

LINHAS DE UMA VIDA: CONTOS, CANTOS, DESENCANTOS NAS TRAMAS, NOS DRAMAS QUE CONSTROEM UMA DOCENTE SINGULAR¹

Maria Neide Carneiro Ramos²
ramos_mnc@yahoo.com

Resumo: No texto narro traços de acontecimentos que remetem para maneiras de ser, pensar, ver, sentir, em devires, em blocos de singularidades entrelaçados, e também fissurados. O objetivo é cartografar as linhas segmentares e de fuga que movimentam meu corpo nesse processo de montagem-desmontagem de minha constituição como professora de ciências. Para entendimento das ideias uso como ferramenta conceitual a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze. Como resultado é possível pensar que mesmo instituída nas linhas segmentares de um sistema educacional dogmático recognitivo, por alguns modos, desfaço ou reduzo os núcleos que pode oferecer linhas de fuga para um ensino de ciências múltiplo e transversal. É possível movimentos, torções, agenciamentos que mobilizem esse ensino para além das prevenções.

Palavras-chave: Singularidade. Diferença. Experiência docente. Ensino de ciências.

Abstract: In the text narrate traces of events that lead to ways of being, thinking, seeing, feeling, in becomings, interlocking blocks of singularities, and also cracked. The goal is to map the segmental lines and escape that move my body in the process of assembly-disassembly of my constitution as a science teacher. To understand the ideas to use as a conceptual tool Difference Philosophy of Gilles Deleuze. As a result it is possible to think that even in established lines of a segmental recognitivo dogmatic educational system, by some ways, I reduce or undo the cores that can provide escape routes for a science teaching multiple and cross. It is possible moves, twists, assemblages that mobilize such education beyond prevention.

Keywords: Uniqueness Difference. Teaching experience. Teaching science.

PROÊMIO

A experimentação sobre si próprio é a nossa única identidade, a nossa única oportunidade para todas as combinações que nos habitam (DELEUZE E PARNET, 1997, p. 22).

Como afirma Deleuze, “uma vida não contém nada mais do que virtuais. Ela é feita de virtualidades, de acontecimentos, singularidades” (*apud* GALLO, 2003, p. 13). Dessa maneira, nesse trabalho, tentarei destacar alguns traços de imanências, de acontecimentos que remetem efetivamente a blocos de minha singularidade, que mostram algumas maneiras de ser, pensar, ver, sentir. Constituídos por toda uma mistura, por encontros, desencontros, vidas, intensidades, tensões, ou

mesmo para dizer, como Deleuze, agenciamentos³. Portanto, o que será narrado é também devires⁴ “que não se detém [...] sempre se furtando ao presente, fazendo coincidir o futuro e o passado [...] o acontecimento, infinitamente divisível, é sempre *os dois ao mesmo tempo*, eternamente o que acaba de se passar e o que vai se passar, mas nunca o que se passa” (DELEUZE, 2009, p. 1-9). Os movimentos de um corpo que foi sendo traçado em um devir-montagem-desmontagem, de mulher, amiga, professora, mãe, filha, aluna. Todas essas possibilidades, que cobram/dobram um “tipo de papel na vida”, foram entrelaçadas. “Esses papéis”, pessoais e singulares são uma cartografia, uma espécie de mapa, na qual as linhas que se misturam são constituídas, ligadas e interligadas, e também fissuradas. A presente digressão torna o foco uma espécie de memorial e com ele tento focar algumas linhas cartográficas, que foram construídas no processo da subjetividade à singularidade. Destaco os movimentos, os acontecimentos que me trouxeram até aqui, as tessituras que ainda estão acontecendo como devires, sempre imperceptíveis, microscópicos, para falar como GIL (2008), movimentos sísmicos, que me remetem a outros movimentos, como o cito:

Há primeiro os movimentos microscópicos de grãos de areia que, apesar de autônomos, se acham enredados nos movimentos envolventes das grandes toalhas de água que os contêm; e o movimento dessas águas, apesar de local, é enredado por seu turno nos movimentos muito mais vastos dos estratos geológicos que as englobam; e estes nas placas tectônicas, etc. Cada um desses movimentos tem sua própria velocidade que difere dos outros [...]. O pensamento compõe-se destes múltiplos estratos que se envolvem e se deslocam com velocidades variáveis, mas ao mesmo tempo (*Idem*, p. 31).

Por isso narrar-me-ei como construída e “arrastada” por esses movimentos, acontecimentos, vindos a alhures, que me “empurram” a outros movimentos, numa infinita rede de acontecimentos. Esse processo não será fácil, pois remete pensar que, o que parece, pelo sistema educacional, pelo pensamento da tradição como esquadrihado, pronto, sofre rupturas, quebras, vazamento, movimento de algo que escapa desse modelo de captura da heterogeneidade a partir da homogeneidade, da identidade.

ESCRITURA I – ENTRE A SUBJETIVIDADE E A SUBJETIVAÇÃO/SINGULARIZAÇÃO: CONSTRUINDO OUTROS MODOS

Não sei precisamente falar de um começo. Tudo parece tão misturado. Para Pensar com Deleuze em sua filosofia da diferença⁵, parece que sou um rizoma⁶, formada de múltiplas linhas, linhas

laterais, segmentares, e também linhas de fuga que se conectam, laçam-se e se entrelaçam, com diversos outros pontos e misturam-se, embora isso ainda não seja tão claro para mim e eu ainda não consiga capturar todos os devires, pois “os devires são o que há de mais imperceptível”⁷. Parece que há tanta coisa imperceptível em mim.

A vida não se restringe a um único tom, a um único momento, o que se constrói não é um EU, um TU, mas, um NÓS, um COM, um ENTRE. Só agora parece que me dou conta dessa questão, vamos sendo subjetivadas ao longo de toda vida. Sempre pensei que tinha dentro de mim algo pronto, sólido, fixo, uma espécie de identidade que pudesse dizer: “sou eu”, afinal sempre disseram isso, que sempre se é, agora sei que Artaud tinha razão, quando alertava para o perigo da imagem do homem-árvore. O perigo de se entender como uma espécie de unidade, de organismo de funções latentes, assimilação, emcubação. Mas, nunca tinha imaginado antes de onde surgiu essa perspectiva, o que me levou a esse entendimento ou a esse enredamento pessoal para afirmar e querer afirmar “eu sou”. Só agora entendo que tudo remete a uma espécie de construção, de invenção, mas sempre pensei que tudo já estava dado, moldado, formado, tinha que ser assim.

