The cover features decorative line-art leaf patterns in the four corners. The background is a textured, watercolor-style wash of purple, blue, and teal colors.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TAMILI MARDEGAN DA SILVA

***CURRÍCULOS-SOLIDÃO:*
O VAZIO DE UMA EDUCAÇÃO POVOADA DE ENCONTROS**

**VITÓRIA
2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TAMILI MARDEGAN DA SILVA

***CURRÍCULOS-SOLIDÃO:*
O VAZIO DE UMA EDUCAÇÃO POVOADA DE ENCONTROS**

**VITÓRIA
2022**



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TAMILI MARDEGAN DA SILVA

CURRÍCULOS-SOLIDÃO:
O VAZIO DE UMA EDUCAÇÃO POVOADA DE ENCONTROS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Docência, Currículos e Processos Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço

VITÓRIA
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586c Silva, Tamili Mardegan da, 1990-
Currículos-solidão : o vazio de uma educação povoada de encontros / Tamili Mardegan da Silva. - 2022.
297 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cotidiano(s). 2. Currículo(s). 3. Currículos-solidão. 4. Educação. 5. Encontro. 6. Solidão(ões). I. Ferraço, Carlos Eduardo. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAMILI MARDEGAN DA SILVA

CURRÍCULOS-SOLIDÃO: O VAZIO DE UMA EDUCAÇÃO POVOADA DE ENCONTROS

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 28 de julho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Regina Lopes Gomes
Universidade Vila Velha

Professora Doutora Danielle Piontkovsky
Instituto Federal do Espírito Santo

Professor Doutor César Donizetti Pereira Leite
Universidade Estadual Paulista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CARLOS EDUARDO FERRACO - SIAPE 99991944
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 03/08/2022 às 07:47

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/529202?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SANDRA KRETLI DA SILVA - SIAPE 5308767
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 05/08/2022 às 15:10

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/531664?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIA ELIZABETH BARROS DE BARROS - SIAPE 6294811
Departamento de Psicologia - DP/CCHN
Em 06/08/2022 às 13:31

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/532035?tipoArquivo=O>

Aos vinte mil, quatrocentos e noventa e um estudantes
da Rede Pública Municipal de Ensino de Guarapari:
Com elas/eles, por elas/eles, para elas/eles.

PISTAS DE AGRADECIMENTOS

 Município que me escolheu, meu lar de vida e de pesquisa.

 Única universidade pública do Estado do Espírito Santo.

 Minha turma de doutorado, entre a turma 15 D e a turma 17 D.

 Sou resultado do amor deles. Aqueles que me trouxeram à vida.

 É fogo que arde sem se ver, é ferida que dói e não se sente, é um contentamento descontente...

 Filhas dos meus pais; companheiras desde que nasci; sangue do meu sangue.

 Melhor amiga ao longo da produção desta tese se tornou a palavra, a ideia-força favorita.

 Uma Piont de rexxxpeito! Só amo essa amizade de milhões.

 Ela é educação, é Educação. É uma Silva como eu e como tantos, mas é única.

 Posso ir à Unesp só para abraçá-lo?

 Seu sobrenome pode ser Barros de Barros e Generosidade de Generosidade e Vigor de Vigor e Força de Força e...

 Convidada de honra, mas a honrada sou eu. Transborda amor.

 Um orientador que sabe dançar. Sem mais: melhor orientador da vidaaaaa!

 É transcendente, é representacional, é niilista, mas não deixo de O considerar como Aquele que está em todas as coisas.

As pistas podem ser usadas na próxima página 

C E G Q R T Y **A** M O R P R U O
B G R U V E K **G** Z I D I M R U
H I O Y G U A **R** A P A R I J O
L J G X T R S **A** V W A E B W P
T U R M A I G **D** X S A N D R A
I D 7 E J Ñ 2 **E** É U F I P E I
7 H U D L T Z **C** L P 2 G J G S
Y E C F S J O **I** R M Ñ S K I L
C O G G W Ç **N** M N E Ç P C N 2
L C Y A A K D **E** U S U J 2 A P
Z U Z R J Y Y **N** W Y L I U C E
K F R O U B E T H X O N U G L
J E L Y I X M **O** I P P A M O L
F S E L Ç M U **S** O L I D Ñ O I

*É verdade que amamos a vida,
não por estarmos habituados a viver,
mas por estarmos habituados a amar.*

(Nietzsche)

RESUMO

Esta tese objetiva cartografar os processos de produções curriculares intensificados pela potência da solidão como afirmação de uma vida inquietada e atravessada pelos devires que forçam o pensamento em busca da não subordinação. Ao produzir movimentos de criação de zonas de intercessão entre a filosofia da diferença e a educação, intenciona rastrear os tensionamentos teórico-metodológico-epistemológicos entre a pesquisa cartográfica e a pesquisa com os cotidianos, na defesa da tese de que as forças dos encontros tornam os vazios da educação povoados. Assim, as solidões estão emaranhadas aos movimentos experienciados nas escolas, o que corrobora a intensificação dos processos de criação e de resistência na composição dos currículos. Fugindo da ideia de solidão como falta ou fraqueza humana, propõe uma abordagem que investe nos currículos tecidos nos vazios povoados de encontros, possibilitando a abertura para a ideia-força dos *currículos-solidão*, que tratam do que é produzido cotidianamente na educação pelos sujeitos, individual e coletivamente, por meio dos atravessamentos de uma solidão criadora. Em meio à ordem capitalística e ao excesso de informação de uma sociedade de controle, na tentativa de se desvencilhar da representação, este estudo complexifica as discussões em torno dos cotidianos que são transpassados pelo devir-solitário e deseja mapear os efeitos dessa contaminação nos territórios desérticos da educação como plano expandido, evidenciando o que é produzido cotidianamente nos encontros que acontecem na educação pública do Município de Guarapari/ES, mesmo em tempos de uma pandemia instalada. Encontros que podem acontecer a qualquer hora, em qualquer lugar. Encontros que se dão não apenas com pessoas, mas também com o inumano. Arranjos entre coisas que combinam, mas também com o que não tem nada a ver entre si. Uma dupla-captura, duplo-roubo em que se afeta e é afetado. Em suma, acreditando que as múltiplas relações em diferentes espaços-tempos são os refúgios possíveis para os movimentos emergentes em um currículo em (des)continuidades e, inspirada por tais problematizações, esta tese busca cartografar os movimentos e as tensões das práticas-políticas como força das invenções cotidianas, isto é, dos acontecimentos que trazem sentidos, cores e vidas à educação em meio a uma sociedade de controle.

Palavras-chave: Cotidiano(s); currículo(s); *currículos-solidão*; educação; encontro; solidão(ões).

ABSTRACT

This thesis aims at mapping curriculum productions' processes that have been intensified by the power of loneliness as an affirmation of a singular life, that has been crossed by becomings that force thinking in search of insubordination. As movements to create zones of intersection are produced between the Philosophy of Difference and Education, this work also intends to track theoretical-methodological-epistemological tensions between cartographic and everyday life research, in an attempt to reinforce that the power of encounters turn emptiness and silences of education into populated spaces. Loneliness, therefore, is entangled with the movements produced in schools, and consequently, intensifies processes of creation and resistance as it composes a curriculum. In order to escape from the idea of loneliness as a human weakness, this work suggests an approach that bets in a curriculum that built throughout the emptiness of encounters and thus, becomes open to the idea-force of a lonely curriculum, related to what is produced continuously whether individually or collectively, through the crossings of a creative loneliness. In an attempt to get rid of representation in a society of control, this study problematizes the discussions concerning daily lives that are crossed by lonely becomings in order to map the effects of proliferation in desert territories of education as an expansion plan. The thesis also highlights what is produced daily in the encounters that take place in public education in Guarapari/ES, including the pandemic times. Such encounters can happen anytime, anywhere and happen not only among people, but also with the inanimate, and take place between things that match or that have nothing to do with each other. A double capture, double theft, that includes both affecting and being affected. In short, this thesis believes that multiple relationships in different space-times can be possible escapes for emerging movements in a curriculum in (dis)continuities and seeks to map movements and tensions of political-practices as the power of everyday inventions, that is, events that bring meanings, colors and lives to education in a society of control.

Keywords: Daily-lives; curricula; lonely curricula; education; encounters; loneliness.

RESUMEN

Esta tesis objetiva mapear los procesos de producciones curriculares intensificados por la potencia de la soledad como afirmación de una vida inquietante e incongruente por los acontecimientos que fuerzan el pensamiento en búsqueda de la no subordinación. Al producir movimientos de creación de zonas de intercesión entre la filosofía de la diferencia y la educación, pretende rastrear las tensiones teórico metodológico epistemológico entre la investigación cartografiada y la investigación con los cotidianos, en la defensa de la tesis de que las fuerzas de los encuentros convierten los vacíos de la educación poblados (llenos de muchas cosas). Así que, las soledades están enredadas a los movimientos experimentados en las escuelas, lo que corrobora para la intensificación de los procesos de creación y de resistencia en la composición de los currículos. Huyendo de la idea de soledad como falta o debilidad humana, propone un planteamiento que invierte en los currículos tejidos (entablados), en los vacíos ocupados de encuentros, posibilitando la apertura para la idea fuerza de los currículos-soledad, que tratan de que es producido cotidianamente en la educación por los sujetos, individual y colectivamente, por medio de los cruces de una soledad creadora. En medio a la orden capitalista y al exceso de información de una sociedad de control, en la tentativa de desvincularse de la representación, este estudio compleja las discusiones en relación de los cotidianos que son traspasados por el devenir-aislado y desea mapear los efectos de esa contaminación en los territorios desérticos de la educación como plan expandido, evidenciando lo que es producido habitualmente en los encuentros que suceden en la educación pública de la provincia de Guarapari/ES, mismo en tiempos de una pandemia instalada. Encuentros que pueden suceder a cualquier hora, en cualquier lugar. Encuentros que se dan no solamente con personas, sin embargo, con el inhumano. Arreglos entre cosas que combinan, pero también que no son parejas. Una doble captura, doble robo, en que se aflige es él afligido. En definitiva, creyendo que las múltiples relaciones en diferentes espacios-tiempos son los refugios posibles para los movimientos emergentes en un currículo en (des)continuidades e, inspirada por tales problemáticas, esta tesis busca mapear los movimientos y las tensiones de las prácticas-políticas como fuerza de las invenciones cotidianas, es decir, de los acontecimientos que traen sentidos, colores y vidas a la educación en medio de una sociedad de control.

Palabras clave: Cotidiano(s); currículo(s); currículos-soledad; Educación; encuentro; soledad(es).

SUMÁRIO



Devir-orquídea

14



Novos brinquedos, novas conchas

21



Como poeiras do deserto

28



Apenas voar quer a minha vontade inteira

63



Quando o vento sopra

77



Diferentes, não opostos

91



Sobre viver

127



Habitando vazios

160



Andarilho solitário

185



Estranhas aprendizagens

201



(Des)cONectados

219



Máscaras sem rosto

237



Gotham City

255



Corpo-flor

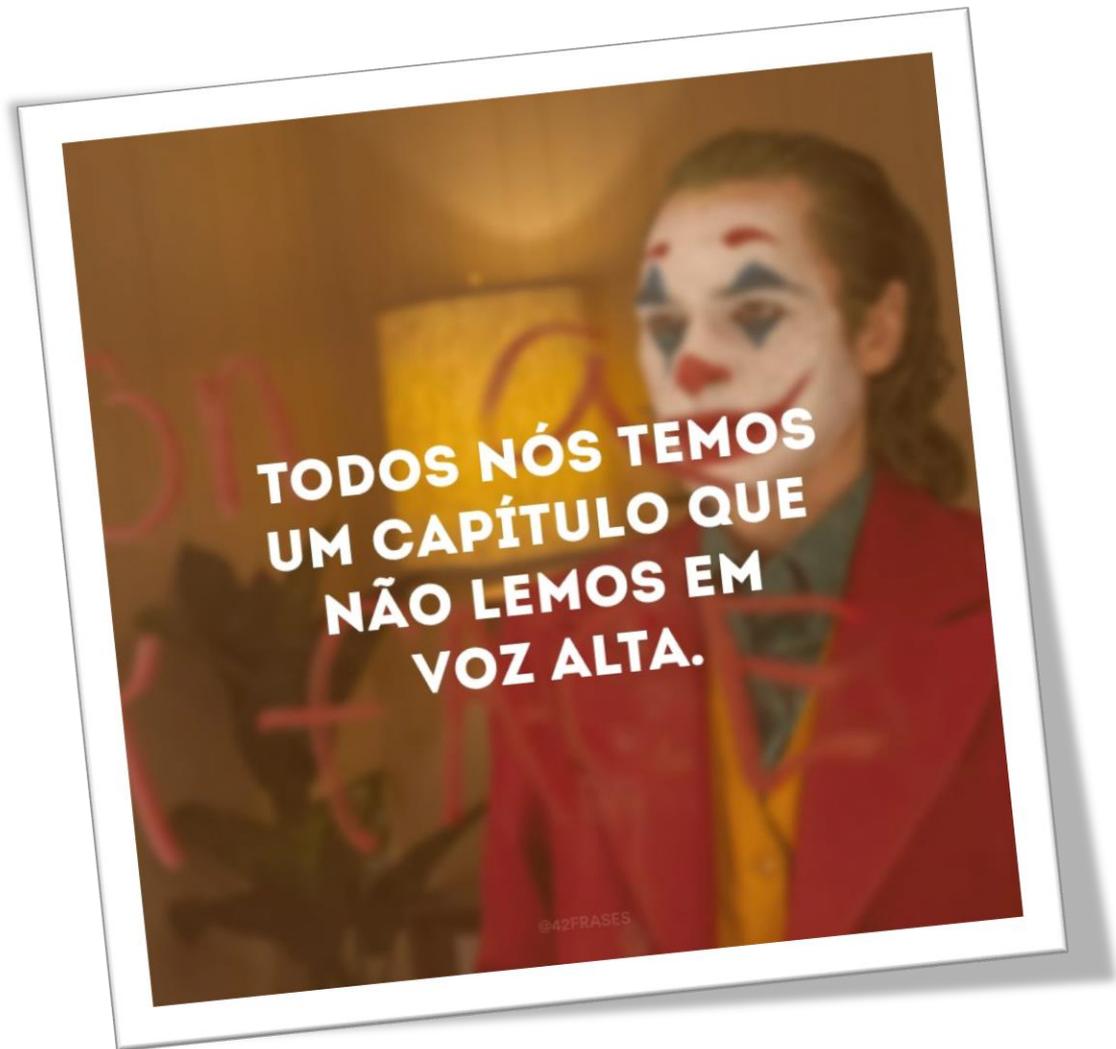
272



Referências

278

Capítulo



Fonte: <https://www.facebook.com/FrasesDoCoringaLokooOFC/photos/>.



Solidão forçada
Causada por um vírus sob suspeita
À espera de um resultado
Que te deixa na espreita...

DEVIR-ORQUÍDEA

Uma semana chegando ao fim
E um fim de semana chegando.
Era preciso se isolar...
Mais que se distanciar...

Coração inquietado
Em meio à reclusão
O silêncio habitando
No vazio...
Na multidão...

Pandemia.
Doses extras de solidão.

Encontros não se dão só com gente
A **teoria** vai fazendo algum sentido também
Uma flor presa a uma **árvore**
Te faz pensar um pouco além.

Nos dias de **distanciamento**,
Que tinham se tornado comuns,
Para aquela flor olhei inúmeras vezes
Mas o **controle** do tempo agiu
E se passaram muitos meses...

Foi preciso um **sintoma**
Para tudo então mudar
Rotina alterada
Era hora de se afastar,
(Re)parar,
(Re)pensar,
(Re)começar.

E aquela orquídea,
Agarrada ao pé de abacate,
A cada dia amarelando
Me capturou com toda força
Agora eu sei
Ela estava me esperando.

O Sol do quase-verão a castigava.
Suas folhas já estavam secando.
Como salvar uma orquídea
Que não estava mais **brotando?**

O calor demasiado
Roubou a alegria das folhas
O vento as chamava para brincar
Queria fazê-las **dançar**
Mas elas já estavam perdendo as forças.





Me aproximo do tronco
 E tomo a decisão:
 Nesta árvore ela não fica
 Vamos à desterritorialização.

Toquei-a com delicadeza
 Senti que estava ferida...
 Ela pensou o mesmo de mim...
 E me tocou falando de uma vida.

Silêncio que grita
 Que agita
 Que incita
 (l)mobiliza.

Orquídea não é parasita
 Não faz mal à árvore
 É apenas uma epífita
 Que a planta colore.

Escolhi algumas ferramentas
 Que estavam guardadas na caixa
 E fui percebendo
 O quanto tudo se (des)encaixa...

E começa a movimentação
 A ebulição
 A agitação
 A confusão.
 Involução.

Ferida de flor
 Ou de gente?
 Nem uma só palavra foi dita.

Da árvore eu a fui desprendendo
 E tentando dali libertá-la
 Suas raízes não estavam mortas
 Vi uma vida pulsar.

Vidas próprias
 De inquilina e de hospedeira
 Mesmo a maior reinando
 A menor não se assujeita
 Usa a árvore de suporte
 E ainda a enfeita.



Contágio
De espécies diferentes
Mas a composição não resistiu
Ao Sol,
inimigo ardente.



Árvore-raiz
Mapas e decalques
Fui fazendo a cisão
Mas elas se remetiam uma à outra
Linhas de intercessão.
Zona de proliferação.
Raiz-árvore.

