imensidão, aos que aqui debaixo o olham, se torna impossível de ser identificado, mas brilha à noite, no céu de uma cidade do interior – que poderia ser Amargosa, Cachoeira, Santo Amaro. Esta mesma canção abre o filme “Bacurau”, então vamos seguir sem maiores explicações ou anacronismos. “Se for, vá na paz!”

³⁵ Os livros de história a partir dos quais estudei no fundamental I, da antiga educação primária, davam conta de registrar a chegada dos portugueses ao Brasil como um acidente natural – por conta dos fortes ventos, o rumo das caravelas foi alterado (de todas ao mesmo tempo e de igual modo) – fazendo com que as comitivas de Portugal chegassem às terras da América. Não mais disponho deste material, não sem pouco esforço de mainha que gostaria de tê-los guardado para netos e bisnetos, posto serem muito caros – então meu relato tem apenas a força da minha memória. Aos que nasceram em uma época próxima aos anos de 1980 talvez este seja um fato familiar, aos mais novos, como de costume, resta a perplexidade e às vezes a incredulidade ao ouvirem tamanha sandice.

presidente brasileiro³⁶ em comemorar os 200 anos do que se convencionou chamar independência do Brasil. Se nos é factível, posto que a história deu conta de resguardar tais fatos, que Portugal tinha ao chegar a estas terras uma “dupla empresa” – a primeira referente à expansão comercial e a segunda à expansão do catolicismo, a expulsão dos jesuítas no século XVIII do território brasileiro denota que a empresa comercial teve mais força no âmbito das pretensões da Coroa Portuguesa (TEIXEIRA, 1989). Mesmo porque o avanço e imposição do catolicismo aos povos indígenas e africanos já havia alcançado índices incontornáveis, cujas consequências ainda hoje reverberam nas manifestações religiosas, notadamente no Recôncavo, conforme evidenciamos anteriormente.

Ainda que a sociedade portuguesa repetisse uma experiência semifeudal, à moda romana, mantendo uma estrutura social organizada hierarquicamente em clero-nobreza-povo, no Brasil, desde muito cedo foi possível observar uma organização que se destacava pela existência de duas grandes e bem distintas massas: os incluídos, composta por senhores brancos e agregados, e os excluídos, composta por escravos africanos e indígenas (TEIXEIRA, 1989). E a educação, como funcionava? Bom, mesmo quando ainda era ministrada em latim, já guardava o pressuposto de que dela não poderia “decorrer nenhum interesse pelo estudo de problemas novos que a situação real da Colônia pudesse suscitar” (ibidem, p. 57). Como espelhávamos, por extensão, modelos e influências intelectuais vindas do velho mundo, a educação fez-se como “processo para assegurar os privilégios de uma ordem social fechada, imóvel e rígida” (ibidem, p. 58).

Há que se destacar que a educação ofertada na Colônia atendia apenas a massa dos incluídos. Aos excluídos coube apenas o processo de aculturação a partir do qual as culturas africanas e indígenas seriam “assimiladas pelo intercurso étnico e conseqüentemente social, e a cultura luso-católica iria ser o componente cultural intencional, consciente e dominante do processo de assimilação do índio e do negro e da formação da elite nativa” (ibidem, p. 57).

Nesse sentido, não nos basta reconhecer a educação ofertada no Brasil como um acontecimento arbitrário, intimamente ligado aos interesses daqueles que fizeram-na funcionar em defesa dos seus interesses particulares, mas como uma perspectiva de precariedade em face das suas construções sociais fortemente hierarquizadas em torno de uma elite branca. Diante deste breve relato, nos vemos em condições de concordar com Foucault (2006), a coexistência de complexas ligações históricas nos lançam mão da problematização dos desafios atuais da

³⁶ Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018, após a instauração de um golpe iniciado em 2016 com o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, concluído em 2018 com a prisão do presidente eleito em 2022 – Luiz Inácio Lula da Silva.

educação brasileira, ainda assinalada por políticas elitistas com objetivo mercantis bem marcados.

4.3.1 Como dois e dois

De maneira bem abreviada, temos que as universidades, como conjunto de atividades de pesquisa, ensino e extensão, que organizam com amplitude o conhecimento e a universalização do saber, demoraram a chegar ao Brasil, ao contrário de outras regiões da América Latina. Apesar disto, o ensino superior já se observava neste território desde os primeiros anos do Brasil Colônia. As faculdades isoladas surgem numa perspectiva da formação profissional durante o Império, visando atender demandas específicas da sociedade. Surgem assim os primeiros cursos superiores de medicina, direito e, mais tarde, engenharia. A primeira universidade brasileira foi criada, também por ocasião das comemorações pela nossa independência, em 07 de setembro de 1920, pela união das faculdades de Medicina, Politécnica e de Direito, existentes no Rio de Janeiro (BOAVENTURA, 2009).

Considerando que “a primeira instituição oficial de ensino superior implantada no Brasil foi o Curso de Cirurgia do Hospital Real de Salvador, criada por Carta Régia de 18 de fevereiro de 1808” (ibidem, p. 86), poderíamos supor que o ensino superior se expandiria na Bahia de forma mais efetiva. Contudo, o deslocamento da capital para o Rio de Janeiro, em seguida para Brasília, afastou-nos de tais avanços. Arelado a tal fator geográfico, observa-se um movimento de demanda, seja uma demanda social, do estudante em busca do ensino superior, seja técnica, por parte do mercado. Dinamizado por duas dimensões, o ensino privado no Brasil ganha força, entre os anos 1960 e 1980, principalmente após sua regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e, em seguida, pela sua promoção durante o período militar. Este quadro enfraquece a dimensão do ensino superior público, que passa a ser complementado pelo privado. (ibidem).

Conquanto aceitemos que além de tardia, a universidade no Brasil já nasce em crise (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020), este quadro se agrava em face das políticas neoliberais que se observam mais intensamente a partir dos anos de 1990, acentuando a fragilidade da “autonomia científica e pedagógica” das nossas instituições de ensino superior. A lógica econômica neoliberal sobrepõe as dimensões político-educacionais da democratização do saber, principalmente pela concepção de que

[...] todas as instituições públicas estão sugando o sangue da vida financeira da sociedade. Com essa visão, a política neoliberal provocou um grande abalo

nas universidades públicas, induzindo, inclusive, a processos cada vez mais céleres de privatização e mercadologização da educação superior pública (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020, p. 6).

Uma perspectiva de alteração em tal cenário dá seus primeiros passos em 2003, conforme destacamos anteriormente, com a criação do Plano de Expansão e Interiorização do Ensino Público. Em 2007, por meio do Decreto nº. 6096, a implementação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, “se colocou como um dos programas governamentais que contribuiu para o movimento de interiorização das universidades federais no Brasil, além do programa Universidade Aberta do Brasil – UAB” (CAMARGO; ARAÚJO, 2018, p. 3). Estas ações, contudo, não despotencializaram o setor privado, ainda um território relevante para acesso à educação superior. A partir dos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rouseff foi mantido o Programa de Financiamento Estudantil – FIES, iniciado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, além da criação do Programa Universidade para Todos – PROUNI (ibidem). A presença do setor privado na seara da educação superior no Brasil tem demonstrado que existe um deslocamento de recursos do investimento nas universidades públicas para ações ligadas às estruturas que pensam a educação pelo viés mercadológico. De outro modo, parece-nos que novamente as dimensões do maior e do menor se tocam, conquanto a oferta do ensino superior no Brasil seja de responsabilidade do Estado, a ideia de que sua complementação pelo setor privado, ainda que dependa de uma concessão advinda do próprio Estado, emerge como uma possibilidade para a ampliação do acesso ao ensino superior. Não seria o inverso a fazer mais sentido? Não seria a ampliação e fortalecimento das universidades públicas e gratuitas o viés para pensarmos o ensino superior no Brasil? Estas são questões que margeiam a nossa pesquisa e que sinalizam para as diversas dimensões a partir das quais uma educação-maior precisa e deve ser problematizada.

Ainda que existam estudos que sinalizam a expansão e interiorização do ensino superior no Brasil atrelada a fatores de ordem político-eleitoreira, como “palco de troca” (CAMARGO; ARAÚJO, 2018), gostaríamos de destacar que o nosso estudo acredita e corrobora com a ideia de que o “fortalecimento das universidades públicas brasileiras, como agências de formação, produção e socialização de conhecimentos, fundadas nos princípios da pluralidade e da diversidade” (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020, p. 16) é um fator de grande relevância para a nossa formação enquanto povo, não na busca de uma identidade nacional, mas como a força rizomática que nos compõe e das nossas multiplicidades. De uma educação que nos afasta do mito da independência – apenas proclamada – mas não experienciada, que rompe com o

compromisso de uma verdade (ou história, se preferir) universal, que nos lance na aventura de aprender. Quiçá, possamos entender tais estudos apenas como limitadores ou propagadores de uma ordem pré-estabelecida e não como uma prática fascista. De todo modo, reiteremos o nosso entendimento de que o processo de interiorização não apenas do ensino superior, mas da educação de maneira geral, implica “em desterritorializações, em mudanças, às vezes radicais e perturbadoras da ordem disciplinar instituída. Podem não transformar todo um sistema, mas mudam radicalmente o local em que acontecem e as pessoas com ela envolvidas, docentes e estudantes, além dos demais implicados” (GALLO; MONTEIRO, 2020, p. 196).

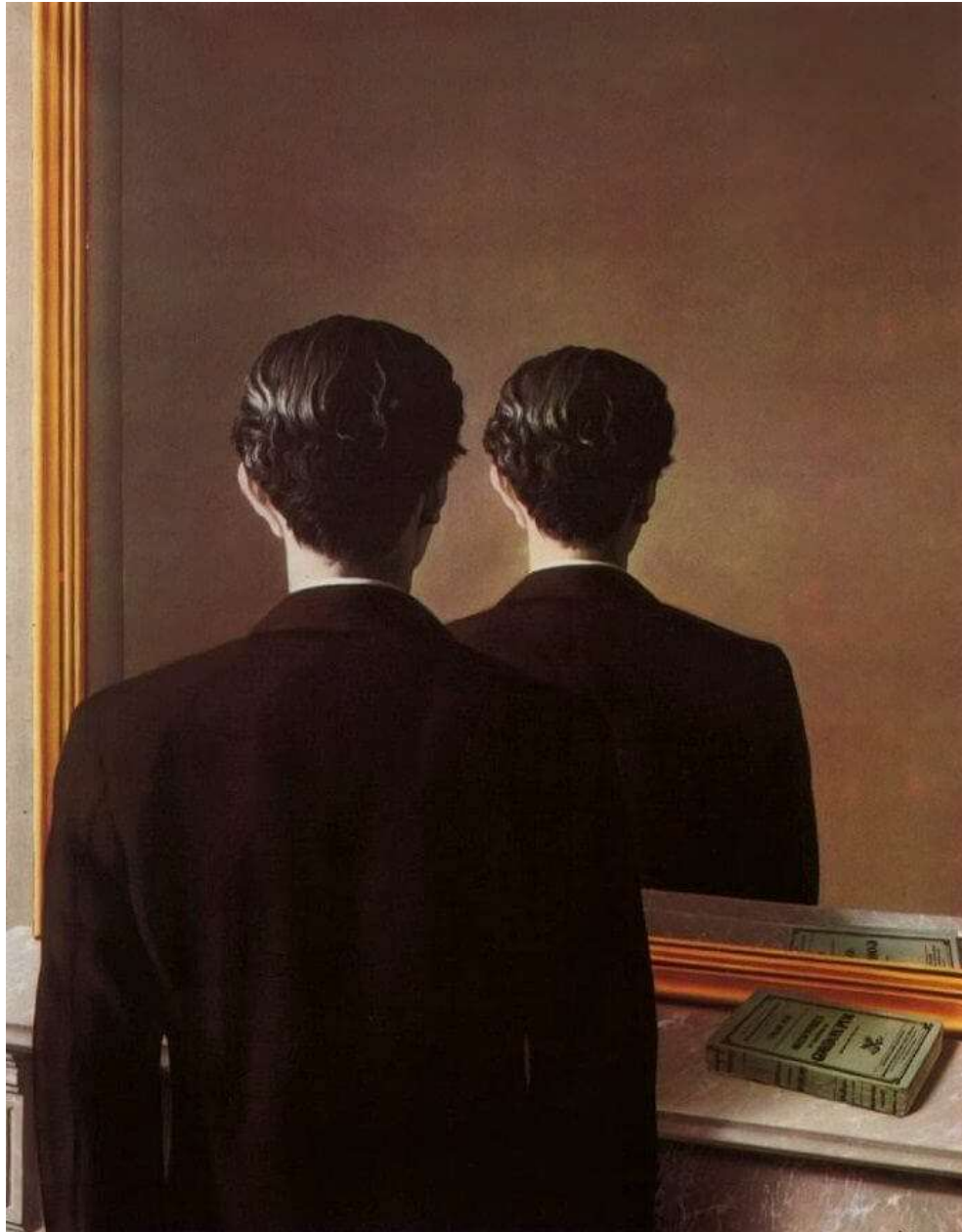
Para que não percamos de vista qual o nosso intento com tal retomada de aspectos histórico-econômicos da educação superior no Brasil, tenhamos em mente que “tudo mudou, não me iludo e, contudo, é a mesma porta sem trinco o mesmo teto”³⁷. Nosso convite, portanto, é de que continuemos a falar de um devir-recôncavo – de processos de resistência e luta engendrados por um rasgo profundo na insígnia não apenas da educação, mas do modo de fazer política no Brasil. Quando um novo projeto de sociedade ganha espaço nas engrenagens do fazer político nesta terra tupiniquim, nos é possível observar que

[...] estamos num momento muito frutífero para as universidades públicas brasileiras, pois, se, por um lado, elas estão sofrendo ataques de diversas naturezas, donde destacamos os neoliberais e os fascistas, por outro, têm se mostrado em movimentos intensos de resistência, de trabalho e de produção. É evidente que, como instituição plural, suas práticas e proposições seguem as mais variadas direções, mostrando que há, no interior delas próprias, ambivalências e contradições. Mas, ainda assim, nos anima ver o quanto as universidades vêm sobrevivendo aos processos de asfixia financeira, marcadamente neoliberais. Quando perspectivamos as resistências aos discursos fascistas que recaem sobre as universidades, observamos que muitos de seus enunciados têm sido incorporados às práticas discursivas de estudantes e docentes, individual ou coletivamente, contudo, quando tais discursos são pensados institucionalmente, vemos a construção de narrativas que se agregam em torno de uma balbúrdia comum: a universidade pública para todos (RAIC; CARDOSO; PEREIRA, 2020, p. 16).