Por isso, posso dizer agora que quando saí de Breves⁸, tudo parecia tão seguro, inclusive, eu mesma me sentia segura. Entrei no mestrado, um sonho antigo. Achei que nem conseguiria, mas, de repente, estava na “cidade grande”, como dizia a minha mãe; estava em outro lugar, conheci outras pessoas, até aprendi a me locomover de um lado para outro na cidade, conhecer suas ruas, suas passagens a andar de ônibus que levasse de um endereço ao outro, a observar paisagens, novos modos de vida, ou seja, à medida que estava descobrindo outras coisas, outros saberes, outras vivências, senti que algo se movia, e fui me percebendo de outra forma, fui me vendo de outra maneira, que foi desmobilizando supostas certezas e verdades, que me paralisavam, que me fixavam, e me dizia quem era, pareciam que iam se desmontando. Operada por deslocamentos⁹, por subjetivação, por uma espécie de resistência a aquilo tudo que sempre tentava dizer o que sou, aos poucos me desterritorializava¹⁰, fui incitada a territorializar em outros campos, a buscar outros pensamentos, mas não novas verdades, e sim outras formas, que possibilitassem a criação, a abertura do pensamento, a me desvencilhar de “títulos”. Esse pensamento, esse movimento, levou-me a perder uma postura, sair de um território do “domínio do ter” [...]. O território são as propriedades do animal, e sair do território é se aventurar”¹¹. É interessante isso que Deleuze fala, porque quando saí do meu território, principalmente o de ter um papel, como professora, ou como isso, ou aquilo, desterritorializei, pude

então territorializar em outros lugares, espaços-tempos que certamente tiraram-me o chão, mas possibilitaram-me enxergar de diversas formas, e parafraseando (LARROSA, 1998, p. 206- 207), o vazio me pareceu uma possibilidade, pois o possível tornou-se necessário para não me asfixiar no real, mas experienciá-lo. Acho que pode ter ocorrido aquilo que Deleuze chama de dobra.

Foi assim que comecei a entender, observando meu próprio movimento que esse processo se dava por agenciamentos. Expondo-me aos acontecimentos, entendi o que Deleuze e Guattari queriam dizer com devir, pois “Devir nunca é imitar, nem fazer como, nem uma sujeição a um modelo seja ele de justiça ou de verdade” (DELEUZE, 2004, p.12) não é, portanto, atingir uma forma (identificação, imitação, mimese), mas encontrar a zona de vizinhança entre dois termos. Eu, durante um bom tempo da minha vida achei que tinha uma forma, uma identidade, aquilo que poderia afirmar “eu sou”! Mas, agora o “eu sou” é sempre um “estou sendo”. Não nego que para mim ainda é muito difícil entender essa mobilidade com naturalidade, pego-me muitas vezes pensando sobre isso. É perigoso, é difícil. Pois, como diz Deleuze:

Estamos sempre cravados no muro das significações dominantes, estamos sempre mergulhados no buraco da nossa subjetividade, o buraco negro do nosso Eu que nos é mais caro que qualquer outra coisa. Muro onde se inscrevem todas as determinações objetivas que nos fixam nos quadricula, nos identificam e nos fazem reconhecer; buraco onde nos alojamos, com a nossa consciência, os nossos sentimentos, as nossas paixões, os nossos pequenos segredos demasiado conhecidos, a nossa vontade de torná-los conhecidos (*Idem*, 2004, p. 61).

Mas, aos poucos, estou entendendo que a vida é um processo, e o nosso EU, que parece o mais caro, é também o grande muro que nos enquadra e que nos fixa em uma identidade sólida e perene. Tal que, o movimento, o processo parece ser absurdo ou mesmo um desvio. Deleuze mostra que a nossa grande briga será em desfazer esse “rostro”, desfazer essa subjetividade que parece dominante e fixa. Pensar assim parece ainda ser tão complexo e tão difícil, por isso narrarei sem intenção de me confessar, sem a necessidade de uma análise, uma terapêutica, de me curar ou mesmo de forjar um melhoramento no sentido de uma saída da minoridade para a maioridade; desejo pensar, ou tentar pensar por meio de que “o olhar, liberto de si, já não revela e nem ilumina, corre ao longo da linha do horizonte, viajante eterno...” (DELEUZE, 2004, p. 62). Um olhar percorrido pelos fluxos “que ora enfraquecem, se congelam ou transbordam, ora se conjugam ou separam” (DELEUZE, 2004, p. 63). Narro-me para tentar produzir outros modos de vida possível, experimentos, traços, linhas

que se mostram em blocos de vida, programas de vida. Essa escrita é como um experienciar, como um universo que se abre para mim mesma a partir de:

[...] um sistema de imagens que chamo minha percepção do universo, e que se conturba de alto a baixo por leves variações de certa imagem privilegiada, de meu corpo. Essa imagem ocupa o centro; sobre ela regulam-se todas as outras; a cada um de seus movimentos tudo muda, como se girássemos um caleidoscópio. Há, por outro lado, as mesmas imagens, mas relacionadas cada uma a si mesma, umas certamente influenciando sobre as outras, mas de maneira que o efeito permanece sempre proporcional à causa: é o que chamo de universo (BERGSON, 1999, p. 20).

Essa construção de vida é feita por estratos, por fragmentos, como um fato de *Alerquim*^{12/} *patchwork* que tem suas vestes feitas de,

[...] pedaços, de trapos de todos os tamanhos, mil formas e cores variadas, de idades diversas, de proveniências diferentes, mal alinhavados, justapostos sem harmonia, sem nenhuma atenção às combinações, remendados segundo as circunstâncias, à medida das necessidades, dos acidentes e das contingências, será que mostra um mapa mundi, o mapa das viagens do artista [...]. Nenhuma peça se parece com qualquer outra (SERRES, 1993, p. 02).