Radículas cheia de astúcias
Provocando o domínio da árvore.
Núpcias
Rizoma-aliança
Árvore-filiação
No encontro da natureza
É tecida a conjunção.

Associação
Planta sobre planta
Justaposição.
Intercessão.

Raízes entranhadas
Uma dupla captura
Ranhura
Fissura
Uma perfeita mistura.

Casca.
Pele.
Superfície.
Microfendas ocupadas.
Raízes emaranhadas.
Flor aprisionada.
Eram múltiplas entradas...

Na contramão...
 Na diferenciação...
 Na conexão...
 Sem começo,
 Sem fim.

Fantasma de um vírus
 Fantasma de uma tese
 Fazendo pensar na vida
 Sem que menos se espere.

Claridade no céu
 Entre o dia
 E o esconder do Sol
 Ou entre o ocaso
 E a noite
 Entre o azul do dia
 E o escuro da noite.

O que era solidão física
 Se junta a um povoamento.
 Em meio ao recolhimento
 Atravessam tantos devires
 Passam tantos sentimentos.

As ferramentas não davam conta
 Dessa confusão desordenada,
 Maquinada,
 Inesperada.

No coração de uma árvore
 No oco de uma raiz
 Na axila de um galho
 Um rizoma quebra a matriz,
 Destrói a diretriz,
 Quer mais é ser feliz.



Dispersão da luz solar
 O dia estava se esvaindo
 Sumindo da atmosfera
 O crepúsculo estava surgindo.

Me sinto provocada e...
 Tocada e...
 Usada e...
 Experimentada e...
 Regenerada e...
 Talvez curada...

Ao separar raiz e árvore
 Ambas saíram machucadas
 As raízes levaram um pouco da árvore
 E a árvore também ficou marcada.

Devir-orquídea da árvore
 Uma cooptação que ali se deu
 E cresceu
 E se envolveu
 Me peguei procurando a vespa
 Talvez a vespa seja eu...

Cicatriz.

Ahhhhhh!
 Solidão,
 Por que fizeste isso comigo?
 Queria apenas ajudar uma flor...
 Um amor...
 Uma dor...
 E colocaste meus pensamentos em perigo?

Não, não estou acreditando
 Era só uma orquídea morrendo!
 Me vêm pensamentos tão loucos
 Me pego escrevendo.

Não sei se ela renascerá
 Se lhe dei condição de vida suficiente
 Mas estas poucas horas
 De um encontro com uma flor
 Me fizeram sentir uma sobrevivente,
 Um pouco menos doente,
 Um pouco mais potente.



Devaneio.

Me ajeito
Sinto o efeito
Do que encosta,
Perfura,
E arde o peito...

Conceito suspeito
Ar ficando rarefeito...
O interessante
É sempre o meio.

Palavras sem sentido
Caí na representação
Vontade de apagar tudo
De voltar para o padrão.

Ah, não, solidão!
Florista amadora
Poesia de iniciante
Escrita perturbadora
Continuo adiante.
Gaguejante.
Assim falou uma pesquisadora [...].

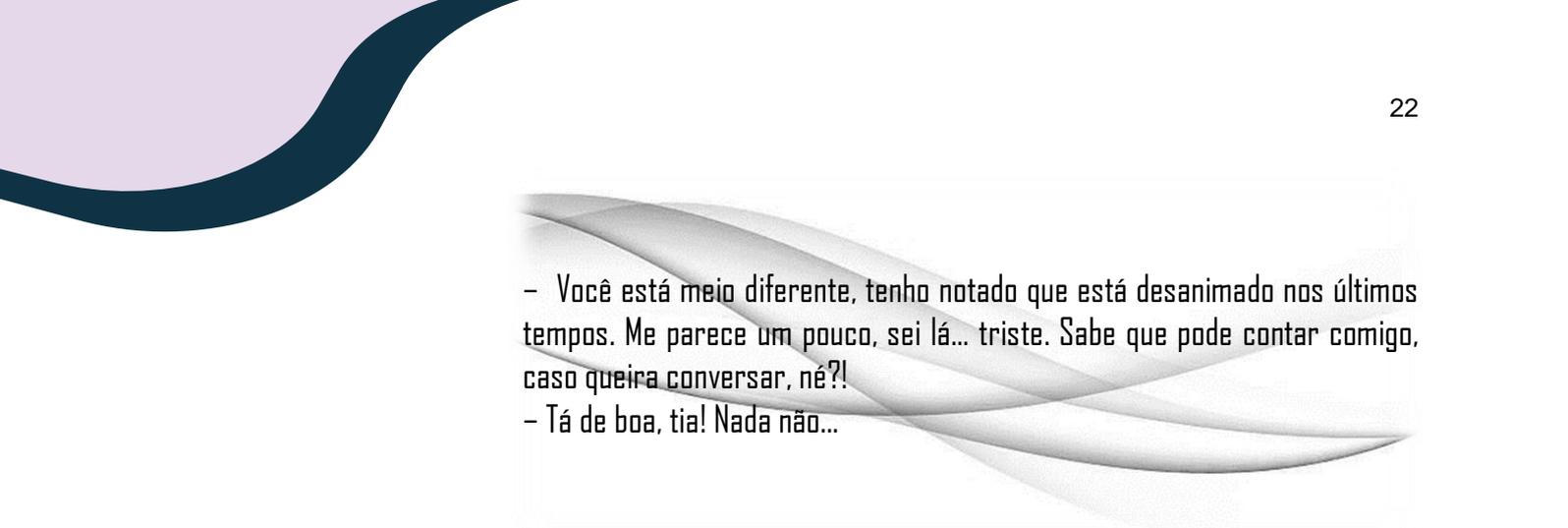
Tamili Mardegan.

Cicatriz



Fonte: Acervo da pesquisa.

NOVOS BRINQUEDOS, NOVAS CONCHAS

- 
- Você está meio diferente, tenho notado que está desanimado nos últimos tempos. Me parece um pouco, sei lá... triste. Sabe que pode contar comigo, caso queira conversar, né?!
 - Tá de boa, tia! Nada não...

A escola nos encanta como território privilegiado de pesquisa pela sua infinidade de agitações, de movimentos paralisantes, de tempestades silenciosas, de silêncios perturbadores. Ir à escola, estar nela, se envolver por ela, pensar com ela é como escalar montanhas, já que não conseguimos ficar na planície por muito tempo. Subidas, descidas, paradas e retomadas em um relevo acidentado de um pesquisar que se interessa muito mais pela geografia dos acontecimentos do que pela sua história. Corpo físico cansa, mas o corpo-pesquisador não para. Educação que se revigora com as experimentações.

Encontrar-se com a escola, com tudo e com todos pelos quais ela se compõe é “Aprender, é constituir um espaço do encontro com os signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça” (DELEUZE, 2006, p. 31). A palavra escola, portanto, abrange muitos sentidos, muita coisa, muita gente, muita vida. Escola é lar, é frustração, é alimento, é fome, é saúde, é escuta, é medo, é cuidado, é tensão, é prédio, é aprendizagem, é perturbação, é pouso, é partida. É tudo isso, ou um pouco disso, ou nada disso.

Quando escrevemos “escola”, falamos de tempos-espacos¹ multiplicados, sem nomes, sem geolocalização, sem perfil específico, sem rostos definidos. Pode ser qualquer escola, em Guarapari/ES ou em qualquer lugar deste país. Escolinha, colégio, grupo... rua, comunidade, casa, rede. Escolas. Não dá para reduzir toda essa imensidão em uma simplificação, pois a escola abarca muitos signos, muita coisa, muita gente, muita vida...

¹ Usamos estes e outros termos escritos com hífen e alternados ao longo da escrita para formar composições que não se dicotomizem e que intensifiquem a nossa expressão com as palavras, por considerarmos que as palavras se tecem em complexas redes e por isso não podem ser pensadas hierarquicamente, mas em composição, em encontros pela escrita.

Escrever com a escola não é tarefa fácil, assim como não é simples pesquisar com ela. São atitudes que se assemelham na maneira pela qual ambas demandam de nós uma procura constante, mas que nem sempre está associada ao encontro do que desejamos inicialmente. Os encontros dificilmente são resultado do que buscamos. Os encontros são da ordem do acaso, do que eles querem que aconteça. (Des)encontros que tratam de processos impossíveis de se equilibrar, que percorrem os liames do rizoma com velocidades e lentidões, em “[...] um ziguezague que desliza ‘entre’” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 27). Nesse movimento ziguezagueante, estão os detalhes do cotidiano, imperceptíveis e/ou invisibilizados por aqueles responsáveis por “formular currículo”.

“E dessa vez é para ir ao encontro de forças do futuro, forças cósmicas. Lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 123). Pesquisar como arte do encontro e da composição, na qual o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam uma escola, um currículo, uma pesquisa. Nos encontros, tudo se faz no meio do caminho, no entre, nos entretantos... Encontrar novos mundos, dobrar-se e desdobrar-se: “Nas linhas motoras, gestuais, sonoras que marcam o percurso costumeiro de uma criança, enxertam-se ou que se põem a germinar ‘linhas de errância’, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes” (p. 123).

Não é um encontro qualquer, mas é um encontro entre qualquer coisa, com qualquer coisa. Uma vibração, um alvoroço de encontros que vai repercutindo em efeitos por entre as redes de linhas que nos ligam à experiência de um encontrar-se que não se esgota. Uma violência, um acaso, um encontro estranho que provoca um modo de invenção sensível. Essas transpassagens parecem ecoar dobras e desdobras que pulsam em uma dupla-captura de experiência de encontros. Dobras quase sempre rebeldes, de fios condutores problemáticos. Parece que elas implicam quebradiços segmentos de fios sensíveis às circunstâncias das ocorrências, abrindo jogos de forças e de tensões. Um encontro com aquilo que força a pensar e a sentir.

As buscas pelas palavras e pelos problemas nos jogam em rumos incertos, tirando-nos da terra firme e nos lançando em um mar estranhado. Na difícil busca das palavras

e da pesquisa, o percurso da própria vida nos leva ao problema – que realmente é um grande perturbador para os pesquisadores – e encontramos na escola uma possibilidade para revigorar o encantamento pelas inquietações. Uma escrita e uma pesquisa que se fazem sobre páginas que não estão em branco. Pinturas feitas sobre uma tela que não está virgem.

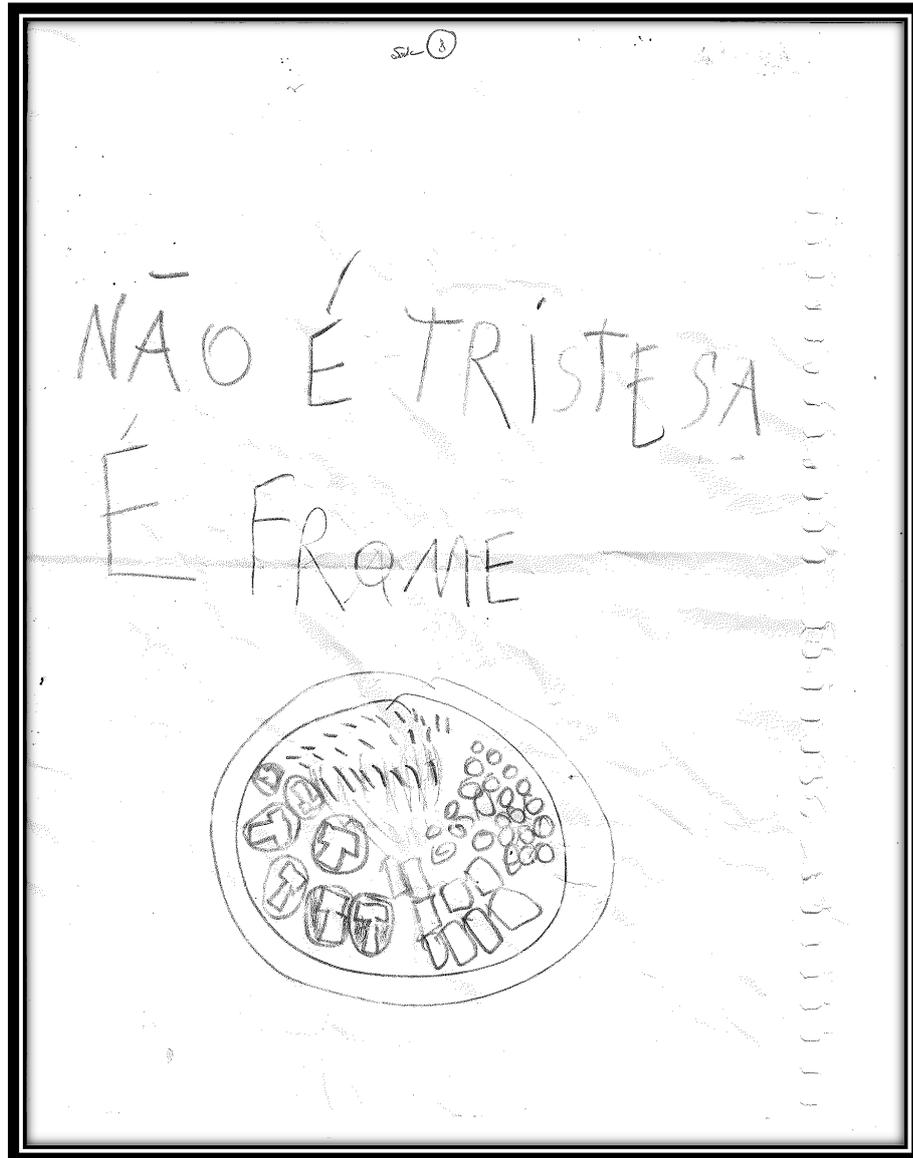
Páginas e telas que já se encontram carregadas de clichês preestabelecidos (DELEUZE; GUATTARI, 2010) e é preciso considerar isso ao nos expressarmos a respeito da escola. Nada é totalmente inaugural, porque muitos já vieram antes de nós e muitos ainda virão 🙌.² Mas é preciso buscar o que dizer para além deles. Importa ressaltar, também, que as problematizações que apresentamos são apenas algumas das tantas possíveis. É preciso sempre expandir os questionamentos, problematizando os cotidianos e desdobrando os acontecimentos a partir de outras perspectivas também inacabadas, tanto quanto as nossas.

Tudo se torna bastante provisório quando se pesquisa com a escola: “Elas brincavam à beira-mar – em seguida, veio uma onda e varreu seus brinquedos para o fundo: agora elas estão chorando. Mas, a mesma onda deve trazer-lhes novos brinquedos e novas conchas coloridas e derramá-las aos seus pés” (NIETZSCHE, 2012, p. 97). O que imaginamos possuir em um momento, no outro já se liquefaz. Vão e vêm brinquedos e conchas nesse plano vazio, cheio de tanta coisa, de tantos encontros. O mesmo mar que leva é o mesmo que traz, mas cada ida e cada volta, cada partida e cada retorno são instantes únicos, que não se repetem.

É nesse mar estranhado que nos dedicamos a mais um dia de pesquisa, em uma aula como outra qualquer, em um dia letivo como os outros cento e noventa e nove, acompanhando o cotidiano daquela escola (que poderia ser qualquer outra), daquela turma (que poderia ser qualquer outra)... Quando pensa cair na rotina... Vão e vêm brinquedos e conchas.

² Em momentos específicos da escrita, utilizaremos *emojis* para transmitir mensagens de modo rápido, sem a necessidade de escrever textos explicativos. O *emoji* é um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase. O termo “emoji” é de origem japonesa, composto pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji* (letra). Atualmente, os *emojis* são muito populares nas redes sociais e em comunicações de troca de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*, por exemplo.

Tá de boa!



Fonte: Acervo da pesquisa.

O "Tá de boa, tia! Nada não..." se materializa em um pedaço de papel deixado no nosso estojo. Quantos solitários vagando por essas terras. Quantas solidões escondidas nas multidões deste mundo. Gritos inauditos. Sussurros alvoroçados... Escola, bem provavelmente, anda mesmo de braços dados com a vida, e viver a escola é saber viver em extinção, saber manusear arco e flecha.

"Por quê? Para quê? Onde? Para onde? Como? Não é uma loucura viver ainda?" (NIETZSCHE, 2012, p. 110). Questionamo-nos a respeito dos sentidos de tudo isso, dos sentidos de encontrar-se com a fome, por exemplo. Por isso falamos dos efeitos

dos encontros, que podem ser com qualquer coisa, qualquer gente, qualquer vida. Vida e pesquisa como artes do encontro. E o que é a educação, senão um encontro de tantos signos, de tanta coisa, tanta gente, tanta vida? Encontros entre pessoas, objetos, sentimentos, falas, desejos, sensações, movimentos, signos. Cartografia dos encontros.

O pesquisador deseja a escola, por risco e por diversão. Busca um território empírico que possa dar o mínimo de consistência a uma teoria, a uma tese de linhas tênues. Aprendizagens obtidas ao acaso, após inúmeras tentativas de um conhecimento conquistado por meio de ações não planejadas, pelas experiências cotidianas, em uma relação descontínua das pessoas com as coisas, com os objetos, com o humano e o inumano. Resultados produzidos em meio aos acasos, que podem ser considerados incompletos, carentes de objetividade. Mas, mesmo assim, continuamos na defesa de uma pesquisa imprevisível, pois a escola também é. Portanto, talvez, nem existam resultados, mas apenas efeitos.

Diante disso, *pesquisar com os encontros*³ se torna uma aposta, sabendo que conceitos e problematizações são possíveis, mas, ao mesmo passo, admitimos que não existem verdades únicas ou absolutas e nem as queremos fazer existir. O cotidiano acontece em meio às situações corriqueiras, ao que está sendo feito, nos entrelaçamentos das redes de relações nos diferentes territórios vividos que compõem a escola e tudo que ela envolve.

