

MÉTODO DA CARTOGRAFIA E RAZÃO SENSÍVEL: SENTIDOS DE UMA EDUCAÇÃO CAMINHANTE

Vanessa de Andrade Lira dos Santos¹

RESUMO

A reflexão que se inicia tem como ponto central o método da cartografia, como abordagem que aponta para novas formas de encarar a pesquisa e a própria produção de saberes, e como pressuposto não mais dependente de predeterminações inquestionáveis ou percursos lineares, que levam sempre aos mesmos lugares. Para isto, cruzaremos três questões relacionadas a esta ruptura de paradigmas: a cartografia enquanto “forma disforme” de produzir percursos de pesquisa; o conceito de razão sensível desenvolvido por Michel Maffesoli; e os sentidos de educação enquanto processo sempre cambiante. Pensar a cartografia como caminho para pesquisar nas várias áreas das ciências humanas, implica buscar novas formas de conceber sentidos ao pensamento, como instância que não permite delimitações definitivas. A relação que se almeja desenvolver entre o método da cartografia, elaborado a partir do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, e o conceito de razão sensível, desenvolvido por Michel Maffesoli, apresenta-se como uma tentativa de compreender o próprio processo de produção de sentidos para o pensar que se faz na experiência. Nesta dinâmica, conhecer e fazer são indissociáveis, e os desvios que se dão no percurso do vivido impossibilitam qualquer pretensão à neutralidade.

Palavras-chave: Educação. Método da cartografia. Razão sensível. Michel Maffesoli

¹ FEBF/UERJ

CARTOGRAPHIC METHOD AND SENSITIVE REASON: MEANINGS OF A DEVELOPING EDUCATION

ABSTRACT

This reflexion has as its crucial point the cartographic method as an approach that indicates new possibilities of facing research and the knowledge production itself, and as an independent premise regardless of undisputed predetermination or linear paths, which always lead us to the same places. Thus, three main questions related to the deconstruction of paradigms will be discussed in this work: cartography as a “formless form” of producing research paths; the concept of sensitive reason developed by Michel Maffesoli; and the meanings of education as a continuously changing process. Contemplating cartography as a way to develop researches in the many fields of the humanities implies searching for new forms of conceiving senses for thinking as an instance that doesn't allow permanent definitions. The relationship this research wants to establish between the cartographic method, created having as its basis the works of Gilles Deleuze and Félix Guattari, and the concept of sensitive reason, developed by Michel Maffesoli, presents itself as an attempt of understanding the sense production process itself to think about what is done in the experiment. Therefore, knowing and doing are indistinguishable, and the deviations that happen in life prevent any aspiration to neutrality.

Keywords: Education. Cartographic method. Sensitive reason. Michel Maffesoli

A reflexão que se inicia tem como ponto central o método da cartografia como abordagem que aponta para novas formas de encarar a pesquisa e a própria produção de saberes, como não mais dependente de predeterminações inquestionáveis ou percursos lineares que levam sempre aos mesmos lugares. Para isso cruzaremos três questões relacionadas a esta ruptura de paradigmas que regiam, ou tentavam reger, o próprio percurso do pensamento e das experiências (instâncias inseparáveis): a cartografia enquanto “forma

disforme” de produzir percursos de pesquisa; o conceito de *razão sensível* desenvolvido por Michel Maffesoli; e os sentidos de educação enquanto processo sempre cambiante e descaracterizado, na medida em que se preveem processos e se definem a priori resultados finais e justificativas que são quase “a moral da história”.

Pensar a cartografia como caminho para uma pesquisa nas várias áreas das ciências humanas, implica buscar novas formas de compreensão do próprio ato de se conceber os sentidos do pensamento como instância que não permite delimitações definitivas. Neste sentido este “método”, que já não cabe nesta expressão, é significado no próprio percurso. As proposições possíveis não passam de pistas e não se limitam a um passo a passo de regras que existem para serem aplicadas, mas como dinâmica que converte estas pistas em pontos centrais e disformes de toda pesquisa que se proponha a compreender seus traçados como atos criadores. Talvez seja esta ideia que nos permite entender a cartografia como proposta inevitável para quem deseja desvelar, sempre parcialmente, o que de latente as experiências permitem tocar: vivenciar o descobrir como ato criador. E não se trata de descobrir o que se mostrava ordenadamente encoberto, como em um jogo pedagógico, mas de entender este ato inserido nos trajetos que utilizam as pistas como pontos de contato significantes, fazendo das pistas signos que tornam cada pesquisador um “farejador” e vivente, num fluxo que vê nos atos antes insignificantes “partículas criadoras”.

