

Implicações do método cartográfico para a educação: a sala de aula como lugar de invenção

Implications of the cartographic method on education: the classroom as a place of invention

Por *Marta S. Y. Picchioni*, Mestre em Educação (FEUSP), psicóloga (PUCSP), pedagoga (ISESP) e esquizoanalista em formação (Escola Nômade de Filosofia).

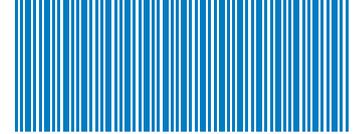
Resumo

A cartografia, pensada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, tem sido utilizada por diferentes campos do saber como um método de pesquisa que se desloca das etapas lineares e pré-concebidas para dar lugar aos processos, com todas as marcas de imprevisibilidade e transitoriedade que os atravessam. Nesse sentido, pode ser considerada uma espécie de *antimétodo*, já que um de seus princípios fundamentais é a disponibilidade aos encontros, sempre únicos e singulares e, nessa medida, não replicáveis. Aqui, a medição exata de variáveis ou a separação binária entre sujeito e objeto de pesquisa já não se sustentam, pois o fazer cartográfico só acontece no encontro entre campos de forças e paisagem, ou seja, em ato. No presente artigo, proponho que pensemos nas contribuições desse método para o campo da educação, tomando a escola como paisagem e os profissionais da educação e estudantes como agentes que fazem do ato educativo um lugar de invenção.

Palavras-chave: método cartográfico, escola, invenção, educação

Abstract:

Cartography, designed by Gilles Deleuze and Félix Guattari, has been used by different fields of knowledge as a research



method that emphasizes the processes and not just the pre-conceived stages, which would culminate in a final result that would materialize the success of the process. For this reason, it can also be considered as a kind of anti-method, since one of its fundamental principles is availability to meetings, which, in turn, will always be unique and singular and, to that extent, not replicable. Here, the exact measurement of variables or the binary separation between subject and object of research are not supported, because it is only in the relation among the field of forces, agents, and landscape that cartographic making is constituted, that is: in action. In this article I propose that we think about the contributions of this method to the field of education, more precisely taking the classroom as landscape and teachers and students as agents, making the educational act a place of invention.

Keywords: cartographic method, classroom, invention, education

Introdução

Enunciada na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a cartografia não é apenas um método de pesquisa, como um método no sentido amplo, de uma clínica aplicada à vida. Como ferramenta que sustenta, não somente uma visão, mas a criação de mundos, o método cartográfico tem despontado em diferentes campos das ciências humanas como uma maneira de pensar o campo investigativo e propor saídas à separação, muitas vezes estanque, entre pesquisador e objeto de pesquisa.

O fazer clínico *stricto sensu* e a educação são territórios privilegiados para que a cartografia aconteça, ao convocar seus agentes a uma implicação ativa àquilo em que ali se desdobra. Neste campo, todos se tornam aliados no processo de produzir caminhos, e até mesmo aquilo que conhecemos como *coleta de dados* – como se os dados estivessem desde sempre lá, à nossa espera para serem desvendados – passa a ser posto em questão.

Os pensadores franceses pensam a cartografia como um dispositivo necessário à criação de real, um real que existe na medida em que é produzido em seu próprio campo de imanência, a partir dos encontros que ali acontecem, e não dado em essência ou substância.



Logo no primeiro volume de *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari (2009) descrevem como o pensamento rizomático opera em oposição ao arbóreo: enquanto este ergue-se verticalmente em direção a uma verdade já dada e unívoca – para o alto e transcendente – o rizoma¹ rompe com a lógica binária entre árvore e raiz para fazer emergir múltiplos vetores de força que apontam para muitas direções. Se olharmos com atenção, dizem eles, “as próprias raízes são pivotantes com ramificação mais numerosa, lateral e circular, não dicotômica” (2009, p. 13) de modo que suas linhas de forças se definem conforme o processo e os obstáculos que venham a encontrar pelo caminho, criando saídas e direções, enquanto criam-se a si mesmas.

Não por acaso, o empreendimento realizado a quatro mãos, chamado *Mil Platôs* é, ele próprio, um rizoma: sua cartografia se dá em ato, no decorrer dos cinco volumes em que se dividem, mas nunca de modo linear ou cronologicamente organizado. A partir das múltiplas entradas possíveis, o fazer cartográfico é, antes, uma experiência a ser vivida no corpo. Trata-se de um modo de pensar e viver que acontece em ação e só se define nesse fluxo contínuo de abertura e variação, encontro e movimento.

A despeito deste alerta inicial, Kastrup (2020) arrisca-se a conceber uma definição para o método. Segundo ela, “a cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção (...). Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim” (2000, p. 32).

Assim, vamos nos familiarizando com a ideia de que cartografar não é descrever um objeto separado do sujeito, chegar a alguma conclusão definitiva sobre um problema ou mesmo um ponto final. Trata-se de um processo de *produção de real*, no qual o pesquisador se implica de modo ativo e modifica o contexto, não se portando como mero espectador de paisagens.

Nesses termos, cartografar é mapear um acontecimento enquanto ele acontece. Aqui, Deleuze e Guattari estabelecem uma distinção importante entre a ideia de mapa e de decalque. Ao contrário do decalque, que seria a reprodução de uma realidade já dada, com origem delimitada e lugar de chegada, o mapa “é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer

1. Conceito proposto por Deleuze e Guattari segundo o qual o pensamento não deriva de uma estrutura fixa e verticalizada, construída por uma lógica da origem e da finalidade, mas emerge simultaneamente, a partir de múltiplos pontos de influência e de diferentes pontos de partida, sempre pelo meio.



natureza (...). Um mapa é uma questão de performance, enquanto o decalque remete sempre a uma ‘competência’” presumida” (2009, p. 22).