Nossa análise, então, se assenta na “diminuição do peso causal” (FOUCAULT, 2006). Os processos de elitização e embranquecimento do ensino público superior brasileiro não são apenas um fator de enrijecimento de hábitos, não tão velhos como gostaríamos, mas também de prática de resistências – desde as lutas pela independência do Brasil travadas no recôncavo baiano até as experiências que engendram criações menores em espaços institucionalizados.

³⁷ Música: Como dois e dois. Composição: Caetano Veloso. Intérprete: Gal Costa, Álbum: Fa-Tal - Gal a Todo Vapor – Philips, 1971. 2:45min.

Conquanto tenham havido fortes processos de reestruturação do ensino superior brasileiro, variando desde a existência ou não de cátedras até o estatuto do que deveria ou não ser ensinado, passando pelas lógicas fascistas, mais recentemente, seguimos acreditando na potência afirmativa e vibrátil que as universidades imprimem na nossa sociedade e nas práticas de resistência engendradas nas fendas que podemos fazer emergir em seus micros espaços de poder.



Para não ser reproduzido, René Magritte (1937)³⁸

Sabemos que as coisas e as pessoas são sempre forçadas, obrigadas a se esconder quando começam. E não poderia deixar de ser diferente. Elas surgem num conjunto que ainda não as comportava, e devem pôr em evidência os caracteres comuns que conservam com esse conjunto para não serem rejeitadas. A essência de uma coisa nunca aparece no princípio, mas no meio, no curso de seu desenvolvimento, quando suas forças se consolidaram.

(DELEUZE, Cinema: A imagem movimento)

³⁸ Disponível em: <https://www.renemagritte.org/not-to-be-reproduced.jsp>

5 O REAL RESISTE

Ainda ontem enquanto ouvia, com muita alegria – importante que se diga – a conferência de abertura do IV Encontro de Filosofia da Bahia (EFIBA)³⁹, “Atualidade e perspectivas futuras para a Filosofia e o seu ensino: oito teses e alguns caminhos”, ministrada pelo professor Silvio Gallo⁴⁰, pensava nos desdobramentos iniciais desta pesquisa. Antes mesmo de me debruçar com mais atenção sobre a experiência aromática com os participantes que nela de algum modo se aventuraram, me indagava se o nosso caminho até aqui já não indicava a necessidade de nos questionarmos novamente. Desta vez não em torno dos nossos próprios problemas de pesquisa, mas acerca do nosso fazer, enquanto processo de “descolonização do pensamento” (GALLO, 2022).

O termo decolonização já emergiu em alguns estudos, em palestras aqui e acolá, mas temia em aprofundar-me na sua compreensão – de habitarmos um território novamente desconhecido, mas o que seria da nossa pesquisa se a dúvida e o desconhecido não fossem nossos companheiros de caminhada? Nossas certezas e verdades provisórias quase nos seduziram ao estanque. De todo modo, a prática pela abertura do pensamento continuou latente até aqui e não nos foi mais possível mantê-la em suspenso, como uma dúvida que só a nos pertencia. Destacamos, apesar disso, que não nos aprofundaremos na discussão acerca das práticas decoloniais. O que fazemos aqui se configura apenas com o registro do nosso esforço, ainda que estejamos trabalhando com uma filosofia produzida por homens brancos, europeus – por quem fomos colonizados – entendemos que a Filosofia da Diferença abre brechas para, não apenas uma filosofia, mas um estar no mundo no entrelugar da indefinição, do que não está pronto, mas em processo (GALLO, 2022). Animada por tais deslocamentos, retomo à presente escrita, voltando a atenção para o novo devir-recôncavo, manifestando a nossa tomada de posição no mundo.

Se existe um antes e um depois na pesquisa, que se instaura na própria existência do mundo, os processos de produção da realidade não se dão por reprodução, de igual modo a análise em cartografia não recorre a uma “objetividade tida como independente da própria pesquisa” (BARROS; BARROS, 2016, p. 176). Nestes termos, continuamos em movimento – ora por problemas que nos impulsionam ora por problemas que nos aparecem como resultados.

³⁹ Evento organizado pelas Universidades Públicas da Bahia que possuem o curso de filosofia em seus currículos: UFBA, UESB, UESC, UNEB, UEFS e UFRB.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kbwBKTMOOkM>

Se, de algum modo, nos deparamos com o problema do pensamento em vias de se descolonizar, almejamos nos instalar no momento em que “o acesso à experiência modula todo o procedimento da pesquisa, porque faz aparecer uma dimensão participativa na constituição de objetos” (ibidem, p. 177). Seja porque não nos interessamos pelo imutável ou pelo incontroverso, seguimos com as nossas problemáticas na produção de um conhecimento que se dê por vias cartográficas, porque concordamos que “se na base de um problema há invenção e heterogeneidade, sua análise em uma pesquisa supõe a aproximação das experiências vividas tanto pelo pesquisador quanto pelo participante” (ibidem, p. 178).

Na imagem dogmática do pensamento há, conforme aponta Deleuze, e com quem Zourabichvili (2016) faz coro, a ideia de um fora, de uma realidade *a priori* que será captada pelo pensamento que ao interiorizá-la define os moldes da reconhecimento. Se de algum modo nos esforçamos até aqui em evidenciar que não existe uma realidade pronta e acaba, cuja verdade nela encarnada apenas aguardasse a ação do pensamento no movimento de a transpor para sua interioridade como que engendrada por uma “relação intimamente natural” (ibidem, p. 38), reiteramos que nossa pesquisa caminha em sentidos outros, cuja dinâmica de desenvolvimento se encontra no meio, porque não atrelamos o começo a uma necessidade, mas a uma implicação – não buscaremos, pois, objetivar a realidade. Destarte, entendemos que descolonizar o pensamento não repousa apenas sobre as práticas em torno dos conhecimentos originários, distantes do padrão eurocêntrico, mas na busca por desestabilizar a ideia “de uma realidade: não de um mundo [...], mas de um ‘mundo verídico’, idêntico a si, que seria dócil, fiel a nossa expectativa, na medida em que o conheceríamos” (ibidem, p. 41).

Dito isso, nos vemos em condições de continuar nossa caminhada, nosso encontro com os aromas que também são nossos interessados.

5.1 Para parar e ouvir

ANALISAR pode (ainda) constituir palavra de desordem, de invenção, de conexão, de transgressão. Implicantes e implicadas, pragmáticas ou processualidades, elas insistem em problematizar, na contracorrente dos sedentarismos analíticos “solucionadores”. Cabe a nós, em modos de viver e de pesquisar, evitar que se transformem em tranquilizantes (e perigosas) disciplinas.

(RODRIGUES, 2012)

O nosso compromisso em produzir uma pesquisa com rigor não apenas científico, mas também ético, exige que agora – apesar de ainda instaladas no caos – façamos o exercício da concentração; de não diluir o processo de escuta e, por conseguinte da análise (por ora, usaremos este termo), em meio a fazeres outros. Tomamos de empréstimo, e com grande ousadia, além da licença poética, a experiência que se engendra com o disco *Lágrimas no Mar*, de Arnaldo Antunes e Vitor Araújo, qual seja, “parar e ouvir; um disco que apesar de sua doçura, apesar de sua singeleza é um disco extremamente visceral” (ARAÚJO, 2022, n.p). Esta então será a nossa tarefa a partir de agora: parar e ouvir, seja nos ditos do nosso Café Menor, seja na escrita da nossa CartAgrafia. Na singeleza destes movimentos, substituímos a dúvida equilibrada pela afirmação em potência e pela visceralidade que os aromas, em suas vivências e experiências singulares, tem a nos ofertar. Com muito respeito e delicadeza, sigamos!

Conquanto tenhamos nos estabelecido no território da heterogeneidade, praticando o exercício constante de nos afastarmos da representação e da reconhecimento, cabe agora nos perguntar: o que escapa à representação? “Se não há um liame natural entre o pensamento e a verdade, se o pensamento não está originalmente em conexão com o verdadeiro, não depende dele pôr-se a procurar o verdadeiro, e ele não teria originalmente este gosto” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 51), o que nos coloca em direção ao pensamento? Deleuze (2020) acredita haver alguma coisa que nos force a pensar, uma violência, um encontro com signos! Se o pensamento não sabe pensar (ibidem), o que o coloca em movimento será o signo, essa “instância positiva que não somente remete o pensamento à sua ignorância, mas que o orienta, o conduz consigo, o empenha” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 65). Seja por implicação ou explicação, um signo força a pensar, porque está implicado com os sentidos que lhe atravessam e pelos devires que o compõem. Assim, podemos supor que o signo movimenta o pensamento e o faz criar na medida em que “compreende a heterogeneidade” (ibidem, p. 66).

A força dos encontros com os signos afeta e faz afetar, não apenas a própria força, mas as conexões que ela engendra. Neste ponto da nossa pesquisa, em que uma análise emerge como necessidade, optaremos por conduzir nossos trabalhos em um sentido outro, por entendermos que “o conteúdo explícito de um fenômeno não fornece seu sentido é preciso conectar esse conteúdo ao ponto de vista avaliador que o afirma (maneira de pensar e de existir)” (ibidem, p. 67). Enquanto esta escrita se desenha no silêncio, nos tornamos ricos do vazio – sem esquecer que “perder o vazio é empobrecer”!⁴¹ – um vazio que se atualiza entre a força e o poder, na emergência dos afetos que nos envolvem diante de novos pontos de vista. Assim como a nossa

⁴¹ Música: Confesso. Composição: Ana Carolina, Antônio Villeroy. Intérprete: Ana Carolina, Álbum: Ana Rita Joana Iracema e Carolina – BMG/Ariola, 2001. 3:28min.

grama, o vazio, preche de possibilidades, abre espaço para conexões vindouras, pelo exercício de não nos repetirmos pela semelhança ou pela negatividade, mas pela potência afirmativa tanto da violência que faz emergir novos signos, tanto pela heterogeneidade dos signos, aqui entendidos por serem “sempre aquele de *Outrem*, a expressão – sempre aquela de um ‘mundo possível’, envolvido, virtual, impossível com o meu, mas que deviria meu se, de minha parte, eu devesse outro ao ocupar o novo ponto de vista” (ibidem, p. 66).

Destacamos, uma vez mais, que apesar de falarmos por nossa própria conta, servimo-nos da voz dos aromas (ZOURABICHVILI, 2016), no sentido de retomarmos a nossa questão original, qual seja: *De que maneira a institucionalização [na condição de um a priori teórico] permite que os tensionamentos produzidos entre as relações de maioria e minoria no Centro de Formação de Professores possibilitam aos seus autores/atores a criação de práticas efetivas de resistência?*

Retomando brevemente aquilo que enunciamos na terceira seção da presente escrita, temos que o maior e o menor coexistem (GRUPO TRANSVERSAL, 2015). Seria, então, possível ao nosso intento de pesquisa aceitarmos que “adotar uma postura de criação menor em educação seria, a partir da educação maior, ou seja, da instituição educação com todos os seus pressupostos, leis, tabus, na sua abstração e concretude, arriscar-se em caminhos sempre novos que se apresentassem”? (ibidem, p. 18). Em que pese a criação da UFRB e, por conseguinte, do CFP, estar vinculada a um ACI, podemos supor que aqui neste entremeio surge uma máquina de guerra que faz emergir nas engrenagens do maior um espaço menor e de “vontade de poder”? Conforme destacamos anteriormente, este ACI relaciona-se como o clamor popular, ratificando que as dimensões maior e menor se tocam. Neste quesito, há uma ampliação da inserção e do anseio popular, inclusive de aromas que conosco estiveram durante a realização desta pesquisa; “acompanhei todo o processo e discussão política de implantação do CFP. Participei das reuniões que aconteciam no auditório no [Colégio Estadual] Pedro Calmon para articular que o CFP fosse incluído do Centro da UFRB, que estava em vias de ser criada” (AMENDOIM, CartAgrafia. Destaque nosso).

Se o menor não se planeja, mas se constitui como um acontecimento, “isto traz implicações revolucionárias a uma educação maior sempre pautada por controle, por planejamento prévio [...] planejada, instituída, presente nos Planos de Educação, nas Diretrizes ou Orientações Curriculares, nos Projetos Político-Pedagógicos, etc.)” (GRUPO TRANSVERSAL, 2015, p. 19). Se novamente nos vemos envoltas por perguntas que não param de cessar, gostaríamos de nos ater à questão da institucionalização curricular, do currículo como um constructo maior no âmbito da educação, cujas teorias se dão em torno de quatro pontos

principais, quais sejam: a) conhecimento e verdade; b) sujeito e subjetivação; c) poder; d) valores e critérios (TADEU, 2003). Na sessão seguinte, nos deteremos com mais atenção a tais aspectos.