Desejo pensar que sou feita de composições, como essas que contam e cortam o meu corpo, minha percepção, blocos de rupturas, de atrações, de disjunções, de entrelaçamento, de adições, de subtrações, de retalhos, sem nenhuma intenção de destacar uma verdade indubitável sobre mim mesma, pois meu corpo tem sido afetado e atravessado pela maternidade, pela educação, pelas tristezas e pelas alegrias da vida, por leituras, por paisagens e por pessoas, por assim dizer, por imanência. Entendo essas misturas como explorações, processo, programa de experimentação ou como diz Deleuze, “protocolos de experiência” (DELEUZE, 2004, p. 64), pois, “os programas não são manifestos, e ainda menos fantasmas, mas meios de orientação para conduzir uma experimentação que ultrapassa as nossas capacidades de previsão” (DELEUZE, 2004, p. 64).

Talvez esse mapa/programa/experimentação não seja tão fácil de ser traçado, mas esse será o meu esforço, pois como diz Deleuze, “real se rodeando de virtualidades cada vez mais extensas, cada vez mais longínquas e diversas: uma partícula criando efêmeros, uma percepção evocando recordações”. Mais ainda, como mostra Bérqson¹³: “a recordação não é a imagem real do objeto [...], mais é a imagem virtual que coexiste com a percepção real do objeto”; em outras palavras, minhas recordações aqui expostas são atravessadas o tempo todo pela minha percepção atual. Contarei, narrarei pelo meu presente, por aquilo que experimento hoje. “Não se escreve com lembranças de infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente” (DELEUZE, 1992, p. 217).

Portanto, o que narrarei são experimentos que ultrapassam a previsão, a colagem e a modelagem da boa forma e da boa imagem. Escreverei com porções de vida, de mundo, de histórias, de singular. Portanto, por blocos-escrituras de devires, há um bloco-escritura de devir que torna uma adolescente mãe, um bloco-escritura de devir que torna uma mulher esposa; há um bloco-escritura de devir que torna uma aluna professora e uma professora aluna que se enreda em várias linhas. Este narrar é afetado por blocos de vida, que estão em movimento, mesmo que aparentemente pareçam estáticos, como nesse mosaico que irei relatar agora. Subjetividade *em* movimento que sem dúvida promove sua diminuição *no* movimento.

ESCRITURA II - UMA ESCOLA: AS PRIMEIRAS LINHAS, OS PRIMEIROS ESCAPAMENTOS

Não sei precisar o dia, mas isso é o que menos importa. Com certeza é o que realmente menos importa. Só sei que pela manhã sempre tinha que ir para a escola. Estudava na escola da empresa que meu pai trabalhava, que ficava em Corcovado, uma pequena vila na zona rural do município de Breves, onde morávamos. A escola chamava-se Angelina Bebiano, e ficava dentro de um seringal¹⁴. Era uma imagem bonita a que eu tinha, aquelas árvores, que meu pequeno pescoço quase não conseguia acompanhar tão grande extensão, enfileiradas, abriam caminhos, produziam sombras, imponentes e misteriosas, o “caminho do seringal”, como era chamado, devia guardar muitos segredos também, davam passagem para aquela que seria a minha primeira escola, a minha primeira lição de vida, de ensino.

Dessa escola, não me lembro de muita coisa, mas uma das coisas que nunca esqueci fora da professora Darcy, que era a típica professora “loba em pele de cordeiro”, parecia um anjo, se é que anjo tem aparência ou pelo menos assim, com lhos azuis, branquinha, cabelo amarrado na forma de um coque, exalava um cheiro de um perfume qualquer que, misturado ao pó de giz, produzia um odor que não sentia em outras pessoas. Esse odor era só dela. Era simpática e atenciosa, esforçava-se ao “máximo” em suas aulas, toda suja de giz, mas quando errávamos alguma resposta, seu rosto de anjo se modificava, ela se tornava um terror, pois ela gritava, dava palmatória, puxava a orelha. Era um anjo em pele de cordeiro. Essa experiência me fez perguntar: como é a educação? Como a escola educa? Como o professor ensina? O que se aprende na escola? Aprende-se algo? E como isso é feito? Será por castigos, por puxões de orelhas e palmatória? A escola é isso mesmo? Um palco de medo, de horror? O que deveria ter sabor tem horror. O que deveria ter alegria tem tristeza.

As aulas da professora Darcy sempre eram do mesmo jeito: no quadro “explicando” e todo mundo, em absoluto silêncio, escrevendo e “entendendo” suas explicações. Era assim que funcionavam suas aulas. Aulas duras, frias, sem vida, sem afetos. Hoje, recordo com tristeza, que tive uma educação que fora regida por um modelo que pune aqueles que não sabem ou deixa pensar que não sabe, por não corresponder aos anseios e as perspectivas de quem diz “que sabe” ou de como se quer ou como deve ser o aluno, pura e simplesmente para fins de interesses burocráticos avaliativos de disciplinar para reprimir, oprimir. Não quero mostrar um ressentimento com relação às experiências vividas nessa escola, quero pensar que o que conta nessas experiências é o acontecimento, que revira o fundo e traz uma efervescência, que nos faz estranhar coisas “normais” em nossas vidas, como nos mostra Deleuze...

Passado e futuro não tem muito sentido, o que conta é o devir-presente: a geografia e não a história, o meio e não o principio nem o fim, a erva que está no meio e não as arvores [...] sempre a erva no meio do empedrado. Mas, precisamente o pensamento é esmagado por esse empedrado [...] que o asfixia e o amarelecem [...] segundo as normas de um poder ou de uma ordem estabelecidos (DELEUZE, 2004, p.35).

Esse empedramento do pensamento nos faz aceitar coisas, que constituem nossas experiências, sem um estranhamento, sem um questionamento. No passado eu pensava que a escola era isso mesmo, deveria ser dura, mas essa dureza do pensamento também forma um pensamento duro, inflexível e não crítico, e só entendi isso muito depois, quando já estava também na condição de professora. Essa educação que hoje entendo como dura e sem vida delimitou ou me fez delimitar pensamentos e enquadrar certas regulações.

Não sei o que fazia a professora Darcy agir como tanto autoritarismo dentro da sala de aula, será que ela ensinava assim, porque foi assim que aprendeu? Será que seu ensino não era um reflexo daquilo que ela também teve? Ela utilizava uma prática envolvida mais pela imposição de palavras de ordem e menos pela “construção” e pelo uso de informação de um assunto, e não dava a possibilidade da abertura, da criação, do prazer, do desejo de aprender, ao contrário, gerava a timidez, o silêncio, o medo. Lembro-me de ter que ficar horas decorando um assunto para não “decepcionar” a professora, diante dos colegas. Essas são marcas de um ensino que anseia pela dominação e disciplinamento. Então, qual era a política da escola? Da Educação? Por que aquela professora imprimia de alguma maneira uma política.