Seguimos as pistas dos encontros para buscar uma forma de vida mais potente, não focada na semelhança, mas na diferença. Uma arte de viver que anseia por modos libertários de vida e de educação em qualquer lugar que ela aconteça. Arte que viaja até o seio do caos para retirar dele alguma coisa: “A arte luta com o Caos, mas para torná-lo sensível” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 241).

Uma tese-desejo, um desejo de encontrar, um gosto pela arte do encontro e da composição. Só não sabemos muito bem quais encontros foram ou ainda serão

³ A *pesquisa com os encontros* é uma ideia-força inventada por nós que percorre esta tese como aposta de uma metodologia que se dá pela arte dos encontros, inspirada nas *pesquisas com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003).

produzidos. Encontro de forças que faz com que sejamos colocados no “entre”, sem posição definida nesse plano de composição em que somos apenas efeitos. Encontros cheios de vida, de tudo aquilo que se encontra e se aparta nesse cotidiano expandido que é a escola. Educação de contornos diluídos e de fronteiras borradas, proporcionando falar dos encontros impensados que brotam no meio, pois “Apenas onde há vida, também há vontade: não vontade para a vida, mas – assim te ensino – vontade de potência!” (NIETZSCHE, 2012, p. 116). Abertura ao encontro, à vida. Novos brinquedos e novas conchas coloridas.

Beira-mar⁴



Fonte: Acervo da pesquisa.⁵

Encontros.

⁴ Optamos por não numerar as imagens e os capítulos da tese porque apostamos em uma escrita mais fluida, que não partisse de uma organização sequencializada, mas em platôs.

⁵ Foto feita por uma estudante da Rede Pública Municipal de Ensino de Guarapari em homenagem aos 130 anos de emancipação política da cidade, comemorados em 2021.

COMO POEIRAS DO DESERTO





Quando se trabalha, a solidão é, inevitavelmente, absoluta. Não se pode fazer escola, nem fazer parte de uma escola. Só há trabalho clandestino. Só que é uma solidão extremamente povoada. Não povoada de sonhos, fantasias ou projetos, mas de encontros. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, idéias, acontecimentos, entidades (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6).

Uma solidão extremamente povoada... Uma educação extremamente povoada... E, por que não, um currículo extremamente povoado? A partir das vivências na/da/com a educação, percebemos as intercessões entre os processos cotidianos e a solidão à qual os autores acima se referem. Uma solidão vazia e habitada, que está entranhada na educação, nos currículos, nos sujeitos e nos processos, provocando encontros, permitindo núpcias e divórcios, em um trabalho clandestino nas escolas.

Solidões tomadas pelos efeitos dos encontros, capturas e abandonos, repetições não tão repetidas assim. Estratégias disruptivas de uma solidão como multiplicidade que quer falar de forças estranhas que agem de modo mais aberto e liso em meio às estratificações e aos clichês que modulam, achatam, aplainam. Solidões inevitáveis de uma educação que se agita com encontros inesperados e não com o isolamento individualizante. Uma educação cambiante que se produz nas relações, nos enlaces de processos, de objetos, de movimentos, de pensamentos e de pessoas também.

Driblamos uma solidão estoica, que cultiva o isolamento do sujeito, e uma solidão de espectro narcísico, em que se exhibe o estar só. Assim, não falamos de um isolamento perfeito, que busca a solidão em sua forma mais solitária, eliminando o outro para viver plenamente só. Trata-se de criar condições para um encontro de forças, uma solidão individual-coletiva em um deserto que se atravessa sozinho e em bando, como uma música feita para se ouvir só, mas que, como uma caixa de ressonância, produz ecos que se alastram ao infinito. Extensão inegociável desse tempo solitário. Ouvir



sozinho, em interação constante. Vibração. Amplitude. Uma linha de fuga, um desterritório, uma nova frequência, uma nova força. Equalizar.

QUARTO BRANCO⁶

No quarto branco com cortinas pretas perto da estação
Telhado preto, sem piso de ouro, pássaros cansados
Cavalos de prata descem da lua em seus olhos escuros
A luz da manhã sorri em sua partida, meu contentamento

Vou esperar neste lugar
Onde o Sol nunca brilha
Vou esperar neste lugar
Onde as sombras fogem delas mesmas

Você disse que laço algum a prenderia na estação
Bilhete de embarque, motores a diesel e adeus pela janela
Eu me deparei com um momento tão triste na estação
Quando saí, senti minhas necessidades apenas começando

Vou esperar na fila
Até os trens chegarem
Me deitar com você
Onde as sombras fogem delas mesmas

Na festa ela era a bondade em meio à multidão severa
Um consolo para a velha ferida já esquecida
Tigres amarelos escondidos nas selvas de seus olhos escuros
Agora ela está se vestindo, despedindo-se da janela, pássaros cansados

Vou dormir neste lugar
Com a multidão solitária
Deitar no escuro
Onde as sombras fogem delas mesmas.

⁶ Tradução da música “White Room”, uma das trilhas sonoras do filme “Coringa” (2019), que é usado por nós na tessitura desta tese, contribuindo com a produção de sensações. Composta pelo baixista do Cream, Jack Bruce, e com letra de seu colaborador Pete Brown, “White Room” foi lançada em 1968 no álbum *Wheels of Fire*.



“Multidão solitária na qual as sombras fogem delas mesmas [...]”. Na recusa de um princípio identitário, em que se relaciona a experiência solitária com a lógica do individualismo, pegamos nosso bilhete para embarcar na escola. Escola que não é o nosso ponto de chegada, escola que não é nosso destino, mas escola como nosso caminho, nosso percurso. Manifestamos, assim, a defesa de uma solidão necessária e inerente à vida e às práticas-políticas educacionais, que favorece a reinvenção dos modos de processamento em uma sociedade de controle e permite pensar o vazio como uma grande potência.

Pesquisamos, portanto, nesta era dos mecanismos de monitoramento, que se constituem como uma versão repaginada dos processos de moldagem vividos na sociedade disciplinar dos séculos de XVIII a XX, nos quais os indivíduos eram sujeitos a um poder vigilante, centralizado e operante, e ao confinamento dos espaços fechados, como escolas, hospitais e presídios. Era de pássaros cansados, era de sombras que fogem delas mesmas.

Com a remodelação da sociedade disciplinar, chegamos à sociedade de controle, na qual nos deparamos com uma realidade axiomatizada de um poder que está dissolvido, assim como as informações, a comunicação e o conhecimento, pois, como afirma Deleuze (2013, p. 224), “São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares”. Nesta sociedade, variamos dos moldes, do confinamento dos espaços, da ordenação do tempo e da concentração dos saberes a uma fluidez, a uma “[...] *modulação*, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (p. 225).

A disciplina, que se manifesta como uma relação de forças, foi uma das maneiras de exercer o poder sobre os corpos, promover o confinamento e a regulação do espaço. A vigilância permitia que a disciplina operasse com um custo reduzido o que, por sua vez, difundiu os mecanismos disciplinares socialmente. A formação da sociedade disciplinar se dava nesse processo de produção de individualidade no qual cada um é vigia de si e dos outros, e a capacidade de diferir deveria ser regulada.





A sociedade disciplinar, que agia como um tipo de captura em que se buscava aprisionar a diferença, operava pelo encarceramento massivo. O espaço fechado era o lugar propício para o agir da disciplina, um poder que interferia na vida das pessoas como mecanismo fundamental, atravessando-as praticamente de uma mesma maneira. A generalização social da disciplina dependia, no entanto, de alguma abertura. Era preciso que os fluxos de disciplina corressem pelos espaços. Assim se apresentou a tendência de a disciplina se transmutar em um controle, pois esse poder panóptico revelava pontos cegos. Confinavam-se forças, mas não fluxos. Encarceravam-se corpos, mas não ideias.

Deleuze (2013) explora uma transformação específica e diz que Foucault já sabia que as sociedades marcadamente disciplinares estavam de certa forma em colapso. Dessa maneira, o conceito de disciplina, que permeou o Século das Luzes, não foi descartado, mas aperfeiçoado. As sociedades disciplinares são agora aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos, uma vez que estamos entrando nas sociedades de controles, que operam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea (DELEUZE, 2013).

Nisso, Deleuze (2013) vê um processo de refinamento da disciplina que acaba por se transformar em domínio, em captura. À delimitação rigorosa das sociedades disciplinares ao espaço e ao tempo somam-se às tentativas de controle da criação e do acontecimento. A sociedade de controle emerge da combinação entre a disciplina e a biopolítica, e a comutação da sociedade disciplinar à sociedade de controle se caracteriza, de forma inicial, pelo desmoronamento das divisões que definiam as instituições em movimentos atravessados por políticas cognitivas de um mundo em que nada é totalmente dado.

Conforme apontado por Kastrup (2008), o conceito de política cognitiva busca evidenciar que o conhecimento envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*, propondo que desloquemos o foco das pesquisas do funcionamento e da estrutura da cognição para pesquisas interessadas pelas práticas. Sendo assim, o cognitivismo é uma das configurações que nossa cognição assume. Ele não dorme nas páginas dos livros, mas nos habita e, muitas vezes, de maneira silenciosa. Os pressupostos do modelo da representação – a preexistência de um



sujeito cognoscente e de um mundo dado que se dá a conhecer – são muitas vezes tão enraizados em nós que se confundem com uma atitude natural, como acontece nessa metamorfose da sociedade disciplinar à sociedade de controle.

A ideia, segundo a autora, é de que o mundo não é dado, mas efeito de nossa prática cognitiva, que expressa uma política criacionista, propondo o uso do conceito de políticas cognitivas como alternativa à ideia de modelo cognitivo. O mesmo vale para a ideia do conhecimento como criação, como invenção de si e do mundo. Assumir essa postura requer uma virada, uma reversão da atitude naturalizada, o que exige, em princípio, um esforço. Mas pode se transformar, com a prática, em uma atitude encarnada, configurando uma nova política cognitiva.



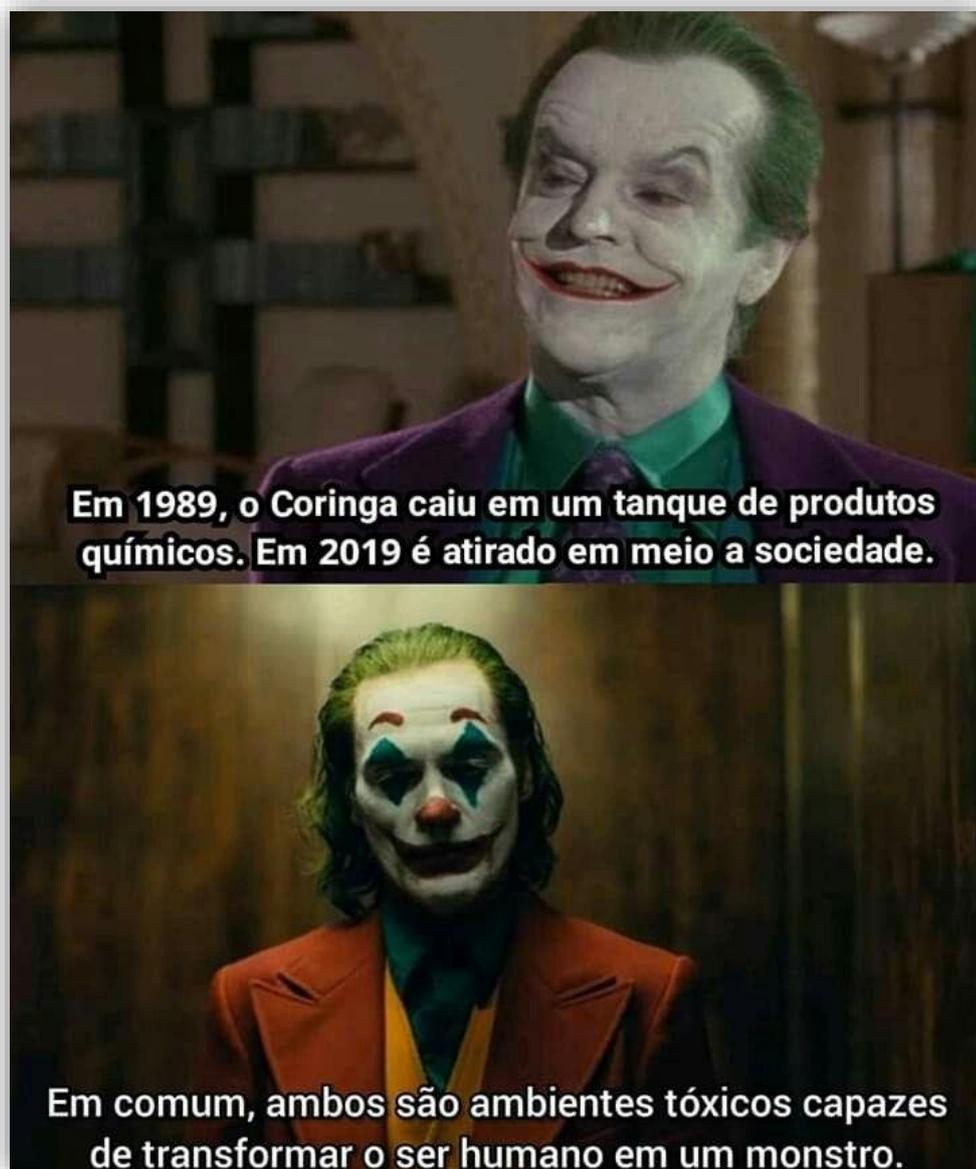
Políticas cognitivas são modos de estar no mundo, de estabelecer relações. O conhecer envolve uma atitude em relação ao mundo e a si mesmo e, por isso, é um problema teórico e também político, não puramente epistemológico. A explicação sobre o funcionamento da cognição guia ações concretas. Falar em políticas da cognição significa afirmar que a distinção entre uma concepção de cognição como representação de um mundo preexistente e aquela que define a cognição como um processo de invenção de si e do mundo não se restringe a uma diferença entre modelos teóricos (KASTRUP, 2008).

Mais do que uma crítica à representação, a política cognitiva inventiva é um convite a outras práticas. Práticas que propõem pensar uma cognição inventiva, como alternativa às descrições da cognição ligadas à resolução de problemas e à representação. A alternativa não é excludente, não se nega a existência da reconhecimento, mas se atenta ao fato de que diferentes enfoques se ligam a distintas políticas cognitivas. A política cognitiva inventiva é uma proposta política que não se propõe necessariamente a uma explicação ontológica da cognição, mas a uma política que aponta possibilidades interessantes de viver. Não existe, portanto, o interesse em substituir o modelo da reconhecimento, mas criar novas possibilidades de invenção.

Avançamos, assim, na discussão de que o neoliberalismo e o mercado mundial se apresentam como as atuais forças de dominação e favorecem uma nova ordem política. Isso indica a complexidade de uma sociedade em que sempre se está no

início de alguma coisa, mas que nunca se termina nada, uma sociedade na qual a cifra é uma senha (DELEUZE, 2013). É uma rede planetária difusa, de acesso ou de rejeição à informação, de mutação do capitalismo e de indivíduos que se tornam dados. Sua marca é o desejo como produção capitalística, que instiga a desejar, a acreditar que sempre falta alguma coisa, que nunca se está completo, como uma dívida eterna. Uma sociedade de captura que opera pelo capitalismo do controle.

Que sociedade é esta?



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/659073726705111824/>.

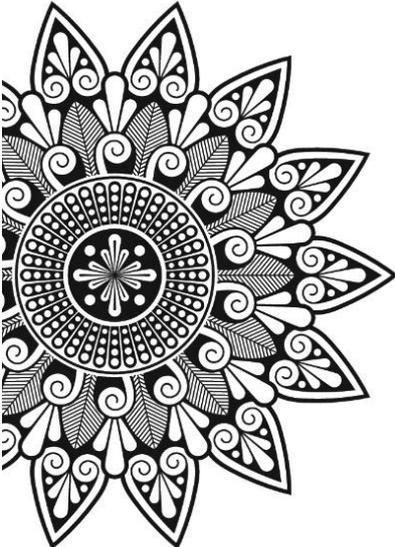
A tentativa de captura é a nova maneira pela qual se exerce o poder e ela se afasta da disciplina no que concerne à disposição do tempo e do espaço. Porém, o poder continua a operar também nos corpos, em uma outra política cognitiva. É possível



perceber que nunca houve fora ou dentro. Para que o controle seja contínuo, ele não deve apenas interferir na passagem do virtual ao atual; ele precisa represar a passagem. A condução dos fluxos em uma sociedade de controle é, portanto, canalizada. Assim, em meio a esse real social que está a serviço do lucro, vemo-nos impregnados pelos odores do sofisticado regime de controle generalizado e multilateral.

O volume de informações, as tecnologias, o rastreamento de dados e de pessoas, os sistemas de comunicação, entre tantos outros, geram modos de vida e constroem padrões de comportamento. Os indivíduos, ou melhor, os usuários, têm suas atividades acompanhadas, seus hábitos são relacionados com produtos e serviços, e tudo o que se faz é perfeitamente rastreado e cruzado com outros dados, muitas vezes, sem que seja consentido ou que se perceba.

Um exemplo bastante significativo desse controle virtual são os chamados *cookies*, ferramentas essenciais da navegação on-line. Eles não apenas lembram quais sites visitamos, mas também armazenam as informações de formulários, de modo a tornar a navegação e o preenchimento de dados mais rápidos e eficientes. Em contrapartida, os *cookies* também são usados para rastrear informações dos visitantes de páginas. Em suma, no mundo dos negócios, eles são componentes essenciais de qualquer plano de marketing, pois direcionam informações com grande precisão.

