

## PRÁTICAS DOCENTES - TERRITÓRIO DE COGNIÇÃO E AFECTO

Priscilla Castro dos Santos<sup>1</sup>

Rosimeri de Oliveira Dias<sup>2</sup>

**Resumo:** Partindo do princípio em que afetividade e cognição não se dissociam, a aposta deste ensaio é colocar em análise que práticas docentes podem emergir subjetividades. Por isso perguntamos: Quais os abalos que nossa prática docente produz? De que modo afetamos e de que modo somos afetados? Resistimos? Para manter vivo nosso campo problemático e arriscar respostas, Nietzsche, Deleuze e Guattari são alguns de nossos intercessores. Em especial porque auxiliam a tecer nosso ser/conhecer/fazer na educação por via da experiência, de modo a afirmar afeto como movimento intensivo e conhecimento como o mais potente dos afetos. Para tanto, os conceitos filosóficos de território e de formação inventiva de professores funcionam como dispositivos de análise e de intervenção junto com professores, possibilitando dar a ver e falar experiências que permitam inventar modos de funcionar e formar, instaurando a subjetividade como política cognitiva, e através dessa política forjar meios para uma educação mais inventiva como proposição afirmativa de emancipação bem como novas formas de organização e resistência.

**Palavras-chave:** Afeto; conhecimento; Formação Inventiva de Professores.

**Abstract:** Assuming that affectivity and cognition do not dissociate the aim of this essay focus on to analyze what teaching practices can lead to the emergence of subjectivities. That is why we ask: What are the shocks that our teaching practice produces? In what ways do we affect and in what way are we affected? Do we resist? To keep our troubled field alive and to risk answers, Nietzsche, Deleuze, and Guattari are some of our intercessors. Especially because they help to weave our being / knowing / doing in education through experience, in order to affirm affection as intensive movement and knowledge as the most powerful of affection. For this purpose, the philosophical concepts of territory and the concept of inventive teachers formation functions as analysis and intervention devices with teachers, allowing to see and talk experiences that allow to invent ways of functioning and to form, establishing subjectivity as a cognitive policy, and through this politics forge means for a more inventive education as an affirmative proposition of emancipation as well as new forms of organization and resistance.

**Keywords:** Affection; knowledge; Inventive teachers Formation.

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino de Itaboraí – Rio de Janeiro. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Participante do Grupo de estudos e pesquisas sobre formação inventiva de professores. E-mail: [priscilla.castro01@hotmail.com](mailto:priscilla.castro01@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Procientista/UERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ. E-mail: [rosimeri.dias@uol.com.br](mailto:rosimeri.dias@uol.com.br).

*É chegada a hora de pôr um fim à barbárie que consiste em erradicar pura e simplesmente as paixões de onde elas se encontram para esvaziar o homem de sua substância e transformá-lo em cadáver antes do tempo.*

Michel Onfray, 1995, p. 143.

## **Introdução**

Este ensaio evoca a possibilidade de forçar o pensamento a pensar formação e transformação docente sob a perspectiva da afetividade, colocando em análise os efeitos da dimensão afetiva na construção do conhecimento e sua não exclusão da atividade intelectual em consonância com as forças que se somam e se cruzam, num movimento intenso de territorializar/desterritorializar (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Partindo de conversas e problematizações de como processos formadores podem emergir da experiência do aprender e do conhecer, de si e do mundo, perguntamos: Quais os abalos que nossa prática docente produz? De que modo afetamos e de que modo somos afetados? Resistimos?