Anos depois, a empresa em que meu pai trabalhava faliu, a exploração de petróleo começava a dar saltos bastante significativos rumo ao desenvolvimento dessas indústrias no Brasil, e a exploração do látex a enfrentar barreiras ambientais. As coisas pioraram muito e tivemos que nos mudar para a cidade de Breves.

ECRITURA III - O ENCONTRO COM O CLUBE DE CIÊNCIAS: UM FLUXO SE INICIA

Quando chegamos a Breves eu estava na segunda série, hoje o terceiro ano do ensino fundamental. Ali tive experiência, de certa forma, parecida com a da Escola Angelina Bebiani. Estava em uma escola onde não conhecia ninguém, por isso fiquei apavorada. As disciplinas eram separadas, tinha um professor de matemática, outro de português, história e geografia e ciências, e eu estava “acostumada” apenas com a professora Darcy! A maioria das matérias era ditada, a professora Darcy escrevia tudo no quadro! Tinham os trabalhos complementares, a professora Darcy só passava a tabuada! Resultado: fiquei reprovada. Hoje entendo que aquela educação oferecida pela “nova” escola e pela professora Darcy era norteadas por uma aprendizagem e um ensino pela reprodução, escolarização, disciplinamento que me paralisavam. Não sabia acompanhar o raciocínio da professora que ditava e das aulas que eram dadas, e tudo, sempre, escrito no quadro. Fora-me exigidas coisas, que naquele momento, não tinha condições de lidar. Tudo era confuso. Parecia que tudo tinha uma espécie de compartimento, uma gaveta que me exigia construir formas para cada disciplina. Sentia-me fora daquela realidade, tudo era difícil, sem conexão.

Vir para Breves era um desejo, mas me encontrava num lugar que parecia fechar as portas para mim, sentia-me isolada, sozinha, minha presença não fazia nenhuma diferença. Ninguém se “preocupava” nem se “perguntava” como me sentia naquele turbilhão; se estava entendendo alguma coisa ou não; a escola, os professores não tinham disponibilidade e nem se preocupavam com o que se passava comigo, minha “figura” era mais uma, eu tinha uma função, um papel, como comenta Gallo (2010, p.230): o “sistema educacional *fabrica* indivíduos para que eles desempenhem no conjunto social o papel que deles se espera [...]. Os indivíduos são *subjetivados*, ganham uma identidade e um papel, através do processo educativo, para desempenhar um conjunto de funções”, o meu, naquele momento, era dizer e fazer o que os professores, as disciplinas estudadas, mandavam. Negar as singularidades é uma forma desse sistema se manter hegemônico¹⁵. Não suportei isso.

A escola, mesmo sendo o lugar onde encontrei meus amigos, pessoas importantes em minha vida, sempre foi um lugar triste, no que diz respeito à educação, obrigatório, que despertava um sentimento de fracasso, de impotência, que me bloqueou uma vida. O “desinteresse” por estudar, talvez fosse uma forma de me preservar das decepções, dos medos, das reprovações. A escola foi o local onde aprendi o que é o fracasso. Isso é terrível para afirmar hoje na condição de professora, mas também é no reconhecimento dessas práticas que me ponho a tentar outro movimento.

O tempo passou. Tudo era muito difícil em casa, e o desinteresse para estudar foi se intensificando, mas fui “passando” de uma série para outra, pois comecei a me “adaptar” a um sistema que aprendi a dissimular minhas emoções. Em outras palavras, não ousava questionar, fazia o que pediam, reproduzia na prova o que os professores ensinavam e era recompensada com uma nota que “dizia” que eu tinha aprendido. Meu desinteresse se intensificou na adolescência, pois não gostava das aulas, de reproduzir o que os professores ensinavam, uma vez que não produziam problemas, questões, inquietações. As aulas, sempre ditadas, não geravam em mim expectativas, pois eu sabia que era só decorar o que os professores ditavam. Empregar fórmulas e cálculos era o suficiente para garantir meu “aprendizado”: não tinha expectativa de que o que eu estudaria não fosse aquilo exatamente como estava nas páginas do livro que o professor “explicava”, além disso, comecei a ter sérios conflitos com meus pais.

Na quinta série, já na escola Miguel Bitar, fiquei reprovada, e em meados da década de oitenta, mais precisamente em 1987, quando eu cursava a 6ª série, fui “convidada” por uma professora de Ciências para fazer um trabalho de recuperação em sua residência. Chegando lá, observei que essa professora tinha improvisado na sala de sua casa uma espécie de laboratório, o que chamo, hoje, de um clube de ciências, pois alguns estudantes da escola Miguel Bitar iam uma vez por semana na casa da professora, que se chamava Sandra, para ficar “mexendo” nos poucos equipamentos e vidrarias que ela tinha disponível.

No início eu senti raiva da professora Sandra, tivemos alguns “problemas” no decorrer de nosso “relacionamento”, pois “foi ela” que me reprovou na quinta série. Ficar perto dela era horrível, imagina ir para a sua casa! Ter que ser “experimentada”, rotulada, qualificada por uma nota, um desempenho. Pensei tudo isso, mas fui fazer aquele dever de casa em sua residência, pois não poderia ficar reprovada outra vez. Contudo, aos poucos minha relação com ela foi sendo modificada, fui

percebendo toda a humanidade, o interesse e a dedicação dela, com relação à educação. Parecia outra professora Sandra: alegre, de bom humor, mostrava-nos o que era preciso para manipular os materiais, os conteúdos, com preocupação. Havia um interesse em usar as palavras, os gestos de forma que nos pudessem “alcançar”.

Depois comecei a sentir uma alegria imensa, porque eu aprendia coisas que muitos dos meus colegas não sabiam. A professora Sandra sempre tinha novidades para contar na aula que aconteciam em sua casa. Falava de coisas interessantes, contava e destacava a importância do ensino de ciências. Consegui minha nota, fiz a recuperação, mas continuei frequentando, durante uns seis meses, o “Clube de Ciências” dessa professora. Um clube improvisado, mas que demonstrava o quanto ela tinha interesse nas questões “experimentais”, o quanto se interessava por apresentar coisas novas, mostrar que a ciência, antes de tudo, requer curiosidade. Entendo, agora, de forma retrospectiva, que a professora Sandra não queria “formar cientistas”, mas pessoas com curiosidades, com desejos de descobrir, mobilizar pensamentos, mobilizar indagações diante do mundo, das coisas que se apresentam em nossa volta. Sim! Mobilizar ideias.