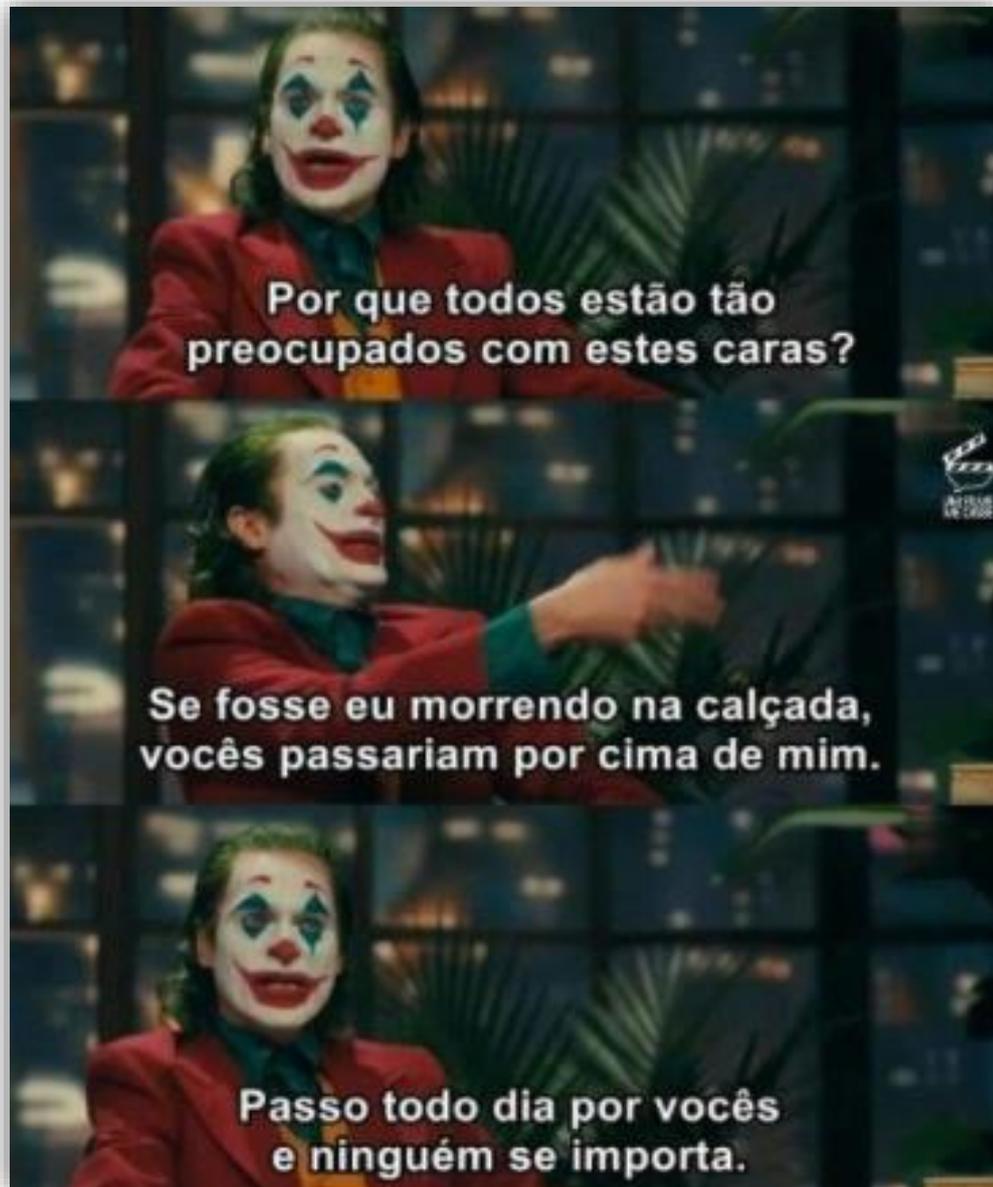


Quanto mais dados um site puder produzir, maior a chance que uma empresa tem de utilizá-los para gerar negócio. Isso porque, além de salvar informações úteis para os usuários, os *cookies* também podem armazenar dados úteis para empresas de publicidade. Assim, se vários sites permitem que terceiros, como as companhias que vendem anúncios, tenham acesso aos *cookies* de usuários, essas informações podem ser colecionadas e, então, resultam em um perfil daquela pessoa. É por isso que recebemos anúncios relacionados com o nosso comportamento on-line.



Além de empresas publicitárias usarem *cookies* para traçar perfis de comportamento, outro risco é se esses pacotes de dados forem

utilizados por *cibercriminosos*, que acessam os dados de autenticação de um usuário, o que pode causar muitos danos. O perigo está em sua capacidade de rastrear o histórico de navegação das pessoas e traçar um caminho perfeito para invasões e golpes.



Ninguém se importa



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/816488607428251145/visual-search/?x=10&y=125&w=460&h=607&cropSource=6>.

Ocupada por um poder que atinge a todos, nesta sociedade falamos de subjetividades desterritorializadas. Assim, mesmo nessa construção dos padrões de comportamento, observamos a possibilidade de tratar das intensidades de *uma vida* (DELEUZE, 2002a) que se regenera e permite o combate ao poder sobre os corpos. Criação de espaços que possibilitam a proliferação das vidas.



Nesta sociedade que se remodela da disciplina para o controle, de forma atravessada pelo avanço da internet, Deleuze (2013) fala, ainda, que o plano da vez é a educação nacional, e isso significa, precisamente, a entrega da escola à empresa. O ensino deve produzir bons “empreendedores de si”. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas o espaço da educação das crianças e passa a envolver também a família e a comunidade. É nesta sociedade que a escola está inserida, onde o ambiente escolar, dessa maneira, não é mais o da reclusão, pois esse modelo está em crise.

O status operante é da dissipação das fronteiras agregada às trocas flutuantes, ao mesmo passo em que os mecanismos de controle operam a enésima potência, trazendo ao regime das escolas: “[...] as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 2013, p. 229).

Como dito, na sociedade disciplinar. a ideia de vigilância se remetia ao confinamento. Agora, em uma sociedade conectada ao extremo, em que tudo está em contato, fomos em busca de uma proposta de educação que, na solidão, encontrasse outras condições de vida. Portanto, percorremos o desafio de sondar aquilo que se passa desordenadamente em uma educação que ocorre em meio à operação de uma organicidade instalada. Solidão desprendida da compreensão de enfraquecimento e aberta ao estar só e, ao mesmo tempo, estar em multidão, visto que até mesmo o “[...] pensamento já é uma tribo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 49).

A internet e suas redes se aprimoram cada vez mais como espaços de alta interação com quem está longe, ao mesmo tempo em que pode distanciar os que estão perto. Isso nos força a pensar, portanto, na possibilidade de uma solidão plural-singular que está para além do isolamento físico. Nas problematizações que propomos, percebemos o quanto multidões continuaram a ser formadas na pandemia e tribos não deixaram de existir, principalmente por meio das tecnologias. Uma multiplicidade de diferenças de corpos não unificados, de singularidades que agem, criam e transformam. Outros mundos possíveis, plurais e singulares, mesmo quando se está em um contexto altamente individualista e unificador de uma sociedade de controle.



Multidões

"Eu sou vários. Há multidões em mim. Na mesa de minha alma sentam-se muitos, e eu sou todos eles. Há um velho, uma criança, um sábio, um tolo. Você nunca saberá com quem está sentado ou quanto tempo permanecerá com cada um de mim. Mas prometo que, se nos sentarmos à mesa, nesse ritual sagrado eu lhe entregarei ao menos um dos tantos que sou, e correrei os riscos de estarmos juntos no mesmo plano. Desde logo, evite ilusões: também tenho um lado mau, ruim, que tento manter preso e que quando se solta me envergonha. Não sou santo, nem exemplo, infelizmente. Entre tantos, um dia me descubro, um dia serei eu mesmo, definitivamente. Como já foi dito: ouse conquistar a ti mesmo."

-Nietzsche

Fonte: www.facebook.com.

No mundo do controle e do circuito do lucro, a multidão, atravessada pelas linhas solitárias como modos de produção da diferença, é uma condição que causa forças estranhas. Quando o conceito de solidão se torna sinônimo de sentença e de punição, somos aterrorizados por ela, pois a ideia de ficar sozinho preocupa e assusta. Percebemos, assim, que a solidão é frequentemente associada à incapacidade de se comunicar e de interagir com a sociedade, podendo ser, inclusive, tachada como uma consequência da alienação destes tempos em que os indivíduos, envolvidos em compromissos, em mídias sociais ou mesmo aprisionados pela rede do materialismo e pressionados por ritmos frenéticos, parecem ter perdido o sentido da vida. Além disso, a solidão costuma ser vista como o resultado da dinâmica social advinda do egocentrismo e do individualismo que imperam no mundo contemporâneo.

Apesar disso, a produção dos fenômenos das solidões nesta tese buscou agregar um conjunto de forças e de processos de natureza heterogênea, que pudessem ir além dessa concepção negativa da solidão. Não houve o desejo de promulgar um status



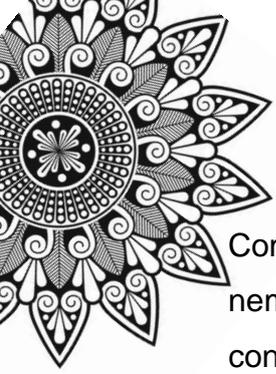
universal que viria a abarcar toda a conceituação de solidão. Antes, esperamos apresentar problematizações que propulsionem o pensar e o pesquisar, produzindo operações de abertura para novos elementos que se aglutinem sem necessidade de eliminação do que já está lançado a respeito da solidão em suas mais múltiplas facetas em produções na área da Educação, da Psicologia, da Filosofia etc., que se somam às nossas, pois umas não eliminam as outras.

Assim, supor que exista um modo totalizável de compreensão acerca do que seria a conceituação das solidões seria incorrer na armadilha das metanarrativas. A proposta, então, foi cartografar uma pluralidade de linhas heterogêneas que se coengendram, entre abraçamentos e afastamentos, em meio à multidão, a fim de mapear dispositivos que maquinam a respeito dos devires que atravessam o campo do currículo, por meio de movimentos vivos e incontáveis em uma educação pública cotidiana atravessada pelos encontros solitários.

Portanto, o nosso objetivo consistiu em *pesquisar com os encontros* em intercessão com a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), na busca de uma forma de falar de uma educação que está em toda parte, cartografando os processos de produções curriculares intensificados pela potência da solidão como afirmação de *uma* vida inquietada e atravessada pelos devires que forçam o pensamento em busca da não subordinação. Assim, as solidões estão emaranhadas aos movimentos experienciados nas escolas, o que corrobora a intensificação dos processos de criação e de resistência na composição dos *currículos-solidão*.

Em meio à ordem capitalística e ao excesso de informação de uma sociedade de controle, na tentativa de se desvencilhar da representação, este estudo buscou complexificar as discussões em torno dos cotidianos que são transpassados pelo devir-solitário (DELEUZE; GUATTARI, 2012a) e desejou mapear os efeitos dessa contaminação nos territórios desérticos da educação como plano expandido, evidenciando o que é produzido cotidianamente nos encontros fortuitos nas escolas públicas do Município de Guarapari/ES, mesmo em tempos de uma pandemia instalada, para tecer sentidos a respeito dos *currículos-solidão*.





Como trazem Deleuze e Parnet (1998), no devir não há nem passado, nem futuro, nem presente. Não há história a ser contada progressivamente. Trata-se de considerar o devir como uma involução, que não é nem regredir, nem progredir. Um devir-involutivo é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado, na defesa do que é minoritário e próprio da vida.



Gente simples,
fazendo coisas pequenas,
em lugares pouco importantes,
conseguem mudanças extraordinárias.⁷

Importa também frisar que não foi nossa intenção falar em nome do outro e não houve compromisso firmado com as certezas absolutas acerca do que estiver relacionado com as intensidades da solidão, muito menos o dever de chegar a uma definição única: “Eis por que Nietzsche não acredita nos ‘grandes acontecimentos’ ruidosos, mas na pluralidade silenciosa dos sentidos de cada acontecimento. Não existe sequer um acontecimento, um fenômeno, uma palavra, nem um pensamento cujo sentido não seja múltiplo” (DELEUZE, 2018, p. 12).

Buscamos, então, trazer à superfície qualquer pretensa profundidade, em uma brincadeira intercambiante entre as variáveis do liso e do estriado, do minúsculo e do maiúsculo, a fim de tentar desmanchar a ideia da existência de mundos tidos como referência, mas que não existem de fato. Reduzir, abandonar, simplificar, involuir, sem perder com isso a complexidade, a multiplicidade. Uma solidão labiríntica que não está no subterrâneo, no profundo; está na superfície, na pele:

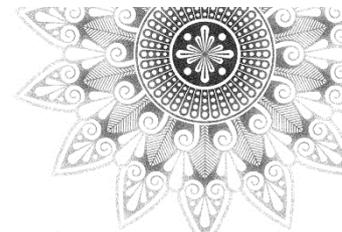
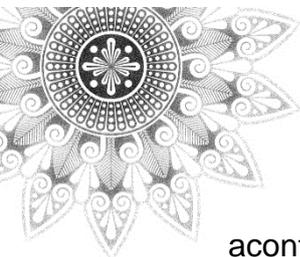


Viver é superdifícil
o mais profundo
está sempre na superfície.⁸

Solidões que provocam núpcias, encontros povoados, sem que haja necessariamente a presença física. Devires incontroláveis que fazem as composições inevitáveis

⁷ Provérbio africano.

⁸ Poema de Paulo Leminski.



acontecerem. Uma solidão que se torna um termo perfurocortante, capaz de rasgar, cortar, atravessar, ferir, furar, simultaneamente, impelindo-nos à inquietude de uma pesquisa inquietada. Fraturar-se. Uma solidão que se faz ativa, no deserto multiplicado de cada sujeito: “[...] é uma solidão extremamente povoada, como o próprio deserto, uma solidão que já se enlaça a um povo por vir, que invoca e espera esse povo, que só existe graças a ele, mesmo se ele ainda falta [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 49).

Solidão povoada de encontros que acontecem em espaços fronteiriços ainda não mapeados ou pouco explorados, desfazendo as identidades originais. Desdobrar uma situação em outras tantas... Cartografar. Por isso perseguimos a tentativa de sondar territórios de pesquisa que fossem, de certa maneira, inaugurais, no sentido de evidenciar as práticas cotidianas experienciadas solitária e coletivamente pelos professores e pelos alunos nos mais adversos ou costumeiros espaços-tempos. Práticas de diferença e de repetição, que operam no silêncio, de modo quase imperceptível, pois estão fora dos holofotes do majoritário. Movimentos que acontecem nas nossas costas, ou, quando piscamos. Sair das ideias justas em busca das criações em queda livre.



Somos apenas monstros

Fonte: Acervo da pesquisa.⁹

⁹ Está escrito: “Na verdade, somos apenas monstros.”



Estar em queda livre tem a ver com movimentos que ocorrem quando um corpo está sob influência de uma força, movido por uma aceleração constante. E essa força para nós foi o encontro. Encontros diversos, encontros com muitas coisas, encontros com muitas gentes, encontros que aceleram o nosso corpo. Encontros com as velocidades de um aluno tido como o mais problemático da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino inteira. Encontros com a força de um aluno de palavras raras, de poucos amigos, de uma vida marginal. Sim, marginal... um aluno à margem e na bandidagem. Um aluno periférico (?). Mais um Coringa fazendo-nos pensar que seus silêncios falam muito; que suas mãos que traficam, são as mesmas que expressam que "Na verdade, somos apenas monstros".

E se a educação e os currículos fossem pensados a partir desse e de outros encontros que jogam nosso corpo precipício abaixo? Não se trata de uma soma ou de uma reunião de corpos. Trata-se de composições, combinações, que não pretendem prender um corpo ao outro, mas potencializar ambos. *Pesquisar com os encontros* é assumir o risco das descobertas, das improvisações, dos corpos abandonados no vácuo, de uma aceleração constante.

Para *pesquisar com os encontros*, foi preciso acreditar em formas diferentes e involuntárias de tratar os problemas, as tensões. Pensar a educação como território de luta e de inquietações. Acreditar que as questões mais interessantes da educação não estão nas grandes coisas, mas nas pequenas, nas bem menores, talvez. Sair de casa, dos locais já conhecidos e enfrentar os desafios; encarar o medo de altura para conhecer novos espaços, ampliar as vivências e voltar para casa. Repovoar. Não dava para esperar as condições certas. Foi preciso ir nas doses de "sei lá". Nem todas as vezes nós conseguimos, mas todas as vezes nós tentamos.

Por mais que se fale de educação, por mais que se pesquise a respeito da educação, por mais escritos que se encontre sobre as questões afetas à educação, ela é uma multiplicidade que não se esgota, que não cabe em nenhum recorte. As práticas-políticas, enredadas pelos saberes-fazer dos sujeitos que povoam as escolas, são insondáveis, silenciosas e inquietas. É inocência e esperteza. É acreditar no feijão lançado pela janela, acreditar naquilo que tantos desprezam. Molecagens contra os



novos sistemas de dominação. É ser um pouco peralta e curioso como João. É não ter medo do gigante. É ser professora-arteira.