5.2 Corpos que habitam o currículo

Não por acaso escolhemos a instituição currículo para versar sobre os aspectos da maioria educacional. Temos até aqui discutido questões que se articulam com as teorias “pós-qualitativas” que se debruçam sobre os pontos principais que Tomaz Tadeu (2003) apresenta sobre o currículo. Seja pela produção do conhecimento e da verdade, pelos critérios de subjetivação, de poder e também de valores e critérios. “Por entendermos que o currículo está implicado em um campo de forças que engendra controle e poder disciplinar, pautado em velhos hábitos, modelos padronizados e gradeados” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 3), não nos vemos em condições de refutar a prática do currículo como reconhecimento. Ainda que

[...] o apelo à identidade e à padronização forjado por meio de um currículo denotem uma intencionalidade, qual seja, a institucionalização e a racionalização curricular, [...] a palavra currículo surge para designar um território do saber-fazer no campo educacional, que sempre existiu na prática docente, independentemente do nome que lhe foi atribuído (*ibidem*, p. 4).

Como Gallo (2009) gosta de nos lembrar, existe um anseio em relação a uma pseudototalidade curricular. A ideia de divisão dos saberes em busca de um retorno a tal totalidade denota a ideia de currículo como um ponto de engessamento do saber, de uma verdade encerrada em si mesma, a “permanência é a identidade no tempo, a identidade ao longo do tempo: o que é agora é igual ao que foi e igual ao que será” (TADEU, 2003). A compreensão do currículo nestes termos se aproxima da imagem dogmática do pensamento, da prática de uma reconhecimento que ignora o campo curricular e a própria educação como “arte dos encontros e da composição” (*ibidem*).

Durante a realização do “Café Menor” foi possível perceber que a dimensão dos encontros e das composições era muito mais evidente do que as formas endurecidas do Estado. Atentas a esta singularidade da dinâmica engendrada no CFP como constructo menor, articulamos – na emergência das potências que nos colocam na condição da provisoriedade – que os movimentos e os afetos definem a força dos encontros. Conforme destacamos anteriormente, os aromas que participam da presente pesquisa foram escolhidos pelo critério temporal, da sua proximidade com a criação do CFP e dos seus respectivos cursos de

licenciatura, posto que nem todos foram implementados ao mesmo tempo. Nossa surpresa em constatar a conexão entre tais corpos e sujeitos não tarda em nos alertar para a compreensão de que diferentes “corpos habitam o currículo” (ibidem).

5.2.1 Corpo do esquecimento

Se nos parece que o currículo não é um território isento das relações de poder, podemos avançar no sentido de compartilharmos de uma inquietação foucaultiana sobre os iminentes perigos de um discurso. Ora, se um currículo é “um ser falante, como nós, efeito e derivado da linguagem” (CORAZZA, 2001, p. 15), ele não o é por meio de uma teoria representacional, pelo contrário, assume o lugar de um discurso que produz seu próprio objeto. Neste sentido, podemos supor que não existe uma retórica curricular, mas uma criação, a partir da qual se produz uma noção sobre algo que deve ser ensinado, aprendido, medido, quantificado etc. (TADEU, 2010), existe, pois, um discurso sobre o currículo. Neste sentido, concordamos com Foucault

[...] que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder (FOUCAULT, 1996, p. 8-10).

Se “ninguém sabe de antemão o que podem os encontros e como lidar com os afetos e dificuldades que dele emergem” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 21), pensar a dinâmica do currículo enquanto encontro entre a educação e a arte (TADEU, 2002) nos obriga a pensá-lo na dimensão do acontecimento. Ainda que outras abordagens sejam possíveis de serem realizadas, para o nosso intento de pesquisa esse nos parece um caminho que nos coloca no sentido de problematizá-lo [o currículo] não em relação a um fim, uma finalidade, posto que “o fim é a sombra reativa de uma emergência, o contrassenso por excelência sobre o acontecimento” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 47), mas na direção de acontecimentalizá-lo como uma ruptura da análise como um procedimento útil, para além de uma constante histórica.

Ao admitirmos o currículo como um constructo maior engendrado pelas políticas de Estado “sobre diferentes segmentos endurecendo-os, organizando-os como melhor convém às suas estruturas, ou no caso dos Estados marcadamente neoliberais, aos propósitos e interesses

de mercado” (RAIC, 2020, p. 122), admitimos também suas potencialidades em tornar-se menor, um movimento de resistência que se estende para além dos documentos, que se atualiza para além destes, mas nos nossos dinamismos do cotidiano escolar, aqui entendido como “o entre-lugar da educação maior, aparelho de Estado estratificante e segmentarizador e da educação menor, máquina de guerra nômade, alisadora e produtora de linhas de fuga” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 48). Ainda que tenhamos o currículo como preche de devires, como um acontecimento que se atualiza, não desconsideramos que sua dimensão como linha de fuga pode ou não se atualizar em potência afirmativa, uma vez que o conhecimento implicado em um campo de forças pode essencializá-lo pela capacidade de poder dizer “é isso” (TADEU, 2003, p. 41).

Nesse sentido, o currículo, enquanto campo que engendra o conhecimento e a verdade, atualiza seu *status* de minoridade por meio dos dinamismos que implicam assumir a produção e a criação tanto do conhecimento como da verdade, afastando-se da ideia de uma reconhecimento ou de simples interpretação. Um currículo tal se desterritorializa na medida em que a própria imagem do pensamento se decolonializa, afastando-se da identidade, de uma transcendência que opera na forma de um *a priori*. Se a instituição curricular-maior, concebida pelos termos de um fim/finalidade, ainda decorre da ideia humanista “segundo a qual os problemas são sempre os mesmos” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 43), dele decorre, inclusive, a compreensão de que o currículo além disso reverencia um começo.

Um currículo não começa por algo de que dele dependa. Apoderar-se da ideia de começo repete “o pensamento [...] como conexão absoluta com a exterioridade” (ibidem, p. 46), ignorando a conexão com o que o faz pensar. “O verdadeiro começo está necessariamente fora do conceito ou no limite do conceito, e depende da capacidade deste último de não se fechar sobre si, capacidade de implicar, ao contrário, a conexão com o fora, que é de onde ele tira sua necessidade” (ibidem, p. 46). Assim é que podemos chegar à ideia de currículo como meio, se ele é prescritivo, no sentido de meta e finalidade, não apenas documental, mas de uma prática discursiva que almeja enquadrar e generalizar é porque está atrelado à ideia de começo “quando considera as necessidades institucionais em fomentar a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade [...]” (RAIC, 2020, p. 139). Nestes termos, o currículo que aqui nos interessa, aquele que de algum modo nos permite vislumbrar, dentre tantas outras possibilidades potentes, a nossa perspectiva de uma educação menor se situa na dimensão deste plano de imanência que Deleuze, em sua leitura spinosista, entende como “estar no meio [...] o que implica um modo de vida, uma maneira de viver” (DELEUZE, 2002, p. 127).

Pensar como no currículo coexistem as dimensões do maior e do menor, para além de um simples binarismo, a partir da análise que aqui propomos, nos ajuda a avançar no sentido de assumir que as nossas experiências produzem movimentos e relações que desestabilizam o início-fim, para colocar-nos, bem como os nossos encontros e afetos, neste “entrelugar”, no meio – como “composição de velocidades e lentidões” (ibidem). Uma vez mais, fazendo o esforço de reafirmar nossa posição pela criação e pela produção como linhas moleculares que conduzem a nossa caminhada cartográfica, nos valemos da instituição currículo para assinalar a perspectiva de que o menor se constitui não apenas do meio e de um plano de imanência, mas dos encontros e afetos que dele emergem.

5.2.2 Corpo da experimentação

O currículo é, por excelência, um local de subjetivação e individuação. Ao deslocar a ênfase do sujeito para a subjetivação, estaremos pensando no sujeito – se é que ainda podemos reter a palavra – não como a origem transcendental do pensamento e da ação, mas como uma montagem, como uma verdadeira invenção.
(Tomaz Tadeu, 2003)

Ao pensarmos os desdobramentos de uma educação menor por meio do currículo, estamos marcando, no sentido de uma crítica que anuncia a necessidade de sua atualização, o território das teorias educacionais e curriculares que ainda se encontram no espaço “privilegiado da metafísica [...] morada da verdade, do sujeito e da moral” (TADEU, 2003, p. 49). Onde residem os essencialismos e a ideia de aperfeiçoamento humano, de uma “pedagogia do diálogo socrático/platônico” (ibidem, p. 49), supomos haver a necessidade de uma perspectiva outra, de uma exigência política que desterritorializa o currículo no sentido das dimensões de “um pertencimento social e cultural compartilhado pelos sujeitos em seu existir” (RAIC, 2020, p. 130). Dessa compreensão temos que os dinamismos a partir dos quais um currículo pode provocar desterritorializações passam pela noção de um sujeito que também se desterritorializa na medida em que, ultrapassada a ideia moderna do indivíduo autocentrado e estável, atravessamos a transversalidade como fonte originária do pensamento e da ação, fazendo desmoronar as estruturas engessadas de um currículo pretendido como apelo à identidade. Se “somos todos feitos nas tramas das nossas próprias histórias, marcados pelas experiências que nos alteram ao longo do tempo” (RAIC, 2020, p. 123), podemos supor que existe um currículo que transversaliza o sujeito da experiência, colocando o espaço da educação em devir, de um modo tal que possamos ultrapassar a compreensão de que

[...] o currículo é, por excelência, um local de subjetivação e individuação. Ao deslocar a ênfase do sujeito para a subjetivação, estaremos pensando no sujeito – se é que ainda podemos reter a palavra – não como a origem transcendental do pensamento e da ação, mas como uma montagem, como uma verdadeira invenção (TADEU, 2003, p. 53).

Desestabilizar a ideia do sujeito como centro da ação e do pensamento é tarefa da qual não podemos nos furtar, este exercício de constante atenção requer que estejamos abertos às multiplicidades e às conexões que a realidade – como tudo aquilo que existe e resiste nas dobras de uma dramatização que a atualiza e a virtualiza – “nos faz passar insensivelmente de um ao outro”, posto que “dimensão alguma é o centro do tempo” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 116). Porque não nos vemos em condições de aprofundar uma discussão acerca do tempo deleuziano, inclusive porque ele próprio nos escapa em seus modos de presente-passado-futuro, diremos apenas que um sujeito é escamoteado pelas dimensões temporais, porque está em devir – ainda que paradoxalmente – e “não se pode, ao mesmo tempo, agir e apreender o acontecimento como tal” (ibidem, p. 116). O sujeito que se efetua no presente não se reduz a ele, mas se sucede em retornos pela diferença e desliza em

Tempo lento,
 espaço rápido,
 quanto mais penso,
 menos capto.
 Se não pego isso
 que me passa no íntimo,
 importa muito?
 Rapto o ritmo.
 Espaço-tempo ávido,
 lento espaço-dentro,
 quando me aproximo,
 apenas o mínimo
 em matéria de máximo.
 (LEMINSKI, 2013, p. 183)

E agora se algo podemos afirmar, que seja a imprecisão do tempo e das nossas próprias afirmações. Suplantar a diferença como estado de “não-ser” para colocá-la em lugar de devir. Se assim como os sujeitos, “a verdade tem uma relação essencial com o tempo” (DELEUZE, 2003, p. 14) e “toda verdade é verdade do tempo” (ibidem, p. 88), um currículo menor também se faz na dimensão temporal que o atualiza, não se pode estático. E ainda que um currículo diga sobre algo, que resguarde um discurso, que defenda uma norma ou conjunto de saberes,

sabemos agora que um currículo dança, assim como a menina dança dentro da menina⁴²! E os encontros e composições advindos de uma tal dança se esparramam como bulbos, se proliferam nas brechas dos corpos, subvertem a lógica gramatical porque podemos ouvir um som de azul e experienciar o currículo como um prolongamento da educação-menor – um prolongamento como aquele de que nos fala o pantaneiro Barros (2010, p. 336): “os patos prolongam meu olhar... Quando passam levando a tarde para longe eu acompanho...”. Currículos que se prolongam, seja por meio de sua dimensão menor, de uma “pedagogia profana”⁴³, exigem uma experenciação pela intensidade, posto não serem isto ou aquilo – em outros termos, um currículo não se compõe de conhecimento, sujeito, valor e verdade de modo estanque, mas do modo como tais dimensões se envolvem e envolvem-se com outras tantas.

5.2.3 Corpo da transmutação

Considerando que todo projeto curricular, além de estar envolto por questões de conhecimento e verdade, bem como daquelas que dizem respeito ao sujeito do currículo e a subjetivação, a visão mais tradicional em torno do currículo o define por questões de valor, que envolvem desde uma predileção sobre qual determinado tipo de conhecimento deve ser ou não transmitido até sobre qual tipo de sujeito a educação deve ou não produzir.

Sem nova seção textual, porque nos veio como um vômito – descendente de uma náusea profunda e prolongada – aqui onde nos dedicaremos a falar de valores, façamos outra pausa.