Assim, a travessia deste trabalho é um convite a conversar por meio dos encontros e desencontros professorais problematizando em que sentidos as práticas pedagógicas dos professores ganham consistência, colocando em análise as relações co-emergentes entre cognição e afeto. Pensamos que o eu-outro só é possível pelo fato de que é preciso primeiramente se desfazer de nossos saberes, desprender-se pouco a pouco de quem se é e no nosso caso como professores e professoras dispensar a qualidade daquele que apenas ensina para que haja um deslocamento, uma troca e, com isso, um encontro com o outro. Encontro que se dá na experiência que ocorre no espaço-tempo escolar possibilitando a criação de um campo relacional que viabilize uma nova terra, e que inegavelmente tem um poder enorme de afecção e de sentido. “O encontro é o nome de uma relação absolutamente fora na qual o pensamento entra em conexão com o que não depende dele.” (ZOURABICHVILI 2016, p. 52), quer se trate de pensar, viver, ensinar e aprender, o que está em jogo é o encontro, portanto a relação exterior aos seus termos. É importante dizer, desde já, que a relação é contingente, casual, pois não se pode deduzí-la da natureza dos termos existentes: um encontro é sempre inexplicável, imprevisível ou inesperado, que se move para que se possa pensar de outro modo.

Para manter vivo nosso campo problemático e arriscar respostas, Nietzsche, Deleuze e Guattari são alguns de nossos intercessores. Em especial porque auxiliam a tecer nosso ser/conhecer/fazer na educação por via da experiência, de modo a afirmar afeto como movimento intensivo e conhecimento como o mais potente dos afetos. O que importa aqui, é que o desejo é instância de transformação de subjetividade e co-criadora de seu campo relacional.

As contribuições de Deleuze para os estudos em educação, nos falam de uma potência revolucionária acerca da beleza atribuída pelo filósofo a uma aula, ao dizer que deveria ser ensaiada como no teatro, pois ela depende de inspiração, sem a qual sua existência não faz sentido. Como ele – Deleuze (1997), nos enuncia na letra P – Professor – em seu abecedário, uma aula é um bloco de sensações. Para Deleuze e Guattari (2010), os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, não há como os conservar sem nos transformarmos nele, somos paisagem, e por meio dos perceptos que são um conjunto de sensações e percepções que vão além daquele que as sente vamos nos tornando outros, somos sensações. Deste modo, não há perceptos sem afectos, com isso podemos considerar que não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, há um eterno compor com. Tudo é devir. Trata-se, portanto de potencializar a vida e deixar agir um campo de

afecção, pensando e vivendo a educação como arte, nos aproximando de artistas em nosso fazer cotidiano. Junto com estas ideias, o conceito de formação inventiva (DIAS, 2012), funciona como dispositivos de análise e de intervenção junto com professores possibilitando dar a ver e falar experiências que permitam manter vivo um campo problemático. Com isto, a proposta abre espaço-tempo para instaurar encontros e conversas que crivem o intensivo cotidiano de formação com modos de fazer e pensar que possibilitem desnaturalizações. Um dispositivo que regularmente perguntar: Por quais caminhos novas estéticas de ensinar e de aprender têm conseguido se esboçar firmando outras potências de conhecer e de viver? Assim, inventar modos outros de funcionar e formar, reconhecendo as subjetividades como política cognitiva e através dessa política forjar meios para uma educação mais inventiva como proposição afirmativa de emancipação bem como novas formas de organização e resistência, pois, se há vida, há movimento. Portanto, desta forma não renunciando as dimensões temporais e espaciais de tal modo que conviria, talvez, acolher os conceitos de territorialização/desterritorialização como processos latentes para pensar modos outros de estar-ser-fazer escola. Destarte, sabemos que inúmeros são os mundos que cada um engendra entendendo que os processos de conhecer não têm a ver somente com explicar ou medir, tem, também, a ver com sentir.

### **Para ensaiar - Afectos**

Como já esboçado, em Deleuze e Guattari, vemos os conceitos de afectos e perceptos onde perceptos são um conjunto de sensações e percepções que vão além daquele que as sente. Não há perceptos sem afectos. Os afectos são os devires, ou seja, os deslocamentos pelos quais atravessamos. (DELEUZE E GUATTARI, 2004).