Os papéis e os sentidos do processo tradicional de pesquisa se invertem: o que antes era tido como natural quando se falava em pesquisa sistemática- delimitar propostas pautadas na racionalidade e se utilizar das experiências ordenando-as no sentido de conferir suporte ao que se desejava “ilustrar”- passa a não fazer sentido na medida em que a experiência passa a não mais se submeter ao plano das expectativas racionais. Esperar o inevitável acontecer não cabe mais ao pesquisador que se propõe cartógrafo, e é a incerteza que desestabiliza o uso da experiência como ilustração do plano do estável e ponderado, a experiência agora deve ser vista no campo da intervenção, não cabendo mais uma expectativa desencarnada da prática. Isto não significa uma postura dicotômica, visto que o que chamamos aqui de experiência permite, em sua própria essência, a produção de saberes, No entanto, estes saberes não se colocam mais no campo da racionalidade pura, que compreende os sentidos das aprendizagens como espaços hierárquicos que não permitem disputas. O que se busca, na realidade, é a desestruturação de um “castelo racionalista”, que se erguei sob a alegação de

possuir o conhecimento e de fazer sentido independentemente do ato de sentir. O que era concebido como “ferramentas conceituais” jamais se encerrou apenas como uma operação de análise, servindo como armas para quem buscava olhar a vida através de janelas recortadas de maneira neutra. Este processo de velamento, que é marca de uma racionalidade que deseja cortar com precisão seus pontos de apoio, é prova irrefutável da grande dificuldade de se assumir que é na /com /da experiência que produz conhecimento.

Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento - um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.10).

Neste contexto três palavras são engendradas na produção de sentidos para uma pesquisa: partida, caminho e meta. Partida como o momento inicial de uma pesquisa; caminho como a maneira de se prosseguir rumando numa direção definida e meta como o objetivo que se deseja alcançar. Esta ordem e a maneira que se entende a mesma é definidora de uma postura diante de qualquer proposta de pesquisa, já que as interconexões que permite dependem do olhar e do envolvimento do pesquisador, e do o mesmo considera como objeto de pesquisa. Em uma postura tradicional, o pesquisador busca controle sobre o caminho a percorrer e do objeto a ser desvelado. Esta certeza do processo antes de torná-lo prático, a certeza de que suas questões se manterão intactas até o fim deste processo e a simulação de um “desbravar em linha reta” faz da experiência uma superficialidade necessária, como um adereço para os conceitos predeterminados e dignos de serem “enfeitados” pela vida real, nesta dinâmica, encoberta pela simulação de algo previsível e acabado.

Mais do que uma inversão, o método da cartografia busca uma reversão do próprio sentido de pesquisar e de estar, de fato, inserido na realidade. Assim, assume o papel limitado do planejamento diante da experiência de estar, de fato, no mundo. Uma nova proposta de pensamento vem à tona: é necessário compreender que pensar e experienciar não são simples complementaridades, mas partes de um mesmo sistema que converte em dados dizíveis o próprio mergulho na dinâmica real, assumindo o pensar e o agir como atos que carregam em si vestígios de uma rede de vivências e afetos que se afetam enquanto acontecem. Estamos

diante do primado do caminhar que, numa atitude de abertura, faz dos pequenos vestígios dos atos, pontos de convergência que aguardam novos pontos para se conectarem e darem segmento às redes de relações que se fazem na dinâmica da pesquisa.

O método da cartografia nos exige um novo entendimento sobre o que consideramos como aspectos relevantes da atenção que dispensamos ao objeto ou campo de pesquisa. Sendo assim, é necessária uma postura de “rastreo” diante da realidade, considerando os vários fragmentos desta realidade como passíveis de atenção e de descobertas. As metas a serem alcançadas em uma pesquisa não se produzem antes da experiência como mesmo, ao adentrar no campo- que não é somente de observação, mas de imersão na dada realidade- as pistas vão sendo levantadas numa relação direta com a atenção envolvida nos atos em constante variação. Os ritmos experienciais variam e exigem do pesquisador abertura e flexibilidade para acompanhar estes movimentos através de uma sintonia fina com o problema de pesquisa proposto. É fundamental estar ativo e receptivo ao que a experiência real apresenta para que a atenção seja tocada por uma destas tantas “partículas de sentido” que a realidade carrega. Como numa nova perspectiva de ritmo a atenção pousa em um fato, ou um ato, que carrega em si algo de trás significações sensíveis e cognitivas ao que se busca enquanto questão no campo.