João e o pé de feijão¹⁰



Educação-deserto, que se consistiu, portanto, como nosso território de pesquisa, pois o plano educacional se assemelha a esses territórios, onde nada é definitivo e novas combinações são possíveis a todo instante. Professores e alunos criando surpreendentes produções em velocidades que o radar não capta, enquanto o mundo parece estar parado. Produção curricular de grandes movimentações sem que se saia do lugar. Feijões lançados pela janela. Devir-menor (DELEUZE; GUATTARI, 2017).

Deserto-educação, já que os desertos, instigantes e misteriosos, nos ensinam a respeito dessa condição de um vazio habitado. O deserto de areia não comporta apenas oásis, que são como pontos fixos, mas vegetações rizomáticas, temporárias e móveis em função de chuvas locais e que determinam mudanças de orientação dos percursos. Trata-se de uma topologia extraordinariamente fina, que não repousa sobre pontos ou objetos, mas sobre hecceidades (DELEUZE; GUATTARI, 2012b).

¹⁰ O QR Code será um recurso utilizado nesta pesquisa com o intuito de promover experiências outras de leitura e de encontro com os dados e com a proposta desta tese. O conteúdo deste QR Code também pode ser conferido por meio do link: <https://youtu.be/ZVzs75jTP9Q>.



Esses locais, em uma análise geográfica e biológica, abrigam uma riqueza de vida que normalmente permanece escondida. São frequentemente associados ao ermo e é aí que está a sua beleza: um vazio povoado. Um território, um espaço tátil, ou antes “háptico”, e um espaço sonoro, muito mais do que visual (DELEUZE; GUATTARI, 2012b). A vegetação esparsa e o tipo de solo arenoso desse bioma terrestre contribuem para uma rápida perda radiativa de energia, fazendo com que esses ambientes possam se tornar extremamente frios durante a noite e extremamente quentes durante o dia. Entre a aridez, o calor, a escassez das chuvas e o frio noturno, podem ser observadas formas de reinvenção de vida dos animais, das vegetações e dos povos, que encontram na privação uma existência possível, em um ambiente aparentemente hostil e potencialmente mortal.

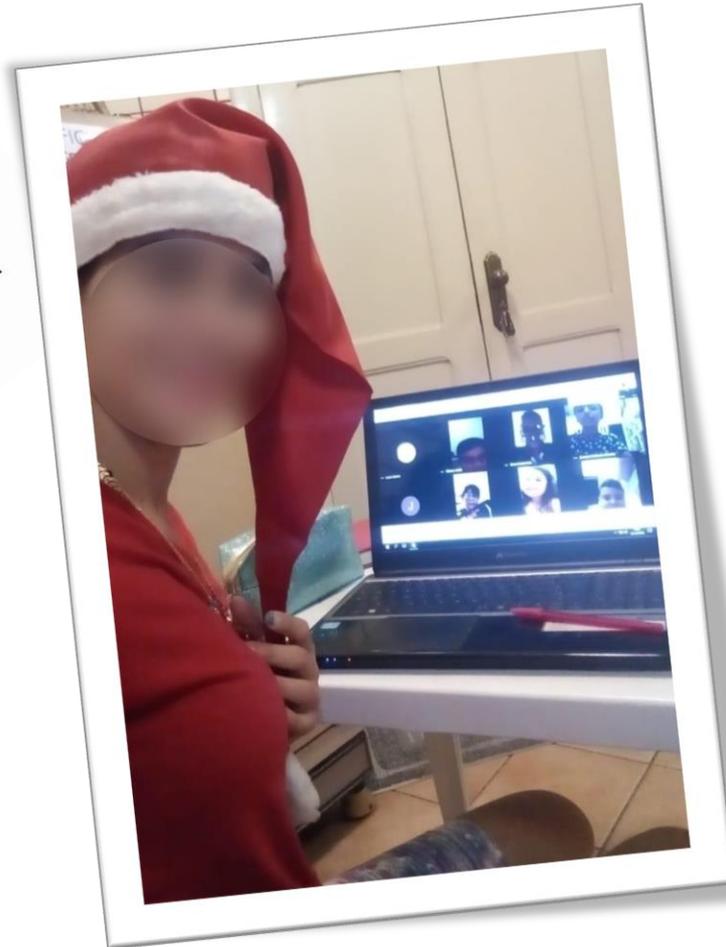
São fluxos descodificados que impõem medo, sentimento intimamente ligado à solidão em suas conceituações mais tradicionais. O deserto amedronta e, assim como a solidão, ninguém quer atravessá-lo, enfrentá-lo. O deserto é alucinatório, capaz de enlouquecer. A solidão também. Alucinações, delírios, loucuras, esquizofrenias de quem deseja (ou não) se encontrar com uma condição desértica-solitária, com uma vida em busca da não subordinação.

Ao nos projetar no vazio como modo de existência, percebemos que, no relevo do deserto, as formas são moldadas pelo movimento das singularidades não localizáveis. Exteriores a si mesmas, as forças corroem as formas tanto quanto as delimitam, fazendo com que o pensamento acesse sua exterioridade e afirme sua insubordinação às próprias formas que buscam contê-lo em alguma imagem, em alguma representação. São as forças que insistem nas formas e as moldam, tal como os grãos de areia modificam com o vento, em uma distribuição sempre renovada da paisagem desértica. A iminência do deserto clandestino, de caráter efêmero, apontando para a condição desértica do pensamento, no sentido de que o vazio não precisa ser preenchido.

Destarte, há os que conseguem se reinventar nesses espaços e encontrar uma multidão fervilhante, multiplicidades que nos povoam e despovoam e repovoam a todo tempo. Força do abandono e do encontro, pois: “[...] só chegamos ao deserto – entre os homens – se nos desfizemos de nossa própria humanidade, se nos arrancamos



de nós mesmos seguindo os vetores de desterritorialização da nova terra” (LAPOUJADE, 2015, p. 292-293). Desertos que nos fazem ver vida onde menos esperamos. Vida que está em toda parte.



Feliz Natal! Feliz Aniversário!

Fonte: Acervo da pesquisa.

Deserto como inspiração artística, visto que a arte cria um bloco de sensações definido como um composto de intensidades, de forças que existem para além do humano “A arte é uma linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras. A arte não tem opinião” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 208). A arte mergulha no caos para extrair obras, monumentos, que eternizem o virtual, os acontecimentos, as forças que nos constituem.

Notamos, assim, que a arte nos provoca a pensar o mundo de uma outra forma, a partir da experiência que implica sensações que não são mais minhas ou suas, mas da Terra, que é deserto em potência: “Desta vez, a terra pode ser ‘deserta’, estepe



árida, ou então território desmembrado, devastado; ela nunca é solitária, mas cheia de uma população que nomadiza, se separa ou se reagrupa, reivindica ou chora, ataca ou sofre” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 165).

Importante linkar os desertos às multiplicidades identificadas pela gagueira do “e” em uma exploração do rizoma que está em constante transformação, na intenção de não perder de vista a heterogeneidade que transversaliza a vida e desestabiliza o que está posto. Até o definitivo muda, ou seja, não há definitivo, mas múltiplos possíveis. O “e” é uma força de composição destruidora de clichês. Uma forma de fazer com que a escrita, tão carregada de preestabelecimentos e acordos, seja a portadora, também, de fluxos em forma de texto, um inacabamento: “Escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais, e que entra em relação de corrente, contracorrente, de redemoinho de fluxos” (DELEUZE, 2013, p. 17).

Redemoinhos de fluxos, redemoinhos de escritas. Movimentos rápidos que se organizam e se despedaçam. Conjunto de corpos ligeiros que se movimentam no ar. Poeiras dançantes. Pés-de-vento. Assim, o “e” na escrita “[...] já não é nem mesmo uma conjunção ou uma relação particular, ele arrasta todas as relações; [...]. Certamente, o *E* é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades” (DELEUZE, 2013, p. 62), ele sacode e afronta o primado do verbo ser. O “e” é uma abertura às composições, ao infinitivo, à possibilidade de uma vida sem centro.

Ventos e... cascalhos e... pedriscos e... gramíneas e... areias e... dunas e... estepes e... elementos sem formatos definidos que nos fazem acreditar nesses territórios que fogem da lógica e abrigam vida em potência. No terreno desértico tudo é menos fixo, diferente, dissipado, sacudido pelo vento. Como poeiras do deserto. Micropolítica. Uma espécie de despovoamento, de desertificação.

A experiência estética do deserto nos permite compreendê-lo não tanto como espaço árido, mas como paisagem sensorial, para o visionamento de uma nova terra dentro dessa que vivemos, “[...] operações locais cuja orientação e direção não param de variar” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 56). Experimentações de si, de vazio e de abandono, sem deixar de ser um nômade acompanhado por tribos. Poeira que parece morta, mas que é capaz de levar vida a lugares tão distantes e mudar paisagens.



Poeira solitária, aparentemente sem vida, mas que é capaz de percorrer milhares de quilômetros, saindo do Saara para levar novos fluxos à Amazônia. Viagem transoceânica, de um continente para o outro, importante por causa do que está contido na poeira. Pluma de poeira saariana que avança e alimenta a nossa floresta. Uma composição impensada e inesperada, mas que faz a vida se regenerar e surgir, advinda de onde só se imagina haver aridez.

Poeira do Saara¹¹



A solidão precisa do deserto para se esvaziar dos homens e das representações que ocupam a terra. Ir ao deserto, como fazem os nômades, um encontro com a própria solidão. Despovoar para repovoar de novo: “Por que o deserto? E como atingi-lo? É que o deserto é vazio, é a terra que vem antes ou depois do homem, uma terra esvaziada dos homens que a povoam. O deserto é a terra sem pressuposto, que só pressupõe a si mesma, e nada mais” (LAPOUJADE, 2015, p. 292-293).

Esse deserto da solidão não é um vazio a ser preenchido, pois o vazio já se encarrega de ocupar um lugar imenso. É um hiato repleto de possíveis a serem explorados. Por esse motivo, ressaltar como a solidão pode trazer potência é se empreitar na busca

¹¹ O conteúdo desse código pode ser conferido também por meio do link: <https://www.youtube.com/shorts/Sjwy2a6vZT8>.

de desmanchar as máquinas identitárias que tentam impedir as proliferações dos encontros na educação. Núpcias de solidões povoadas, lugares de conexões, de mudanças de gradientes, de criação de conexões. Solidões experienciadas sem mesmo se dar conta, inevitavelmente absolutas.

[...] e erigir o monumento secreto de sua solidão,
de seu deserto,
de sua terra eterna
e de suas vidas esquecidas,
despercebidas
(DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 203).



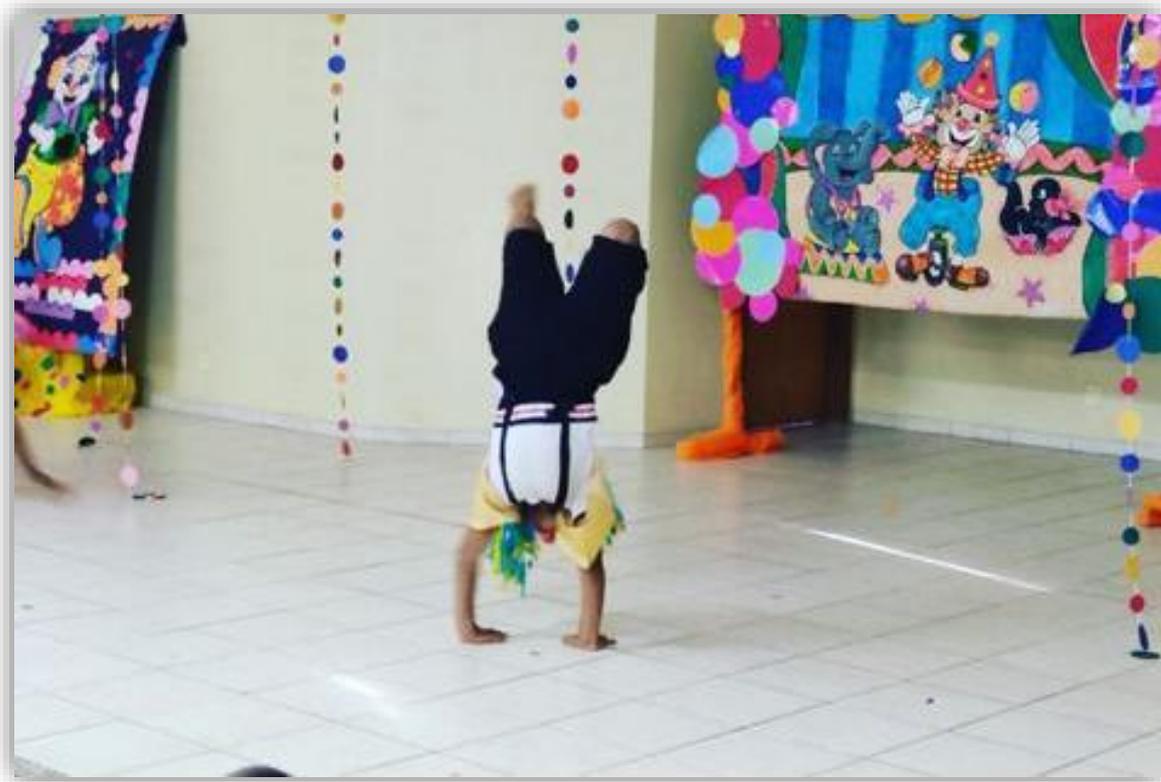
Como alcançar esse deserto e em que lugar ele está? “Como chamar esse deserto? O próprio Deleuze invoca a noção de utopia, embora lamenta não existir um termo melhor, pois se trata deste mundo aqui, nada além deste mundo aqui. Não a utopia de um outro mundo, mas uma utopia neste mundo” (LAPOUJADE, 2015, p. 305). Dito de outro modo, não há um lugar fixo para o deserto, nem muito menos concebemos que ele se localize na transcendência. Já estamos no deserto, ele está aqui, imanente, neste mundo.

É um *devoir todo mundo* (DELEUZE; GUATTARI, 2012a), no sentido de criar um mundo, povoar um deserto. O *devoir todo mundo* é uma ligação estreita com a realidade, a tal ponto de não a notarmos, de ganharmos mais velocidade do que os olhos podem acompanhar, “Pois todo mundo é o conjunto molar, mas *devoir todo mundo* é outro caso, que põe em jogo o cosmo com seus componentes moleculares. *Devoir todo mundo* é fazer mundo, fazer um mundo” (p. 76-77).

Devires que criam outras existências, que passam pelos entres dos estratos molares, experiências de involução, de eliminar o percebido demais, de confundir-se com a parede, de tornar-se cada vez mais imperceptível. “É nesse sentido que *devoir todo mundo*, fazer do mundo um *devoir*, é fazer mundo, é fazer um mundo, mundos, isto é, encontrar suas vizinhanças e suas zonas de indiscernibilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 77). Sua política é menor, sua atuação é por matilhas, seu jogo lembra o de uma criança sapeca. Mundos desérticos.



Embaixo da lona



Fonte: Acervo da pesquisa.

Por isso, associamos o deserto à educação, no sentido de aproximar suas composições, complexidades, intercessões, encontros e afetações. A educação como um “[...] deserto povoado de todos esses grupos e de todos seus amigos, de todos seus devires” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14). Uma combinação de devires que quebram as representações, apontando a possibilidade de criar populações no deserto, povoar sem especificar.

Algumas vezes, com os olhos cobertos pelas insistências de uma sociedade de controle, enxergamos a educação como uma grande massa de indivíduos solitários, aproximando-se de uma ideia repressiva no sentido de um individualismo que impera nas dinâmicas sociais atuais, acreditando que nada de novo há ali. A proposta de buscar desestruturar as lógicas é captar a possibilidade de uma educação desértica que aluda à magnitude desses territórios, nas suas reinvenções cotidianas e nos seus infinitivos modos de vida, de linhas de todas as intensidades, molares e moleculares, ao mesmo tempo. É preciso desfigurar o rosto, combater a máquina abstrata de

rostitude, habitar os interstícios entre o instituído e o instituinte, nestes tempos de aridez extrema.

À carga molar, que diz respeito aos modelos dominantes e ao grande volume de produções controladoras, estão em intercessão as feituas de caracterização molecular, que se apresentam como linhas mais soltas, possibilitando um esvaziar-se. É uma tentativa de nos desvencilhar da overdose de concepções modernas totalizadoras e da noção de solidão remetida a um lugar de vivência em privacidade, esta última muito questionável, se ainda é possível de existir nesta sociedade. Portanto, as noções a respeito da solidão se coengendram no esforço de fugir de quaisquer noções universais.

É preciso considerar que a solidão é um esforço de resistência ao presente. A resistência está associada à criação; é apenas a criação que liberta desta comunicação em excesso que tenta matar o que há de vivo ainda, esvaziando sentidos, imagens e falas. A solidão vem como uma possibilidade de criação na qual se luta contra as sociedades de controle, por meio das “[...] sociedades de resistência, pois criar é resistir: puros devires, puros acontecimentos sobre um plano de imanência” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.133). Desse modo, entendemos com os autores que a única força capaz de se contrapor a toda a enxurrada do que é posto socialmente, do esvaziamento perante a comunicação e a informação, é a criação. Daí a máxima: criar é resistir.

Resistência é luta contra a comunicação vã e em excesso, porque, para Deleuze (2013), a fala demasiada, na qual as sociedades contemporâneas estão imersas, leva ao esvaziamento não apenas da linguagem, mas também dos sentidos, recaindo em um inevitável estado de controle ou, como o filósofo irá preferir, de comunicação. A fala em excesso, forçada, acaba se relacionando com um modo de repressão, semelhante às formas ditatoriais.