Conforme Day (2010), Deleuze e Guattari tem sua ontologia fundamentada em afetos e evoluções histórico sociais. Assim, criticam a tradição metafísica e a tradição clássica no que se refere às suas compreensões a respeito da cognição. Compreendido isso, percebe-se também que o conceito de desejo em Deleuze e Guattari (1997), tem origem na psicanálise e também na descrição hegeliana onde “o desejo é o meio através do qual, não somente a ação ocorre como pretendida, mas é o meio através do qual a intenção e a subjetividade são criadas.” (DAY, 2010, p. 4). Segundo o autor não há para os filósofos intenção sem desejo, da mesma forma que a existência de um desejo denota sempre a existência de um objeto, pois para Deleuze e Guattari desejo é produção, criadora de outras realidades, outros significantes. De certa forma, podemos também observar conceito semelhante em Rancière acerca de vontade em sua obra Mestre Ignorante: “a vontade é a potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha.” (RANCIÈRE, 2010, p. 83).

Quando nos propomos a compreender o afeto enquanto movimento intensivo em suas múltiplas dimensões no campo educacional, Deleuze e Guattari (2010), são importantes intercessores haja vista que para eles a ação é um processo de criação que é guiado pelo poder de avaliação dos afectos que por sua vez transmuta em palavras, gestos, novas ações e expressões. Uma vez que estes afectos conseguem tocar, acabam por assim dizer “contaminar” o seu entorno, mas não necessariamente afetar com o mesmo afecto a cada indivíduo. O que importa aqui, é que o desejo é instância de transformação e construção das subjetividades e de seu campo relacional.

Segundo Deleuze (2010), quanto mais amplo seus modos de agir, quanto mais complexos forem os movimentos, maiores serão suas afecções. Por ser complexo, um corpo é capaz de muitas coisas e é capaz de ser afetado de muitas formas também. Logo, somos capazes de mudar a perspectiva da nossa relação com o que nos afeta, desta forma transformar impotência em

potência, paixão em ação, passividade em atividade, tristeza em alegria ou ainda ignorância em conhecimento.

Percebe - se, assim, que no cotidiano das práticas educativas, não podemos delimitar no campo dos afectos o grau de afecção, pois, cada indivíduo à sua maneira possui capacidade ímpar de afetar e ser afetado. Nesse sentido, é no entre das exposições dos modos como os encontros se dão que uma ideia é afirmada em nós, uma vez que o que importa é a potência destes e os processos que os constituem a partir de sujeitos, saberes, objetos e ideias, bem como o impacto que afectos produzem a partir dos mesmos. Pois é a partir de tais encontros que modos outros de afetar e ser afetado se potencializam, criando no cotidiano laços que favoreçam experiências.

No que se refere à natureza dos encontros e como estes se dão de forma singular a cada indivíduo, Deleuze assume que:

Nunca, pois, um animal, uma coisa é separável de suas relações com o mundo: o interior é somente um exterior selecionado; o exterior, um interior projetado; a velocidade ou a lentidão dos metabolismos, das percepções, ações e reações entrelaçam-se para constituir tal indivíduo no mundo. (DELEUZE, 2002, p. 130)

A partir do exposto, vemos que o poder de afetar e ser afetado se dá em igual modo pelo aumento ou diminuição da potência de agir inerente a cada um. Todavia, as marcas impressas num corpo são experimentados e se definem nos modos como os encontros se dão, pelo que é vivido e como é vivido.

Ainda neste processo de constituição do posicionamento acerca do afetar, segundo Martins (2000), Nietzsche fundamenta que bons encontros derivam em afetos alegres e maus encontros derivam em afetos tristes. Fica claro, deste modo que o poder de afetar e ser afetado varia também em função de causas exteriores. “A cada momento, com minhas práticas estou produzindo mundos, produzindo real, sujeitos, saberes e objetos.” (COIMBRA, 2008, p. 147).