Cabe ao cartógrafo, portanto, colocar-se disponível ao terreno dos encontros e da possibilidade de afetar e ser afetado, para que a cartografia aconteça como um jogo de corpos, uma dança. Cartografar significa sustentar uma abertura para que a composição com outras forças se efetive e, neste processo, algo novo possa emergir.

Logo fica claro que já não nos encontramos no terreno das certezas ou das representações. Não há o que re-apresentar – um real prévio que seria transposto ao plano do discurso. O que temos é um plano de presentificação, onde o que se põe em jogo é exatamente o que ali se apresenta, como um acontecimento em curso.

A partir dessas peças, podemos pensar em muitas contribuições – e implicações – do fazer cartográfico para o campo da educação ao tomarmos a escola como superfície de passagem, os professores como cartógrafos e os estudantes, como agentes ativos e implicados no processo de criar real – o campo das aprendizagens. Não há origem, nem lugar fixo de chegada: a cartografia é o puro meio, o processo de caminhar em bando e de construir alianças que afirmam a disponibilidade de afetar e ser afetado pelas linhas de força que se apresentam em ação.

Nesta perspectiva, falamos de uma prática educativa que se atualiza a cada vez, apresentando caminhos e saídas inéditas, aos quais precisamos nos atentar e que não estão dados, nos moldes de um currículo que venha a ser “aplicado” ou “transmitido” verticalmente, como se existisse para fora e para além das relações em curso.

Neste modo de conceber o currículo, já não se trata de reproduzir o conhecimento previamente constituído, mas de ser agente de seu processo de produção. Trata-se de uma virada epistêmica que fertiliza o terreno para o surgimento de um processo que tem como ponto de partida o chão da escola, o campo de imanência onde tudo acontece.

É na segunda metade do século XX que emerge o contexto que serve de solo ao movimento que põe em questão, não apenas o estatuto de verdade, mas as condições necessárias à sua produção. O pensador francês Michel Foucault (2009) dedica-se a



pensar sobre os mecanismos necessários para que certos discursos de verdade sejam produzidos em cada época. É por meio do conceito de *dispositivo* que ele nos mostra como uma variedade de mecanismos institucionais, estruturais, linguísticos e discursivos se combinam em um campo de forças para forjar modos de ser e de desejar que só se tornam possíveis e se sustentam a partir desses mesmos dispositivos.

Eclode, então, o nascimento de uma verdade científica da qual fazem parte diferentes campos do saber, como a Medicina, a Pediatria, a Pedagogia, a Psicologia, entre outros, que se dedicam a produzir discursos – ou regimes de linguagem – mais ou menos prescritivos, tendo em vista a elucidação de um certo bem viver, ao qual Foucault denominou *biopolítica* ou uma política de regulamentação das vidas e de seus modos. Nesta maneira de operar, já não se trata de inculcar nos sujeitos modos ou hábitos salutares, mas, fundamentalmente, de fabricar-lhes o desejo de se engajar, por vontade própria, nos fazeres hegemônicos e dominantes de determinado contexto.

Ao dar visibilidade aos mecanismos pelos quais as subjetividades são produzidas, Foucault desmonta a ideia de que haja um sujeito universal, essencial ou coeso por natureza, e até mesmo a suposição de que haveria um sujeito que permanecesse igual a ele mesmo ao longo da vida. Tanto Foucault, como Deleuze e Guattari (2011), entendem a produção das subjetividades como um processo maquínico e incessante, efeito de um campo de forças vindo da máquina social, mas também da máquina desejante, esta última conectada aos saberes dos corpos e de suas potências de criação.

E como a produção de subjetividades se relacionaria aos fazeres escolares?

De um lado, a escola, como uma das instituições fundantes da máquina social, forja, desde cedo e por meio de suas práticas, modos de ser e pensar que conformam aqueles sob sua responsabilidade.

Ao incidir sobre a produção de saber, a instituição escolar produz efeitos que atuam também sobre as relações de poder, de modo que não podemos falar de um conhecimento canônico e essencializado, mas de um que se atualiza no decorrer do processo, levando em conta tanto as forças de seu próprio campo – o chão da escola – como os movimentos micropolíticos que eclodem no



entorno mais amplo e que também modificam o campo de forças que tem a escola como superfície de atualização.

Os efeitos deste modo de conceber os processos de ensino e de aprendizagem são evidentes: podemos compactuar com a reprodução dos saberes majoritários já constituídos, levando a cabo um ensino verticalizado e pré-estabelecido, ou, na outra ponta, assumirmos seu caráter transitório, adotando uma postura transversal e porosa, aberta a atravessamentos imprevistos, mudanças de rota, de ideias e de sentidos, ou em outras palavras, cartografando o campo.

Dos absolutos às multiplicidades: a emergência de um novo campo de forças

Com a passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle (Deleuze, 2008), assistimos à dissolução das estruturas forjadas ao longo da modernidade, onde tanto o pensamento como a noção de subjetividade passam a estar na berlinda. Isso porque, ao passar de um terreno supostamente mais estável e previsível para outro, vivido como incerto, experimentamos uma alteração no campo de forças instituído.