A crítica de Deleuze (2013) se dirige, portanto, às falas e aos discursos privilegiados ou que buscam estar acima das comunicações mais periféricas, bem como à comunicação que é a própria reafirmação do mesmo. A defesa é deslocar o foco, abandonar noções já tão estratificadas como mídia, cultura, política, instituições,



discursos, púlpitos, que são muitas vezes próprias dos estudos em comunicação, para abrir a possibilidade de prestar atenção ao caráter inventivo próprio da língua, nos dispositivos inconscientes e quase imperceptíveis que subjazem a todos esses grandes agregados molares. Uma comunicação voltada aos movimentos da diferença que subjazem as grandes formas da representação. Movimentos aberrantes (LAPOUJADE, 2015).

Cadê o wi-fi?



Fonte: Acervo da pesquisa.

A comunicação, assim, é uma força repressiva, no sentido de que “[...] o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer” (DELEUZE, 2013, p.166). Silêncio como luta, não de ficar calado, mas de deixar o silêncio agir como uma perturbação. Corredores silenciosos, de uma educação que não para nem quando a escola está vazia, falam muito a respeito do que continua a pulsar nos desertos

povoados dos cotidianos educacionais. Professor que tem muito a dizer, personagem que tem muito a dizer. Ambos que muito nos falam, sem dizer uma palavra.

Silêncio



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRqA7CkrOd6g8nLO3c6pdFYtxCnF9A7S24yiw&usqp=CAU>.

Não é o calar que denota a repressividade, mas a obrigação contínua de dizer e continuar dizendo, mesmo quando não resta mais nada que possa interessar. Deleuze (2013), na análise sobre o exagero de mensagens, indica-nos que não há falas erradas. Não é que esteja errado o que as pessoas estão falando, mas é que são ditas muitas bobagens já repetidas mil vezes, tornando-se conversas desnecessárias, sem

importância alguma. Diante disso, temos a possibilidade e a necessidade de lutar por um vazio, por uma “Suavidade de não ter nada a dizer, direito de não ter nada a dizer” (DELEUZE, 2013, p. 166).

Assim se entendem os apelos de Deleuze (2013) para a criação dos espaços de não comunicação. Não se trata de negar um processo comunicacional ou afirmar uma lógica da não relação. Quando o autor fala que já há comunicação suficiente, significa que já há homogeneidade o suficiente. Todos já se entendem, todos já sabem como se relacionar. Criar espaços de não comunicação significa esperar uma nova relação surgir, um novo plano de relação entre diferenças, que propõe a criação do novo. A comunicação será inventiva, surgida da não comunicação, ou não será. Por isso Deleuze tem uma predileção pelas comunicações gaguejantes, pelos encontros imprevisos, pelas falas raras, que emergem até mesmo dos silêncios.

Dessa maneira, o silêncio compõe com essa solidão, não como celibato, não como uma reflexão, mas como libertação, uma saída: “São as palavras mais silenciosas que trazem a tempestade” (NIETZSCHE, 2012, p. 147). Silêncio e solidão como lugares um pouco mais seguros para criar, respirar e resistir. Um escape ao controle. Silêncio onde tudo é mais intenso. Silêncio que fala mesmo quanto as palavras falham. Por isso é convocada uma solidão que não signifique isolar-se. Falamos de uma solidão da qual Nietzsche (2005, p. 218), grande pensador das liberdades e das solidões, também trata, que é, ao contrário, uma solidão que não se dissimula em uma reclusão, mas em um modo de escape à vulgaridade deste nosso tempo:

Uma vez que para nós a solidão é uma virtude, enquanto propensão à necessidade de pureza, que adivinha como deve ser o contato de homem para homem — ‘em sociedade’ — contato inevitavelmente impuro. Toda comunicação acaba por tornar, de algum modo, em algum lugar, em algum tempo, ‘vulgar’.

O acontecimento solidão faz parte de um silenciar como tarefa necessária, sobretudo ao sujeito contemporâneo: rarefazer as falas dominantes, as imagens, os vínculos, em direção a outros encontros despossuídos do excesso de palavras e das demandas que regem as regras do bom comportamento. Buscamos, dessa forma, pensar uma solidão capaz de se apresentar afirmativamente, o que não se trata de uma solidão pacificadora ou harmoniosa, mas de uma força contrária, um nadar contra a corrente





do que segue sempre o mesmo rumo. Solidão perturbadora, criadora e produtora de sentidos, capaz de resistir à própria resistência, nos silêncios de uma solidão que aumenta a potência, e aumentar a potência significa aumentar o número de dobras, aumentar a complexidade.

Nas dobras, que não dizem respeito nem ao interior nem ao exterior, encontramos o silêncio, o inaudível, o inefável, uma abertura para a produção de um deserto povoado, de um *devir-solitário* (DELEUZE; GUATTARI, 2012a), no qual se encontram condições de uma vida mais possível de ser vivida. Agir silenciosamente, em uma atitude que não tem a ver com não falar, mas com criar falas outras, o que pode ser o jeito mais vivo de habitar este mundo: “Os instintos podem muito bem falar, fazer barulho, agitar-se, não podem é recobrir este silêncio mais profundo, nem esconder aquilo de que saem e no qual entram de novo [...]” (DELEUZE, 2015, p. 336).

Tensionamos, assim, abordagens a respeito dos currículos de uma educação transversalizada pelos devires da solidão, cartografando os efeitos disso na produção das aprendizagens, que acontece, cotidiana e desordenadamente, nos encontros nas escolas públicas. Aprendemos com isso a ser mais astuciosos, a enganar o poder para não sermos pegos pelo radar, em uma tentativa de voltar ao anômalo, àquele que não tem nome. É uma fissura até mesmo com o que compreendemos como silêncio em termos gerais, pois não se trata de um calar-se, mas de dar sentido aos acontecimentos ruidosos. O poder desse silêncio lacunar não está em sua expansão, mas em sua resistência, nos enfrentamentos e nas relações de força, de uma luta por vezes silenciosa.

O nosso objetivo perseguiu uma tentativa de problematização dos modos de vivência da solidão preponderantes na contemporaneidade educacional, em meio ao que se configura como solidões pautadas nas noções de carência, de melancolia e de precariedade, conferindo um status negativo à solidão. Essa é a visão predominante sobre a solidão e não a consideramos como errada. Apenas defendemos outras possibilidades de pensar a solidão e os seus efeitos em nós, na educação e nos currículos.



A partir de intercessores teóricos, como Deleuze, Guattari e Nietzsche, apontamos outras formas de se considerar a solidão atrelada aos currículos, formas estas mais desprendidas da compreensão de ser humano como um enfraquecido. Aproximamos da solidão e fazemos amizade com ela. Amigos inatos, optando pela “[...] boa solidão, a solidão livre, a que vos permite seguir sendo bons em qualquer sentido” (NIETZSCHE, 2005, p. 35).

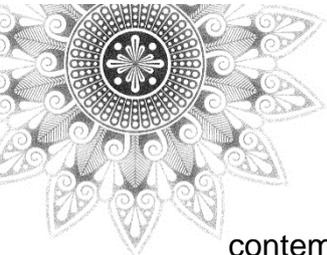


Solidão livre



Fonte: <http://blogs.opovo.com.br/artesanatodamente/2017/10/06/os-dois-lados-da-liberdade/>.

Importante considerar que não foi nossa pretensão duelar as noções de solidão positiva e negativa, pois não faz parte desta abordagem teórico-epistemológica estabelecer impressões dualísticas entre termos, ou mesmo caracterizar o que é bom ou ruim na solidão. Também não nos interessou categorizar a solidão em definições únicas, relacionadas com a noção de isolamento, com clichês da interioridade. Dito de outro modo, nosso objetivo foi evidenciar as práticas de criação de espaços inéditos no campo do currículo, promovidos pela solidão em meio à lógica produtiva



contemporânea, em seus mais múltiplos sentidos possíveis, nos encontros de uma educação cotidiana.

Diante de uma sociedade altamente controladora, buscamos sentidos em torno de um conceito que tratasse da educação e dos currículos em sua potência solitária. Como já frisado, não consiste em uma solidão atrelada à ideia de falta, de carência ou de fraqueza humana. Buscamos outras maneiras de falar da solidão, considerando-a como processo de criação e de resistência, desprendendo-se, dessa maneira, das configurações tradicionais que acoplam a essa palavra o status negativo, como ao de melancolia, por exemplo, mas também, não queremos dizer que estas não existam.

Nesse sentido, a solidão curricular não fala especificamente de indivíduos, pois pretende se desfocar do sujeito, apagando-o de certa maneira, uma vez que nos interessaram os fenômenos de borda, vacúolos onde se operam processos de criação que se desprendem das formas de controle dominantes. Povoar solidões, habitar silêncios, percorrer desertos, traçar um mapa e não confinar os corpos em suas individualizações. Pensar essas experiências solitárias como políticas, na medida em que parecem produzir uma espécie de silêncio povoado que, mesmo mudo, grita aquilo que não quer calar.

Quais os efeitos desses vazios povoados pensados na educação em meio à sociedade de controle? Quais as reverberações dos silêncios nos fazeres-saberes da educação? Que impressões as solidões que habitam os cotidianos escolares deixam nos currículos? Que composições acontecem entre os corpos nos terrenos baldios que (des)(re)territorializamos? Essas e outras provocações nos impeliram a abdicar da vontade de verdade e nos permitiram duvidar um pouco mais das coisas, substituindo o desejo de respostas por uma vontade de criação.

Destacando o que acontece nos cotidianos escolares, ousamos falar de uma educação a partir de pistas deixadas por Deleuze, mesmo que o filósofo não tenha feito uma análise específica da educação. Em alguns enxertos, como no “Abecedário”, Deleuze (2005) faz um elogio à aula, tratando de seu tempo dilatado e sua continuidade prolongada para além do momento, permitindo que se ponha uma matéria em movimento. Fala de reconciliar o aluno com a sua própria solidão, uma

curiosa maneira de conceber o desafio à aprendizagem como um processo que não se trata de transmitir uma informação ou uma técnica de análise, mas de trabalhar uma matéria em movimento: o pensamento.

Não uma escola, mas um movimento. Não a falação, mas um encontro. Não necessariamente um encontro com intelectuais, mas com as coisas, com as obras, com os afectos, com as intensidades, com as aprendizagens. Um deserto atravessado estranhamente por uma conjunção de tribos. Educação nômade de encontros fortuitos e inevitáveis. Solidão coletiva-individual.



Pé com pé

Fonte: Acervo da pesquisa.

Percebemos, assim, que a produção curricular é, inevitavelmente, solitária e, ao mesmo tempo, solidária. Entretanto, é uma solidão que propicia encontros e desvios, como já dito, não necessariamente de pessoas, mas também de ideias, de objetos, de seres, de signos, de acontecimentos e que proporciona a fluidez das produções. Encontros também com o inumano. Em outras palavras, produz-se currículo na





solidão, mas ninguém o produz do nada. A produção depende de encontros. Os encontros são roubos e roubos, por sua vez, são sempre criativos. É fazer uso da solidão como um desdobramento para a multiplicação dos encontros e dos escapes.

Nessas intercessões da filosofia deleuze-guattariana com a educação, podemos falar ainda das influências que Nietzsche exerce sobre as teorias dos autores e sobre a nossa também, não só por ser um pensador à frente do seu tempo, mas também por ter tratado a educação com atenção especial desde a juventude. Sua experiência como professor de filologia se amplia para a problematização filosófica sobre vários temas, incluindo um espaço significativo sobre a questão da filosofia da diferença e da educação para as descobertas, como nos aponta Machado (2009, p. 37):



Elaborar ou reelaborar uma filosofia da diferença significa, assim, estabelecer uma ponte, um canal, uma ligação entre Nietzsche e os que podem, de um modo ou de outro, menos ou mais, ser aproximados do filósofo da vontade de potência e do eterno retorno. Desse modo, a filosofia de Deleuze recria e relaciona, pelo procedimento de colagem, 'novos' pensamentos já existentes, dentro e fora da filosofia, sempre com o objetivo de construir um pensamento que afirma o primado da diferença sobre a identidade.



Impeliram-nos, ainda, as provocações de Nietzsche (2012), em “Assim falou Zaratustra”, a respeito da superação do dualismo de mundos fictícios criados pela metafísica e da separação entre corpo e alma. Mais que isso, importou-nos extrair do ermitão Zaratustra, o porta-voz de Nietzsche, alguns ensinamentos sobre a solidão, provocando um desligamento de concepções e crenças anteriores. O próprio Zaratustra é um personagem em constante mudança. Que melhor personagem híbrido que Zaratustra, ao mesmo tempo poético e filosófico? Tão criador de conceitos quanto de afectos.

Embora a filosofia nietzschiana apresente certo exagero metafórico e algumas nuances radicais, pensamos, assim como Deleuze e Guattari, que seja possível nos inspirar nas provocações do autor, que construiu um pensamento filosófico por meio da palavra poética, do uso de aforismos, dos fragmentos e dos ensaios. Além disso, Nietzsche (2005) enfatiza o caráter pedagógico de um mestre, indicando a necessidade de certo distanciamento do seu discípulo, para que ele busque o seu próprio pensamento. Repudia a idolatria, causadora da dependência e da



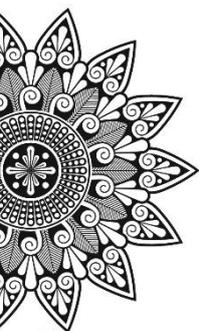
acomodação, e ordena o afastamento para que se vá ao encontro do novo, da autonomia.

Dessa maneira, Nietzsche é para nós uma inspiração perturbadora do pensamento: “O que nos interessa, portanto, não é o que em Nietzsche pertence a essa disciplina chamada Filosofia, mas o que em Nietzsche, na leitura e na reescrita de Nietzsche, continua alimentando essa forma de indisciplina que continuamos chamando de pensamento” (LARROSA, 2005, p. 8). Ainda, podemos extrair de Nietzsche sua inclinação para as artes, sua valoração daquilo que é movido de maneira criativa por meio da música, da dança, do teatro, do cinema, da literatura, da poesia e de tantas outras formas de expressar o que não conseguimos traduzir ou transmitir com as palavras endurecidas.

O personagem Zaratustra é aquele que caminha como um dançarino: “Eu só acreditaria num Deus que soubesse dançar” (NIETZSCHE, 2012, p. 46). Dessa maneira, a arte tem um papel preponderante nesse processo de constituição dos sujeitos, pois é pela arte que as pessoas se identificam e se reconhecem, fazem sua catarse, criam perceptos e afectos, deliram e voltam ao real: “Eu vos digo: é preciso ter o caos dentro de si para dar à luz uma estrela dançante” (p. 22).

“Assim falou Zaratustra” é uma obra poética, uma sinfonia escrita e executada de maneira original, que nos mostrou a possibilidade de fazer as ideias filosóficas se expressarem de um outro modo, superando os limites de uma linguagem conceitual. Por que não fazer isso vazar também na educação para que nos tornemos pesquisadores da sensibilidade ou, nietzscheaneamente, discípulos de Dionísio que, paralelamente à figura de Zaratustra, ensina a leveza e a força que aliviam cargas? Essa também foi uma questão que nos moveu na pesquisa, propulsionando-nos a pensar outras maneiras de pesquisar em meio aos pesos instalados por uma pandemia e, mais ainda, aos pesos de uma sociedade de controle que ataca a todo momento, inclusive na educação.

Também nos moveram os modos impensáveis de Arthur, personagem central do filme “Coringa” (2019), que percorreu este plano de composição para nos ajudar a pensar a solidão em suas mais diversas facetas. “Coringa” atravessa esta escrita para



provocar nosso pensamento a respeito de temas que envolvem a sociedade contemporânea, visto que é um personagem que foge dos padrões e nos ajudou a falar, entre outros temas, das solidões e suas multiplicidades. Coringa vem nos tirar do lugar, com seus movimentos aberrantes (LAPOUJADE, 2015), com seus contrapensamentos.

Feliz¹²



Solidões “negativas”, atreladas à ideia da exclusão, da melancolia, do abandono e também a de solidões “absolutas”, como reinvenção e afetação. A segunda, em contraste com a primeira, seria a solidão povoada de encontros, “[...] nossa única chance para todas as combinações que nos habitam” (DELEUZE, apud PELBART, 2008, p. 274). O personagem Arthur, que posteriormente se transforma no Coringa, retrata uma certa dificuldade de aceitação a este tipo de sociedade que exclui, seleciona, rostifica, classifica, e isso o leva ao extremo, fazendo-nos pensar a respeito daquilo que, na maior parte do tempo, temos medo de encarar. Arthur encara, à sua própria maneira, os monstros que encontra pelo caminho. Luta dançando, performando.

¹² O conteúdo deste Qr Code também pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=LiuvZ3sTt8A>.



Nietzsche pensamentos



Fonte: https://www.instagram.com/p/CN4lCsyju8/?utm_medium=copy_link.

Nesses tensionamentos entre as teorias filosóficas do risco, que vêm sacudir o que estava estabilizado e enfatizar a questão do estranhamento, fomos tecendo uma escrita que se arrisca. Pesquisar em um território solitário, em que não há garantias, é perder toda posse de si, porque somos *humanos, demasiadamente humanos* (NIETZSCHE, 2005). Por isso, *pesquisar com os encontros* vem nos ensinar a dançar, a bailar com os pés, com os conceitos, com as palavras, com as teclas.