Não percebemos as forças que nos atravessam e nos constituem, não percebemos o mundo a partir de um outro lugar, o mundo está em nós e o percebemos como somos, nos modos em que fomos afetados e estamos sendo constituídos, abrimos assim, um campo de possíveis para outros e deste modo a partir do viés cognitivo-afetivo a educação possa provocar antes de tudo algum entusiasmo. Se o modo como a construção do conhecimento acontece está intimamente ligada aos afectos, o que estamos fazendo com nossas práticas em sala de aula? Elas geram entusiasmo, escutam a singularidade do outro ou servem apenas como reprodutora de um sistema onde somos capturados o tempo todo? Nessa perspectiva, pensamos como Deleuze, (1998) que uma aula se dá por momentos de inspiração onde emoção e inteligência se entrelaçam, sem o qual não desperta interesse algum.

### **Para conectar - territórios de afecto e cognição**

Tramar as tessituras das relações no espaço educativo exige superar a lógica do “eu penso” conforme acentua Santos (2013), e ir em busca da construção do eu-outro, talvez tentando o fora como aquilo que atravessa todas as relações, no fora e pelo fora de nós mesmos (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Encontros que são possíveis pelo fato de que é preciso interagir com o que nos é desconhecido, presença e ausência cognoscente que intui deslocamentos para um encontro com outro. Assim, o indivíduo:

Deve esvaziar - se até o ponto de poder acolher a potência de toda sorte de desterritorializações relativas imanentes, venham de onde vierem, sejam elas humanas ou inumanas, sociais, psíquicas, modernas, arcaicas, artísticas, tecnológicas e até mesmo filosóficas. (SANTOS, 2013, p. 48).

A partir da busca da construção do eu-outro, do fora que começa pelo meio, somos movidos nas práticas educativas a romper com o pensamento hegemônico instaurado de territorialidade<sup>3</sup>, fazendo emergir um campo relacional que viabilize uma nova terra<sup>4</sup>, e que fundamentado na concepção de um plano movente a terra seria nossas práticas. Nova terra como práticas num sentido de construir novas redes, permeadas por influxos de todo tipo. Se a terra é o nosso contato íntimo com a existência, então o que seria a nova terra para a educação?

Vê - se, facilmente, presente na educação um conceito filosófico dominante, o da cristalização que nos permite pensar as coisas como efeito das representações, da imaginação, das projeções que se faça sobre algo. Assim acontece muitas vezes na escola. Por outro lado, é através das linhas de fuga dos modos de pensar cristalizados que se promove atos de criação, do imprevisto, do novo, do devir. Através dessas linhas, territórios são percebidos com mais acuidade e prazer. Deste modo, onde habita a nossa potência? Talvez o local da nossa potência de tramar afeto e conhecimento seja o móvel e não o fixo, o processo e não o fim, é buscar nas pluralidades forças que nos atravessam sejam elas desejos, afetos, movimentos, ideias, intensidades, lugares.

Como território, a terra pode ser entendida como o suporte do movimento, plano de imanência traçado para ser povoado pelos mais variados indivíduos, conceitos e práticas. É a base na qual queremos transpassar, imprimir movimentos, explorar e inventar espaços. Quando falamos de imanência e trazemos a terra como elemento primordial, traçamos a ideia de um campo complexo que deve ser (re) descoberto.

O que se deve destacar é que o território nos dá a ideia de nos sentirmos em casa e desterritorializar o que quer que seja, numa primeira instância, nos faz crer que o chão sumiu. E ao pensar em novas saídas, nos desloca à inquietude, nos impulsiona, e em ebulição num movimento gerador, nos compõe inventivos.

Seria então, rumo à uma nova terra que o processo de desterritorializar -perspectivado pelo viés da educação o qual esse texto faz menção - está intimamente relacionado com movimento, com processo permanente de fomentar a busca por modos outros de ser-estar-conhecer. Outrossim, intentando que, Nietzsche (2012), afirma que o caos é necessário para fazer nascer uma estrela dançante, quais os modos de afetação que a partir de atos de desterritorialização podemos perceber e adentrar? Como compreender, em certo sentido, a relação entre território e terra ou ainda entre cognição e afeto? Como a partir de todo caos que vem sendo instaurado na educação constituir um corpo capaz de afetar e ser afetado de forma profícua?

