

PESQUISA-DOCÊNCIA DA DIFERENÇA: ENCONTROS E COMPOSIÇÕES PARA UM MÉTODO LABIRÍNTICO EM JOGO¹

Diego Winck Esteves²

Máximo Daniel Lamela Adó³

Resumo

O texto propõe pensar, a partir da figura do labirinto, a constituição de um espaço de criação no qual — aquele que o constitui — disponha-se ao acaso e a lidar com o imprevisto. Deste modo trata do espaço-texto, espaço-aula e espaço-de-si como superfícies que se impõem à criação na e da pesquisa-docência. Utiliza-se, assim, de certas noções de jogo e desvio para, com isso, passar a habitar esse espaço como uma poética da vertigem. Tais desvios são produzidos por restrições autoimpostas que intentam desequilibrar o sujeito e a linguagem em proveito do devir. A pesquisa e a docência se apresentam, deste modo, como uma viagem incerta, errante e na presença ativa de suas ignorâncias. Viagem que toma força de outros textos e tece uma rede de citações em que o espaço de estudo passa a ser entendido como um labor interno. Labor em que o conhecimento é tomado como um movimento de apropriação e, ainda assim, ou justamente por isso, como um ato poético. Por essa via a vertigem labiríntica se apresenta como um modo (método e estilo) de habitar a pesquisa-docência enquanto espaços e nestes afirmar diferenças. Trata-se de criar condições de possibilidade para que a experimentação e a criação se deem num convite aberto ao acaso e aos paradoxos — para que o pensar sempre possa voltar a insurgir no pensamento na e da Educação. Discute-se, portanto, os espaços constituídos e constituintes da pesquisa-docência como espaços favoráveis à produção de diferenças, principalmente, a partir da crítica nietzschiana e deleuziana à representação.

Palavras-chave: Pesquisa-docência; labirinto; jogo; poética; diferença.

¹ Originalmente publicado no livro *Filosofia e educação em errância: inventar escolas, infâncias do pensar*. Org. BERLE, Simone; CARVALHO, Allan; KOHAN, Walter. Rio de Janeiro: NEFI, 2018. p.423-435. O mesmo texto, com variações, compõe a Dissertação intitulada *Pesquisa-improvisação: educação em jogo*.

² Mestrando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e Educação. Bolsista do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientação: Máximo Lamela Adó. E-mail: winckesteves@gmail.com

³ Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação. Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e Educação. E-mail: maximo.lamela@ufrgs.br

Resumen

Este texto se propone pensar, a partir de la figura del labirinto, la constitución de un espacio de creación en el cual — aquel que lo constituye — se disponga al acaso y a lo imprevisto. De este modo trata del espacio-texto, espacio-aula y espacio-de-si como superficies que se imponen a la creación en la y de la pesquisa-docencia. Se utiliza, así, de ciertas nociones de juego y desvío para, con ellas, pasar a habitar ese espacio como una poética del vértigo. Tales desvíos son producidos por restricciones autoimpuestas que intentan desequilibrar el sujeto y el lenguaje a favor del devenir. La pesquisa y la docencia se presentan, de esta manera, como un viaje incierto, errante y en la presencia activa de sus ignorancias. Viaje que toma fuerza de otros textos y trama una red de citas en que el espacio del estudio pasa a ser entendido como un labor interno. Labor en que el conocimiento pasa a ser un movimiento de apropiación y, aún, o justamente por ello, como un acto poético. Por esa vía el vértigo laberíntico se presenta como un modo (método y estilo) de habitar la pesquisa-docencia como espacios y en estos afirmar diferencias. Se trata de crear condiciones de posibilidad para que la experimentación y la creación se den en una invitación abierta al acaso y a las paradojas — para que el pensar siempre pueda volver a insurgir en el pensamiento en la y de la Educación. Se discute, por tanto, los espacios constituidos y constituyentes de la pesquisa-docencia como espacios favorables a la producción de diferencias, principalmente, a partir de la crítica nietzscheana y deleuziana a la representación.

Palabras-clave: Pesquisa-docencia; laberinto; juego; poética; diferencia.

Labor intus: espaços em criação

Esse texto pensa a criação de um espaço que diante do uso de algumas restrições possa lidar com o imprevisível. Impõe-se, para tanto, certas noções de jogo e desvio e, desse modo, passa a habitá-lo — espaço-texto, espaço-aula, espaço-de-si — como um ambiente que se impõe à criação na e da pesquisa-docência.