Não me sentia mobilizada na escola em que eu estudava, sentia-me obrigada a ir. Diziam-me que quem não fosse à escola seria “burro” ou que não seria “ninguém” quando crescesse. E, mesmo sentindo a escola um lugar triste ia, pois eu precisava ser alguém e queria isso pra mim. Além disso, tinha que corresponder às expectativas de minha mãe, que sempre acreditou em minhas “potencialidades” e na “força” da escola para formar uma pessoa. Essa efervescência que faz o fundo revirar e me faz agora questionar: a escola ensina? Ora, a escola sempre me pareceu um local de medo, de vigilância, de disciplina; assim, em que medida a escola pode favorecer um ensino com vida, com alegria? Isso é possível? Faça-me essas perguntas porque a professora Sandra mobilizava outras formas de ensinar em sua casa e o mesmo não acontecia na escola com a mesma professora. Parecia uma confusão, como uma professora pode se comportar de formas diferentes na escola e na sua casa? Fiquei assim pensando nessa situação. Hoje consigo entender essa postura. Foi muito importante para mim essa experiência.

Depois dessa experiência, nunca mais ouvi falar sobre algo assim na minha pequena cidade, eu mesma não participei mais de algo parecido no restante de minha vida escolar, apenas em feiras de ciências, talvez duas, nas quais fiz trabalhos semelhantes, mas geralmente os trabalhos tinham com o

intuito conseguir uma nota, uma avaliação, não existia um desejo, uma vontade. Depois de terminado o período da feira, os estudos feitos não significavam muita coisa, tanto para os alunos quanto para a escola e seus professores coordenadores. A Feira de Ciências era usada apenas como uma atividade, dentre muitas que são realizadas nas escolas para entreterem os alunos. Ainda na 6ª série, não sabia explicar o quanto “as coisas da ciência” faziam variações em minha cabeça, nos meus sentimentos, tudo parecia confuso, embaralhado, mas instigante. Não sabia como explicar cada instrumento tocado, cada lâmina de vidro percebida. Devo dizer que aquele espaço “feito um laboratório rudimentar” teve importância fundamental no meu papel de ensinar ciências.

A experiência de participar daquelas atividades ficou efetivamente marcada em minha vida; foi para dizer como Espinosa, um acontecimento alegre, um afecto alegre, que mobilizou afecções, sentidos, potência de agir. Sim! Aquele “Clube de Ciências” na sala da residência da professora Sandra, fez uma espécie de disparação, uma variação, despertou *connatus* (desejos), uma força, uma potência criadora que ficou marcada em minha vida. Somos atravessados, misturados, cortados, variados, como fala Deleuze, “o eterno gemido do corpo, que encontra sempre um corpo acerado que o corta, um corpo demasiado pesado que o penetra e asfixia um corpo indigesto que o envenena, um móvel que bate contra ele, um micróbio que lhe faz uma borbulha” (DELEUZE, 2004, p. 84). Seja por um encontro triste ou alegre, o mundo, a vida é feita desses encontros.

Com isso, quero dizer que a professora Sandra foi um encontro alegre, não porque mostrou uma modelagem de ensino, uma forma, uma fôrma, porque não era esse o seu propósito, mas porque despertou vida. Sua intenção não era salvar as almas daqueles alunos, mas ensiná-los a viver, mesmo que ela nunca tenha falado abertamente disso. A professora Sandra, em seu Clube de Ciências, produziu uma educação como “*abertura* [...] a um jogo de afetos, mais do que um método, que se abre para a emergência de singularidades, mais do que se dispõe a criar subjetividade”¹⁶. Essa professora, diferente das outras que tivera, alguma coisa despertou em mim.

ESCRITURA IV - A DOCÊNCIA: ONDE AS LINHAS SE MISTURAM

O tempo passou e fui fazer o curso de Magistério. Obtive o “registro” de professora, e tinha agora que ensinar, pelo menos eu achava isso. Eu não sentia apenas uma paixão, mas um desejo de proporcionar às crianças aulas motivadoras como aquelas que eu tivera quando participava daquele

“Clube de Ciências”, uma vez que, aquela professora soube proporcionar forças, intensidades, de alguma forma. Vendo com “os olhos de hoje” percebo que eu trazia uma ideia modelada, de que o professor tem que ter uma boa metodologia, uma boa conduta na sala de aula. Isso parecia muito forte na minha cabeça, mesmo porque isso era uma espécie de exigência para ser professor. Então, de alguma forma, queria por meio daquelas vibrações produzidas naquele “clube de ciências”, construir forças, potências. Hoje entendo que não há fórmula e nem um método para isso, só temos no máximo programas.

Sofri muito nos primeiros anos de escola, com as dificuldades e os desafios em uma cidade pequena do interior do Pará. A escola em que eu fui trabalhar quando terminei o curso de magistério, possuía condições difíceis de infra-estrutura física. Entendi, por experiência, que o curso de magistério não me ensinou a trabalhar em precariedade e me sentia despreparada para “possibilitar” qualquer tipo de ensino. Perguntava-me: Serei mesmo professora? Esse papel cabe a mim? Já não sabia responder essas perguntas.

Essas “desventuras” docentes vieram paralelamente a uma nova vida que se iniciava para mim. O casamento, o nascimento de meus filhos, primeiramente o Víctor, depois a Raphaela, foram três momentos difíceis, porque vieram ao mesmo tempo. Os afazeres domésticos se misturavam com meu trabalho docente. Minha profissão ficou, literalmente, em terceiro plano. Ia para a escola já pensando em voltar. As intermináveis correções de prova, exercícios, planos de aula, não ajudavam, mais isso era preciso. Como conhecer a minha profissão nessas condições? A opção de ser professora estava em xeque, queria mesmo ser professora?...Tudo ficou tão confuso, tão complicado para pensar, para agir. Não sabia o que fazer. Eu, que tinha tido encontros difíceis com a escola como estudante, agora estava no lado oposto, mergulhada em dilemas parecidos, nem sequer tinha tempo para pensar no aprendizado de meus alunos.