O que fazemos quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território da observação? Se perguntamos "o que é isto?" saímos da suspensão e retornamos ao regime da reconhecimento. A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um "vamos ver o que está acontecendo", pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto (KASTRUP, 2009, p. 44).

Não se trata mais do campo do conhecido, mas da produção de conhecimento no se deslocar de um percurso, e a atenção é a vela que conduz a própria criação deste vasto território que conduz e é conduzido como experiência de partilha e não mais de soberania de finalidades e ações. Nos terrenos acidentados da realidade a cartografia vai explorando e desdobrando significados, e é nesta constante desterritorialização que os sistemas de pensamento são potencializados e esgarçam seus limites de aproximações com o real e, ao mesmo tempo, de reconfiguração do mesmo. E é esta “plasticidade da experiência” que permite aos sistemas sensíveis e cognitivos uma saída das zonas de relações pertinentes e relevantes e os alça para voos imprevisíveis que criam novos espaços e novas demandas.

Redes vazam o posto e recolocam o pesquisador na posição de potencial via, certezas se desfazem e o que resta é o gesto que cria o caminho enquanto caminha.

A relação que se deseja fazer entre o método da cartografia, apresentado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, e o conceito de razão sensível, desenvolvido por Michel Maffesoli, mostra-se como uma tentativa de compreender o próprio processo de formulação de sentidos para o pensar que se faz na experiência. Enquanto o equilíbrio racionalista recorre ao programado, aparando as arestas do que não pode ser mensurado, uma postura sensível diante da razão, encontra na dinâmica da vivência a potência para as transformações que ocorrem no próprio processo. Nesta dinâmica, conhecer e fazer são indissociáveis e os desvios que se dão no percurso do vivido impossibilitam qualquer pretensão à neutralidade. Nesta perspectiva, a matéria não se apresenta passivamente como suporte que serve ao pesquisador e aos seus movimentos diante de seu campo. Não se constrói uma relação de submissão e de domínio entre objeto e pesquisador, mas se apresenta na experiência indícios de caminhos que se mostram resistentes ao planejamento cartesiano que se propunha anteriormente, abrindo espaço a um movimento, do pensar e da sensibilidade como partes solúveis entre si, que aponta para a produção de referências que não se enquadram em esquemas elucidativos ou moldes preestabelecidos. O conhecimento passa a se dar não mais como dominador de experiências, mas como parte desta composição vivida nos encontros.

O pensamento do método tradicional é tomado como uma imagem em linha reta, um caminho previamente traçado, a linha mais curta entre os pontos de saída e chegada, numa corrida incessante por resultados e provas que validam posturas racionalistas. Neste trajeto não há espaço para relevos acidentados, para rotas de fuga, pois o desejo de chegar a um lugar já construído no imaginário impede qualquer processo de criação que possa levar em consideração a incerteza. Essa simulação de caminhada, nos próprios processos do pensamento, é como um “ensaio de viver” onde a vida é coadjuvante dela mesma, como se o pensamento não tivesse relação alguma com a experiência e com a sensibilidade, como se uma suposta hierarquia do pensamento sobre os sentidos respondesse a todas as perguntas, feitas sempre de antemão.

Na perspectiva da cartografia não tratamos mais de um método propriamente dito, uma forma de saber sobre as coisas do mundo utilizando guias limitadores de percursos, pois permitem apenas alguns clarões diante da dinâmica real, clarões já esquematizados para serem

“percorridos em fileiras”. Tratamos agora do próprio deslocamento do estatuto de pensamento, dado como um complexo que escapa aos pressupostos que o estancavam no real. Neste real, os modos de existir são variáveis e não seguem um ritmo matemático, só sendo possível vivenciá-los na medida em que acontecem, e qualquer exigência representativa desta realidade não é capaz de abarcá-la em seus infindáveis deslocamentos e os transbordamentos que acontecem nas tentativas de catalogação.