Pensar para Deleuze e Guattari significa o devir do pensamento submetido ao movimento de desterritorialização. (SANTOS, 2013). Deste modo, abarcado na concepção dos filósofos,

<sup>3</sup> A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 323).

<sup>4</sup> Em Mil Platôs, diante de uma máquina de guerra mundial recuperada pelos Estados e armada contra “o inimigo qualquer”, a própria terra já “faz valer suas próprias potências de desterritorialização, suas linhas de fuga, seus espaços lisos que vivem e que cavam seu caminho por uma nova terra.” (DELEUZE E GUATTARI, 1980 apud SANTOS, 2013, p. 45).

talvez, propor uma saída dos territórios os quais nos relacionamos com regimes de verdades para intentar reterritorializar, (re) construir, olhar por um novo prisma e funcionar de maneira rizomática. Conforme (DELEUZE, 1996), não há construção de um novo território sem o esforço, abdicar, abandonar, fazer devir são o que compõem, por exemplo, modos outros de ser-estar-conhecer na educação.

Enfim, a nova terra para a educação seria o deslocar de nossas práticas engessadas, aquelas que culminam em ater - se de forma repressiva e não inventiva a toda e qualquer instância de ser, estar e pensar o mundo e a si. Se o conhecimento pode ser considerado como vetor de mudança de comportamento através da experiência, logo, uma mudança diz respeito a movimentos de construção, destruição, reconstrução. Contudo, pensar a educação como solo para que através de agenciamentos possa - se forjar a invenção de outros territórios é compreender que a vida é constante movimento de territorialização, desterritorialização, reterritorialização deslocando - se em relação a si para transformar - se em solo, em território num sentido de autoconstituir - se de forma inseparável do mundo.

Assim sendo, para uma sociedade conservadora que se apoia na hierarquização das inteligências, pensar de forma inventiva é desaprender, valorizando assim as potencialidades singulares favorecendo através do co-engendramento de sujeito e meio a produção de mundos. Mundos estes co-engendrados pela ação de múltiplos fatores imbricados. Conhecer, portanto, é criar, é produzir a realidade tanto no mundo conhecido como daquele que conhece. O conhecimento é medido pelas aberturas que produz, é atuar no campo dos possíveis, o processo de conhecimento em sua dimensão temporal-espacial comporta transformação permanente.

### **Para movimentar - formação inventiva**

Neste sentido, as políticas da cognição são efeitos de uma prática concreta. “O conhecer envolve uma posição em relação ao mundo, uma atitude, um *ethós*.” (DIAS, 2012, p. 27). Ainda segundo a autora, o cognitivismo é um problema político por se tratar justamente de uma atitude, uma atitude habitual onde o processo de cognição se torna naturalizado. Desta forma amplia-se o conceito de cognição, como forma de sustentar que conhecer não é apenas representar. É movimento, é deslocar-se como territórios ambulantes. Dias (2012), ainda manifesta que pensar a formação inventiva é pensar ético, estético e politicamente:

O problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita. Com isto, é possível afirmar que formação não é dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ético, estético e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação. Ético, porque abre-se à possibilidade de fazer escolhas, remetendo à análise de nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo; estético, para pensar a formação como invenção de trajetórias de aprendizagens em meio a múltiplas forças e, político, porque este coloca em desafio a constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros. (DIAS, 2012, p. 30)

Assim sendo, o (s) modo (s) como um sujeito compreende o mundo e concebe a si mesmo neste mundo é o que Kastrup (2008), também descreve como políticas cognitivas, ou seja, os modos de ser/fazer através do processo de conhecer. Partindo desse princípio de conhecer a si a partir da concepção de si mesmo, sinaliza que “os biólogos Maturana e Varela propõem o entendimento dos seres vivos em constante produção de si, em incessante engendramento de

sua própria estrutura”, (KASTRUP, 2008, p. 47) que chamam de autopoiese que é segundo eles, o fazer ontológico, ou seja, um processo de autoprodução permanente. O ser vivo continua sua existência e se autoforma na exata medida em que constrói a si e ao mundo.