Fazemos um convite à possibilidade de assumir uma educação atravessada por linhas de todos os tipos, inclusive as solitárias. Em tempos de uma educação que se expande e se mostra cada vez mais além dos espaços físicos, a pesquisa também precisou se reinventar, buscar novas formas de não parar e de acompanhar tantos processos. Entre interrupções e continuidades causadas por fatores resultantes de uma sociedade de controle, juntamente com uma pandemia alastrada, precisamos rastrear os movimentos de uma vida bonita que se afirma na diferença, a cada dia, mesmo

que as mãos não se encostem. Solidões povoadas por vidas que não deixam de se encostar. Poeiras dançantes.

Dias melhores¹³



Encontros e conexões impensadas

Molar-Molecular

Filosofia-Educação

Solidão-Currículo

Arranjos-Silêncios-Vozes

Alunos-Maestro-Instrumentos

Violão-Ukulele-Cajón

Amor-Dor

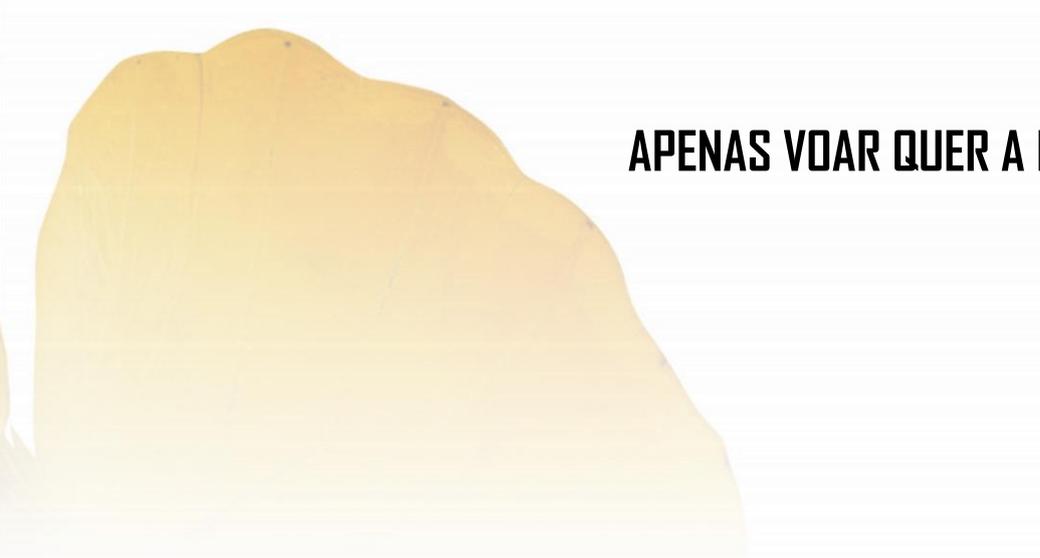
Nunca estivemos tão sós.

Como poeiras do deserto.

Tamili Mardegan.

Encontros com a solidão.

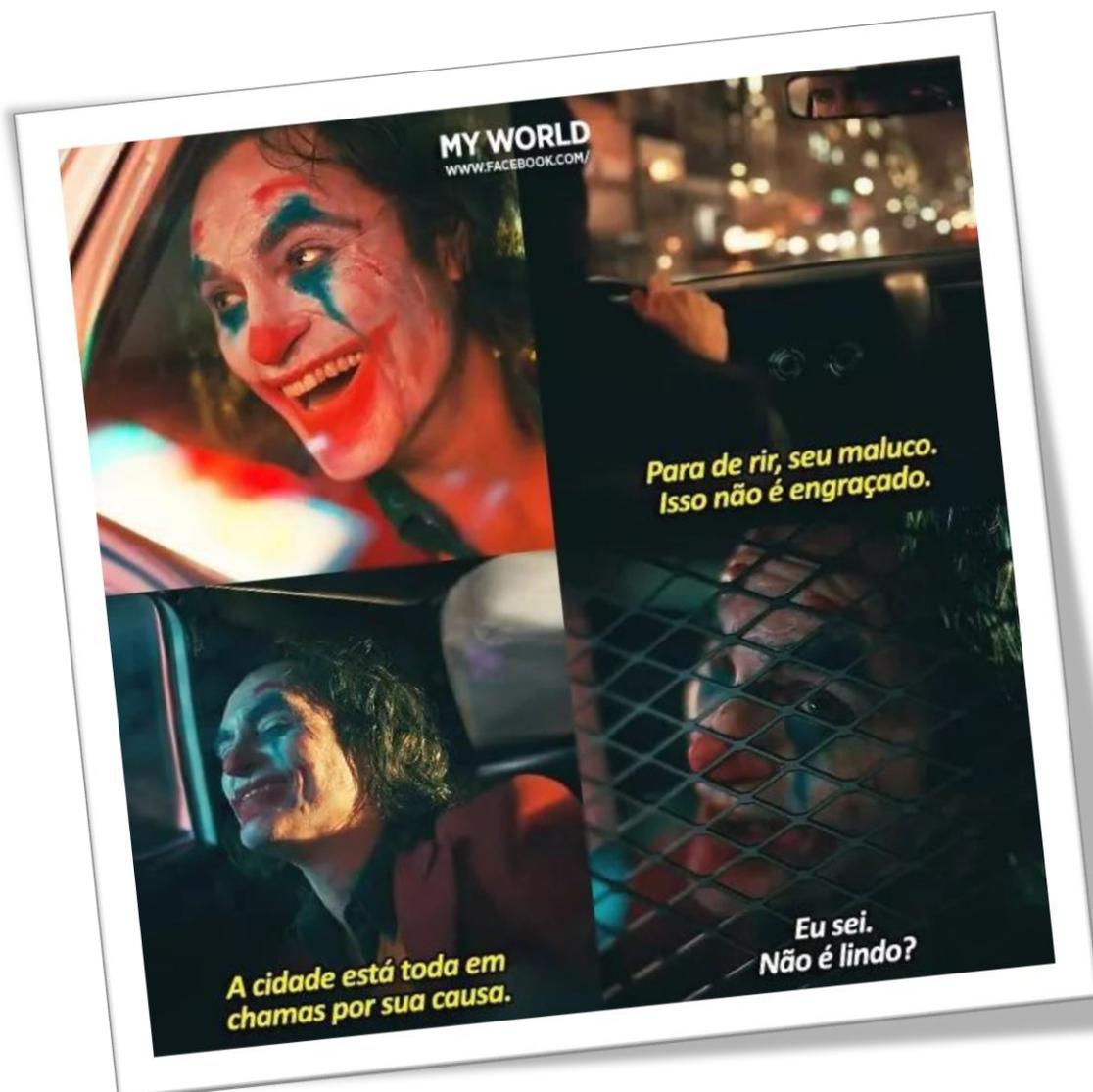
¹³ O Projeto “Sons do Coração” é desenvolvido com alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Guarapari há mais de dez anos. Consiste no ensino de musicalização aos estudantes, envolvendo aulas de canto e de instrumentos. Devido à pandemia, as aulas passaram a ser desenvolvidas de forma virtual e os vídeos se tornaram a forma de apresentação dos grupos musicais. O conteúdo deste código também pode ser acessado em: <https://youtu.be/sisJhvpCTXg>.



APENAS VOAR QUER A MINHA VONTADE INTEIRA

As chamas consomem nossos dias, nossas noites, nossas vidas. O fogo chega e se alastra; não há tempo ou barreira que o faça parar. Falta o ar. A fumaça nos faz tossir. Sufoca-nos. A chama de uma pandemia. A fumaça de um vírus. Se falta oxigênio para nós, para as chamas ele parece ser ainda mais intenso, dando vigor para o fogo arder nos pulmões de milhares e milhões. Se antes, a defesa do caos a quase todo custo poderia ser interessante, agora, somos balançados pelo que ele pode causar quando vem em escala pandêmica. O mundo queima...

A cidade está em chamas



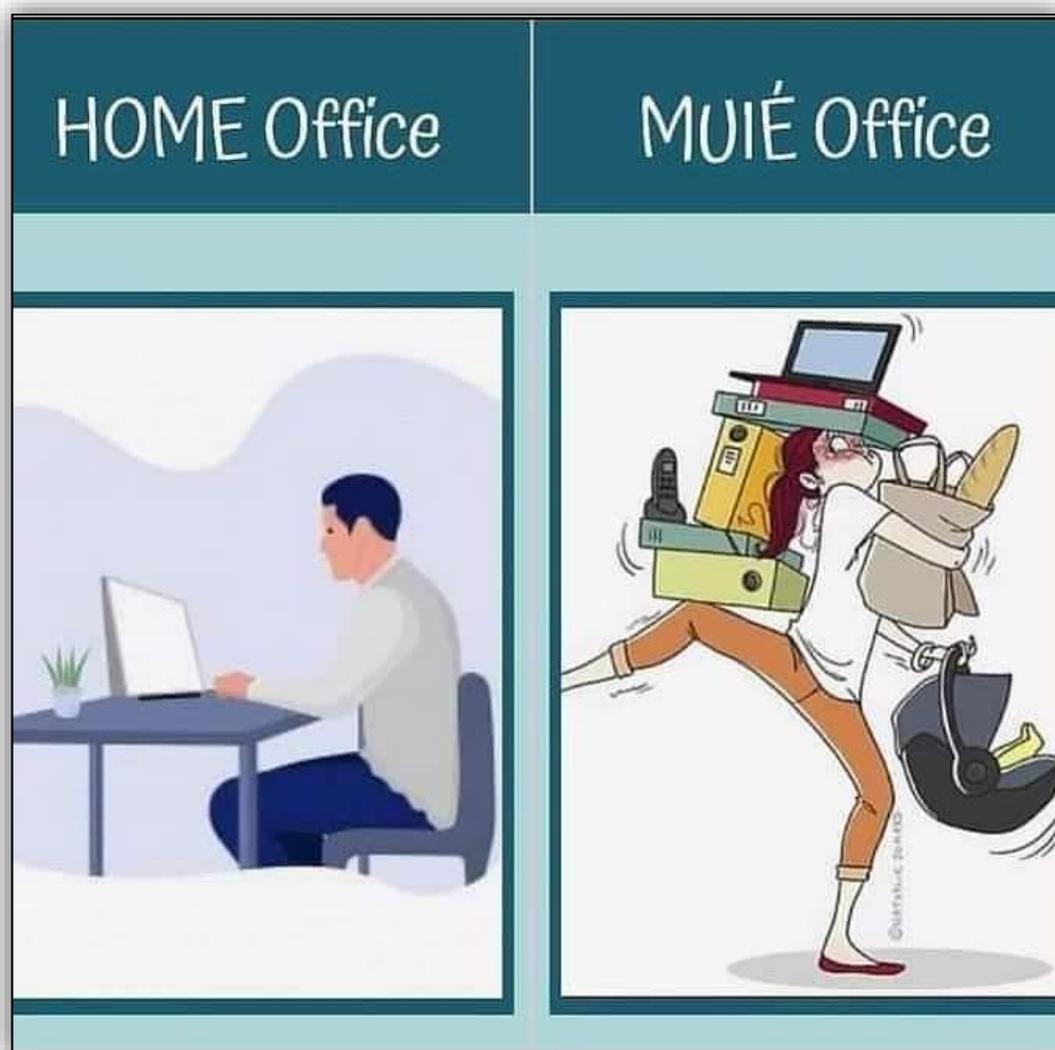
Fonte <https://images.app.goo.gl/sCZmp1pNyg1uSEfy7>.

A contaminação pelo novo Coronavírus (Sars-CoV-2) se caracteriza, então, como um estado de calamidade de saúde pública de importância internacional, na qual um vírus causa uma doença respiratória por meio do agente Coronavírus. “Co” significa corona,

“vi” está relacionado com vírus e “d” representa “doença”. O número 19, por sua vez, indica o ano em que foi identificado, que é em 2019, na China. Aprendizagens que não gostaríamos de ter.

Um mundo e, mais especificamente, um país, já sufocado por tantas dificuldades, vê-se diante de mais uma grande chama. Talvez a maior já vista, já sentida. Um fogo que queima em qualquer pele, pulmão, idade, classe, gênero, casa. Mas seu enfrentamento e seus impactos são diferentes para cada pele, pulmão, idade, classe, gênero, casa... As desigualdades e discriminações sociais, que são tão presentes nas sociedades contemporâneas, intensificaram-se ainda mais em um contexto pandêmico. Um fogo que reabre feridas e abre outras novas.

Home e muié



Fonte: <https://www.facebook.com/mamaeazedada/>.



Osso é vendido



Fonte: <https://www.metropoles.com/brasil/osso-e-vendido-nao-dado-cartaz-chama-atencao-em-mercado-de-florianopolis>.

A costura desta tese se inicia antes de o mundo entrar em chamadas de emergência, porém é atravessada por elas e, repentinamente, passa a ser composta também pelo que viria a ser declarado em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como uma pandemia. O surto viral faz com que se alarguem ainda mais as diferenças, principalmente no que tange à educação e às possibilidades de acesso ao conhecimento, devido às condições tão distintas entre os estudantes brasileiros, entre os estudantes capixabas, entre os estudantes guaraparienses.

Necessário demarcarmos esse momento pandêmico porque ele deixa de ser apenas um assunto de saúde e passa a ser um fato histórico. A alta transmissibilidade do vírus e a agressividade da doença impuseram medo e incertezas, causando, entre tantas mudanças na rotina das pessoas, a necessidade do isolamento e do distanciamento social, o uso (adequado) de máscara e de álcool a 70%, a higienização constante das mãos, de objetos e dos ambientes, bem como o fechamento de locais de grande circulação de pessoas, como as escolas.





Lembrancinha padrão



Fonte: Acervo da pesquisa.

Diante desse cenário, a pandemia da Covid-19 impôs desafios inimagináveis para as instituições escolares no que diz respeito à responsabilidade de garantir os direitos de aprendizagens em um contexto de excepcionalidade que, infelizmente, rompeu com a prática de realização das atividades desenvolvidas presencialmente nas 64 unidades escolares municipais em 2020 e em boa parte do ano letivo de 2021. Professoras e professores, fundamentais no processo educacional, viram-se, de um momento para outro, tendo que atuar diante de um contexto em que alternativas passaram a ser adotadas com o objetivo de mitigar o prejuízo educacional e de preservar o direito à educação e à vida.

Aulas presenciais suspensas



Fonte: Acervo da pesquisa.



Em tempos de pandemia... Quem diria que a produção desta tese se constituiria em boa parte por um período de uma crise de saúde mundial? Escolas fechadas, aulas presenciais suspensas, aulas remotas autorizadas. Assim foram se naturalizando e tomando conta de nossas vidas o isolamento e o distanciamento e... a quarentena (de 7, 14, 21 dias ou mais) e... os boletins diários e... o aumento do número de casos e... a aparente diminuição e... o novo aumento dos óbitos e... as curas e... o desgoverno e... as ondas e... um tal de novo normal e... a (falta de) vacina e... as variantes e... “[...] o Estado mente em todas as línguas do bem e do mal; e o que quer que fale é uma mentira – e o que quer que tenha, é roubado” (NIETZSCHE, 2012, p. 54). Haja reticências e es para darmos conta de tantas incertezas, incompletudes, perdas 😭...

Causa mortis: Covid



Fonte: Acervo da pesquisa.



Junto ao desafio da pandemia, que se acumula ao desafio da construção de uma tese, vem, também, o desafio de gerir a Rede Municipal de Ensino de Guarapari/ES. Nesse turbilhão, acontece a suspensão das aulas presenciais em março de 2020 que vai até final do ano... Aulas remotas... Entrega de atividades impressas... Uma tentativa frustrada de retomada em março de 2021... 13 dias letivos... Fecha tudo novamente... Aulas retomadas presencialmente com rodízio semanal de alunos em junho de 2021... Novas problemáticas acrescidas às já existentes... Perdemos as contas de quantas ondas nos arrastaram... Rupturas... Descontinuidades...

Kit merenda



Fonte: Acervo da pesquisa.