Há momentos em que não se pode mais mumificar ou isolar analiticamente o objeto ou o sujeito vivo. Assim, em vez de desejar —pegá-las no conceito, talvez valha mais a pena acompanhar a energia interna que está em ação em tal propensão. De minha parte propus pôr em ação um pensamento de acompanhamento, uma —metanóia (que pensa ao lado), por oposição à —paranóia (que pensa de um modo impositivo) próprio da modernidade (MAFFESOLI, 2001, p. 22).

Em sua diferenciação entre paranoia e metanoia, Maffesoli nos apresenta uma nova forma de conceber o pensamento, não mais como uma imposição ao ato de existir, mas como parte inseparável desta existência. A paranoia almeja o controle, repete incansavelmente fórmulas no sentido de conter os acontecimentos como receitas definitivas, como num voo diretivo sobre o real, como quem constrói trincheiras para delimitar passagens e prepara espaços para subordinar paragens. Maffesoli propõe a metanoia como um saber acompanhante, um saber que se estrutura, se desestrutura e se reestrutura no processo dos eventos, um saber que não cabe em qualquer compartimento etiquetado e que se desenvolve por que, de fato, é vivo. Assim, propõe uma conversão do entendimento do mundo como representação para a experiência do mesmo como apresentação das coisas.

É necessário entender que o racionalismo, na sua busca pela cientificidade estéril, é limitado para perceber e apreender a densidade simbólica e imagética da experiência vivida, já que se fecha sobre si mesmo como um sistema estático diante do real. Como Maffesoli (2001) deixou claro, este mesmo racionalismo traiu sua própria ambição de renovação, tornando-se uma dogmática morta diante de um fluxo de vida sempre em desenvolvimento. Não existe mais uma verdade única e aplicável nas diversas dimensões da vida, nos vários tempos e espaços de suas dinâmicas, mas uma multiplicidade que relativiza as experiências e amplia os percursos na perspectiva da complementaridade. O autor nos apresenta a expressão “raciovitalismo”, que se afirma como forma de não negligenciar

nenhum fragmento do que nos cerca, considerando os acontecimentos como vias que englobam, ao mesmo tempo, razão e sentimento.

O racionalismo revelador de mensagens vai direto ao alvo, segue essa via recta cuja eficácia é conhecida. Totalmente outro é o caminhar incerto do imaginário. Isso culmina num saber raro; um saber que, ao mesmo tempo, revela e oculta a própria coisa descrita por ele, um saber que encerra, para os espíritos finos, verdades múltiplas sob os arabescos das metáforas, um saber que deixa a cada um o cuidado de desvelar, isto é, de compreender por si mesmo e para si mesmo o que convém descobrir; um saber, de certa forma, iniciático (MAFFESOLI, p. 27).

Este saber que encerra verdades múltiplas, não encerra, no sentido de findar, sua amplitude de alcance em seus conceitos ou no tamanho de seus objetos, mas potencializa desvelamentos que reafirmam a parcialidade das experiências, trazendo o imaginário para o campo do conhecimento e, sobretudo, da criação. De um mesmo ponto é possível desbravar inúmeros percursos, que não são contáveis antes de serem feitos e que, por isso, permitem sempre novos caminhos e novas descobertas. Quando Maffesoli entende o saber como, de certa forma, iniciático, nos diz que o potencial do pensamento e da produção de saberes inclui, também e com força desbravadora, experiências que alcançam graus de refinamento tal que chegam a emanar uma força quase ritualística em relação à vida e seus fluxos. Ele referencia a fogueira como sendo “mais do que madeira e cinza”, e esta metáfora nos permite perceber a força da junção dos tantos elementos que compõem as experiências e a possibilidade do surgimento de novos elementos a partir destas conjunções. Separados os elementos de maneira sistemática, estes perdem suas potencialidades enquanto partes de um processo de energias em consonância, e viram fragmentos inertes e catalogáveis. Juntos possibilitam trocas físicas e energéticas que dão luz a novos acontecimentos e produzem experiências sensitivas e cognitivas novas, e estas, por sua vez, são caminhos para novas descobertas que se dão, sem um ritmo organizado, a partir da abertura destes novos caminhos. Maffesoli nos apresenta “aquilo que introduz a um pensamento acariciante, que pouco se importa com a ilusão da verdade, que não propõe um sentido definitivo das coisas e das pessoas, mas que se empenha sempre em manter-se a caminho.” (p.166)