Kastrup (2008), ainda aponta que para Guattari as subjetividades são constituídas de múltiplos dispositivos sejam eles sociais, técnicos, físicos e/ou semiológicos a partir dos quais podem ganhar consistência um território existencial. Deste modo, os significados se potencializam diante de inúmeras possibilidades de criação coletiva e participativa desses múltiplos dispositivos numa eterna rede de colaboração e composição oferecidas pelo espaço-tempo.

A cognição inventiva conduz o sujeito a aprendizados concretos e muito diversos, como algo em constante movimento, não havendo algo findo ou previamente instituído, nem externo, mas em constante processo de desenvolvimento. As estruturas sociais, por exemplo, permitem aprender dos outros e com os outros. O (des) envolver-se exige apropriação intrínseca de instrumentos e signos em um contexto de relação e interação pessoal.

Pensar a escola sob esta mesma perspectiva é tencionar o risco de acontecer, conforme Gallo (1990), de sermos professores num ambiente em que tínhamos a certeza de sermos conhecedores de tudo. Ao assumirmos o lugar de estar constantemente sob o risco do novo, do que não é previsto, se faz necessário reconhecer a perda do controle totalitário de outrora, é necessário deixar que estas transformações nos penetrem, de forma que perder o controle, ser perturbado por atos de novos sujeitos gerem conflitos e questionamentos em nós. Conhecer o desconhecido para então pautado em uma política inventiva fazer emergir problemas que nos levem a busca de modos outros de conhecer a si, ao outro e ao mundo.

Assim sendo, o ambiente mais importante no desenvolvimento pessoal, talvez, seja o ambiente humano e não o físico ou ainda o material. De modo que desvencilhar-se das amarras do instituído intenta num novo processo capaz de arriscar - se no não saber. Compreender que a vida é construção, destruição, reconstrução é dar a ver a possibilidade de que a educação possa ser pensada por meio de aspectos inventivos que emergem da experiência, e como solo fértil que através de agenciamentos, da troca, do cuidado possa - se forjar a invenção de outros territórios.

Mais especificamente, invenção é trabalhar também através do imprevisível, é experienciar, tencionar, provocar rupturas e deslocamentos, pois o ato de conhecer é imanente à vida, portanto, o problema do conhecer envolve um *ethós*, uma atitude diante do novo. Deslocar - se num movimento de desterritorialização, pode gerar a princípio, sentimento de fragmentação, desordem e caos, mas é partir dessa busca que há possibilidade de novas ideias (lugares) além das pronunciadas.

### **Considerações finais**

Propor uma política dos afectos onde o conhecimento é o mais potente deles, entender o outro e os afectos que fazem vibrar as forças que tecem a constituição dos seus processos cognitivos não é uma tarefa fácil. Somos sensações, é preciso deixar-se impregnar pelo que está à volta, tudo é movimento, há um eterno compor com, como uma eterna dança, conexão.

No entanto, nenhum movimento jamais será igual ao outro. Deslocamentos, agenciamentos, construção, reconstrução, destruição e a cada contato com o que é outro há constituição de um novo corpo, não que se procure criá - lo, mas ele se autoconstitui de maneira inventiva através dos movimentos de diferenciação.

Tais movimentos são inventados num processo de co-engendramento, que gera possibilidades outras de fala, de escrita, de experiência, de existência pelo meio, por intermédio e

contato com objetos, seres e não seres como de forma cartográfica colhendo o que nos afeta, o que nos toca, aquilo que nos atravessa e nos move, nos deslocando à constituição de subjetividades.

Nesse processo de se deixar impregnar e fluir com o ambiente vamos talvez caminhando num processo de resistência a toda forma engessada e conservadora de ser-estar-conhecer-fazer, resistindo aos pequenos fascismos cotidianos, de pequenas amarras a grandes prisões.