Assim perspectivado, o espaço é percebido como composto por forças ativas e reativas onde como docentes e pesquisadores nos movemos para, em jogo com essas forças, provocar encontros alegres. Tais encontros são aqueles que lidam, de certo modo, com uma potência de invenção que age em direção a uma retificação vital, ou seja, que tomam a noção de alegria da filosofia de Spinoza e que, por isso, entendem a alegria como uma paixão exterior que aproxima os homens de sua potência de ação em razão a uma afirmação da vida. Afirmar a vida significa contornar tudo que envolve a tristeza, uma vez que esta estaria a serviço da tirania e da opressão subtraindo dos homens a potência de agir. (DELEUZE, 2002); (SPINOZA, 2010).

Por essa via, esse espaço é tomado, também, como possibilidade de fruição pois, para Barthes (1987) é um espaço criado por uma procura *desejante* do próprio espaço como um lugar de jogo e imprevisibilidade. Espaço onde o prazer está tanto na métrica que o possibilita quanto, paradoxalmente, no imprevisível suscitado por essa métrica. A fruição, assim concebida, seria uma espécie de ambiência provocadora de uma “coabitação das linguagens” (1987, p.08), onde o sujeito pouco importa, pois, como um estrangeiro à deriva é o espaço como a possibilidade de uma “*imprevisão* do desfrute” (1987, p.09, grifo do autor) que se impõe.

Deste modo, o texto aborda a criação de um espaço da e na pesquisa-docência que se impõe a desvios a partir de restrições autoimpostas, como um modo de desequilibrar o sujeito e promover o devir (enquanto acessos intermitentes de individuação). Tal intento se justifica na perspectiva de que não há um real a ser desvelado, e que diante dos “fatos” inventamos uma realidade, numa permuta entre real e ficção. Encontra-se assim no labirinto um modo de resistir ao mundo da representação, produzindo um espaço de possibilidades, de experimentação, um convite ao acaso e ao improvável, para que o pensar possa ocorrer ao pensamento.

Labirinto: jogo de imprevisibilidade

Com Deleuze e Guattari (1997), podemos afirmar que um espaço liso se constitui como uma zona de intensidades sem início e nem fim, sem ponto de chegada. Nesse espaço vigora a imagem do labirinto, do qual nos ocupamos e no qual trabalhamos como pesquisadores-docentes. Esse espaço da pesquisa, da aula e de nossa própria constituição como docentes, também nos trabalha como uma matéria em jogo com outras matérias. Um espaço de labor que compreende um complexo jogo da existência em uma pesquisa-docência da diferença. Existência produzida sob complexa metamorfose em reciprocidade.

Interessa-nos a noção de labor para pensar a tarefa da docência-pesquisa, pois, essa noção, como nos diz Compagnon (2007, p. 44), é uma potência em ação por carregar o poder simbólico na própria palavra. Mallarmé designava seus trabalhos linguísticos como um labor; os religiosos das ordens contemplativas tomavam a oração como um labor; Évrard l'Allemand propôs como etimologia para a palavra labirinto *labor intus*, ou seja, um trabalho que se faz por dentro. Deste modo, a imagem do labirinto nos ocupa e nos dá a ver a docência-pesquisa como um labor interno, esse fazer que cria, por meio de uma complexa rede de citações, um espaço que é, ao mesmo tempo, espaço de estudo, pesquisa e formação. Trata-se de um labirinto com muitas bifurcações. Entradas que são, ao mesmo tempo saídas e que, deste modo, remetem sempre a um descentramento. A um deslocamento, constante, de qualquer centralidade que lhe dê valor e simetria. O labirinto como uma figura que nos serve como o lugar do estudo (LARROSA, 2006).

Invocamos para tal a força da palavra e a potência do texto, tecendo a docência-pesquisa como o tramar de uma rede de citações num plano que se impõe a diagonais, desvios e conexões transversais, ao modo de um livro-rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A imagem do labirinto também nos possibilita perspectivar o aprender, ao considerar que as restrições que se apresentam nesse labirinto, e que nos impossibilitam de visualizar todo esse vasto campo que podemos chamar de mundo, não são mais do que os limites do nosso saber. Nesse sentido, assim como nos propõe Nietzsche, o mundo precisa ser decifrado, e esse decifrar não é da ordem de um desvelar, mas sempre de uma invenção. (GRANIER, 2009); (LARROSA, 2009).