Trazer o campo da educação para a reflexão sobre o pensamento e suas construções implica aceitar o fato de que não há neutralidade no conhecimento, toda pesquisa é uma intervenção sobre a realidade e não uma constatação de evidências que servem de suporte

para a teoria. O conhecimento é produzido no campo da experiência, onde os cruzamentos são múltiplos e é neste jogo de forças que se dá a articulação de saberes. Pesquisar em educação demanda dar crédito ao desconhecido, já que seu papel é permitir e instrumentalizar para formulação de relações que determinem novas formas de ser e estar no mundo, com suas tantas realidades que escapam e mudam suas naturezas na medida mutável das trocas e das sensibilizações. Neste sentido, o campo da educação não se constrói como um quebra-cabeça que depende somente de uma reformulação e reorganização em sua ordem fragmentada, mas numa perspectiva que demanda experimentos e toques sutis em fragmentos que saltam no caminho dos processos. Não cabe mais, nem no campo especial como um todo, nem do campo específico da educação, apontar para um futuro promissor, como faziam os modernos. Na ânsia de apresentar sempre o que está por vir, os processos de aprendizagem pareciam rumar para uma miragem, mantendo as mesmas bússolas em mãos, tendo seus ponteiros manipulados por estes “profetas da educação”, que não viam nada de fértil nos caminhos que trilhavam. Na contemporaneidade, diante dos vários apontamentos fornecidos pela clara necessidade de valorização da experiência em detrimento de um viver dependente do que virá a ser.

A contemporaneidade e tudo que este tempo traz através de seus ritmos de vida e formas de lidar com a materialidade vigente, ousa incomodar a articulação do conhecimento, antes intocável. O presente toma uma dimensão que já não permite mais viver para algo que não seja ele mesmo. Nesta dinâmica, ignorar os processos não traz aos “cânones educacionais” segurança de permanência como estatuto relevante na atualidade. Projetar o que virá delimitando trajetórias a priori já não se sustenta quando o ato de caminhar, e as definições de destino, não se dão antes das experiências. São estes percursos cambiantes que atribuem novos sentidos aos nossos tempos, e é esta insegurança, vinda dos passos vacilantes, que amedronta quem acredita ter o controle sobre os processos, que nada mais eram do que rotas opacas para a fantasia do futuro. A instituição educação teme o presente por não acreditar deter- apesar de continuar tentando acreditar que sim- o cotidiano enquanto potência do saber. É dentro das situações que os agentes se apropriam do que se apresenta, e são as pequenas decisões, que acontecem dentro das experiências, que reconfiguram o passo seguinte. Cada novo se dá exatamente no embate presente, e as formas de se apropriar do que se apresenta não apontam para o que virá depois, nada se dá antes do ato. Esta ação crítica no cotidiano nunca é isolada e neutra, é sobretudo uma ação múltipla e coletiva, já que a

produção de possibilidades é permeada pelos acontecimentos do presente, como uma sucessão de interferências de múltiplas vias.

Aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle (GALLO, 2008, p.66).

Os saberes cotidianos são como pequenos fragmentos que não podem e nem desejam ser configurados numa totalidade catalogável. Lidar com estes saberes não pode ser uma tentativa alienada de delimitá-los em compartimentos que os “legitimariam” como mensuráveis. Este agenciamento só reforçaria o desejo da educação instituída, de manter o controle sobre os atos do presente, dotando-os de falsos sentidos descolados de seus seres praticantes. Chegamos a um ponto crucial para o desdobramento do processo educacional como algo relevante na atualidade: os saberes acontecem nas práticas de seus sujeitos praticantes. Estes saberes não são domáveis ou “desveláveis” de maneira totalitária, são partes de experiências que existem enquanto ação, que passam deixando suas marcas. Estas marcas nunca serão as mesmas e, portanto, não podem ser transformadas em roteiros para novas aventuras, depois do ato não passarão de indícios parciais de acontecimentos.