Tal passagem nos apresenta, em ato, aquilo que Deleuze e Guattari chamam *processo de desterritorialização*, quando há um estremecer do solo em curso, produzindo efeitos de instabilidade. Quando os modos dominantes de operar e de responder aos desafios da vida já não encontram ressonância diante do que pede o novo mundo, torna-se necessário encontrar novos modos de habitá-lo.

Viver um processo de desterritorialização, na vida ou na escola, pode ser extremamente angustiante, na medida em que o terreno se desloca, e já não sabemos onde pisamos. Diante deste cenário, Suely Rolnik (2016) nos alerta sobre alguns cuidados inerentes ao fazer cartográfico, para que não nos coloquemos em uma posição de falta e vulnerabilidade, como se nossos saberes fossem insuficientes e precisássemos do aval de instâncias exteriores ao campo para criar novos modos de ocupá-lo. De acordo com a autora, é justamente nos processos de desterritorialização que temos a oportunidade de acionar nossas potências criadoras para inventar saídas inéditas - contra-efetuações - ao que nos apresenta o campo.



Ainda, Rolnik aponta para a importância de estarmos atentos a nossos limiares de desterritorialização ou, em outras palavras, o quanto de incerteza e imprevisibilidade conseguimos suportar.

Segundo ela, faz parte do método cartográfico observar os efeitos produzidos em nossos corpos quando diante de um processo de mutação. Podemos sentir angústia, negação, apego, euforia, vazio e, nesse registro, as próprias reações do cartógrafo são tomadas como objeto de análise, diante da possibilidade de construção de novos sentidos e direcionamentos ao que se anuncia. A observação de si e do grupo é um instrumento valioso, na medida em que uma das reações mais comuns, quando estamos diante de um processo de invenção é, justamente, a sensação de medo e insegurança que produz práticas de adesão a modelos pré-estabelecidos.

É nesse sentido que, muitas vezes, os processos de desterritorialização são vividos apenas pela perspectiva da perda, como se algo em nós – uma essência ou estrutura fixa – nos abandonasse, deixando-nos nus e impossibilitados de ser. O que os pensadores franceses nos dizem, no entanto, é justamente o contrário: a própria ideia de que haja uma estrutura fixa ou imutável é uma ficção, de modo que os processos de desterritorialização nos possibilitam validar o campo de experimentação para, nele, investir na fabricação do inédito.

Ao assumirmos que nossa experiência material não é um *em si*, mas um efeito e um contra-efeito dos encontros entre múltiplas linhas de força, já não se trata de buscar a forma perdida, mas de habitar o campo de imanência, a partir de novas máscaras² e modos de fazer, nos compondo ativamente com as linhas que atravessam o campo e que, de todo modo, são provisórias – o *finito ilimitado*, nos termos de Rolnik (2016).

Aqui, tudo é artifício produzido a partir do encontro com forças em composição, assim como na própria natureza, onde tudo é fluxo e provisoriedade, nascimento e morte. O que Deleuze e Guattari fazem, ao longo de toda sua obra, é não apenas dar espaço às multiplicidades e à sua capacidade de criar diferença, como também afirmá-las enquanto princípio vital. Não por acaso, criam toda uma rede de conceitos que nos ajuda a habitar, em múltiplas camadas, um novo mundo composto de mil platôs.

Tomando a escola e a educação como nossas superfícies de passagem, podemos tecer um paralelo entre o acesso aos platôs e

2. Aqui, a ideia de máscara se opõe a de rosto (Deleuze e Guattari, 2008), sendo este último, o guardião da unidade subjetiva, enquanto a máscara serve como pele a ser vestida a cada etapa, como o animal que precisa trocar de pele ao longo da vida ou das culturas que fazem uso de máscaras para encarnar certas linhas de força. As máscaras, portanto, assumem o caráter singular e imanente de nossas presenças, na medida em que são efeito e produzem novas forças no campo – ao invés de reafirmarem as formas cristalizadas.



a construção de conhecimento, por exemplo. Em ambos os casos, tal acesso não se dá de modo linear ou vertical, mas por andaimes e ressonâncias, altitudes e velocidades.

Cada entrada é um modo de se aproximar e de se compor com o campo, fazendo da construção de saberes uma ação criativa e persistente, que nos convoca a (re)criar percursos, de modo a torná-los nossos.

Trata-se de uma aproximação com a ideia de antropofagia, segundo a qual nos apropriamos daquilo que já foi feito e pensado por outros, para fazê-lo e pensá-lo outra vez, de maneira própria. Tal repetição contínua torna-se condição de um ato de variação, de modo que é neste processo que nos tornamos capazes de instaurar algo de inédito ao campo de forças que nos permite ir além do já estabelecido.

Como diz Rolnik, para estar em campo todas as entradas são boas e a tarefa do cartógrafo é “dar língua para afetos que pedem passagem” (2016, p.23) assumindo o desejo como bússola ética de seu fazer (Deleuze e Guattari: 2008, 2009, 2011).

Nesse cosmos conceitual, o processo de desterritorialização nos é apresentado como condição para a produção de um campo que se re-poliniza a cada vez. Rolnik (2016), então, falará em três movimentos da linha de desejo que opera sempre em fluxo contínuo de variação. No primeiro, a linha toma como ponto de partida algo de virtual – uma espécie de vir a ser – no campo já instituído, fazendo algo nele borbulhar. Tal força, ao incidir sobre o solo estável das formas estabelecidas, cria rachaduras, produzindo efeitos de estranhamento que, muitas vezes, queremos tamponar.