ESCRITURA V- EU! PROFESSORA DE CIÊNCIAS? É AGORA

Em 2000, surgiu a oportunidade de fazer o curso de Licenciatura Plena em Ciências, pela Universidade Federal do Pará, com habilitação para lecionar Ciências Físicas e Biológicas (CFB) de 5ª a 8ª séries. No curso, comecei a entender que era importante essa experiência para a minha formação e para a escola também, pois estariam à disposição da sociedade profissionais com habilidades e

competências para o ofício de ensinar, pelo menos eu achava isso. Não sei dizer, mas veio à cabeça a figura da professora Sandra. Acho que a via, no primeiro momento, como um modelo. Mas depois entendi que não era aquele modelo que deveria ser copiado, representado, nem poderia ser, e não desejava isso para mim: fazer mera cópia de alguém, de uma prática. Mas ela fora importante para mim, e, de alguma forma, despertou-me para (re)pensar o aprender e o ensinar. Ela foi, antes do modelo, um exemplo. Sim! uma professora exemplar.

As pessoas são únicas, mas cruzam com acontecimentos e despertam coisas, movimentos, em outros. Os corpos vão sendo atravessados. A professora Sandra, talvez, nunca teve ciência das disparações que agiram em mim por conta de nossas aulas de ciências em sua sala. Por isso, sempre pergunto: será que nós, professores, temos a consciência das potências com que atingimos nossos alunos em nossas aulas? Talvez não! Simplesmente julgamos se sabem ou não, ou como devemos ensiná-los. Muitas vezes não paramos para pensar nos desdobramentos de uma aula, de uma frase, de uma simples palavra. Essas disparações foram importantes porque são partes construídas com cartas pedagógicas da minha vida profissional que acabam se refletindo em minha vida pessoal, tramas de vidas que foram tecidas juntas e que me fazem perguntar: Como se aprende? Será uma mera transmissão de conteúdo? Ou aprender será oferecer signos? Como se ensina? Que papel cabe efetivamente ao professor? Hoje, quando me desloco para pensar esses acontecimentos, esses questionamentos parecem muito mais significativos, quando penso na educação que tive e na educação que ensino também. Não é fácil para qualquer professor entrar nessas questões, e mais difícil ainda é tentar encontrar respostas...

ESCRITURA VI – FINALMENTE! A PROFESSORA DE CIÊNCIAS NO CLUBE DE CIÊNCIAS. O QUE FAZER?

A formação acadêmica foi importante, a academia me preparou tecnicamente para minha nova função - mesmo sendo professora há pelo menos dez anos -, "professora específica" na área de Ciências Naturais. Mas, leiga em minha nova experiência, pareceu-me que bastava a "manifestação da autoridade para controle de classe, o domínio dos conteúdos a ser ensinado, o uso de técnicas adequadas à organização, uma dosagem dos conteúdos de aprendizagem e a utilização de um tempero correto com propostas de atividades para os alunos, que teria a receita infalível"

(FRACALANZA, 2002, p. 2). São essas linhas segmentares que nos constituem e nos esquadriham, no entanto, a realidade do cotidiano me obrigou a admitir que nem tudo é simples assim.

É como nos diz Deleuze (2004, p. 151): “tipos de segmentos bem determinados em todas as espécies de direções que nos fragmentam em todos os sentidos”. Pois, essas linhas podem ser muito mais duras e inflexíveis. Recém-formada, senti a dureza dessas linhas, quando me instalei num sistema educacional fechado, que está sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, em outras palavras, encontramos a escola como um sistema todo fundamentado em normas, regras, homogêneo, unidimensional com *status* de organização formal instituída em parâmetros, planos e currículos que dizem o que o aluno tem que aprender; é um poder justificado pelo “saber” que os alunos adquirem na escola, como nos diz Foucault (1987, p.28): “elemento onde se articulam os efeitos de certo tipo de poder e a referência de um saber, engrenagem pela qual as relações de um poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos do poder”, isto é, a eficácia do sistema educacional é reforçada pelos possíveis resultados que se instalam nos alunos durante sua permanência na escola.

Isso me fazia pensar que poderia buscar uma linha para me instalar, e que pudesse, no mínimo, me identificar como uma pessoa, uma professora que ensina, mas que também aprende, em que eu pudesse rever minhas práticas, buscar novas práticas, “estar sempre sendo” uma linha que se movimenta sem me tirar do lugar, isto é, não queria deixar de ser professora para ser qualquer outra coisa, só porque me decepcionei com o sistema do qual fazia parte, mas apenas buscar minha ruptura, minha linha de fuga, gozar os fluxos que aconteciam, como diz Deleuze,

Nada mudou e, contudo tudo mudou. Seguramente não são os grandes segmentos, mudanças ou mesmo viagens, que trazem esta linha; mas também não são as mutações mais secretas, os limiares móveis e fluentes [...] Dir-se-ia antes um limiar “absoluto” foi atingido. Já não há segredo. Ficou-se com toda a gente, mas justamente, fez-se de toda “toda gente” um devir (2004, p. 154).

Dessa forma, tentei sair da escola formal, da instituição, para também tentar reconduzir a minha prática docente, o que parecia não necessário na escola do município que eu trabalhava, pois tudo já parecia moldado, formatado e eu nem sabia ousar, tinha uma espécie de receio de ser condenada pelas minha amigas/colegas e até pela própria direção, supervisão da escola. Foi nesse contexto, já terminando a minha graduação na UFPA em Ciências Naturais, que surgiu a ideia de montar um clube de ciências, incentivada por um de meus professores no próprio campus da instituição

que eu fazia graduação. O Clube de Ciências¹⁷ poderia ser uma oportunidade de “fuga” para pensar uma espécie de pedagogia em que eu pudesse me relacionar à forma como me via na organização das atividades e de meus conhecimentos, isto é, eu poderia, pelas minhas limitações e minhas tentativas, estar, de certa forma, conhecendo minha prática. E assim, ele foi criado, junto com outras colegas; depois ele foi usado por outros estudantes do mesmo curso.