Há muitas formas de afetar e deixar ser afetado e o afecto enquanto movimento vivo e intenso requer força, ruptura, abdicar, renunciar, recusando assim as forças de homogeneizações que subvertem à entrega ao sentir e ao viver. Recusar ao outro em sua diferença nos afasta de um contato afetivo e efetivo com o conhecimento antes mesmo de começarmos a tecê-lo. Afecto e cognição devem ser como um cabo de aço, uma corda forte que não se parte.

Nossas vivências se constituem em circuito de afectos e agimos como agimos em consequência de uma instauração destes afectos, eles circulam e se movem e dão consistência a modos de agir e pensar e se comunicar e conhecer. Enquanto formos afetados da mesma maneira, agiremos e repetiremos sempre as mesmas coisas. Só é possível ter outra experiência da vida social se formos afetados de outras formas. O prazer está na relação, na troca, no fora. Precisamos de um encontro que force o pensamento a pensar, que nos desloque que nos inquiete, haja vista que o que precisamos não são de novas saídas, é questão de novos afectos.

Pensar a prática educativa requer de nós um posicionamento imanente diante da necessidade de reterritorialização. Neste sentido, há sempre que se repensar as práticas educacionais no indagando sobre o que estamos fazendo no cotidiano de nossas salas de aula, e perceber melhores formas de afetar e ser afetado contribuindo assim para a produção de subjetividades através da experimentação radical. Desvencilhar-se das amarras do instituído, e arriscar-se no processo de desterritorialização-reterritorialização que seja capaz de contribuir para o processo da construção do conhecimento e das subjetividades, produzindo assim novas ideias, que superam os saberes já postos como verdades no âmbito escolar.

Desta forma, se faz necessário na escola a superação da lógica do “eu-penso” resistindo à ordem da representação forjando a construção do “eu-outro”, através da busca pautada por uma formação inventiva, reconhecendo-nos como seres em constante transformação, percebendo o afecto como potência para que assim sejam possíveis novos encontros, e novas formas de pensar, existir e resistir.

## Referências

COIMBRA, C. M. B. Jovens e Produção de Subjetividade. In: SCHEINVAR, Estela et al. *Políticas que produzem educação*. Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores, 2008, p. 145-154.

DAY, R. E. Deleuze e Guatarri e a psicologia cognitiva, IE, e IHC: investigando possíveis conexões e diferenças. *CID: R. Ci. Inf. e Doc.*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 03-20, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/viewFile/42316/45987>>. Acesso em: 7 de novembro de 2017.

DIAS, R. de O. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DELEUZE, G. *Spinoza*. Cours Vincennes. 24 de janeiro de 1978. Disponível em: <<http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>>. Acesso em: 21 de outubro de 2017.



\_\_\_\_\_. *L'abécédaire Gilles Deleuze*. Paris: Éditions Montparnasse, 1 Videocassete. Sublinhado em português pelo MEC, TV Escola, 1997.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. *Espinoza*. Filosofia prática. São Paulo, Escuta. 2002.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1995.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1996.

GALLO, S. *Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes. 1996.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. *A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari*. Departamento de Geografia Universidade Federal Fluminense, 2002. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/74/72>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2017.

KASTRUP, V. *Políticas de Cognição*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

MARTINS, A. Nietzsche, Espinosa, o acaso e os afetos - encontros entre o trágico e o conhecimento intuitivo. *O que nos faz pensar*, n. 14. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2000. p. 183-198.

NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra*. Tradução Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martins Claret, 2012.

ONFRAY, M. *A escultura de si*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1995. p. 143.

PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de: RIBEIRO, E. A. São Paulo: Escuta, 1998. Disponível em: <[https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/deleuze-g\\_-parnet-c-dic3a1logos.pdf](https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/deleuze-g_-parnet-c-dic3a1logos.pdf)>. Acesso em: 20 de junho de 2017.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílían Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTOS, L. G. Rumo a uma nova terra. *Revista Ecopolítica*, São Paulo, n. 5, jan-abr, 2013. p. 38-49.

ZOURABICHVILI, F. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016.