A ideia do texto como uma rede de citações nos possibilita perspectivar um modo de fazer pesquisa em Educação. Esse modo, investido na experimentação provocada pelas vertigens do labirinto, nos coloca a pensar uma didática que se utiliza do acaso para produzir encontros e composições heterogêneas. Por essa via, nos ocupamos do labirinto onde, por caminhos que se cruzam, o fazer pesquisa e o fazer uma aula se encontram sobre o sentido da ficção: ambos criam problemas e perguntas que não podem ser respondidas se não por uma invenção. Nesta perspectiva, a realidade não passa de uma invenção, uma rede de ficções e a educação um modo de potencializar os corpos em boas ficções. (FLUSSER, 2006); (LARROSA, 2009).

Não há método existente que não seja um caminho inventado por outros; nestes a pesquisa e a docência se enveredam ou, tomando forças dos caminhos outrora percorridos, inventam seus próprios criando seus métodos. O labirinto então se impõe em resistência ao percurso linear, a identificação, a reconhecimento, não pretende chegar: reafirma a multiplicidade da existência, prolifera imagens no pensamento, intenta produzir um espaço coabitado pela heterogeneidade. Por essa via, incerta, não há caminhos, nem respostas, ainda que provisórias, que não sejam uma ficção.

A partir deste ponto seguimos a viagem, sobretudo, com Nietzsche e Deleuze e, em alguns momentos, com outros companheiros. Mas ao fim e ao cabo viajamos sempre sozinhos, e nessa vertigem do labirinto fizemos palavras nossas as dos outros - e com o que nos afeta, nos encontros, chegamos as nossas verdades, fizemos ficções, compomos modos de ser em meio à vida.

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, - isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferia perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo o meu caminhar - e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal pergunta! Este é o meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. “Este é o meu caminho, onde está o vosso?”, assim respondia eu aos que perguntavam “pelo caminho”. O caminho, na verdade, não existe! (NIETZSCHE apud LARROSA, 2009, p.40).

Como se tornar o que se é em uma poética da vertigem

O corpo é um complexo jogo de forças, intensidades e fluxos, latitudes e longitudes que não para de ser estratificado. Os estratos definem um sujeito, a captura reduz os fluxos.

Entendemos a educação como um modo de desequilibrar, de promover o devir em direção a outro ser sempre por vir – por caminhos nos quais, apesar das incertezas, os movimentos se precipitam. Após deslocamentos um novo equilíbrio instável se instaura, uma paragem entre sequências de acessos de individuação. (DELEUZE, 2002); (DELEUZE; GUATTARI, 1996); (SIMONDON apud CORAZZA, 2013).

A paragem como um momento de investigar um ponto do labirinto, explorar suas superfícies e recolher invenções em composições imprevistas, até que se rompa novamente o equilíbrio em movimentos desorientados para outros encontros numa vertigem labiríntica da/na pesquisa-docência. Trata-se de pensar que, segundo Adó (2014, p.4),

[...] parece haver certa impassividade para com aquilo que nos constitui; nossas ações cotidianas. A superfície de nossos dias de professores e alunos — e nisso entra a pergunta pelo espaço de/da aula, — é por nós, agentes desse processo, notada, vista, anotada? Que corpo de imagens poéticas podemos formar de uma aula?

Então, para desorientar e desequilibrar criam-se jogos que promovem restrições que se apresentam ao sujeito (e à linguagem através do texto), para que o corpo desvie: o corpo é composto de forças ativas, capaz de se transformar, é um sábio desconhecido. (DELEUZE, 1976).

Assim, jogar é criar os caminhos de um labirinto, pois “[...] o homem joga justamente porque não sabe: assim como se desconhece o destino da vida, ignora-se o desfecho da partida, da disputa, da escrita a partir de uma regra *a priori*” (PEREIRA, 2012). Entra-se então neste labirinto inventado para afirmar a vontade que se apresenta, a partir de Nietzsche, como fundamento do ser e da existência, a vontade de jogo; neste espaço imprevisto e descentrado produzimos fissuras nos estratos que restringe os fluxos, colocando o sujeito em jogo.