Estar no Clube de Ciências era um desejo. Eu, que fora a idealizadora do “Clube de Ciências” em Breves, agora estava na condição de professora dele. Iniciei com uma turma de alunos que estavam matriculados em suas escolas, entre a 5ª e a 8ª série. O motivo de ficar com esses alunos se deu pelo fato de eu me relacionar melhor com alunos mais “maduros”. Mas, sentia-me “inexperiente”, estava insegura, tinha ansiedade. Fui aos poucos percebendo que as minhas concepções de educação não eram diferentes de meus professores anteriores, os que eu criticava.

Ainda pensava em receitas, ser uma “boa professora”, em usar modelos pré-estabelecidos, não conseguia sentir as singularidades que se estabeleciam nas turmas para explorar melhor aquele espaço e aquelas pessoas que estavam comigo, instigar determinadas situações junto com meus alunos, que pudessem ultrapassar as expectativas frustradas de minha experiência docente anterior. Para aprender com eles também, é preciso viver e ter experiências. Eu estava estagnada sem saber o que fazer.

Minha vida acadêmica e profissional foi mergulhada num sistema regido por modelos, e sair dessa clausura era difícil, e ainda é. Fui “subjetivada” em concepções de que eu tinha que ensinar um determinado assunto e os alunos aprenderem da forma como estava no objetivo. Isso acabou sendo refletido no Clube de Ciências, o que acabava levando, meus alunos e eu, à repetição, a um modelo que deveria ser seguido, impedindo a criação, movimentos. Percebi que não sabia ir para além dos manuais, o que, de certa forma, acabava frustrando a maioria dos alunos. Eu não entendia como se dava a minha relação com eles, não compreendia seus atos, suas histórias. Eu não sabia também como interpretar, pensar, criar, naquela situação. Tudo era confuso também para mim. Nem sabia mais o que deveria ser mesmo um “Clube de Ciências”. Confusões e tensões foram se manifestando com minha prática de professora de ciências.

Foi nesse clube de ciências, em que eu pensei que poderia fazer uma educação sem tanta moldura, que entendi que o que importa não é precisamente o lugar, mas como se faz. Foi lá também

que descobri que as minhas atividades pedagógicas semanais se restringiam à reprodução de experimentos para a compreensão de algo, ou de um determinado fenômeno, mas, mesmo assim, essa atividade parecia interessante para as crianças, pois elas ficavam diferentes, e seus olhares curiosos e atentos. Contudo, sentia-me frustrada porque eu me via reproduzindo para os alunos experimentos já feitos, usava um roteiro e daí reproduzia sempre, e não conseguia ver nessa reprodução envolvimento, interrogações. Então pensei: - *Meus alunos são meros reprodutores de um roteiro, e eu também*. Os alunos acabavam se desinteressando em vir às aulas, que para eles começaram a ficar “chatas”.

ESCRITURA VII – APROVEITAR OS FLUXOS: SERÁ ESSA A LINHA?

Quando a “receita” falhava, e não conseguíamos chegar a um resultado, não sabia como lidar com uma situação que não estava sob controle de um roteiro. Paradoxalmente, no fundo, entedia que, de certa forma, era interessante “não dar certo” uma atividade, porque talvez fosse o único momento que nós tínhamos uma autonomia sobre ela, porque buscávamos uma solução que não encontrávamos no roteiro.

Comecei a perceber que produzir conhecimento não é ter um roteiro; por exemplo, uma vez, estávamos tratando sobre transferência de calor e geração de energia, planejei e montei a maquete de uma usina termoeletrica. Usando uma lata de refrigerante lacrada com apenas um furo para representar a caldeira, uma lata de sardinha com giz para representar a fornalha, uma hélice feita de papel de caixa de leite liquido, para fazer a representação da bobina, que provocaria a rotação no eixo (sem representação na maquete), gerando energia. Do furo minúsculo deveria passar o vapor de dentro da lata que movimentaria a hélice, que foi colocada próximo ao furo, tudo como estava no *script*. Resultado, o vapor que saía da lata não era suficiente para movimentar a hélice que ficava muito pesada com aquele material, trocamos para um papel chamex A4, o vapor que saía molhava o papel que rasgava todo. Após três semanas de tentativa um aluno, o J, “inconformado”, fez a maquete na casa dele e conseguiu com que a hélice, que ele fez com papel encapado com um plástico, girar, filmou em um celular e trouxe, porque na sala o mesmo experimento não deu mais certo.

Era evidente o sucesso em sua fisionomia. Agora quando penso nesse acontecimento, pergunto-me: O que aconteceu com aquele garoto? Eu pensei que a minha aula tinha sido um fracasso

e que aquelas semanas desgastantes de tentativas e de erros foram desperdiçadas, que os alunos não tinham entendido o processo de transferência de calor. Será que foi mesmo um fracasso? Daí, perguntei para mim, o que é realmente o ensinar e o que é realmente o aprender? Que domínio se tem sobre essas questões? Aquele aluno me levou a pensar essas questões. Me fez indagar: O que é uma aula? Comecei a perceber o quanto há de moldura até na própria sala de aula, como desejamos formatar gestos, formas de ver, sentir, interpretar, universalizar ações, modos.

CONCLUSÃO

As comunicações vão sendo feitas e tudo isso vai traçando sentidos, corpos, pensamentos, e os fluxos vão sendo constituídos, e isso me fez pensar nesse exercício de deslocamentos como desencadeador de um processo, um movimento que permitiu com que eu fosse agenciada por outros processos no ato pedagógico. Portanto, para mim, ser uma docente de ciências em um Clube de Ciências se mostrou muito importante nesse fazer, desfazer, de uma professora de ciências, porque não busca uma conclusão, mas um movimento, uma espécie de “nomadismo professoral”, em quem lugar ou uma posição delimitada e fixa ou um absoluto, não existe, como nos mostra GONTIJO (2008):

Um docente que busque uma vida nômade é um docente que já não se contenta com o fazer comum, da obediência às mesmas regras, às mesmas seqüências conteudistas, aos mesmos aparatos pedagógicos. É uma experiência de incerteza, pois não se sabe como isso afetará suas aulas e suas relações com o todo da “comunidade escolar” que é organizada dentro dos parâmetros estatais (p.129).