Envoltas nesta escrita-menor-ovo há quase um ano, ganha mais força dizermos que estamos “entre pedras de espera e pontos de suspensão”. Fazer uma pesquisa com implicação, sem neutralidade científica, é um não se afastar do mundo, mas estar nele imerso, é ter um teto todo seu, ser mulher, mãe-solo, viver a maternagem e assumir os gozos e prazeres da carne e dos afetos. Contudo, como continuar em um processo de pesquisa que pensa a resistência como prática educativa, cumprir os prazos que a academia nos impõe sem se fechar nos processos da produção acadêmica endurecida; como manter-nos atentas ao mundo e ao momento histórico – dolorido e cruel e de retrocesso, por nos faltarem palavras mais contundentes – que o Brasil vive? Ao que se destina essa pesquisa? Em um cenário político no qual a educação e a ciência são duramente atacadas, em eleições presidenciais tornadas um plebiscito entre a barbárie e a

⁴² Música: A menina dança. Composição: Luiz Galvão, Moraes Moreira. Intérprete: Novos Baianos, Álbum: Acabou Chorare – Som Livre, 1972. 3:51min.

⁴³ Referência à obra de Jorge Larrosa: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6ª. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

democracia (a despeito de todas as discussões se de fato vivemos ou não em uma democracia, esta ainda é a melhor palavra que nos coube usar), entre as linhas molares que emergiram das fendas abertas nesse solo de Brasil... vida de gado, povo marcado, entre os arroubos de uma ideia nefasta de família, de uma religiosidade desprovida de fé, entre armas em punho... onde estamos nós? Nós, terceira pessoa do plural, é coletivo? Por que insistimos em falar de encontros, de afetos, de conexões, de multiplicidade, de rizomas, de sujeitos, de verdade e de valores? Por que falamos de currículo? Por que nos dedicamos a pesquisar o entre, os microespaços? Por que somos fruto de muitos Brasis, de muitas políticas de estado, de genéticas diversas, de família grande? Agora só na primeira pessoa do singular: porque eu sempre sonhei, imaginei, fabulei! Quando o livro de geografia dizia que o planalto da Borborema era responsável pela seca no Nordeste – eu colocava uma bomba lá no topo, explodia tudo e liberava os ventos do atlântico para choverem nas terras secas, áridas, repartidas em bloco que toda noite ocupavam as telas do Jornal Nacional! Eu enchia tudo de verde, eu alimentava as crianças que passavam fome, eu e o meu velotrol viajávamos por toda a imensidão de dor, fome e peleja do povo nordestino como o “menino do dedo verde” e tudo por lá florescia, crescia e se multiplicava. Depois juntava na mala vermelha de painho e mainha toda sorte de brinquedos (leia-se, todas as embalagens vazias que podia juntar, desde vinagre à caixa de fósforo) e pegava carona no passeio de casa para mudar o mundo. Embarcava em todos os barcos do *greenpeace* para salvar baleias! E desejava ter dons de combinar cores e palavras! Eu era feita de muita imaginação... até que um saco de dinheiro, que eu juntava não lembro para qual finalidade – perdeu o valor. De cruzado, para cruzado novo, cruzado velho, cruzada que não pagava à tarde a bala que comprei de dia! URV, impeachment, cara pintada, rua, Lula Lá! Eu troquei a imaginação pelo mundo do trabalho, “trabalhar dignifica o homem”, então eu trabalhava como uma formiga sem espaço para muita imaginação. E já não sei como cheguei aqui, neste parágrafo imenso, sem pausa. Acho que precisava lembrar: não era necessário bomba no Borborema, ele não era a causa da fome e da seca, mais valia pegar carona mesmo no meu velotrol vermelho e azul pintado de estrelas e acreditar que um nordestino, filho da fome, ia nos fazer sonhar de novo! Eu também sou, assim como a UFRB e o CFP, filha das políticas públicas do governo do Partido dos Trabalhadores – que meu pai sempre defendeu, mesmo quando eu não entendia, mas ia com ele pegar os adesivos de estrela no comitê do partido que ficava lá naquela garagem de um professor da nossa rua. Me parece, contudo, que eu não estive atenta a estes processos, acho que aquela branquitude de que falei lá no começo da nossa conversa me anestesiou (sendo delicada comigo mesma) e paralisada diante da minha escrita, dessa caduquice em pensar em início e fim, em utilidade, me dei conta de que eu vivo sim e acredito

sim no que estou escrevendo e pesquisando. Que este fôlego, este ir e vir, são a processualidade de uma experiência-viver que rompe e rasga velhos moldes, esta velha roupa que não nos serve mais, não porque esteja fora de moda, mas porque “uma mudança em breve vai acontecer”! Assim então fica o meu registro de que fazer ciência não é bicho de sete cabeças, não é apenas lançar-se no espaço do infinito, mas principalmente pensar as dimensões do outro, sim, porque o “nós” precisa ser coletividade. O eu sozinho é individualidade, o eu em devir: potência criadora e inventiva, esperança que não se apequena, nem se esvazia, que nos permite acreditar e seguir; um agenciamento onde o próprio pensamento devém nômade (DELEUZE; GUATTARI, 2011a)⁴⁴. Bom, vamos voltar a falar de valores...

Seguindo na esteira das lembranças e memórias que também nos compõem, sem perder de vista a iminente necessidade de problematizarmos a institucionalização curricular – como temos feito até aqui –

[...] a questão torna-se, então, em saber quais são os valores que devem fazer parte do currículo e quais suas possíveis fontes. Na visão tradicional, a seleção desses valores tende a seguir três movimentos centrais: absolutização, naturalização, universalização. Em primeiro lugar, a extração dos valores procede de algum tipo de ente, local ou princípio absoluto, incondicional, único, incontestável: deus, pátria, um texto sagrado, uma revelação, a família. O absoluto não admite condições, exceções ou emendas. Em segundo lugar, os valores que formam o código que inspiram um currículo tendem a ser identificados com a natureza, a serem naturalizados. O apelo à natureza fecha antecipadamente a possibilidade de qualquer questionamento: é evidente que não há como modificar a natureza. Finalmente, os valores são universais: valem para todas as pessoas, todos as épocas e todos os locais. Universalização e absolutização estão estreitamente ligados: não há como sustentar regras universalmente válidas sem o recurso a algum tipo de ente ou princípio absoluto (TADEU, 2003, p. 53).

Parece-nos que experienciar o currículo se faz, em alguma medida, a partir dos desvios que o desterritorializam em relação às formalizações das instituições (RAIC, 2020) – seja em termos de universalização, naturalização ou universalização. Isto implica dizer que os absolutos que se formam em torno de tais linhas molares depreendem de uma segmentaridade espacial e socialmente construída. Se temos que “o homem é um animal segmentário” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 92), ou seja, composto por segmentaridades binárias, circulares e lineares que constituem dimensões, respectivamente, por oposições duais (homem-mulher,

⁴⁴ Este texto foi produzido e escrito durante os anos de 2021-2022. Caso você o esteja lendo em um período muito distante, cabe esclarecer que que vivemos um período muito delicado no Brasil. Vimos valores fascistas, antidemocráticos, de desvalorização da vida humana ganharem uma força, jamais imaginável, sob a égide da família, da moral e dos bons costumes.

menor-maior, adulto-criança etc.), pela centralidade concêntrica e arborizada e pelas demandas que se articulam em torno da família, escola, exército, trabalho (ibidem), podemos supor que uma divisão de tal ordem se configura curricularmente como o espaço da dominação – dividir para melhor exercer o controle. Por outro lado, temos que a ideia de segmentaridade se alinha ao valor como se ambos se correlacionassem por justaposição e ordem.

E em que medida o valor segmenta? Ser segmentado não deve aqui ser tomado como um aspecto negativo, vejamos que existem segmentaridades diversas – aquelas que se estruturam a partir de uma centralidade, tem por princípio a ideia da homogeneização e ganham força a partir da idade moderna – seja pela ideia de um ser autocentrado, seja pelo fortalecimento das instituições que vigiam e controlam os corpos e subjetivam os sujeitos e seus desejos (FOUCAULT, 1999). Neste sentido, Deleuze e Guattari (2012a) chamam-nos a atenção para dois aspectos importantes acerca da segmentaridade e da centralidade – entre ambas não há oposição, mas uma distinção entre a flexibilidade e a molaridade (dureza). Tomando por base estudos etnólogos, a partir dos quais a noção de segmentaridade foi construída, temos que “as sociedades ditas primitivas, sem aparelho de Estado central fixo, sem poder global nem instituições políticas especializadas” experienciavam uma segmentaridade “com certa flexibilidade [...] uma grande comunicabilidade entre heterogêneos, de modo que ao ajustamento de um segmento a outro pode se fazer de múltiplas maneiras” (ibidem, p. 77). Nestes termos, as “relações biunívocas e [...] escolhas binarizadas” (ibidem, p. 77) marcadas pela construção do estado moderno dão novos contornos à ideia de segmentaridade, com ressonâncias que designam uma homogeneizadora não apenas em relação a si, mas em relação ao outro.

A partir dessa compreensão geral e simplificada, aqui apresentada, podemos retomar a perspectiva do valor transmutando entre a ideia “do que deve ser objeto de preferência ou de escolha” (ABBAGNANO, 2007, p. 989), presente desde a Antiguidade, até sua transcendência como condicionante *a priori* de uma noção de bem, passando pela filosofia hobbesiana até a kantiana. De modo abreviado, temos que a ideia de bem atrelada ao valor constroem, principalmente a partir da modernidade, e solidificam a moral cristã, fundamentada no ressentimento e na culpa – valores eternos, imutáveis e absolutos. A valoração moral assim compreendida ganha outros contornos, não sem pouca resistência e críticas, a partir da inversão proposta por Nietzsche – valores vitais de afirmação da vida, “não há valores que não sejam uma perspectiva ou um modo de ser do homem” (ibidem, p. 989).

A nós parece que o currículo, ao incorporar a concepção moderna de produção do conhecimento e subjetivação dos sujeitos, em moldes de homogeneização e padronização, faz

ressoar o espectro de valores que devem ou não corresponder a uma atitude moral de existência ou de resignação, se assim preferirmos – de um adestramento do qual emergem questões incômodas:

Por que o currículo deve incorporar esses valores e não outros? Por que o currículo deve estar organizado para desenvolver este tipo de subjetividade e não outro? Quais as condições de emergência de tantos dos valores “edificantes” que compõem o ideário das teorias pedagógicas e curriculares? Quais as forças, as relações de poder, que estabeleceram determinados critérios morais como sendo dignos de figurar num currículo, enquanto outros foram excluídos? (TADEU, 2003, p. 54-55).

Na condição de um constructo maior, posto que institucionalizado, um currículo não foge à prática das desterritorializações, conforme destacamos anteriormente. Ali onde a máquina de aparelho do Estado insiste em construir, porque necessita perpetuar as dimensões do controle, práticas centralizadas em torno de uma imagem dogmática do pensamento e arbórea se fazem à margem, a partir da qual as experiências singulares de cada indivíduo “atravessam o currículo prescrito” (RAIC, 2020, p. 135).

A despeito de ter acesso, nesse período, a um ensino de qualidade, preciso destacar que todas as discussões que acompanhei no IM⁴⁵ foram relacionadas exclusivamente ao conhecimento matemático em si. Todos os meus professores sempre foram muito éticos e dedicados, mas não havia espaço para questões relacionadas à formação do indivíduo de forma mais holística. A matemática era o elemento central dos debates e ponto final (MEL, CartAgrafia).

A margem, na qual se tocam o menor e o maior, se transmuta em meio, em entrelugar, na velocidade que faz emergir as engrenagens da resistência, lembrando que as dimensões do maior e do menor não se binarizam, mas coexistem no plano de forças em que se efetuam as processualidades e dinamismos de uma educação-menor, que não quer se fazer como receituária. Em vias de nos apressarmos, destacamos que a dimensão do currículo menor é aquela de um currículo rizoma – mapa que engendra a conexão, a heterogeneidade, a multiplicidade, a ruptura, a cartografia e o não-decalque, ainda que haja uma força, conforme nos lembra o aroma Mel, que deseja encarnar em si a ideia do uno.

Em outros termos, temos que um currículo prescritivo não impede as conexões de acontecerem: “os sujeitos produzem realidades em suas existências e, por isso, fazem rizomas em seus processos formativos, ainda que tais relações não caibam no ‘desenho curricular’

⁴⁵ Instituto de Matemática da UFBA.

institucionalizado” (RAIC, 2020, p. 139). Falemos então de um currículo em composição, em devir, que é criado a partir da “confluência de encontros e afecções, dos quais não se pode definir quais os resultados possíveis, mas considerar a imanência das coisas e relações; dos agenciamentos” (SÁ; CARVALHO, 2022, p. 3), um currículo, assim acreditamos, que se faz no encontro de corpos que habitam o território da formação em termos de provisoriedade e do encontro com signos.

Passei a me identificar com os discursos de alguns filósofos ou pedagogos, por exemplo, e nem sempre concordava com os pontos de vista de certos colegas do próprio curso de matemática (e vice versa). O interessante é que fui identificando coerências e razoabilidade em outras áreas do conhecimento, diferentes daquela que marcou a minha formação acadêmica inicialmente (MEL, CartAgrafia).

Se até aqui nossas “elucubrações” nos permitem dizer que existe uma potência afirmativa no currículo que rompe com as prescrições e homogeneidades não apenas dos documentos, mas das práticas que o circundam, poderíamos admitir que os jogos de poder nele engendrados também assumem novos significantes? Em qual medida o poder é exercido – de fato ele se exerce ou é possuído? O currículo é um local de relações de poder? A partir dos desdobramentos que emergem destes questionamentos nos dedicaremos a problematizar as dimensões do poder na instituição curricular.