Para “chegar a ser o que se é” há que combater o que já se é. Porém, o sentido dessa luta é afirmativo. Qual é a natureza dessa afirmação? Naturalmente, nada que tenha a ver com o saber, com o poder ou com a vontade. Ao menos, se entendemos “saber”, “poder” e “vontade” como os atributos de um sujeito que sabe o que é e o que quer, e que é capaz de sobreimpor sua própria vontade a qualquer outra vontade que pretenda determina-lo. (LARROSA, 2009, p.52).

Se o pesquisar é um operar com a linguagem através do texto, do mesmo modo, não há currículo sem linguagem. Nesse sentido, uma Educação contemporânea que se afirme na diferença precisa resistir aos jogos de verdade operados através da linguagem; embaralhar os códigos, produzir efeitos de superfície, tornar visível a incerteza sobre a qual a educação

trabalha: um mundo como aparência onde nada mais se pode fazer do que decifrar seus efeitos, ou seja: inventariar, compor e inventar sua ficção, essa tal realidade. Uma Educação que faz de si e dos corpos espaços perpétuos de reinvenção. (NIETZSCHE, 2005).

Trata-se de uma postura, do docente-pesquisador que criar seus próprios jogos, e propõe o espaço de uma aula em jogo. Criar labirintos dentro de labirintos, desequilibrar também a língua, o sentido e as definições do conhecido. O Método Labiríntico de uma pesquisa-docência se afirma numa poética que se coaduna com a vertigem, se compondo na incerteza da errância e em jogo com o acaso, por uma afirmação ativa da diferença. Com Nietzsche, libertar as coisas da servidão da finalidade:

Nietzsche identifica o acaso ao múltiplo, aos fragmentos, aos membros, ao caos: caos dos dados que sacudidos e que lançamos. Nietzsche faz do acaso uma afirmação. O próprio céu é chamado de “céu do acaso”, “céu inocência”; o reino de Zarathustra é chamado de “grande acaso”. “Por acaso, esta é a mais antiga nobreza do mundo, eu a restitui a todas as coisas, eu a libertei da servidão da finalidade... Encontrei em todas as coisas esta certeza bem-aventurada de que elas preferem dançar sobre os pés do acaso”. “Minha palavra é: deixem vir a mim o acaso, ele é inocente como uma criancinha”. O que Nietzsche chama de necessidade (destino) nunca é, portanto, a abolição do acaso, mas sim sua própria combinação. (DELEUZE, 1976. p.15).

Convite ao acaso: a pesquisa e a aula como espaços de encontros e composições heterogêneas

Se a realidade é aqui entendida como uma ficção, e se esse “chegar a ser o que se é”, do mesmo modo, é um sempre um vir a ser inventado, ficcional, a essas afirmações a Educação não pode passar alheia. O *studium* de pesquisa e a sala de aula são aqui abordados sobre uma mesma perspectiva: espaços para encontros singulares. A pesquisa e a aula assim compreendidas como composições, mas antes, como a criação de condições para que a criação aconteça: possibilitar um espaço que potencialize invenções, que possibilite bons encontros e boas ficções; leia-se: boas educações.

O espaço da sala de aula, assim como o queremos, também se personifica como elemento interativo e relacional. É ele, o espaço, também personagem. Vitaliza, com suas funções hápticas, a organicidade das vidas que fogem para todos os lados desse espaço-relação. A sala de aula, com seus limites e composições, é, também, um lugar de constante estado de desequilíbrio, impermanência, virtualização; espaço que preza, em sua própria composição dispositiva, um campo de diferenças. (ADÓ, 2014, p.7).

A educação e o pesquisar em educação tem então uma relação com a infância, dessa dimensão crianceira do jogo, da brincadeira, da inocência, e do acaso. Quando não há um ponto de chegada, não há, portanto, uma meta externa a ser conquistada. Assim, a educação passa a ser a afirmação da conquista de um conhecimento, e esse como um empoderamento do discente com a matéria (currículo) sobre a qual trabalha, para com ela afirmar seu modo de conhecer o mundo e o mundo que deseja conhecer; e ao fazê-lo das combinações possíveis com as matérias escolhidas, tem em resultado uma “colagem” que define como a sua realidade e assim define a si. Nas palavras de Larrosa (2009, p.57):

Isso que somos e que temos de chegar a ser está claramente do lado da invenção. O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção. Por isso, Nietzsche não distingue realidade e ficção, mas a ficção má, enferma, e a ficção boa, sã, em função da qual está sua relação com a vida. Haveria então uma ficção má, temerosa e negadora da vida, e uma ficção boa, afirmativa, produtora de novidade, de intensidade, criadora de possibilidade de vida.