Tento, com isso, pensar um ensino de ciências com uma maior “liberdade”, saindo da condição de um ensino muitas vezes determinado pelo livro didático, pelos parâmetros curriculares, pelas diretrizes educacionais. Pensar assim, não é fácil, e talvez “nunca seja”, uma vez que somos sempre “empurrados” para o sedentarismo, o dogmatismo de nosso sistema educacional. Como professora, estou mergulhada em segmentaridades, estou aprendendo e também venho fazendo um exercício de revisão das minhas práticas, mas entendo que as incertezas, por mais que nos levem à beira do abismo ou mesmo à beira do caos, elas podem promover movimentos. Assim, as coisas estão acontecendo, ora de encontros alegres, ora tristes.

Mas, tudo isso me leva a pensar: que educação ainda está posta? Que pensamento nos é traçado? Como professora de ciências, como mobilizar outra forma de pensar, de ensinar, de aprender? Não tenho receitas, isso tudo ainda parece tão confuso para mim. Parece que isso também

é um foco de problemas e não de resoluções. Entendo que todas essas questões postas acima me levaram para o que hoje venho estudando no meu mestrado. Fui sendo conduzida para essas questões e nem sabia que o que estava fazendo era algo que de alguma forma vinha me incomodando ao longo da minha vida. Percebi isso na escrita deste texto.

Importa afirmar que, diante desses movimentos, desses experimentos de subjetivação, e até mesmo de uma política da prática docente, as vivências são ora de lentidão, ora de velocidades, de curvaturas, o que permite dizer que as resistências, mesmo lentas, parecem ser postas, o que pode oferecer novas práticas e novas políticas de vida.

REFERENCIAS

BERGSON, H. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. 5ª Ed. Trad. Luiz Roberto Salinas Forte. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. PARNET, C. **Diálogos**. Trad. José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio D'Água. 2004.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. 3ª Ed. v. 5. Trad. Peter Pál Pelbart; Janice Caiafa. Rio de Janeiro: 34. 1997.

_____. GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. v.1. Rio de Janeiro: 34, 1995.

_____. GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Junior; Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: 34,1992.

FRACALANZA, H. **A prática do professor e o ensino de ciências**. Ensino em Revista. v. 10, n. 1. pp. 93-104. Jul.01/jul02. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/artigos> Acesso: 08/02/2011.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica. 2003.

_____. **Em torno de uma educação voltada à singularidade: entre Nietzsche e Deleuze**. In: LINS, D (Org.). Simpósio Internacional de Filosofia, 2007.

GALLO, S. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. In: **Revista Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 2, 2010. p. 229-244 Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> acessado em 05/04/2011.

GIL, J. **O Imperceptível Devir da Imanência: sobre a filosofia de Deleuze**. Lisboa: Relógio D'água, 2008.

GONTIJO, P. E. **Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze**. Campinas: UNICAMP. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2008. 157p.

PARNET, C. **O abecedário de Gilles Deleuze**. s. l. s.d. Disponível em <http://www.webdeleuze.com>

SERRES, MI. **Filosofia Mestiça**. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

¹ Texto apresentado como parte integrante da dissertação de mestrado.

² Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemáticas e Científica/IEMCI/Universidade Federal do Pará.

³ Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1995) definem o termo agenciamento de duas formas *material* e *maquínico* que nos remete a uma mistura – atrações e repulsões, simpatias e antipatias, alianças - entre os corpos ou o que os afetam. Essa “mistura” pode não ser humana, isto é, entre duas pessoas, mas entre matérias, imagens, paredes, atos, fatos, palavras etc.

⁴ Em outras palavras, devir em Deleuze (2004, p. 12) pode ser como “geografias, são orientações, direções, entradas e saídas [...]. Não há um termo de que se parta nem ao qual se chegue ou qual se deva chegar, [...] não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura [...] núpcias entre dois termos”.

⁵ Entende-se como Filosofia da Diferença o pensamento que faz a crítica da metafísica tradicional, desconstruído do primado da representação, da identidade, da semelhança, para pensar a diferença em si mesmo e a relação do diferente com o diferente.

⁶ Deleuze e Guatarri (1995) definem *Rizoma* como sendo algo muito diferente da árvore ou da raiz: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (p.15). Um Rizoma é dotado apenas de linhas, multiplicidades: “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz” (p. 17) e este “compreende linhas de segmentaridade, segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (p.18). E um *Rizoma* “não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo” (p. 21).

⁷ Gilles Deleuze e Claire Parnet (2004, p. 13).

⁸ Breves, onde moro desde os anos de idade, é uma ilha e fica no Arquipélago de Marajó, ao Norte do Pará, situada aproximadamente a 200 Km, da Capital, Belém.

⁹ Conforme Silvio Gallo (2007) o deslocamento refere-se a um movimento; deslocar-se para um campo que não é o seu e introduzir ou retirar novos elementos, componentes desse novo campo, tornando-o outro.

¹⁰ Conforme Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997, p. 224-227), a desterritorialização é uma função pela qual “se” abandona um território. Esse processo está recoberto por movimentos inseparáveis de reterritorizações e desterritorializações, contínuas. Ao se abonar um território, cria-se nesse “novo” território um movimento que se distingue do movimento anterior. Os movimentos dentro de um território é que estabelecem os graus de desterritorialização. E esses movimentos são condicionados pelo regime de signos sobre os quais uma linha de fuga dentro de um território operam.

¹¹ Claire Parnet, Abecedário de Gilles Deleuze em: A de animal.

¹² Personagem de Michel Serres em *Filosofia Mestiça*, 1993.

¹³ *L'Énergie spirituelle* in: Deleuze, 1977.

¹⁴ A empresa extraia o látex de seringueira, para a fabricação da borracha.

¹⁵ Desloco esse conceito para o sistema educacional, no contexto que Silvio Gallo aborda (2010, p.233) sobre esse tema na concepção de Marx para as classes sociais.

¹⁶ Silvio Gallo (2007, p. 297).

¹⁷ O Clube de Ciências do qual me refiro foi uma proposta implantada no Campus Universitário de Breves, resultado do meu Trabalho de Conclusão de Curso, no qual também participou Nilcéa de Fatima Silva de Jesus, Lubervania Carvalho Balieiro, Vera Lúcia Góes. A proposta incluía, além do Clube de Ciências com o desenvolvimento de atividades de Iniciação científica, como projetos e pesquisas para os alunos da rede municipal do 3º ao 9º ano, o apoio para professores do Ensino Fundamental e Médio, pela pesquisa, experimentação e projetos.