As distinções formalistas seguramente nos dariam mapas prontos, de onde se deve pisar e do que se deve evitar, a fim de proporcionar uma travessia amena pelas vias escolares. No entanto, quem está de fato em constante caminhada nos trajetos escolares, sabe quão inquietante são suas vias. O ameno nada mais seria do que caminhar sobre a linha tracejada das normas, dos programas e das vias “seguras” dos planejamentos que já preveem fins. O que nos interessa acontece nos vãos dos protocolos, criando espaços intervalares nas brechas das normas. E este movimento por entre o território escola nos convida a visitar dois espaços concomitantes:

No espaço estriado, fecha-se uma superfície, a ser “repartida” segundo intervalos determinados, conforme cortes assinalados; no liso, “distribui-se” num espaço aberto, conforme frequências e ao longo de percursos (DELEUZE, 1997, p.165).

Deleuze trata dos espaços lisos e estriados como forças constantes nos engendramentos da vida. Direcionando sua teoria para o campo escolar- que por ser um espaço institucional, carrega em seu bojo uma natureza estriada-, temos em ação uma “coação

ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 15, Maio, 2017, 183-194.

de forças que nele se exercem” (p.189, 1997), prescrevendo intervalos e cortes que ordenam seu território. Na mesma medida- já que também é um espaço de relações entre sujeitos que dão sentidos a suas vias-, “desenvolve outras forças e secreta novos espaços lisos através da estriagem” (p. 189, 1997).

Não tratamos aqui de rasgar todas as normas da escola, tratamos de questionar este espaço como desagregador, em suas vias categorizadas, e ao mesmo tempo invadido por “desvios” que insistem em apontar caminhos, que deveriam ser considerados como relevantes saberes presentes nesse espaço. Em um nível “macro”, não se tratando necessariamente de dimensão, mas de discurso representativo, o território impõe-se em seu caráter institucional, desenvolvendo um conjunto de códigos que comportam e registram seus limites. Em sua dimensão micro, que também não se define enquanto tamanho, mas enquanto visibilidade legitimada, temos um ‘discurso ilegítimo’ que desterritorializa e que não se contenta com as margens.

O “dentrofora” pode se dar em uma arena como a sala de aula. Um plano orquestrado pelo “mestre” e tantas “estratégias de fuga” presentes no mesmo espaço. Uma fala centrada a partir do sujeito professor e as tantas falas simultâneas proferidas por seus “educandos”. O “fora-liso” se dá diante de nossos olhos, e é muito menos “abafável” do que insiste em bradar a instituição escolar. Cabe ressaltar, como Deleuze nos aponta, que:

“... os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvestido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso” (DELEUZE, 1997, p.157).

O espaço liso, como potência que desterritorializa o território escola, nos é “traduzido” como a capacidade de se perder e de se achar em um novo caminho estriado. E é através desta tradução que se fecha um ciclo que dará início a outros. É neste movimento que encontramos os sentidos de criação.

Os sujeitos caminham nas vias da escola nem sempre sobre os trajetos “subordinados aos pontos” (Deleuze, 1997, p.162). Este mapa bem formulado através das tramitações dadas ao que deve ser ensinado, e a partir dos pontos e delimitações fornecidos para serem ligados por linhas, é o que chamaríamos de estrutura escolar. Temos claro que, para que uma trajetória, que tem como referências pontos, seja feita da maneira mais rápida e objetiva

possível, é preciso que esta seja cruzada por linhas retas. Cabe descobrir o que fazer quando os acessos são cruzados “ziguezagueando”, quando “os pontos estão subordinados ao trajeto” (Deleuze, 1997, p.162). Estes pontos, como paradas, adquirem uma natureza variável e “sacodem” as delimitações prescritas pela instituição escola.

REFERÊNCIAS:

- DELEUZE, G; GUATARRI, Felix. 14. 1440- O liso e o Estriado . Tradução de Peter Pal Pelbart. In: Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia, vol.5, 1997. pp. 157-190.
- DELEUZE, Gilles. Conversações, 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. Pensamento nômade. In: A ilha deserta. São Paulo: Iluminuras, 2006. pp. 331-343.
- GALLO, Silvio. **Modernidade/pós-modernidade:** tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set/dez. 2006.
- MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, T. R. M; PARAÍSO, M. A. **Mapas, dança, desenhos:** a cartografia como método de pesquisa em educação . Pro-Posições, Campinas, v. 23, n.3(69), p. 159-178, set/dez, 2012.
- PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (org.) **Pistas do Método da Cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.