Nos parece importante retornar a Compagnon: o labirinto é essa rede de citações (aqui se projetando na pesquisa e currículo) sobre o qual trabalhamos, mas que ao mesmo tempo nos trabalha. A conquista do conhecimento é assim entendida como uma conquista de si e, sem embargo, é um ser conquistado pelo conhecimento do conhecido que se passa a conhecer: ao dar a ver quem se é insere-se numa narrativa ficcional. Destitui-se assim uma presumida soberania do sujeito na hierarquia sobre o objeto (que deixa de ser servil). A capacidade para escrever sua história, enquanto conquista e apropriação do real, somente torna-se possível ao perceber-se como um personagem que escreve sobre a própria história da qual é um personagem. É uma escrita que joga consigo, ao escrever seu mundo, sua realidade, sua vida, e tem na inocência o sentido e o motivo de sua existência. Como afirma Deleuze (1976, p.14) no livro dedicado a Nietzsche:

A inocência é o jogo da existência, da força e da vontade. A existência afirmada e apreciada, a força não separada, a vontade não desdobrada, essa é a primeira aproximação da inocência. [...] Heráclito é aquele para quem a vida é radicalmente inocente e justa. Compreende a inocência a partir de um instinto de jogo, faz da existência um fenômeno estético.

Para tanto, a criação desse espaço da pesquisa-docência precisa supor vazios a serem preenchidos. Ao desviar de uma composição antecipadamente prevista em um planejamento que chegaria resolvido em aula, esse espaço é um convite ao acaso. É preciso reforçar que de modo algum se abandona o planejamento, ao contrário, sua importância aqui ganha força: é preciso criar estratégias para desviar da representação.

É um exercício de definir margens e criar espaços em branco para serem escritos pelo leitor. É um modo, uma certa fé no plano de imanência, nos movimentos que passam em uma aula, ou numa pesquisa, e nos encontros que se transcriam e se compõe em texto, e na composição de si – nessa autoficção que se confunde com uma autoeducação ao afirmar sua diferença. Um espaço vazio repleto de forças, uma superfície sobre o qual o aluno pode escrever à sua vontade – plano de imanência e vontade de potência. (ADÓ, 2014); (DELEUZE, 2002).

Neste espaço-aula, tanto quanto no espaço-texto, os movimentos passam a valer pelos encontros alegres e pelas boas composições que possamos fazer com nossos corpos: corpo discente, corpo docente, corpo do texto-pesquisa. O movimento vale por si, e não é subjugado pelas formas que pode, eventualmente, compor. Partimos da ideia da inocência como a justa medida do mundo onde, de um lado se apresenta sua falta de sentido e, de outro, o sentido que se pode dar nesse jogo – e aqui a poética se desdobra em política e ética, para assim não fazer da inocência ingenuidade.

Responde-se assim a pergunta “o que minha vontade quer?” numa resposta que se compromete com os outros, ao inseri-los nas entrelinhas da pergunta: pois o que eu quero, quero em minha solidão, e esta é povoada pelos que amo, e por estranhos, por tantos outros que vivem nesse labirinto chamado existência e no qual escolho viver deste ou doutro modo; e nele me disponho para encontros que possam também potencializar esses outros. A vontade de potência, na educação entendida como um viver junto, é uma vontade de potência que deseja que a potência também seja vontade destes outros, para prover um potencial coletivo e afirmação das singularidades.

Todavia, é preciso responder a pergunta e, antes, fazê-la, e nisso o sentido das práticas em educação, para as quais o labirinto se dispõe como método paradoxal, ao prover caminhos incertos, bifurcações, pelos quais, na tentativa de respostas, eventualmente, se chega a ser quem se é, como afirmação da diferença.

Nietzsche substitui o elemento especulativo da negação, da oposição ou da contradição, pelo elemento prático da *diferença*: objeto da afirmação e do gozo. É nesse sentido que existe um empirismo nietzschiano. A pergunta tão frequente de Nietzsche: o que uma vontade quer? o que quer este? aquele? não deve ser compreendida como uma procura de um objetivo, de um motivo nem de um objeto de vontade. O que uma vontade quer é afirmar sua diferença. Em sua relação essencial com a outra, uma vontade faz de sua diferença um objeto de afirmação. (DELEUZE, 1976. p.7).