5.2.4 Um corpo que pode

Seguindo pelas leituras que Deleuze e de todos os intercessores que com ele caminham nos permitem fazer, pedimos licença para discutirmos as questões que emergem do presente tema, ou deste intervalo – se assim preferirmos – acerca do poder a partir da leitura que o filósofo francês nos apresenta sobre *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1999). Muito oportuno que o façamos em um momento tão polarizado da política e, por conseguinte, da sociedade brasileira. Se ainda não o fizemos de modo mais explícito, talvez esse seja o momento mais oportuno de dizer que esta pesquisa ganha contornos por problematizar um padrão de educação, de sociedade, de produção do conhecimento – os padrões que nos foram impostos por modos de ser, de pensar e de existir – como se nos fosse possível apenas um padrão, um lado, uma direita! Bom, estamos do lado de cá, de uma esquerda que não é única e nem poderia, posto se tratar de uma “concepção de poder, que buscávamos, mas não conseguíamos encontrar nem

enunciar” (DELEUZE, 1988, p. 34). Será a partir deste prisma que nos deteremos à ideia de poder apresentada por Foucault, aqui anunciada pela ótica de Deleuze.

Problematizar as dimensões do poder em relação às práticas de Estado implica dizer, neste território específico de leitura, que não existe uma propriedade, tampouco uma localização, que designe o poder em função de uma posse, ou seja, ele é muito mais exercido do que possuído. Ele não é propriedade de uma classe ou do Estado, pelo contrário, estas estruturas emergem justamente como efeito de engrenagens que constituem uma microfísica do poder.

[...] A disputa de poder que mencionei parágrafos atrás faz com que certas reuniões se pareçam um octógono do MMA (Artes Marciais Mistas). Não sei se é um fenômeno universal, mas percebo os colegas intolerantes e por vezes indóceis nos debates. Ademais, há problemas de infraestrutura, falta de recursos, discentes sem condições financeiras de se manter na universidade e, mais recentemente, problemas relacionados à segurança no entorno do campus (MEL, CartAgrafia).

Isso implica dizer que não há mais um lugar privilegiado como fonte do poder que, por sua vez, “é local porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso” (ibidem, p. 36). Como desdobramentos desta dimensão, temos que não há uma subordinação do poder a modos de produção, existe, pois, uma imanência do campo de poder e, portanto, este não se configura como atributo de qualidade entre aqueles que o exercem (dominantes) e aqueles sobre o qual é exercido (dominado). “O poder não é atributo, mas relação: a relação de poder é o conjunto das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominadas, quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades” (ibidem, p. 37). Poderíamos então supor as relações de poder como um acontecimento que se efetua de maneira pulverizada – por agir ao mesmo tempo e sobre cada sujeito em níveis variáveis e, portanto, singulares?

As singularidades agem como acontecimentos heterogêneos e metaestáveis, são móveis e podem deslocar-se no campo, estão na “superfície – lugar do sentido: os signos permanecem desprovidos de sentido enquanto não entram na organização de superfície [...]” (DELEUZE, 1974, p. 107). Aqui novamente cabe destacar que os sentidos não emergem de modo transcendental, condicionados à existência de uma consciência que os conceberia como imagem e semelhança, assim como na imagem dogmática do pensamento, eles são antes

Singularidades nômades que não são mais aprisionadas na individualidade fixa do ser infinito (a famosa imutabilidade de Deus) nem nos limites sedentários do sujeito finito (os famosos limites do conhecimento). Alguma coisa que não é nem individual nem pessoal e, no entanto, que é singular, não

abismo indiferenciado, mas saltando de uma singularidade para a outra, sempre emitindo um lance de dado que faz parte de um mesmo lançar sempre fragmentado e reformado em cada lance (DELEUZE, 1974, p. 110).

Assumindo que “a existência de um currículo só faz sentido em sua relação com um campo de forças, com um campo de poder” (TADEU, 2003, p. 55), podemos supor que ele é criação de sentidos e singularidades? Como relação de forças, um currículo produz realidade e verdades muito antes de ideologizar ou reprimir. Estes dois últimos nos aparecem como “a poeira levantada pelo combate de forças” (DELEUZE, 1988, p. 38-39), em outros termos, o currículo se impõe como a formalização dos “ilegalismos” na forma de lei. (ibidem). Pensar o currículo prescritivo como um ilegalismo, implica dizer que ele se apressa em determinar formas de uma identidade pretendida e bem fundada, em impor padrões ainda na sua forma documental e, deste modo, antes de ser praticado nas dimensões da sala de aula. Ainda que bem planejado, um currículo se constrói como provisoriamente; como engrenagem de poder que desloca os postulados da propriedade, da localização, da subordinação, da essência, da modalidade e da legalidade (DELEUZE, 1988) para ocupar os espaços onde “não controlamos os movimentos formativos dos sujeitos, não há prescrição curricular que silencie as forças vivas que embalam e agitam a formação” (RAIC, 2020, p. 135).

Nos afastando da ideia, de um conceito, de currículo como aquilo que apenas disciplina e engessa para investi-lo de potencialidades outras, não nos cabe perguntar “o que é?”, mas o que pode um currículo, “[...]que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem um currículo. Perguntar não pelo ‘ser’ de um currículo, mas pelas condições de sua emergência, de sua invenção, de sua criação, de sua imposição” (TADEU, 2003, p. 55). Nosso novo convite então será o de pensar as dimensões do currículo como um acontecimento que nos coloca na violência do encontro com os signos, em um movimento que nos faz dançar a dança das desterritorializações possíveis, para além dos nossos micro-fascismos, porque a força dos encontros nos enche de pertencimento compartilhado. Na próxima seção nos dedicaremos a esta escuta mais atenciosa e visceral dos aromas, rumo aos encontros e afetos que dele emergiram para dar visibilidade a existências múltiplas, menores e pulsantes. Antes, porém, uma nova e pequena pausa.

5.2.5 O que pode um corpo? (seguindo pelo caminho das pausas)

Não há cansaço que vença a determinação de fazer algo! Ambas as dimensões – cansaço e determinação – se encontram corporificadas na ideia de que tudo é possível a um corpo. Mas

hoje, envolta por um cansaço que quase tortura – não apenas porque o corpo físico esteja em estafa – posto realmente estar – mas porque há uma perda de presencialidade, uma perda provisória, destaque-se. Parece que a esta seção onde o “real resiste” coube tornar mais evidente aquilo que todo o tempo esteve presente. Se Tim e Caetano foram intercessores inquestionáveis dessa caminhada, eles o foram porque há uma voz que transgride as dimensões da corporeidade, que como um CsO se fez contemporânea, aquela que como indefinido nada falta, “mas exprime a pura determinação de intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 31) – seu nome é GAL! Sim, em letras garrafais que hão de brilhar no espaço, no céu, na eternidade! Ontem, dia 09 de novembro, uma dor imanente (se é que isto seja possível!) ocupou todas os espaços do meu corpo. Todas as brechas da minha alma se juntaram aos rios e mares que lavaram meu rosto, entre soluços e vazios! Ainda sem conseguir ouvi-la novamente, mas sabendo que seu canto se esparrama por todas as páginas desta escrita-ovo me estendo nesse “longo dia quinta-feira. Mal acordei reconheci o dia, era o de ontem, era o dia de ontem com outro nome era um amigo que acreditei perdido e que voltava para me surpreender” (NERUDA, 2021, p. 397). Ah, Gal! Minha preguiça mais teimosa, a saudade mais doída, todas as lembranças de uma infância, de todos os cabelos cheios e soltos de vida! Viva Gal! “Vamos ao encontro do nosso corpo sem órgãos, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 13).

5.3 Acontecimentalizar – com afetos e encontros

*Hoje é sábado. você continua a escrever.
isso é bom. é favorável. é formidável.
você já ouviu o que você está escrevendo?
então pausa a escrita e fala o escrito.
cria dinâmicas. ritmos. ruídos. silêncios.*

(Chacal, Alô Poeta)

São essas as conexões que nos fizeram escrever junto com o currículo. Por entendermos que ele [o currículo] é uma dimensão onde o menor e maior se tocam, podendo produzir as dobras e redobras que ressoam sobre as práticas do CFP, não apenas dele, mas dos seus elementos que são postos em relação e dos múltiplos processos que o constituem. Acontecimentalizar as relações de minoridade e maioria tem a ver com não assumirmos apenas um elemento causal, “não como um fato de institucionalização ou efeito de ideologia”

(FOUCAULT, 2006, p. 340), mas definir processos de “menorização” – do momento em que o devir-menor se instala, ainda que imperceptível.

O que ouvimos das cartas nos permite avançar no sentido de que o CFP se transmuta neste território do imperceptível, tal qual “uma fibra vai de um homem a um animal, de um homem ou de um animal a moléculas, de moléculas a partículas, até o imperceptível. Toda fibra é fibra de Universo. Uma fibra de enfiada de bordas constitui uma linha de fuga de desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b). Decerto, há muito que não pudemos incorporar a estas páginas, mas as intensidades dos aromas se compõem com outras para formarem novas e insuspeitas intensidades, para além da presencialidade desta escrita-menor-ovo-rizomática. A despeito daquilo que aqui não se escreveu, trazemos para estas páginas derradeiras o que nos permite acreditar nas potências do CFP com espaço menor e de resistência.

Você é a materialização de vários anseios meus [...] eu me candidatei para estar contigo, mediante concurso público. Mas foi meio que uma tentativa de fugir do desemprego. Atirava para todos os lados CFP, não pense que sou oferecida, era a necessidade, eu estava acabando meu curso superior e o mercado de trabalho na minha área é/era cruel, difícil atuar na área de engenharia sendo mulher, negra e sem “padrinhos mágicos”.

[...]

Não passaria mais de um ano contigo. Quanta ignorância CFP, peço desculpas, me envergonho ao lembrar disso.

[...]

Conheci uma equipe leve e agradável, colegas de trabalho que consegui trazer para os bastidores da minha vida, amigos mesmo. Contigo e com eles tive um desenvolvimento pessoal absurdo, relação interpessoal nunca havia sido meu forte, eu não me permitia tê-las no trabalho, o medo me impedia, competição por um lugar ao Sol era o que eu conhecia até então. Você me transformou em uma pessoa menos cartesiana. Lembro-me que quando me perguntavam por que escolhi fazer engenharia eu não pestanejava em responder que era pra não ter que lidar com humanos, você me apresentou muitos seres dessa espécie CFP e contigo aprendi a ser mais humana.

[...]

Você já ouviu falar do teste do pescoço? Ele funciona assim: você vai virar a cabeça em todas as direções (menos para trás que você não é a garota do Exorcista): esquerda, direita, frente, cima, baixo. Após isso vai se perguntar: esse local é representativo da sociedade brasileira? E advinha CFP? Você passou nesse teste. Consigo ver aqui algo que nunca vi em outro ambiente acadêmico em que estive inserida e nem ao menos vi nas empresas por onde passei.

[...] Hoje além de trabalhar para você sou uma de seus frutos, ainda em fase de amadurecimento, famoso “de vez” (CANELA, Cartografia).

Este lugar que Canela chama de “de vez”, como uma fruta que está em processo de amadurecimento, talvez possamos investi-lo do “de-vir”, este companheiro incansável de

caminhada, que nos permitiu estar ilimitadamente sendo. Não apenas do limite destas páginas, mas nos encontros possíveis com o CFP que se esparrama de Amargosa para tantos outros territórios de existência, compondo mapas outros, sem, contudo, permitir que não se apercebam que ele é lugar de resistência, porque amar é resistir:

Amargosa, eu já te conhecia! O seu São João é famoso e eu, amante do forró, já tinha passado por aqui em 2003 e de 2006 a 2009, antes de entrar no CFP e vir morar por aqui. Em 2009 surgiu a oportunidade de fazer o concurso e, despretensiosamente, fiz e passei [...]. Em 2010 fui convocada e na oportunidade da posse escolhi Amargosa para trabalhar. Namorava um amargosense e os planos de morar numa casa grande, com custo de vida baixo, cidade tranquila e uma vida confortável foram bastantes atrativos.

[...]

Porém, tive uma grande dificuldade de adaptação à cidade e as pessoas. Sempre me senti preterida. Os daqui nunca me incluíam em suas programações. E então, ao invés de fazer laços na cidade preferi continuar minha vida social como se em Salvador eu morasse. Todos os finais de semana eu ia para lá. Ia toda sexta, voltava todo domingo, trabalhava a semana e tudo se repetia.

[...]

Isto se repetiu até 2013 quando resolvemos, eu e o ex-marido, morar em Salvador e então dei entrada na minha redistribuição para a UFBA. Trabalhei naquela universidade por dois anos e nove meses e pude comparar as relações institucionais nela e no CFP/UFRB. Na UFBA, instituição centenária, a relação hierárquica é vertical, os chefes são sempre docentes e os servidores técnicos são tratados como meros operacionalizadores das atividades. Na UFRB, instituição com dezessete anos, os servidores docentes e técnicos se equivalem e todos constroem a universidade. Essa diferença foi marcante para mim e me fez decidir por voltar ao CFP e, por consequência, para Amargosa. [...] O CFP me deu bons amigos. Além disso, este local de trabalho me contempla. As relações profissionais são cordiais e respeitadas, mesmo quando as opiniões são opostas. E por fim, a cidade vem numa crescente em relação a serviços e entretenimentos que hoje me atendem. Desse modo, mesmo separada e mãe solo aqui me vejo, me encaixo, me encontro, me sinto e sou feliz. Tenho a oportunidade de estar e viver a infância de meu filho. Isto é impagável! (CHOCOLATE, CartAgrafia).