É comum lutarmos contra o movimento das linhas de desejo emergentes, que buscam se efetuar em novas possibilidades vetoriais – o chamado *segundo movimento* – mas, se o sustentarmos, chegaremos ao último ou *terceiro movimento*, o de reterritorialização, em que as linhas emergentes encontram passagem para se estabelecer, passando a compor uma nova paisagem e criando modificações no campo. Aqui, produzimos diferença, de modo que nem nós, nem o campo, permanecemos os mesmos do início do processo.

Nesse fazer em permanente movimento, há um jogo entre as dimensões macro e micropolíticas, sendo que as primeiras referem-se às formas e solos já estabelecidos, e as segundas,



aos mundos em emergência, que criam frestas microscópicas no primeiro plano, tensionando-o e fazendo-o transmutar.

Tomando a escola e os fazeres escolares como campo onde tudo acontece, veremos como o movimento de desterritorialização faz do currículo uma superfície a ser permanentemente reescrita e reinventada, a cada ano, a cada novo grupo, a cada linha de desejo emergente que ali se anuncia.

Herdeiros da Revolução Industrial – a instituição escolar

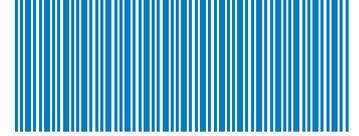
Em pleno século XIX, emergia um novo mundo com a promessa de expansão e de um futuro estável para aqueles que aderissem ao seu *modus operandi*, materializado pela Revolução Industrial. Nesse mundo, o ritmo da máquina imprimia o tom do progresso e da velocidade daquilo que se delineava como os primórdios do regime capitalista.

É nesse contexto que a instituição escolar, tal como a conhecemos, toma forma, somando à influência religiosa que já a caracterizava, uma nova maneira de produzir desejos, na medida em que os sujeitos aí forjados passavam a ter no trabalho, e no sucesso escolar, o eixo condutor de suas vidas (Han, 2017).

Não por acaso, esta escola foi estruturada em torno dos mesmos princípios das linhas de montagem: uma proposição seriada, que opera por meio da fragmentação dos tempos e espaços, controle dos processos, tendo em vista a padronização do produto a ser entregue, desde o início até o final.

A instituição escolar nasce com o intuito de fabricar, não apenas um modelo educativo, mas, sobretudo, sujeitos e subjetividades para esse mundo em expansão. Será apenas em meados do século XX que veremos emergir uma ou outra experiência de vanguarda que, ao abrir frestas no modelo instituído, afirma a possibilidade de criar uma outra educação.

No bojo dos movimentos de *contracultura*, emerge o desejo pela criação de alternativas ao modelo dominante, que apontavam para novos horizontes educativos, na medida em que propunham uma escola como lugar de experimentação, mais do que de reprodução ou de preparo para o mundo do trabalho.



É neste panorama que o movimento escolanovista traz para o foco da discussão questões relativas aos processos de aprendizagem, a partir de perguntas sobre o modo como *as crianças* apreendem o mundo. Tal linha investigativa, no entanto, não demora a se converter na produção de um saber genérico e generalizável sobre as crianças, enfatizando sua divisão por faixa etária ou etapas do desenvolvimento, como se todas as crianças fossem iguais entre si e reagissem da mesma maneira aos encontros com o mundo.

Quando o saber instituído se sobrepõe ao vivido, notamos a radicalidade dos operadores conceituais propostos por Deleuze e Guattari quando nos convidam a pensar a partir de um campo que privilegia as linhas instituintes ao invés das formas fixas e onde a construção de saberes parte das experiências vividas no corpo, dando vez às *singularidades* produzidas nos encontros.

Neste modo de pensar os processos e a produção de singularidades, rompe-se com qualquer ideia de universalização, seja em relação à constituição dos sujeitos, à ideia de criança ou à produção de pensamento. Os fazeres criam o campo que se constitui em ato e a partir das linhas de diferenciação, o que significa que o processo educativo implica uma transmutação de todos os envolvidos.

A primazia de um suposto saber imutável e categorizável perde força e ainda que suas naturezas sejam distintas, corpo e pensamento compõem uma totalidade múltipla. Há um corpo que pensa ao agir e um pensamento que se produz a partir dos afetos que o atravessam. A constituição dos sujeitos a partir de um modelo único mostra sua face fictícia: com Deleuze e Guattari, tudo o que temos são linhas mais ou menos segmentadas, mas em permanente fluxo de variação que nos singularizam.

Cheiros, visões, sensações, afetos: tudo é caminho para cartografar a sala de aula

Ao tomar a escola e a sala de aula como paisagem ou lugar privilegiado de investigação, é preciso dizer que o cartógrafo ainda não existe enquanto tal. É só a partir do encontro com outros corpos e com as muitas linhas que passarão a habitar esse espaço que ele se constitui. Seu processo de construção se inicia a partir desse plano comum de encontros, onde coexistem interesses, demandas e desejos, a partir de uma certa transversalidade que o compõe.



O fazer do cartógrafo se presentifica, justamente, ao mapear essas linhas todas e, em conjunto, eleger caminhos. Será preciso criar maneiras de estabelecer composições entre forças nem sempre convergentes, levando em conta tanto os saberes e percursos já constituídos – o território molar – como aqueles em expansão, animados por movimentos moleculares e imperceptíveis – os *devires minoritários*, que movem os processos de desterritorialização.

Se a sala de aula se tornou nosso plano de superfície, é preciso estar atento à escuta dos corpos vibráteis que a habitam. Cultivar uma atitude de espreita ativa é fundamental para se deixar afetar pelo que ali se passa. Tais linhas de força, ao pedirem passagem, terão de “negociar” com o terreno já instituído, encontrando maneiras de fazer brotar o novo diante de um solo já pavimentado.