Como entrar no labirinto

O labirinto passa a existir quando começamos a habitá-lo, quando afirmamos sua existência. Justo aí entramos: inventamos um labirinto ao passar a percorrê-lo, e vice-versa. Nosso labirinto, diferente do labirinto de Creta, onde Teseu derrotou o Minotauro, não existe *a priori* e, tampouco há um fio para guiar a saída. Ademais, não desejamos sair deste labirinto: imaginamos e criamos nosso próprio labirinto que se constrói a cada novo passo desse jogo-ficção. Com Borges (2001, p.106), poderíamos descrevê-lo assim:

Imaginei-o infinito, não somente de quiosques oitavados e de sendas que voltam, mas sim de rios e províncias e reinos... Pensei num labirinto de labirintos, num sinuoso labirinto crescente que abarcasse o passado e o futuro e que envolvesse, de algum modo, os astros.

Nosso labirinto é então incerto por dois motivos: pelo próprio modo enigmático de existir do labirinto e por não existir previamente, ou seja, é indefinido por não existir até que nele se entre: espaço improvável que se compõe na incerteza do jogo. Se o labirinto pode ser entendido através da ficção e como um jogo, é preciso aceitar que essa invenção nos chega como de improviso: não se trata de uma criação regrada pelo humano e que dividiria o acaso para dominá-lo. Nos cabe afirmar com Deleuze (2007, p.62), então, de qual jogo se trata:

1º) Não há regras preexistentes, cada lance inventa suas regras, carrega consigo suas próprias regras. 2º) Longe de dividir o acaso em um número de jogadas realmente distintas, o conjunto das jogadas afirma todo o acaso e não cessa de ramificá-lo em cada jogada. 3º) As jogadas não são pois, realmente, numericamente distintas. São qualitativamente distintas, mas todas são as formas qualitativas de um só e mesmo lançar, ontologicamente uno [...] O único lançar é um caos, de que cada lance é um fragmento. Cada lance opera uma distribuição de singularidades, constelação. É o jogo do problema, dos problemas e da pergunta, não mais do categórico e do hipotético. 4º) Um tal jogo sem regras, sem vencedores nem vencidos, sem responsabilidade, jogo da inocência. [...]. O jogo ideal de que falamos não pode ser realizado por um homem ou por um Deus. Ele só pode ser pensado e, mais ainda, pensado como não-senso. Mas, precisamente: ele é realidade do próprio pensamento. É o inconsciente do pensamento puro.

As vias do labirinto são assim inventadas a cada nova investida, nos desdobramentos de uma pesquisa, nos deslocamentos de uma aula. A condição de existência desse labirinto é o desvio: que esse labor interno se antecipe aos movimentos dos estratos, sobretudo da linguagem e do sujeito, que promova desequilíbrios suficientes para sair do eixo, mas não demasiados para que provoquem uma queda vertiginosa: experimentar sem esquecer-se da prudência, produzir linhas de fuga que vitalizam a vida. Se perder para novos encontros, possibilitar novos roteiros, que se apresentam no andar, e assim participar de outras histórias.

O labirinto, tal qual esse jogo ideal que nos apresenta Deleuze, se dá no pensamento e se apresenta como paradoxo e não-senso. A própria ideia de construir para si um labirinto do qual não se deseja sair já denota certa falta de sentido, mas não de propósito: não falta coerência ao ato de se precipitar numa busca que não deseja encontrar nada (em específico) e por isso pode encontrar tudo (enquanto possibilidade). Ato de quem entende que a única permanência na vida se apresenta sobre a forma da transformação, e que, portanto, nem um ponto de chegada seria um fim, porquanto a transformação faz de tudo um meio.

Um fazer da pesquisa e da docência espaços que não afastam essa ausência de sentido que a nós se apresenta: que não se coaduna com identidades fixas, com os movimentos viciados da reconhecimento, com metas específicas em uma vida objetivada; uma ética comprometida com a potência, em prol de uma vida inteira, que é essa que pode se perder sem por isso estar perdida de fato, uma vez que não está a procura de uma saída, e sim jogando com as possibilidades indefinidas por escolher se colocar à deriva. Como nos propõe Bataille, no prefácio do texto *Sobre Nietzsche: vontade de chance* (2017), de que o ser só pode se manter inteiro sem inserir sua ação no tempo, sem ser subjugado por um fim que lhe ultrapasse: trata-se de definir a vida não por uma marcha, mas por uma dança improvisada.