A “salada de frutas” cultural na qual fui inserido me ajudou a perceber a vida para além dos (valorosos e consistentes) teoremas da matemática. Essa ampliação em minha forma de enxergar o mundo, a educação e as relações interpessoais foram, em parte, reflexo da minha convivência no CFP.

Continuo tendo uma forma mais sucinta de me expressar (afinal a minha formação matemática continua arraigada), entretanto, o que mais importa para mim hoje não é exatamente a forma com cada pessoa socializa as suas ideias. São elas, as ideias, o mais importante.

O elemento mais interessante da UFRB, para mim, é a sua pluralidade (o que, no início, era conflitante). O convívio, no mesmo espaço, com tribos tão diferentes, faz com que tenhamos a oportunidade de assimilar novas ideias e, ao mesmo tempo, ratificar aquelas que não são estruturais. Não é possível ser o mesmo depois de ter passado pelo CFP.

Outro aspecto interessante do CFP é a sua capacidade de acolher as minorias (entendo minoria aqui como grupos tradicionalmente excluídos): negros, quilombolas, lgbs, mulheres e etc. A construção de uma consciência cidadã, promotora e defensora da inclusão é um elemento central no CFP. É lindo de ver. Nenhum dos outros espaços aos quais tive acesso, dentro ou fora da academia, me tocou de forma tão profunda quanto a essas questões (MEL, CartAgrafia).

Se “aquilo que fica no coração se transforma em destino” (AMÊNDOA, Café Menor), o CFP tornou-se um mundo possível, atualizando o virtual em potências, seja nos encontros de ex-colegas de universidade, distantes quilômetros daqui – como aconteceu com Amêndoa e Baunilha que participavam de um mesmo grupo de estudos e se reencontraram em Amargosa – seja dos desejos que fizeram tantos sonhos caminharem até seus territórios. Aqui se abrigam palafitas, comunidades de pescadores, tantas andanças entre o urbano e o rural, entre a capital e o interior. Aqui não basta ler o escrito, é preciso mais “prestar atenção na leitura do mundo. Dominar a palavra, falar com elas para além da oralidade, pois ser o campus mais distante da capital e da reitoria impôs ao CFP lutas para além daquelas que se faziam em torno da educação no Brasil, mas da sua própria existência” (ABACAXI, Café Menor).

Quando dissemos ao longo da nossa escrita que um plano de coexistência se instala numa imanência, gostaríamos de destacar que “o sentido de uma tese, ou seu teor de verdade, aparece quando a conectamos ao ato problemático de que ela depende” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 77). Neste sentido, nos é importante não perder de vista que pensamos os tensionamentos produzidos entre o maior e o menor no âmbito de um espaço institucionalizado. Nossa experiência com os aromas evidenciou como os afetos, as conexões e os encontros se dão por relações múltiplas que não planejamos, pois o pensamento não “pensa sob a condição de um encontro” (ibidem, p. 53), ele opera muito mais em suas dimensões rizomáticas, por variação e expansão, o que aqui entendemos com uma dimensão do menor, daquilo que não se define de antemão e não é hierarquizado. Menor não se refere a uma minoria, mas às práticas de resistência que subvertem uma lógica; “queria continuar os estudos após o ensino médio, mas onde fazer universidade? Ir embora ou não estudar!” (CRAVO, Café Menor). A chegada da UFRB e, por conseguinte, do CFP dilatou as dinâmicas do pertencimento, em existências nômades – que criam dentro do mesmo plano de imanências realidades possíveis.

Aquela dúvida que nos nutriu, provando fissuras na nossa prática pesquisante, também se assentou entre os aromas, uma vez que “o bom da vida é que existem essas dúvidas, incertezas e inseguranças, pois não temos respostas para tudo. E para eu conseguir as respostas que eu queria, eu teria que me arriscar, me arriscar a conhecer o novo” (CEREJA, CartAgrafia).

Produzindo agenciamento maquínico de desejo por meio de condições coletivas e de minorias, o CFP se transmutou neste território que revoluciona uma educação maior, posto não estar pautado na ação apenas do educador, mas em construir e fazer agir essa máquina desejante (GRUPO TRANSVERSAL, 2015). Assim, “posso dizer que o CFP foi minha luz no meio das minhas incertezas, pois ao mesmo tempo que eu estava em um momento de adaptação, conheci pessoas que me ajudaram extremamente a me reconhecer como parte do CFP [...] CFP, você é acolhimento” (CEREJA, CartAgrafia).

Dos insuspeitos encontros e afetos que se cruzaram ao longo dessa caminhada, há aqueles que produzem seus próprios espaços-tempos, cujas dobras ressoam sobre a nossa própria existência. Aqui onde dois e dois são cinco, misturamos a capoeira (AMÊNDOA), a dança (BAUNILHA), as primeiras turmas do CFP (ROMÃ), meus próprios devires, muitas memórias de um tempo que não se perde, porque pulsa nos desejos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estética – GEPE, na CASA do DUCA – Centro de Artes de Amargosa – Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade e em tantos espaços outros.

Muitos, porém, foram embora. O desejo de voltar para o interior abriu as dimensões para novas aprendizagens, para adaptações culturais e climáticas – porque precisei fazer a prova do concurso descalça. Nesta terra chamada Bahia criei afetos e experimentações gastronômicas. Misturei momentos de solidão, vulnerabilidade e frustração com o gosto por estar na Bahia, em Amargosa e no CFP – neste espaço de trabalho, de conquistas, de amizades, de disputas e de uma educação menor onde os vínculos se constituem. O CFP se tornou minha utopia, um projeto de vida, de contribuição com a educação pública de qualidade, como um desafio que se coloca para alguém que pode não ver muito pelo que lutou e desejou (BAUNILHA, CartAgrafia).

Ah, Baunilha! Mas estes desejos teus por uma educação menor (ainda que não o nomeasse assim antes do nosso encontro) já se desenham e traçam linhas moleculares. O ato político que devém das nossas incansáveis lutas também repousa sobre os desejos de um jovem cujas andanças entre o urbano e rural não foram como as nossas, mas potencializado pelo contato com uma avó amorosa, nutriu grande amor pela terra e fez dela uma criação cujos efeitos ressoam sobre nossas existências e no que ainda não poderemos ver como seus desdobramentos.

Dar as costas ao mar! A Bahia só enxerga do sertão para o mar. Continuávamos coloniais, presos aos grandes centros. Precisávamos reavivar a força que de costume o Recôncavo possui – um território com muitas aptidões. Naquela reunião do Consuni/UFBA, em Cruz das Almas, uma ideia ganha força e corpo. Ao leva-la para Amargosa, nasceu um projeto que culminaria com a criação do CFP, a partir de uma concepção que pensava a

educação como possibilidade de quebrar as estruturas conservadoras da sociedade, romper com as cercas do latifúndio, abrir as portas da universidade para que uma crítica fosse feita de dentro para fora, que integrasse em suas dimensões os povos tradicionais e do campo. Amargosa é meu projeto de vida! O CFP trouxe para a cidade e região avanços religiosos, culturais e estéticos, rompeu barreiras e paradigmas e me enche de orgulho! Essa construção, contudo, se faz a longo prazo, um projeto para o tempo vindouro. Temos muito que construir, a universidade não fez a leitura do golpe, porque a produção do conhecimento estava ainda atrelada a uma direita sorrateira. Mas fazemos parte de um movimento que quebra o conservadorismo, que pode produzir e fortalecer outras formas de conhecimento, que enseja luta e resistência, que abre espaço para novos alunos – aqueles que antes não teriam chance de ingressar numa universidade. Juntos somos mais fortes, mesmo quando nos deparamos com lamúrias e tristezas (AVELÃ, Café Menor).

E já vou me enchendo de saudades! Enquanto tento equilibrar a emoção com o processo de ouvir pela escrita, atenção que também se faz por esta escrita que vos apresento, vou sentindo gostos, cores, luazes, ventos, desejos, um tanto de composições que vão se desfazendo ao passo que novas criações se anunciam. Não, ainda não iremos para um até breve sem antes ouvirmos as experimentações de um outro aroma com o CFP. Faço, então, das palavras de Avelã as minhas, para ratificar que o “Real Resiste”:

Te escrever é entrar em uma linha paralela do tempoespaco do que era e dos acontecimentos produzidos com o nosso encontro. Desce a ladeira de terra vermelho, sinuosa e encontrar uns prédios recém construídos em um brejo. [...]

Desejei desde muito cedo ingressar em uma universidade pública, mesmo vindo de uma realidade periférica, com pais semianalfabetos e de formação escolar toda em rede pública de ensino.

[...]

Com 20 anos chego em Amargosa com uma mentalidade ou com percepção de que eu vivenciaria a universidade no estilo dos filmes Hollywoodianos, American Pie. No entanto, o desafio enfrentado nas curvas, o assombro e piadas de meu pai com a entrada da cidade e a primeira impressão do Centro de Formação de Professores em meio ao nevoeiro de poeira vermelha vinda da ladeira e da terra vermelha do campus foram angustiantes, a euforia de chegar e conhecer a minha universidade foi entrecortada pela realidade de uma universidade em construção em uma cidade pequena e rural do interior da Bahia. Mas como diz o canto e compositor Gonzaguinha, “eu acredito na força da rapaziada”, e a recepção das pessoas e paisagens, frescor amargosense foram compondo outras sensações e desejo de permanência, de pagar para ver se aquela política nova tinha sido mesmo levada a sério pelos governantes [...]

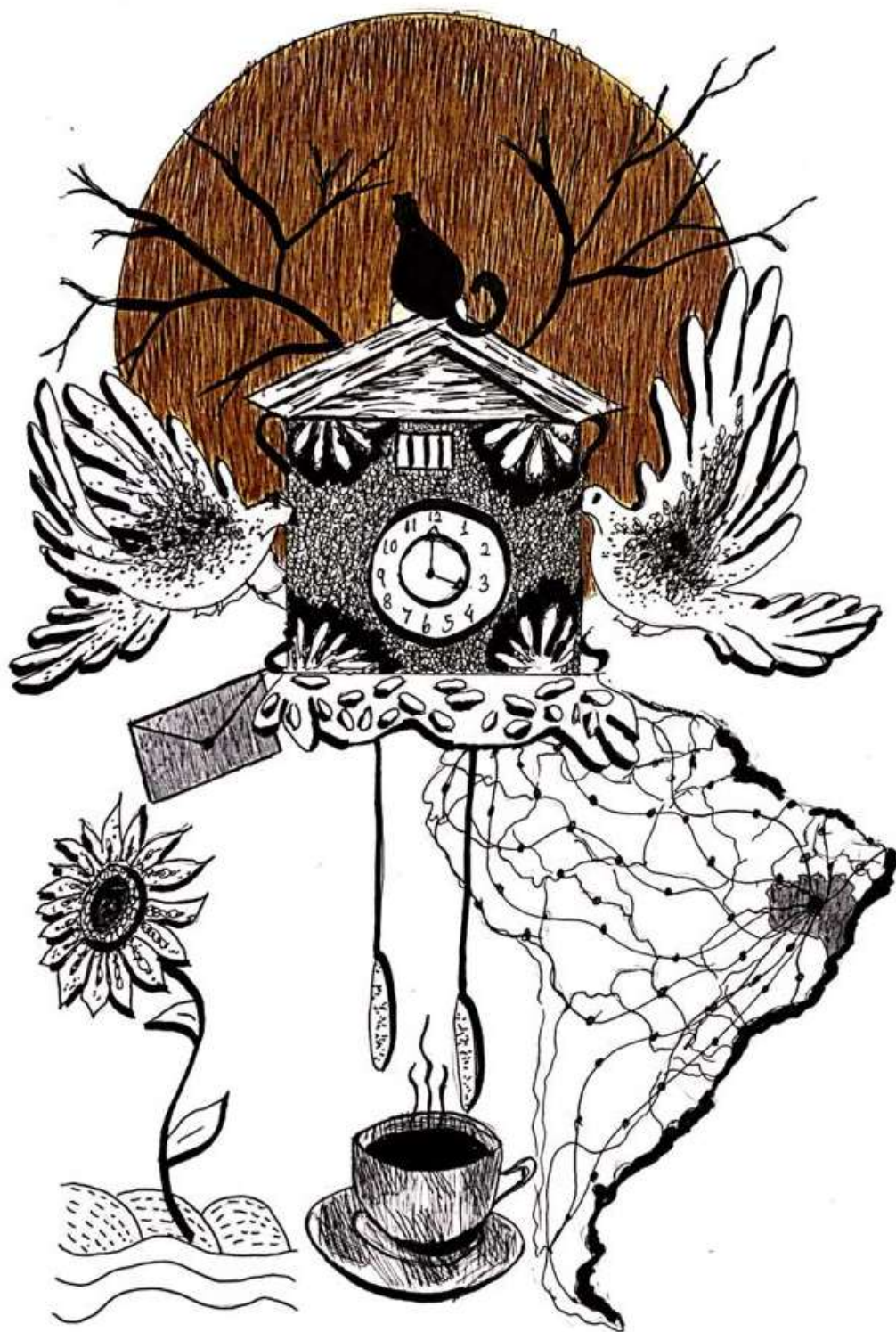
Assim, vou acolhendo todos e todas as possibilidades que você, CFP, e essa universidade nova apresentava e me engajando no movimento estudantil, participando de projetos de extensão e pesquisa para conseguir bolsa, fazendo monitoria, participando e realizando eventos, ocupando os espaços culturais, de socialização, alcoólicos, palestras e eventos acadêmicos dentro e fora da UFRB. Construindo rede de afetos, partilha, resistência, resiliência e transgressão com as colegas de turma, com professores/as, os funcionários da limpeza, porteiros, colegas de outros curso, com os livros, com os lagos, com

o quilombo no fundo do prédio de aula, com as plantas, os bichos e vizinhanças. Ocupei Amargosa e me deixei ser ocupada por ela. E o mais incrível de todas essas vivências é que éramos todos imaturos, doutores novos, técnicos recém formados, primeiro trabalho fixado, no espaço novo, aprendendo a fazer universidade pública na cidade no interior. Os/as estudantes e toda comunidade do CFP que foi ocupando Amargosa e negociando com aquela comunidade e seus dogmas cristãos, costumes e ritmos. E junto com o paisagismo produzido pelos funcionários para trazer vida para o CFP, fomos construindo nossas histórias, plantado em rigidez os cronogramas e grades institucionais, as ineficiências de uma instituição que não garante a permanência dos múltiplos sujeitos que acolheu, as diferenças sendo engolidas pela produção ocidental colonial. Como também as inundações de fissuras nas performances, passeatas, nas moradas coletivas, nas vendas de alimentos, redes de apoios psicológicas e de estudos, ocupação dos espaços, formações e estágios nas escolas, festas na praça e na feira, nos reconhecimentos e combate as racializações hierárquicas das estruturas racistas, lgbtfobicas, machistas, classistas e de uma ciência não neutra produzida e transmitida na universidade e para formação de educadores.