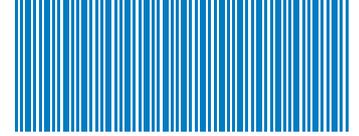
A sala de aula como plano a ser cartografado só existe a partir do fazer do cartógrafo e dos estudantes e na medida em que é ocupada e vivida de modo imanente por seus agentes.

Trata-se de um fluxo de produção incessante: a sala de aula toma parte da maquinaria de produção de desejo por aprender e criar mundos, embora continue a ser parte também da máquina social e institucionalizada. O fazer do cartógrafo, portanto, opera na fronteira entre uma e outra, na medida em que habita um espaço potencial e virtual de criação de novos horizontes.

Aqui, o termo *sala de aula* pode e deve ser posto em questão. Este será, antes, um lugar de encontro e de invenções, um lugar de pesquisa e de ação, onde diferentes temporalidades coexistem e contribuem para a invenção do campo.

O cartógrafo não se contenta em aderir a soluções pré-existentes, que façam parte de determinantes molares (Deleuze e Guattari, 2008), como, por exemplo, reproduzir caminhos pensados em outros tempos e contextos ou à pura repetição de fórmulas propostas nos livros didáticos ou nos currículos já testados, ao modo “aula”. Não. O cartógrafo e os estudantes podem buscar inspiração em muitos tempos e lugares, e a partir de múltiplas referências, mas ao atualizar suas fontes ao que pede o tempo presente, criam o inédito, ao modo do antropófago.

Na prática, falamos de um fazer sustentado pela escuta, nem sempre daquilo que é dito de modo explícito, mas de como gesticulam os corpos. Diante de um terreno já conhecido, é preciso



cultivar o olhar da estranheza, os desconhecimentos, alimentar por mais tempo as perguntas que terminam por servir de pistas para os caminhos que se pode trilhar.

No fazer cartográfico a lógica se inverte, na medida em que não nos movemos em direção à uma finalidade, mas é o próprio ato de mover-se – o movimento – que ganha foco e importância. Os resultados finais, quaisquer que sejam eles, serão efeitos diretos do processo, daí a importância de sustentá-lo enquanto tal.

Micropolíticas do desejo e o currículo oficial: tensões e composições

Eis aqui o campo de forças onde se encontram o cartógrafo e seu grupo. É esse o ringue onde as negociações acontecem e onde as linhas de fuga não cansam de produzir rachaduras e aberturas

De um lado, os documentos oficiais, o currículo institucional, a continuidade, os resultados finais; de outro, as linhas emergentes de enunciação de desejo, e os processos de diferenciação. Diante de nós, alguns modos de conduzir as aprendizagens: projetos, sequências didáticas, atividades permanentes ou pontuais. Some-se a isso a maneira como se dará a estratificação do tempo: a provável divisão em hora/aula, bimestres e trimestres e os intervalos de onde emergem os processos avaliativos. Em linha de tensão com essas forças, afirmam-se o tempo de duração das aprendizagens, os encontros singulares, os devires moleculares³ e tudo o que escapa ao terreno das visibilidades e das organizações. Tudo isso compõe o campo de forças e palco de atuação onde se dará o fazer cartográfico.

Em um campo tão vasto e povoado de múltiplas forças, como criar critérios para conseguir orquestrar boas escolhas?

De acordo com Rolnik (2016) a cartografia opera de acordo com uma ética própria: o princípio extramoral de expansão da vida, ali, justamente onde ela precisa emergir. Tal ética se orienta pela necessidade de dar vazão aos desejos vitais que perfuram e provocam o campo do já instituído, instaurando mudanças.

Junto ao princípio ético, segue-se outro: aquele segundo o qual a cartografia opera como um *antiprincípio*, de modo que, no limite, ela não se atém a formas ou princípios imutáveis, como costuma

3. Em Deleuze e Guattari, o termo *devir* se refere às linhas de intensidade em curso, portanto, linhas incapturáveis e imperceptíveis, que falam direto do processo de efetuação de nossa potência de ser, uma potência virtual que se atualiza por meio do movimento.



ser a lógica dos currículos estabelecidos. Adotar um antiprincípio como horizonte significa que as linhas de composição, com todas as forças aí tensionadas, só se desenham quando em relação ao acontecimento, nunca antes dele. Nesse sentido, o cartógrafo deve ser impiedoso: seu compromisso é com a expansão da potência de vida e com a afirmação dos devires em curso, não com as formas prévias.

O cartógrafo como antropófago de si e seus efeitos na sala de aula

Devora-te a ti mesmo é a tarefa última e primeira do cartógrafo. Assim, ele se afirma como cartógrafo de si, de maneira que seu fazer é também o do antropófago: aquele que, ao acontecer, imediatamente devora sua forma anterior e se recria, em ato.

Ao compor mil possibilidades de ocupar a superfície – sua própria pele – ele já não é o mesmo, difere de si na medida em que afeta e se deixa afetar pelos e nos encontros. Torna-se outro, muitos, diferente daquele que iniciou a jornada.

Nisso, Deleuze e Guattari são categóricos: nos caminhos disponíveis à efetivação dos limiares do desejo, há N possibilidades de efetuação, com exceção de uma: a forma ideal ou pré-estabelecida, representada pela equação N-1. Para os pensadores, o processo de cartografar é também o de diferir de si mesmo no decorrer do processo.