Desse modo, educação e pesquisa (e vida) fazem suas definições provisórias na invenção de um território de experimentação em meio ao caos, para que dali adiante encontre outras conexões possíveis nesse labirinto vital, sob o qual ruge o abismo - sobre este por vezes precisa-se passar com velocidade, sendo prudente não olhar por muito tempo.

Não se colocar em marcha, mas dançar. Não definir uma meta, mas possibilitar e estimular os movimentos ao proporcionar desequilíbrios. Não entrar num caminho já existente, onde podemos supor os encontros que nos esperam, mas inventar seus próprios caminhos errantes; a imagem do abismo e do caos nos fazem lembrar, e talvez olhar, para a loucura; a ideia de se perder significa também aceitar os riscos (e estes estão sempre presentes na vida apesar das tentativas de suprimi-los ao presumir ordenar as coisas); assim nos reencontramos com este sábio (ou seria um bufão?), este que não perguntava pelos caminhos, este que nos apresenta o reino do grande acaso: “Zaratustra só pode ser entendido no encantamento do riso, que, por não vivermos no riso e sim ordenando em nós a explicação das coisas, está fechado para nós: no encantamento do salto, que é o riso da dança” (BATAILLE, 2017, p.362).

Assim, são por estes caminhos incertos, inocentes, desviantes, jocosos, sinuosos e por vezes tortuosos que, eventualmente, retornamos a um mesmo ponto: e neste reencontro nos perspectivamos como pesquisadores e educadores. Um fazer pesquisa e uma didática que não definem uma meta, mas afirmam um estilo: um certo modo de explorar o mundo e conhecê-lo em um viajar que se define num jogo incerto e que faz deste andar uma dança improvisada, e uma dança que ri.

Jogo-dança de uma viagem improvisada para se chegar alhures

Texto que não pode chegar ao fim, imbricado no jogo imposto ao pensamento, colocado à prova sem, contudo, ter qualquer vitória em vista. Escrita como sinônimo de tradução, que projeta um duplo de si no texto, fazendo dele um espaço vital, de acontecimentos e ideias que nos chegam de improviso.

Relação possível entre escrita e dança: nos dispomos neste espaço como um dançarino que improvisa sua dança, e que faz dela sua existência. Se é uma pesquisa sobre educação, também é uma autoeducação em pesquisa. Pesquisador e pesquisa aqui não se separam, mas compõe-se numa dança em texto. Não há tampouco a ilusão de uma quarta parede que separa pesquisador-escritor e leitor: estamos todos em cena - nos encontramos, e com tantos outros, neste labirinto.

A tessitura destas linhas nos projeta no texto como docentes-pesquisadores: mas este nós é coletivo, um outro, descentrado pelo jogo que, paradoxalmente, impõe a si. Escrita que precisa escrever-se com certa dose de imprecisão: como quem escreve incerto por seguir os caminhos tortos deste labirinto, ou pela vertigem que ele provoca, ou ainda, por se encontrar aí exilado de partes de si. Perder a verticalidade que define nosso centramento, colocar-se em movimento atravessando fronteiras que nos identificam a território definidos.

Sabemos que para cometer certa travessia como essa, a que comporta um exílio, é necessário que estejamos prontos para perder muitas coisas. Para passar certa fronteira e começar a habitar uma Educação que experimenta e cria é necessário estar disposto a perder certezas, estabilidades, razões hierárquicas utilitaristas, autoridade arbitrária e inútil e, nessa perda, ganhar ou reinventar a capacidade de estranhar, a capacidade de ler (ao ter perdido o modo harmônico de fazer uma leitura) a capacidade de naufragar como fez o Robinson de Michel Tournier que, depois do naufrágio e da redescoberta da terra, pelo encontro que teve com Sexta-feira (o araucano), deu outro valor ao governo da terra, do medo, dos outros e de si. (ADÓ, 2016, p.144).