[...]

Amar-go(z)a se tornou um segundo lugar, minha morada ancestral, o lugar na memória de um terreno fértil de produção de afetos, de vida e de outros possíveis, de construção do bem viver. As experimentações em seu terreno fértil me deram condições para constituir uma formação em que eu reconheça o poder da política pública que eu sou fruto, que a partir do uso do recurso dos nossos impostos a gente pode fazer uma educação que possa construir e transformar a nossa sociedade, como também como resistir aos moldes da estrutura colonial, conseguir produzir outros modos de viver, outros modos de ser professora e de construção de conhecimento. [...] posso dizer que você o CFP permitiu encontros e acontecimentos para vida, que ultrapassaram o âmbito de estudo e profissional. Somos uma geração que acessamos uma política pública educacional que segue transformando vidas e realidades familiares, com competência para enfrentar e ser agentes de mudança diante das precariedades e violações da educação pública brasileira. Então, para você, eu desejo muita prosperidade e multiplicidade, que os encontros contigo continue transmutando inúmeras pessoas e com coragem para produzir uma educação com potência de vida, com respeito as diversidades. Só tenho gratidão e sentimento de pertença, sigo nutrindo o laço como egressa e com as redes de afetos que vez ou outra me levam até você (ROMÃ, CartAgrafia).

Os ditos e escritos dos aromas em suas singularidades produziram as diferenças que movimentam o nosso campo de pesquisa. Se nos foi possível tensionar não apenas as dimensões do maior e do menor, foi porque tensionamos o estiramento dos vocábulos, das dimensões da forma e da força. E assim, nessa escrita menor, esperamos agitar corpos, mentes, ideias, produzir múltiplas entradas e conexões, a partir das quais possamos experimentar os labirintos da própria existência, porque não há um certo e um errado, mas devires se expandindo em um plano de imanência.



Composições Pesquisantes, Raquel Dantas (2022)⁴⁶

⁴⁶ Desenho em nanquim, feito sob encomenda para a presente pesquisa. Artista: @raqueldantasarte

6 PROVISÓRIOS: CHEGA DE CHEGAR

Como eu queria te ajudar
 E te explicar que era verdade
 O que você sentiu ninguém forçou
 Você tem tanto medo
 Por que não pode acreditar
 Que finalmente isso deu certo?
 Sem procurar razão pra dizer não
 Se bate o desespero
 Eu acredito que não foi por mal
 Mas que fez muito mal pra mim, fez mesmo
 Não, não desliga, por favor
 Nós dois sabemos que a gente
 Não vai mais se encontrar
 Nem se quiser, é muito deprimente
 Não chora mais, vai, por favor
 Eu sei que você também sente
 Mas se não é igual, não leve a mal
 Vou fazer diferente
 Não fala isso, por favor
 Eu já passei por tanta coisa
 Eu não vou mais ser seu amigo
 Eu quero até, mas não consigo
 Eu também vou sentir saudades
 E eu também vou chorar sozinho
 Não peça tempo para eu te esquecer
 Que eu me acostumo, mas eu não te esqueço
 Eu te prometo que eu jamais te esqueço
 Eu gosto tanto de você
 E eu aguentei por muito tempo
 Eu fiz o meu melhor, mas não dá mais
 Hoje eu morri por dentro

(Não, Tim Bernardes)

Gostaria, e agora falo no mais singular possível, de me despedir da Josemary que iniciou essa pesquisa, atravessada por tantos medos e inseguranças, que se desfez da mulher que queria e podia ser, quando escondeu todas as suas potencialidades na caixa que colocaram na sua cabeça. Como eu queria te dizer que tudo daria certo, que você sentiria saudade, mas que aquela [assim como esta] morte era necessária. Eu, você, o depois, nós duas, nosso terceiro elemento

não fizemos o uno, mas a multiplicidade, nos conectamos e produzimos um campo de consistência que cabe tantos heterogêneos, tantas conexões e todos os recomeços possíveis. Sei que agora deve estar chorando, porque bate o desespero, mas você não precisa desistir! Eu não te esqueço, porque tua força pujante ecoa e sustenta tudo que há por vir. Começo o fim pelo meio, pela despedida desse entre espaço que fui ao conectar aromas, intercessores, amigos, lembranças, memórias, acontecimentos e um tanto mais de “e”. Este movimento só foi possível pois

[...] eu faço, refaço e desfaço meus conceitos a partir de um horizonte movente, de um centro sempre descentrado, de uma periferia sempre deslocada [...]. Como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou se sabe mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos no limite de nosso saber na extremidade que separa nosso saber e nossa ignorância *e que transforma um no outro*. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é deixar a escrita para depois, ou melhor, torná-la impossível. Talvez tenhamos aí, entre a escrita e a ignorância, uma relação ainda mais ameaçadora do que a relação geralmente apontada entre a escrita e a morte, entre a escrita e o silêncio (DELEUZE, 2020, p. 15-16).

Problematizar e pensar a coexistência do maior e do menor foi um exercício potente, de muita labuta, porque há muitos anos de construções binárias, em torno de uma identidade e de uma boa vontade. O exercício de pensar estas dimensões exigiu transmutações diversas, desde aquelas que subvertiam a ordem do pensamento e sua implicação com uma imagem dogmática preexistente, até aquelas que exigiam uma violência do encontro com os signos que nos fizeram criar, pensar através da multiplicidade e dos encontros.

Enquanto estive imersa na impossibilidade de escutar uma voz que me preencheu de vazios, era preciso ouvir as escritas cartografadas neste processo de pesquisa, era preciso assumir que um acontecimento não se diz em relação a um fim – ainda que este trabalho estivesse em vias de chegar ao ponto de sua conclusão provisória – era preciso assumir mais: que “um fim não basta para fazer um acontecimento, para nos lançar no acontecimento; uma época só finda porque outra já começou” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 47). E enquanto transpunha para a página digital aquilo que já estava desenhado no papel, vivemos uma nova era. Um novo começo que nos afasta dos idos de 1919, mais de cem anos atrás, quando uma ideia fascista se instalou na Europa sob a roupagem dos homens patriotas:

O homem superior pretende levar a humanidade a perfeição, ao acabamento. Pretende recuperar todas as propriedades do homem, superar as alienações, realizar o homem total, pôr o homem no lugar de Deus, fazer do homem uma

potência que afirma e que se afirma. Mas na verdade o homem, mesmo superior, não sabe em absoluto o que significa afirmar. Ele apresenta da afirmação uma caricatura, um disfarce ridículo (DELEUZE, 1997, p. 114-115).

Sob a égide de um homem que se autodenominou superior, a ideia de Deus, pátria, família impulsionou o movimento da extrema direita no Brasil durante os últimos quatro anos. Se fez necessária uma grande movimentação de ideias, de corpos, de desejos, de emoções a fim de que pudéssemos novamente pensar um país onde as pessoas queiram e possam viver. E aquele mesmo nordestino filho da fome, que pegou carona no meu velotrol, Luiz Inácio Lula da Silva, com sua força dionisíaca, não sem pouco esforço, nos fará novamente “rir, brincar, dançar, isto e, afirmar” (ibidem, p. 117) a potência criadora da vida. A nossa escrita que anuncia uma acontecimentalização segue por aqui e por ali, porque a “uma filosofia do acontecimento é incompatível a negatividade” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 50) e o nosso esforço é e continuará sendo o de afirmar a vida em todas as suas potências.

Mas também porque vivemos a obscuridão de uma institucionalização levada ao extremo. Essa maioria pretendida, na qual o maior não se diz de uma maioria, “mas a determinação de um estado ou de um padrão em relação ao qual tanto as quantidades maiores quanto as menores serão ditas minoritárias [...] Maioria supõe um estado de dominação, não o inverso” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 92). Se as ferramentas de dominação – sejam dos corpos ou dos desejos – operam no liame da subjetivação, precisamos encontrar dispositivos que não nos permitam interiorizar por completo os mecanismos reprodutores de uma maioria. E se apenas dois milhões de brasileiros estabeleceram o limite entre as práticas fascistas e democráticas, elegendo um novo presidente, somos forçados a criar os fluxos de uma desterritorialização que “pensa a educação como acontecimento, como conjunto de acontecimentos” (GALLO, 2003, p. 64).

Agora não apenas nossa escrita se assenta sobre o acontecimento, mas também a própria ideia da educação em seus devires-menores. Por termos assumido ao longo da nossa pesquisa que o acontecimento “põe em crise a ideia de história” para reconhecê-la como “desenvolvimento, e o fim, já em germe desde o começo, aparece como a verdade daquilo que acabou” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 48), não estamos aqui interpretando uma época ou uma era, apenas “a necessidade nova de afirmar a imanência” (ibidem, p. 49), a partir da qual possamos estar em conexão com as práticas de resistências engendradas no território formativo não apenas do CFP, mas das constituições de uma educação-menor.

Afirmar a vida como esta potência criativa e imanente tem sido para nós o traçar de um plano de imanência concebido como um plano de coexistência, no qual estamos implicados. “Neste sentido, o pensamento cria sem imagem preconcebida, mas traçando uma nova imagem do pensamento” (ibidem, p. 93) – acontecimentalizar, uma ruptura da análise como procedimento útil, sem buscar uma constante histórica, fazer surgir singularidades, romper com as evidências que supomos encerrar os nossos saberes e conhecimentos. (FOUCAULT, 2006).

Acontecimentalizar tem a ver, conforme dissemos anteriormente, com o encontro com os signos, com afecções, afetos e conexões. Se fazer surgir singularidades não diz respeito a constatar um fato, o que implicaria assumir a sua continuidade e que esta encerraria em si mesma uma razão de ser (ibidem), a nossa experiência-pesquisante emerge da coexistência do maior e do menor, uma singularidade que se faz como ato político “nas afecções, nas conversas, nas micropolíticas, as quais se fazem nas práticas curriculares nas salas de aula, nas relações formativas e não subsumidas pelas macropolíticas” (RAIC, 2020, p. 123).

Se nos foi possível dizer que esta escrita acontecimentalizou foi porque nos colocamos em postos de relação, para longe das dimensões descritivas e dos domínios de referência. Nos relacionamos com as insuspeitas conexões que os afetos e os encontros puderam produzir como conhecimento, dúvida e experimentações. Nos atualizamos nas construções dos devires-menores, vazamos toda uma gama de certezas e nos colocamos na margem, construímos nossas máquinas de guerra, desterritorializando espaços-tempo, línguas e territórios. Quando agora nos aproximamos de tocar a outra margem, cai uma chuva que faz colorir as gotas de sol e me lembrei da chuva que tornou úmida a morte de Macabéa.

Ela estava enfim livre de si e de nós. Não vos assusteis, morrer é um instante, passa logo, eu sei porque acabo de morrer com a moça. Desculpai-me esta morte. É que não pude evitá-la, a gente aceita tudo porque já beijou a parede. Mas eis que de repente sinto o meu último esgar de revolta e uivo: o morticínio dos pombos!!! Viver é luxo. Pronto, passou. Morta, os sinos badalavam mas sem que seus bronzes lhes dessem som. Agora entendo esta história. Ela é animinência que há nos sinos que quase-quase badalam. A grandeza de cada um (LISPECTOR, 1995, p. 87).

Seguiremos resistindo, inventando novos possíveis! A você que chegou até aqui, até breve!

REFERÊNCIAS

Obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari

DELEUZE, Gilles. Platão e o Simulacro. *In*: DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 259-271.

DELEUZE, Gilles. *Cinema: A imagem movimento*. Tradução: Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Tradução de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Nova Vega, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. *Folha de São Paulo*. Caderno Mais! Tradução de José Marcos Macedo. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 1999. Disponível em: https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf. Acesso em 15 ago. 2021.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução: Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. O Método de Dramatização. *In*: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953- 1974)*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2004. p. 129-164.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010b.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v. 4. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*, v. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução: Cíntia Vieira da Silva. 1. ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. 184p.

Demais obras

A B C do Sertão. Intérprete: Luiz Gonzaga. Compositores: Luiz Gonzaga e Zé Dantas. *In: LUIZ Gonzaga. [Compacto Simples]*. São Paulo: RCA Victor, 1953.

A FILHA PERDIDA; Direção: Maggie Gyllenhaal. Produção: Netflix. Estados Unidos; Grécia, 2021. (122 min).