Ao tomar a sala de aula como plano de superfície, teremos nosso lócus privilegiado de investigação, um campo com demandas próprias e dissonantes. Há o grupo de estudantes, as demandas institucionais, as expectativas familiares e os professores, cartógrafos que, a partir deste lugar, empreenderão o processo de criar composições para além do atendimento automático das demandas que se anunciam ou da reprodução dos caminhos já trilhados. O que está em cena são os devires que os novos encontros serão capazes de rascunhar.

Para compor tal plano, Rolnik nos lembra que “não há nada em cima – céus de transcendência – , nem embaixo – brumas de essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão (...) pontes de linguagem” (2016, p. 66). É este o compromisso maior: cartografar as intensidades



em curso, para dar vazão ao novo que quer emergir em forma de aprendizagem. Já não existem pontos fixos de chegada ou partida, mas horizontes que se alargam na mesma proporção em que ousamos nos deslocar pelo campo de superfície.

Se o currículo oficial pede que se trabalhe com o ciclo da água, por exemplo, como fará o cartógrafo para compor tal vertente com as linhas de desejo apresentadas pelo grupo? Quantos caminhos são possíveis experimentar nesse encontro entre cartógrafo, grupo de estudantes e currículo instituído? É possível dizer não a este tema pré-estabelecido e fazer outras escolhas? É possível tomar o tema como ponto de partida e inventar linhas de fuga no decorrer do processo?

A resposta vem, outra vez, na forma da equação $N-1$: será possível trilhar N possibilidades de composição, menos aquela que estiver traçada de antemão, aula a aula, de maneira linear e pré-fabricada, a despeito das intensidades em jogo.

Explorando ainda o exemplo do ciclo da água: como estabelecer uma boa entrada? Observando a água que cai da torneira e imaginando seu caminho progresso? Contemplando a chuva e projetando para onde vai a água que cai do céu e escorre rua abaixo? Pesquisando em livros e sites o papel da água em nosso planeta? Fazendo uma lista de perguntas sobre o que se deseja saber sobre o ciclo da água e montando grupos para dar início às pesquisas? Assistindo a um documentário indicado por um estudante ou convidando um familiar que estude a questão para conversar com o grupo? Fazendo poesia?

Outra vez, todos os caminhos são válidos, como muitas podem ser as entradas iniciais - mil platôs. O mais importante é tomar o currículo como meio para a construção de aprendizagens com sentidos criados a partir daquilo que afeta e move o grupo, e não como finalidades impressas por terceiros.

Cartografar, nessa medida, não significa decretar o fim do currículo, mas contribuir ativamente para que ele se torne tão vivo, a ponto de assumir sua impermanência. Trata-se, em suma, de contra efetuá-lo, recompô-lo, dispensá-lo, reescrevê-lo, inverte-lo, inventá-lo dando-lhe, então, a devida medida: é ele quem deve estar a serviço das linhas de desejo do aprender, e não o contrário: professores e estudantes recortados, de modo a caber em seus moldes. Essa premissa é fundamental.



Aqui, outra questão se anuncia: a da *produção de sentidos*. No fazer cartográfico, ela assume três acepções: o sentido como efeito das sensações produzidas no próprio corpo (temos, afinal, cinco sentidos), o sentido como produção de significados compartilhados, a partir das experiências vividas pelo grupo e, por fim, o sentido que nos anuncia que direções tomar. É fazendo a leitura dessas três dimensões do sentido que o cartógrafo saberá por quais caminhos enveredar.

Note-se que em tal proposição parte-se daquilo que é vivido para então encontrar meios de expressão e expansão. É o saber do corpo que anuncia a direção, e não o inverso.

Embora tal condição esteja bem explicitada, não significa dizer que na prática este seja um processo fácil de conduzir. Sustentar devires ou lugares aos quais não se sabe de largada quais são, nem como chegar, pode ser um processo árduo e angustiante.

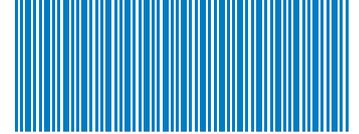
É Passos (2020) quem nos alerta para o fato de que “o devir não se anuncia sem um custo, e não há como entrar nele confortavelmente, tranquilamente” (p.193). Entrar em devir e em processo de diferenciação – condição do fazer cartográfico – é poder sustentar um limiar de imprevisibilidade que requer que aprendamos a caminhar no escuro, na medida em que os sentidos só se tecem no processo.

É necessário que o cartógrafo renuncie a seus supostos controles e às formas majoritárias que podem lhe trazer algum conforto, quando assume para si a vontade de cartografar. Se puder encontrar aliados na empreitada, sua jornada será muito mais rica e interessante.

Tecer outras linhas de tempo

Ao se tomar a cartografia como uma prática de vida, é preciso estabelecer outros parâmetros também em relação às linhas de tempo. Passado, presente e futuro coexistem e constituem uma só linha de passagem, que faz do tempo uma experiência de duração.

Em contrapartida, muitas das práticas curriculares, herdeiras do fazer industrial, primam pelo alcance de um resultado que só se mostra ao final, e que os fazeres do presente devem antever e prover. O tempo é segmentado em etapas que aumentam o nível de complexidade, conforme avançam em direção ao resultado



almejado, de modo que o futuro se anuncia já colonizado por uma série de expectativas que permeiam o mundo adulto.

Sobre essa antecipação do tempo por vir, contamos com a preciosa contribuição de dois importantes pensadores: Hannah Arendt e Ailton Krenak.