Andar neste labirinto é trabalhoso: um labor interno para o qual é necessário se nutrir, mas somente com o que for indubitavelmente necessário. É preciso se mover com leveza entre e com as palavras, com o pensamento. Frente ao acúmulo de conteúdo, de um aprender sem fim, resistir com os pés leves de uma educação dançante: desfrutar um compor e decompor em uma vertiginosa viagem. É preciso então desapego e aceitar que navegar é impreciso – e talvez até desejar o naufrágio. É preciso viajar sem GPS, e com pouco peso. Novamente, com Nietzsche:

Não há fórmula capaz de determinar a quantidade de alimentos de que necessita uma inteligência; se por suas aficções inclina-se para uma independência, para uma chegada repentina, para uma partida rápida, para as viagens, talvez para as aventuras, para as quais só tem aptidão os mais velozes, preferira sustentar-se com frugal alimento ao invés de viver farta e assujeitada. O que o bom bailarino pede como sua alimentação não é gordura, mas uma grande agilidade e um grande vigor, e nada pode apeteecer melhor o gênio de um filósofo que ser um bom bailarino. A dança é seu ideal, sua arte particular e, por último, sua única piedade, seu “culto”. (apud LARROSA, 2009, p.36).

Fazer uma escolha e fazer dessa escolha um estilo. Um modo de pesquisar a docência, e um modo de fazer docência, que entende a educação como um pesquisar e este pesquisar como um criar problemas; e estes, por sua vez, como um criar perguntas para as quais inventamos respostas; respostas que inventam novas perguntas e novos problemas, nos colocando sempre de volta ao labirinto. “[...] Criar possibilidades inesperadas que colocam em jogo o próprio fazer, descentralizando uma prevista e imaginada autoridade do docente pesquisador” (ADÓ, 2014, p.11).

Nesse labirinto nos perdemos e nos encontramos, seguimos pistas, inventamos fórmulas. Andamos em círculos e voltamos para os mesmos pontos que já não são mais os mesmos, dados sobre uma nova perspectiva. A pesquisa-docência que faz de si uma aventura: com suspense, com humor, com amor, com labor: sempre com coisas por acontecer. Talvez possamos nos aproximar do que no diz Deleuze sobre o escrever, no prólogo de *Diferença e Repetição*, quando propomos este espaço do labirinto como um modo de habitar uma pesquisa-docência que inventa-se ao se jogar nesse espaço - e nisso se afirma seu estilo e método. Trata-se de uma posição que não só assume sua ignorância, mas busca encontrar-se com ela ao exilar-se do que em si reforça o peso do conhecimento, das identidades, das certezas; e neste espaço improvável que se instaura, um espaço-texto, espaço-aula, e espaço-de-si, possibilitar ficções.

Um livro de Filosofia deve ser, por um lado, um tipo muito particular de romance policial e, por outro, uma espécie de ficção científica. Por romance policial,

queremos dizer que os conceitos devem intervir, como uma zona de presença, para resolver uma situação local. Modificando-se com os problemas. [...] Ficção científica também no sentido em que os pontos fracos se revelam. Como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou que se sabe mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. (DELEUZE, 2006, p.18-19).

Referências

- ADÓ, Máximo. Educação da Diferença: possibilidades de composição. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.
- ADÓ, Máximo Lamela. Aporias literárias: questões borgeanas na educação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 9, n. 2, 133 – 145, maio/agosto 2016.
- BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BATAILLE, Georges. **Sobre Nietzsche**: vontade de chance. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Tradução Carlos Nejar. São Paulo: Globo, 2001.
- COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Tradução Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia Prática**. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução Luis Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, vol.1**. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, vol.3**. Tradução São Paulo: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs, vol.5**. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

- GRANIER, Jean. **Nietzsche**. Tradução Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- FLUSSER, Vilém. Da ficção. **O Diário** de Ribeirão Preto, São Paulo, 26 de agosto de 1966. Disponível em <<http://paginas.terra.com.br/art/dubitoergosum/arquivvo02.htm>>. Acesso em: 16 de maio 2006.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Tradução Samíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LARROSA, Jorge. Imagens do Estudar e duas histórias jassídicas sobre a transmissão e a renovação. In.: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica 2006, p. 199-203.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O Nascimento da Tragédia**. Tradução Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.
- PEREIRA, Vinícius Carvalho. A escrita como jogo: desafios e *contraentes* na literatura do Oulipo. **Revista Outra Travessia**, Florianópolis, vol. 13, 119-135, 1º semestre 2012.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.