A PONTE. Intérprete: Lenine. Compositores: Lenine e Lula Queiroga. *In: O DIA em que faremos contato*. Rio de Janeiro: Sony BMG, 1997.

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACABOU chorare. Intérprete: Novos Baianos. Compositores: Luiz Galvão e Moraes Moreira. *In: ACABOU Chorare*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1972. (3:51min).

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.131-149.

ARNALDO Antunes e Vitor Araújo no Cultura Livre. 1 vídeo. (28:30 min). Publicado pelo canal Cultura Livre. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bh60jq8sSlo>. Acesso em: 05 out. 2022.

AROMA do café: entenda o que é e como identificá-lo. Ucoffee, 2019. Disponível em: <https://blog.ucoffee.com.br/aroma-do-cafe/>. Acesso em: 28 jul. 2022

ATUALIDADE e perspectivas futuras para a filosofia e o seu ensino: oito teses e alguns caminhos. Sílvio Gallo. IV Encontro de Filosofia da Bahia - EFIBA. Mesa Institucional e Conferência de Abertura. 1 vídeo (2h 37min). Pubicado pelo canal Filosofia UFRB Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kbwBKTMQOkM>. Acesso em: 12 set. 2022.

AZEVEDO, Nisia Alejandra Rizzo de. O contra-frame como operador na análise de enquadramento. *In*: 19º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM JORNALISMO, 2021, online. *Anais* [...]. Disponível em: <https://proceedings.science/sbpjor-2021/apresentacao?lang=pt-br>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BARROS, Leticia Maria Renault; BARROS, Maria Elizabeth. O problema da Análise em pesquisa cartográfica. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 175-202.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. O contexto histórico nacional da educação superior baiana. *In*: BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 79-108.

BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. Tradução de Carlos Najjar. São Paulo: Globo, 1999.

BRASIL. *Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Coleção de Leis do Brasil: Brasília. Vol. 4, 1997.

BRASIL. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ARAÚJO, Israel Martins. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. *Acta Scientiarum. Education*, v. 40(1), 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323324421>. Acesso em: 08 set. 2022.

CHACAL. *Tudo (e mais um pouco) - Poesia reunida (1971-2016)*. São Paulo: Editora 34, 2016.

COMO dois e dois. Intérprete: Gal Costa. Compositor: Caetano Veloso. *In*: FA-TAL - Gal a Todo Vapor. São Paulo: Philips, 1971. (2:45min).

CONFESSO. Intérprete: Ana Carolina. Compositores: Ana Carolina e Antônio Villeroy. *In*: ANA Rita Joana Iracema e Carolina. Intérprete: Ana Carolina. São Paulo: BMG/Ariola, 2001. (3:28min).

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Assistentes: Cláudio Mello Sobrinho [et al.]. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DELEUZE e a Educação. Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. Atta Mídia e Educação. Roteiro: Sílvio Gallo e Renata Aspis, 2015. 1 vídeo (46 min). Publicado pelo canal Arlindo Picoli. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=9v6HrC17rVo&feature=emb_. Acesso em: 24 out. 2020.

DIARIAMENTE. Intérprete: Marisa Monte. Compositor: Nando Reis. *In: MAIS*. Rio de Janeiro: Phonomotor Records/EMI, 1991. (4:05min).

DOMINGUES, Adriana Rodrigues; DIAS, Regina Maria Santos. Cartografias Esquizoanalíticas: as linhas institucionalistas em movimentação. *In: DOMINGUES, Adriana Rodrigues; L'ABBATE, Solange; RUSCHE, Robson Jesus (org.). Análise Institucional. Perspectivas contemporâneas, teorias e experiências*. São Paulo: Hucitec, 2019. p. 222-247.

DRÃO. Intérprete: Gilberto Gil. Compositor: Gilberto Gil. *In: UM Banda Um. EUA & Canadá: Gege Edições / Preta Music*, 1982. (3:17min).

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O Coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.) Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 92-108.

FÉ cega, faca amolada. Intérprete: *Doces Bárbaros* – Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil, Maria Bethânia. Compositores: Milton Nascimento e Ronaldo Bastos. *In: TURNÊ Doces Bárbaros*. Rio de Janeiro: Universal Music, 1976. (5:21min).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Coordenação Marina Baird Ferreira; Margarida dos Anjos. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo: 2009.

FONSECA, Tania Maria Galli; COSTA, Luis Artur. As durações do devir: como construir objetos-problema com a cartografia. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (orgs.) Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 260-284.

FOUCAULT, Michel. *De Outros Espaços*. Conferência proferida no *Cercle d'Études Architecturales*, em 14 de março de 1967. Tradução de Pedro Moura, 1986. Disponível em: https://historiacultural.mpbnet.com.br/pos-modernismo/Foucault-De_Outros_Espacos.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução: Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Mora; tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Organização e seleção de textos Manuel Barros de Motta, tradução de Inês A. D. Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FRAGA, Walter. A UFRB e o Recôncavo da Bahia. *In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Caminhos, Histórias e Memórias*. Cruz das Almas: UFRB, 2010, p. 6-17.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 29 set. 2020.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Pensadores & Educação).

GALLO, Sílvio. *Currículo (entre) imagens e saberes*. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEntreImagenseSaberes.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

GALLO, Sílvio. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias. In: SILVEIRA, Érico da (org.). *Currículo: conhecimento e cultura* – Programa Salto para o Futuro. Ministério da Educação, Secretaria da Educação a Distância, Ano XIX, N. 1, abril 2009, p. 15-26. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: *CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO. Anais [...]*. Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

GALLO, Sílvio. Educação Menor: Produção de Heterotopias no espaço Escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL. *Educação menor: conceitos e experimentações*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015, p. 71-84.

GALLO, Sílvio; FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia Da Educação*, v. 1, n. 14, 2015, p. 25-51. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3035>. Acesso em: 8 set. 2021.

GALLO, Sílvio; MONTEIRO, Alexandrina. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. *REMATEC*, v. 15, n. 33, p. 185-200, 2020. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/228>. Acesso em: 19 set. 2021.

GRUPO TRANSVERSAL. *Educação menor: conceitos e experimentações*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015.

GUATTARI, Felix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Felix. *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

HERNÁNDEZ, Jimena de Garay; GUILHON, Flávio Lopes. A movimentação das palavras: devir-construção no feminino da escrita. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 31, n. 1, p. 43-50,

jan.-abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5556/16385>. Acesso em: 11 abril. 2022.

HOOLKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 76-91.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2016, p. 15-41.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira Educa.* Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abril, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24 abril. 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LEMINSKI, Paulo. *Toda Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LÉVY, Pierre. *O Que é Virtual?* Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LISPECTOR, Clarice. O Ovo e a Galinha. In: LISPECTOR, Clarice. *A Legião Estrangeira*. São Paulo: Ática, 1977. p. 81-84.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves; São Paulo: Ática, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/206/1/m%20rigor%20outro.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017

MÃES PARALELAS, 2022. Direção: Pedro Almodóvar. Produção: Netflix. Espanha, França, 2021. (123 min).

MAMÃE, Coragem. Intérprete: Gal Costa. Compositores: Torquato Neto e Caetano Veloso. In: A PELE do futuro Ao Vivo (Show Completo), 2019. 1 vídeo (1h 36min). Publicado pelo canal Biscoito Fino. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o1V1LnUU5VM&t=787s>. Acesso em: 06 abr. 2020.

MARCUSE, Herbert. A dialética da civilização. In: MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Zahar: Rio de Janeiro, 1969. p. 83-103.

MARQUES, Davina; FIGUEIREDO, Gláucia; GALLO, Sílvio. A Função Pedagógica do Educador – Apontamentos Sobre Multiplicidade e Diferença. In: GRUPO TRANSVERSAL. *Educação menor: conceitos e experimentações*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015.

MARTINS, Alessandra Affortunati. Sublimar é um ato de criação?. *Cult*, São Paulo, Seção: Psicanálise, 22 fev. 2022. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/sublimar-e-um-ato-de-criacao/>. Acesso em 10 mar. 2022.

MATIAS, Aline Gomes Tavares; BARONE, Maria Antonella; RODRIGUES, Alexsandro. Fazendo ruir o dispositivo da Maternidade e (re)inventando maternagens possíveis: Narrativas infames e potentes! *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, v. 18, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/76033>. Acesso em: 31 mar. 2022.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade. Recôncavo da Bahia: um universo entre o mar e o sertão. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *Caminhos, Histórias e Memórias*. Cruz das Almas: UFRB, 2010, p. 18-25.

NERUDA, Pablo. *Antologia poética*. Tradução: Eliane Zagury. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

OLIVIERA, Cêurio de. *Dicionário Cartográfico*. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1983.

ONE More Cup of Coffee. Intérprete: Bob Dylan. Compositor: Bob Dylan. In: DESIRE. Nova Iorque: Columbia Records, 1976. (3:45min).

OTAN, Ucrânia e Rússia: o poder da ideologia, 2022. 1 vídeo (26:27 min). Publicado pelo canal Tempero Drag. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2CiLnUKPfrI>. Acesso em: 13 mar. 2022.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 109-130.

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

PEZZATO, Luciane Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Pesquisa-ação e pesquisa-intervenção: aproximações, distanciamentos, conjugações. In: L'ABBATTE, Solange; MOURÃO, Lúcia Cardoso; PEZZATO, Luciane Maria (org.). *Análise Institucional e Saúde Coletiva*. São Paulo: Hucitec, 2013. p. 149-179.

QUE HORAS ELA VOLTA; Direção: Anna Muylaert. Produção: Globo Filmes, Gullane, África Filmes. Brasil, 2015. (114 min).

RAIC, Daniele Farias Freire. *O pedagogo-bricoleur: diferenças nas tramas da pedagogicidade*. Curitiba: Appris, 2020.

RAIC, Daniele Farias Freire; CARDOSO, Marilete Calegari; PEREIRA, Socorro Aparecida Cabral. A universidade pública em cenários neoliberais e fascistas: balbúrdias de resistência em tempos de Covid-19. *Revista Eletrônica de Educação*. Dossiê Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. v. 14, 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4556>. Acesso em: 16 mar. 2021.

RESENDE, Natália Silva. *(In)traduções curriculares: cartografando as esquinas do atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar*. 118f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

RIZOMA: Curso de introdução ao pensamento de Deleuze e Guattari. 1 vídeo (2 h). Publicado pelo canal Carlos Cardoso. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N3tgYozEHrI&t=1397s>. Acesso em: 28 fev. 2021.

RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Analisar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 35-37.

ROMA, Direção: Alfonso Cuarón. Produção: Netflix. México; Estados Unidos, 2018. (135 min).

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; CARVALHO, Maria Inez. A Provisoriedade das Proposições Curriculares para a Formação Docente – Enquadramentos. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise; Olivatto, Bruno. *Currículo, Saberes e Culturas num século em desafios: reexistências e(em) Formação*. Salvador: Edufba, 2022.

SARACENI, Rodrigo. *Roda de Sabores Cafés*. Veroo, 2020. Disponível em: <https://blog.veroo.com.br/roda-de-sabores-cafe/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. *Café: classificação e degustação*. Brasília: SENAR, 2017.

SILVA, Cíntia Vieira da. Intensidade e individuação: Deleuze e os dois sentidos de estética. *Revista de Filosofia Aurora*, 29(46), 17–34, 2017.

SIMONINI, Eduardo; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Transversalidade e esquizoanálise. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 2018, vol. 24, n. 3, p. 915-929.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-11682018000300015. Acesso em: 15 abr. 2022.

SOUZA, Josemary da Guarda de; MASCARENHAS, Elisângela Lima; SANTOS, Simone Silva; RAIC, Daniele Farias Freire. Currículo Rizoma: o que pode uma educação menor? *In: V COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES E VI (IN)FORMACCE. Anais [...].* Salvador(BA), FAGED-UFBA (ONLINE), 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecurriculo/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SOUZA, Josemary da Guarda de; RAIC, Daniele Farias Freire. Cartografia: Horizontes de uma perspectiva metodológica. *In: GEPRÁXIS – VII SEMINÁRIO NACIONAL E IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL. Anais [...].* Vitória da Conquista: Edições UESB, 2021, Vol. 8, N. 10, p. 1-12. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9665>. Acesso em: 13 set. 2021.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12475>. Acesso em: 09 mar. 2021.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Investigação Pós Qualitativa em uma Ontologia de Imanência. *Sage Journals, Qualitative Inquiry*, vol. 25, jan. 2019, p. 3-16. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1077800418772634>. Acesso em: 05 mar. 2022.

TADEU, Tomaz. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. *Revista Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, 2002, p. 47-57. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em: 15 out. 2022.

TADEU, Tomaz. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35-58.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *UFRB – Subsídios para criação e implantação a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia*. Salvador: UFBA, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *Caminhos, Histórias e Memórias*. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar. 2015 / jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627/10532>. Acesso em: 08 mar. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Lembranças. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

WELSH, Irvine. *Trainspotting*. Tradução Galera & Pellizzari. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. Tradução de Vera Ribeiro. Prefácio Ana Maria Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

WORLD, Coffee Research, 2022. Disponível em: <https://worldcoffeeresearch.org/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

ZOURABICHVILI, François. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. Tradução e prefácio de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

ZOURABICHVILI, François. *O que é um devir para Gilles Deleuze?* Conferência pronunciada em Horlieu (Lyon), no dia 27 de março de 1997. Tradução: Diogo Corrêa Silva Revisão: Samantha Sales. Disponível em: https://blogdolabemus.com/wp-content/uploads/2019/12/O-que-%C3%A9-um-devir-para-Gilles-Deleuze_Parte-1.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.