Ainda que separados pelo tempo, pelo espaço, pelo gênero e pela etnia, os dois nos apresentam uma ideia comum que diz da necessidade de descolonizar o futuro, seja das expectativas de sucesso que permeiam o mundo adulto, seja de uma visão unívoca a ser perseguida pelas novas gerações, como se, de fato e literalmente, não houvesse amanhã.

Ao relacionar-se com o tempo de uma perspectiva cartográfica, o futuro deixa de ser visto como finalidade ou ocasião para instaurar uma sensação de dívida ou insuficiência, para tornar-se, ele mesmo, um efeito dos modos como nos compomos com o tempo presente e nos comprometemos com ele.

Hannah Arendt nos lembra que “pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo”. (2005, p. 226).

Ela põe em cena a imagem de que ao antecipar um futuro desejável para os mais novos, lhes roubamos, justamente, o lugar das tentativas e da possibilidade de inventar futuros próprios para si.

A mesma ideia aparece, ainda que de outra maneira, no pensamento de Ailton Krenak (2020), liderança indígena do povo Krenak. Ele nos alerta, na frase que dá título a seu livro, que *o amanhã não está à venda*, sendo importante que permaneça como potência de acontecer, de modo que todas as investidas para antecipá-lo e gerenciá-lo, desde cedo, resultarão frustrantes e fracassadas por definição.

Aqui, *Cronos*, o deus do tempo cronológico e das demandas estabelecidas, e *Kairós*, deus do tempo oportuno e dos desejos em ebulição, também entram em negociação. Caberá ao cartógrafo a tarefa de fazer escolhas, sabendo quando privilegiar as exigências de um, ou as necessidades de fluir do outro. Outra vez, trata-se de compor-se com as linhas de tempo e de forças em relação.



O que sabemos, alinhados ao fazer cartográfico, é que fomentar o desejo de aprender gera mais desejo de aprender. O desejo é, assim, produzido em um ciclo que se retroalimenta, e quanto mais o fazer do cartógrafo se coloca a serviço da expansão da vida, mais ele cria condições para que essa vida possa se afirmar enquanto tal. Assim, as aprendizagens também emergem como efeitos desse desejar, e não como resultados previstos e previsíveis da lição que foi dada, como no ano anterior e no anterior ao anterior.

A linha de aprendizagem, assim como a do desejo, é produtiva e maquina e, ao passo que segue a lógica do devir, sempre em movimento, não se deixa capturar por imagens decalcadas de um futuro já vivido. A máquina aqui é de outra natureza: comprometida com a afirmação da vida como potência de existir e de se expandir e com um futuro que não se pega com as mãos (Deleuze e Guattari, 2008, 2009).

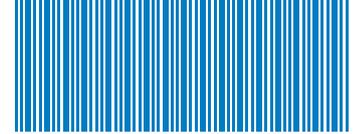
Cartografia e o cuidado de si: considerações finais acerca de uma escola comprometida com as linhas de potencialização da vida

Após dedicar anos de estudos às relações entre saber e poder, Michel Foucault dedicou-se, ao fim da vida, aos estudos sobre o cuidado de si, o chamado *terceiro Foucault*.

É preciso dizer, no entanto, que tais dimensões são indissociáveis, já que as relações entre saber e poder são constitutivas de certos regimes de verdade, que, com seus enunciados e visibilidades, compõe o campo de forças no qual nos inserimos, de modo que logo se convertem em regimes de governabilidade que atuam no intuito de fabricar certo tipo subjetivo, como vimos.

Dito isto, o grande salto do terceiro Foucault diz respeito ao entendimento da produção de subjetividades sob a ótica do cuidado de si, ou de uma certa produção de si como obra em aberto, e não apenas como mero efeito das linhas de força dominantes, diante das quais não haveria como escapar.

É justamente na perspectiva da criação de si como obra em aberto, e portanto, aberta ao campo das afecções, que o conceito de cuidado de si dialoga com os fazeres cartográficos, na medida em que este se coloca como prática que também nos convoca a permanente invenção do entorno e de nós mesmos.



A ideia de *cuidado de si* já aparecia entre os gregos como um modo ético de relação consigo mesmo que, no entanto, também já anunciava a tênue linha entre invenção e captura: as fronteiras entre o cultivo de si e a introjeção das normas vigentes; a adesão ao poder instituído e as afecções que davam passagem às práticas de liberdade.

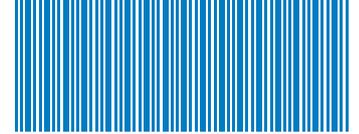
De acordo com Foucault (2007), a peça-chave para que possamos compreender a fronteira onde se situa a produção de subjetividades, entre autogoverno e uma estética da criação, está no chamado *dispositivo de sexualidade*. Este se refere aos modos de forjar e governar as práticas sexuais e de gestão da vida, que terminavam por definir parâmetros de normalidade e doença, fazendo da vida da população uma questão de boa ou má gestão.

Seus usos, ao longo dos tempos e contextos, mostram como as práticas sexuais serviram e ainda servem como linha de controle e captura para a criação de certo regime de subjetividade, a partir do qual pode-se inculcar certo tipo dominante a ser perseguido como um ideal: o cidadão de bem, saudável, moderado, respeitável e fabricado a partir de uma certa dimensão moral e moralizante de seu tempo.

Ao contrário de incidir apenas sobre os regimes sexuais, como poderíamos pensar, o *dispositivo de sexualidade* incide sobre a produção das vidas no geral, na medida em que forja modos normativos de viver e identidades coesas e produzidas no cerne dos regimes de verdade dos quais fazem parte várias das instituições atuantes ainda nos dias de hoje, como a escola e a família.

Em oposição a uma dimensão moralizante da condução das vidas, no entanto, há uma dimensão que é da ordem da ética e que, de acordo com Foucault, se refere ao *usos dos prazeres* (2007, 2009). Aqui as práticas de si se colocam a favor da dimensão do cuidado de si ou de uma perspectiva ético-política, comprometida com as práticas de autocriação.

Na esteira do pensamento produzido na antiguidade grega, Foucault desenvolve as noções de produção de uma vida ética e estética, que se aproxima, em grande medida, ao que propõe o fazer cartográfico: ambos têm em comum o compromisso com a expansão da vida, entendida como acontecimento de potência – e não como gestão do tempo de vida e dos comportamentos – daí a tomada do oriente ético como princípio.



Ora, na sociedade escolarizada em que vivemos, muitas são as implicações entre os movimentos de expansão com os quais o fazer do cartógrafo se compromete e os movimentos de captura onde atuam as práticas institucionais de controle, registro e reprodução das práticas que se organizam em torno de um script já traçado.

Entre a *condução de condutas*, de que se ocupa o dispositivo de sexualidade, e o compromisso com a tarefa ética e estética de criação da vida como obra de arte, é preciso que nos mantenhamos atentos aos usos que fazemos de nossa ampla estadia pelas instituições de ensino.

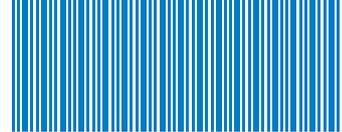
Aqui, o regime de sexualidade cede lugar a outro, a saber, um certo *regime de aprendizagem*, a partir do qual traçamos linhas de composição que também transitam entre a moralidade dominante – estabelecida pelo macro-olho das políticas instituídas – e a produção de um fazer ético comprometido com a expansão das potências de vida, em suas nuances micropolíticas e imperceptíveis.

É preciso lembrar, a cada vez, que a cartografia não está dada. A tarefa é justamente traçá-la, numa espécie de dança, entre instâncias molares e moleculares, políticas oficiais e linhas de intensidades que pulsam, muitas vezes ainda sem nome.

Reside aí a dimensão ética do fazer educativo e de seu compromisso com os processos potenciais. No coração de tal fazer, não se encontra uma linha única de atuação ou de um futuro que operaria como bússola, apontando para todos o mesmo norte. O que temos são práticas orientadas à ideia de cuidado e invenção de si, traçadas justamente no ato de seu acontecer.

Trata-se de uma virada conceitual importante e necessária, mas também de um compromisso renovado das relações educativas junto aos mais novos. Trata-se também de uma aposta ética nos *devires minoritários*, comprometidos em criar futuros outros, descolonizados – ao invés da automática afirmação da forma majoritária e dominante de viver e desejar.

Nesta medida, a escola e as salas de aulas, tornadas lugares de invenção, servem como terreno fértil para o cultivo de práticas criadoras e de singularidades plurais: um viveiro de mundos possíveis e de palavras em germe que venham a se firmar, reterritorializando a superfície em constante processo de renovação (Rolnik, 2019).



É também aqui que a invenção de mundos se anuncia como uma vertente não apenas do possível, mas, quem sabe, do que ainda se configura na esfera do (im)possível, já que ainda não imaginado e portanto presente apenas na dimensão dos germens por vir.

Como dizem Rolnik (2019) e Krenac (2020), será preciso descolonizar não apenas o futuro, capturado por demandas, desejos e expectativas vindos de muitos lugares, como também os desejos emergentes que, nessa lógica, já nascem em vias de serem formatados pelas linhas majoritárias.

Daí que para o cartógrafo e para uma escola que se pretenda aliada das práticas de criação de si e de outros mundos, a tarefa já não é a de resistir, mas a de fazer composição com as forças potenciais em jogo, tendo em vista a liberação das energias de vida emergentes que, no caso, pulsam ou hibernam no contexto escolar.

Como afirma Rolnik (2016), para sustentar o desmanche permanente dos territórios constituídos, espera-se do cartógrafo que atue com uma certa crueldade – ainda que amorosa – que tem como objetivo primeiro ser impiedoso em nome da vida. Em última instância, ele deve se pôr à altura de seu tempo, aventurando-se em novos modos de produzir singularidades e sentidos, alargando-os, perfurando-os e tornando-os porosos, talvez ao ponto de ruir.

Esta é, portanto, a tarefa ético-política para a qual a escola é campo fértil e pode atuar ativamente na sustentação de fazeres cartográficos comprometidos com a potencialização das vidas. Nem mais, nem menos.



REFERÊNCIAS

ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. São Paulo: Ed. 34, 2009.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. São Paulo: Ed.34, 2008.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O anti- Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2011.

EDUARDO, P. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2020.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*, 1 - A vontade de saber. São Paulo: Graal, 2009.

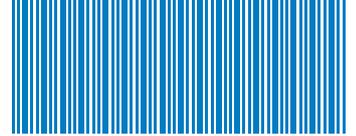
FOUCAULT, M. *História da sexualidade*, 3 - O cuidado de si. São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. pp. 264-293.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.



ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2016.

ROLNIK, S. Instituto Unisinos, entrevista com Suely Rolnik, Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591109-e-preciso-fazer-um-trabalho-de-descolonizacao-do-desejo-entrevista-com-suely-rolnik>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

Recebido em 25 de maio de 2021

Aprovado em 06 de setembro de 2021