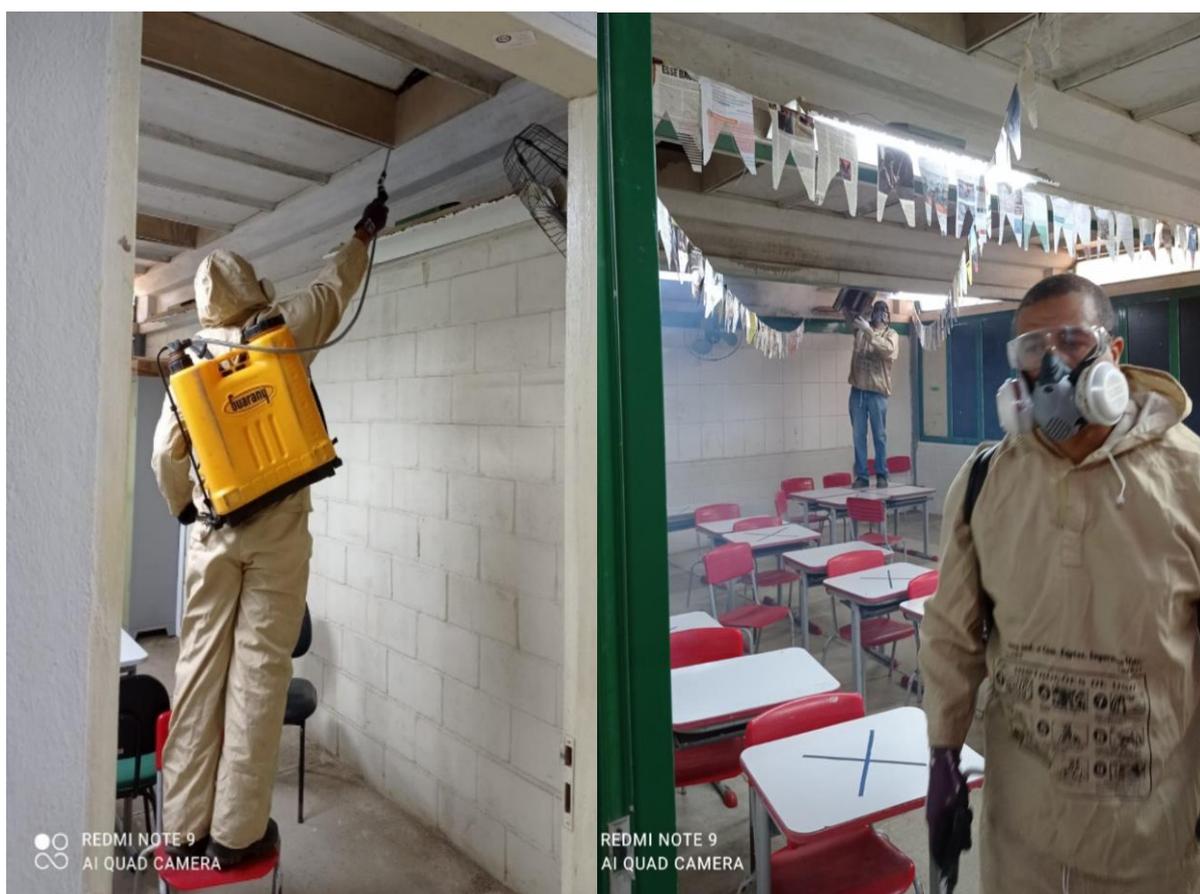
Os alimentos começam a estragar nos depósitos das escolas e não conseguimos enxergar qualquer possibilidade de retomada das aulas presenciais. As famílias têm fome. Escola não faz falta apenas pelo aprendizado... O que fazer com os alimentos acumulados meses e meses? De acordo com as orientações recebidas do Ministério da Educação, foi permitida a distribuição dos alimentos às famílias. Mas, o que havia nos depósitos era muito e, ao mesmo tempo, pouco, pois não era suficiente para atender a todos. Era preciso criar critérios: kit merenda para quem estivesse inscrito



no CadÚnico.¹⁴ Que soco no estômago. Como dar essa notícia às famílias em meio a tanta dificuldade? Essa foi apenas uma das tantas vezes que nossa vontade inteira queria apenas voar.

Não queríamos nos acostumarmos, mas foi preciso nos adaptar, ressignificar, encontrar outros sentidos. Esperávamos estar na Ufes e nas escolas integralmente, cartografando, acompanhando os processos cotidianos *in loco*, enchendo estas páginas de dados mais costumeiros, do dia a dia de salas de aula cheias, imagens, conversações que viessem do espaço físico da escola em seu pleno funcionamento. Mas foi necessário promover uma paragem e uma calibragem. Isolamento forçado que nos fez recalcular a rota.

Desinfecção



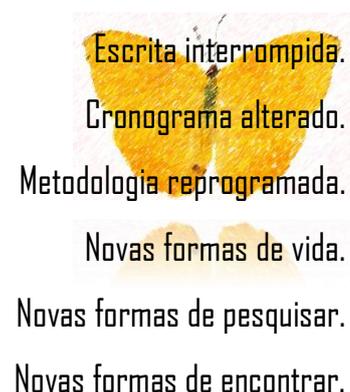
Fonte: Acervo da pesquisa.

¹⁴ Cadastro Único para Programas Sociais ou CadÚnico é um instrumento de coleta de dados e informações que objetiva identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país para fins de inclusão em programas de assistência social e redistribuição de renda.

Não pretendemos que a pesquisa se dê em vias muito regradas e ritmadas, pois defendemos que o caos tem sua potência e que nem tudo pode ser controlado. Entretanto, jamais poderíamos imaginar que nosso desejo pelo desconhecido passasse pela nebulosidade de uma pandemia. Um número expressivo de escolas no mundo todo teve suas atividades presenciais suspensas e, em Guarapari, não foi diferente. Uma inesperada ruptura que fez nosso campo de pesquisa, à primeira vista, se esvaír diante de nós.

O espaço escolar passou a ser considerado um lugar perigoso. Não apenas no sentido filosófico que nos traz certo perigo de nos arriscarmos no plano complexo da educação. Passou a ser perigoso, principalmente, devido à grande circulação de pessoas em cada escola; pela falta de estrutura e de recursos para cumprir os protocolos de forma repentina; pela dificuldade de manter as pessoas distantes; pelos protocolos só cumpridos quando se está sob vigilância; pela impossibilidade de isolar bebês uns dos outros; pela necessidade de contato para cuidar de um aluno com deficiência; pela corrida em busca da vacina; pelo negacionismo à vacina; pela dificuldade de impedir os abraços e as trocas de chicletes entre os adolescentes; pela implacabilidade do vírus; pelo tempo que a escola ficou fechada 🤒.





Encontramo-nos em uma posição talvez não muito ideal para falar daquilo que pulsa. Vemo-nos atuando dentro do sistema de ensino, de onde saem as normas e as determinações: “Por aqui encontrei muitas coisas que eram chamadas de mal num lugar, e que em outro eram enfeitadas de púrpura e honrarias” (NIETZSCHE, 2012, p. 62). Cada vez mais nos questionávamos a respeito desse território, do estar ali, do sentido que faz (ou não faz) em ocupar esse lugar. E isso nos afeta, “Há gelo nos seus sorrisos” (p. 24).

Em meio à condução de uma *live*,¹⁵ em um momento de fala aos profissionais da Rede, de preparação para o retorno às aulas presenciais após várias idas e vindas, vemos subir um comentário no *chat*¹⁶ que chama a atenção entre os demais: “É fácil falar de pandemia estando em um gabinete.” Mesmo falando ali, ao vivo, deu para ler e sentir... Um novo soco no estômago... Pesquisadores, defensores da vida, das coisas bonitas, encurralados, traídos pelos seus próprios discursos que deveriam ser desprendidos e livres, porém, talvez, acabem por cair na arrogância do “eu”, nas garras de um sistema que modela.

Não é fácil falar de pandemia, de lugar nenhum. Mas sabemos que falar de pandemia de alguns lugares é mais fácil mesmo. O comentário está correto, por isso dói. Ouvimos tantas vezes na pandemia ser dito “Estamos no mesmo barco”. Mas não

¹⁵ O termo é oriundo do inglês, *live broadcasting*, o qual sinalizava as transmissões ao vivo ainda na era da televisão. Com a expansão da internet e, mais recentemente, da pandemia, houve um impulso de migração para a internet de conteúdos considerados relevantes. A *live* é a transmissão de algum conteúdo ou programa de maneira “ao vivo”, só que pela internet. Além disso, tradicionalmente, há um espaço para que você se manifeste durante sua ocorrência, tal como o chat, no qual a audiência pode interagir entre si e com o próprio difusor, quando houver disponibilidade.

¹⁶ *Chat* é um termo da língua inglesa que pode ser traduzido como “bate-papo”, significando uma conversa.



estamos. Nunca estivemos. Estamos na mesma tempestade, mas em barcos diferentes. Alguns em navios, outros em botes e outros na água... É fácil falar de pandemia estando em um gabinete. Fogo que arde diferente em cada pele, pulmão, idade, classe, gênero, casa...



Sob os efeitos dessa vida cafetinada (ROLNIK, 2018), em que somos agenciados, controlados, limitados, sentimos um vazio, uma falta. Vivemos inquietos com a nossa sensação de incompletude. Falta sempre alguma coisa, qualquer coisa. Impelidos pelo medo da escassez, da insignificância e da solidão, começamos a correr. Uma fuga inconsciente de quem somos e do que já possuímos. Acreditamos com cada uma das nossas células que estamos em um jogo e que as peças que completam essa espécie de *puzzle* estão lá fora, em outro lugar. Partimos em busca daquilo que a mente ordena. Procuramos o que queremos e não encontramos o que precisamos. A sensação de vazio se adensa e, em vez de mudarmos o meio de transporte, julgamos que basta recalcular a rota. Subir mais degraus, juntar o máximo possível e nunca saborear a vista, pois o topo é sempre mais acima.

Quando traçamos um plano vem a questão: sentimos que é realmente por aqui ou estamos apenas a evitar o desconhecido? Os pensamentos nos povoam. É preciso quebrar o ciclo ou, pelo menos tentar. Escutamos os silêncios, (ar) riscamos nas folhas em branco e contemplamos os vazios, “[...] apenas voar quer minha vontade inteira” (NIETZSCHE, 2012, p. 162). Quanto mais espaço houver, mais estrelas podemos ver brilhar. Nunca estaremos completamente completos, pois, nos vazios, aprendemos a nos preencher, sem preencher totalmente. Talvez, por isso, nos cabe ocupar esse lugar para buscarmos a coautoria de uma letra de música bonita e vibrante, que fale do que é bonito e vibrante em meio à fumaça.



Percebemos, então, que compomos com esse tempo-espço de alguma maneira. Que fazemos parte dessa história que precisa ser contada. Somos parte também desses mapas que querem ser percorridos, desses relevos acidentados, feitos de linhas planas e onduladas: “E isso é o que anseia todo o meu poetizar; a inspiração para compor e agrupar numa unidade o que é fragmento, o enigma e o medo do acaso” (NIETZSCHE, 2012, p. 140).



Objetivamos, assim, cartografar os processos de produções curriculares intensificados pela potência da solidão como afirmação de *uma vida* (DELEUZE, 2002a) inquietada e atravessada pelos devires que forçam o pensamento em busca da não subordinação, na defesa da tese de que as forças dos encontros tornam os vazios da educação povoados. Nas tramas do capitalismo e dos excessos de informação, na tentativa de se desvencilhar da representação, vamos complexificando as discussões em torno dos cotidianos que são transpassados pelas intensas linhas solitárias, desejando mapear os efeitos dessa contaminação nos territórios desérticos da educação.

Assim, vamos ar(riscando) com letras, imagens, caracteres, pixels, em busca de uma *literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, 2017) dentro da maior, na marginalidade e na resistência. Gaguejante. Vivendo na insubmissão de uma pesquisa que se torna uma prática política, uma tese-desejo de mostrar que o termo “menor” pode ser associado a tantas outras expressões para falar daquilo que é movente na educação, pois foge do que é estabelecido, sem fugir totalmente. Uma *educação menor* (GALLO, 2016) que não é inferioridade e que não fala em nome próprio, mas que se abre em multiplicidade para enunciar o coletivo, em um devir-menor de postura ativa, nos entrelaços do instituído e do instituinte.



RETRATO DO ARTISTA QUANDO COISA

Aprendo com abelhas do que com aeroplanos.
 É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
 É um olhar para o ser menor,
 para o insignificante que eu me criei tendo.
 O ser que na sociedade é chutado como uma barata –
 cresce de importância para o meu olho.
 Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo.
 Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.
 Fui criado no mato
 e aprendi a gostar das coisinhas do chão –
 antes que das coisas celestiais.
 Pessoas pertencidas de abandono me comovem:
 tanto quando as soberbas coisas ínfimas.¹⁷

¹⁷ Poema de Manoel de Barros.



“O que tem os em comum com o botão de rosa que treme porque uma gota de orvalho se formou sobre ele?” (NIETZSCHE, 2012, p. 46). Em meio aos tremores, oscilações, abalos, trepidações, fomos buscando olhar para baixo, para as coisinhas do chão, criando alternativas para falar daquilo que não parou de pulsar, que não deixou/deixa de nos encantar, de mostrar que uma educação continua a dançar tremendo. Mesmo com os medos que fazem o botão de rosa tiritar, não é mais possível, nem temos mais motivos, para seguir uma linha reta, um método cartesiano.

As linhas improváveis passam a ser ainda mais interessantes, pois se ligam, se confundem, se espalham, se espraiam. As microconexões se proliferam, mesmo em uma pandemia, e se intensificam em cada multiplicação, em meio aos blocos de intensidades. É preciso um abandono de si para cair nos acontecimentos que produzem sensações inesperadas, pois não se pode encurralar uma vida que está em toda parte.

Impulsos que fizeram uma pesquisadora buscar outras alternativas para se desvencilhar das prisões invisíveis. Zonas de abandono, bolsões de ar, devires outros que, mesmo na imobilidade aparente, movimentaram a escrita e deram velocidade e lentidão ao percurso. Mobilizar sem mesmo sair do lugar: “Velocidade absoluta, que talvez nos faça perceber, ao mesmo tempo, o caráter da lentidão, ou até mesmo da imobilidade” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 28). Como sentar em um balanço, como sentir o corpo se agitar ao ir de um lado ao outro, como sentir o vento no rosto e ter vontade de bater mais e mais o pé no chão para ir ainda mais alto, para sentir ainda mais o vento, para sentir um friozinho na barriga, sem sair do lugar. Medo bom, desejado. Apenas voar quer minha vontade inteira. Fugir de uma pandemia, continuando onde estamos.

“Fugir não é exatamente viajar, tampouco se mover” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 31). Linhas de fuga em um mundo em chamas, um mundo sufocado por uma pandemia que se alastrou, mas que não conseguiu impedir que uma educação se alastrasse também. Nosso cenário foi uma cidade em chamas e o nosso desafio foi encontrar bonitezas em meio ao fogo e à fumaça. Uma cidade e uma educação com menos fuligem e mais raios de sol.

Raio de sol



Fonte: Acervo da pesquisa.

Os cotidianos continuam vivos, mais vivos do que nunca, talvez.



Encontramo-nos com a pandemia.



QUANDO O VENTO SOPRA





A vida é a arte do encontro
Embora haja tanto desencontro pela vida.

Vinícius de Moraes

Em uma incompletude jamais preenchida, percebemos que intensidades se encontram nesse grande rizoma que não deixa de existir por causa de uma pandemia. O pensamento rizomático se move e se abre, não se fecha sobre si. É aberto para experimentações. É sempre tecido por linhas de intensidade. Como um mapa que se espalha em todas as direções, pulsa, constrói e desconstrói. Cresce onde parece não haver espaço, alastra onde encontra possibilidades, cria seu ambiente. São agenciamentos, linhas se movendo em várias direções, escapando pelos cantos, fazendo, desfazendo e perfazendo alianças.

Um devir nunca se conclui ou se concretiza, ele é um processo de agenciamento, um modo de vida que se conduz pelas intensidades. Ele também não é unitário; são coletividades moleculares, composições ativas! Todo devir é um rizoma, uma abertura, uma conexão. Buscar uma ética dos devires é se mover pelos terrenos de uma ética do menor, mais solta, que resiste em frente aos padrões molares. Estabelecer novas alianças, não filiativas.

Quantas intensidades se encontram em um rizoma... Quantas intensidades atravessam nossas vidas... Se a multiplicidade é um composto de intensidades, nossas vidas se organizam em uma parcela dessas intensidades, que podem ser maiores ou menores, a depender dos estratos que nos atravessam e com os quais compomos nossos mundos. Quão cotidianas são as possibilidades de constituir esses corpos intensivos e, ao mesmo tempo, o quanto elas nos são tiradas 🤔.

Percebemos que novas intensidades foram se constituindo. Alargamento da vida, da educação, das solidões, dos currículos, do nosso plano de pesquisa. Comércio fechados, escolas na mesma condição. Funcionavam, ou deviam funcionar, apenas os serviços considerados essenciais, como hospitais, farmácias, supermercados, postos de gasolina. É em um posto de gasolina que nos deparamos com o impensável: crianças fazendo as atividades escolares, enquanto os clientes da água de coco não aparecem. Deu-nos um formigamento.

Em um pátio de posto



Fonte: Acervo da pesquisa.



Um encontro com o qual não esperávamos. Um encontro inaudível. Um encontro inadiável. Vontade de ir até lá, de perguntar onde estavam seus pais, em qual escola eles estudavam, qual matéria e qual disciplina estavam estudando... mas não era isso... “Achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar. Pois reconhecer é o contrário do encontro. Julgar é a profissão de muita gente e não é uma boa profissão, mas é também o uso que muitos fazem na escritura. Antes ser um varredor que um juiz” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8).



Toc, toc, toc... O frentista bate no vidro do carro: “Mais alguma coisa, senhora?”. O que antes nos paralisou fez-nos também repensar a respeito de uma vida e de uma educação que estão em toda parte. Toc, toc, toc... Voltem a escrever, voltem a defender o que sempre defenderam: uma educação que está em toda parte. Aquelas batidas no vidro foram um despertar, uma forma de nos tirar da inércia da pesquisa: “O vento soprava em mim pelo buraco da fechadura e me dizia: ‘Vem!’ A porta escancarou-se e falou: ‘Vai!’” (NIETZSCHE, 2012, p. 159).

Se falamos das dimensões da incompletude, elas também se dão no campo de pesquisa. Mesmo que não houvesse a pandemia, jamais teríamos um terreno completo para pesquisar. Nosso plano de pesquisa nunca será o que idealizamos. Ele é o que tem que ser, perfeito por suas imperfeições, por suas faltas, por seus excessos e seus vazios. Uma nova cognição está sendo produzida. Assim, percebemos um currículo que precisa ser considerado na dimensão rizomática, que causa uma certa implosão da representação molar e faz as redes curriculares se multiplicarem ao infinito. O ensino presencial faz muita falta, mas a escola se afirma como um espaço-tempo que vai além do cimento e dos tijolos. Uma malha de proliferação de sentidos que nos encanta como plano de pesquisa.

Acabamos, muitas vezes, questionando o porquê desse cenário e desejando de volta o tal antigo normal, até chegarmos ao ponto de percebermos que não há educação melhor ou pior do que antes da pandemia e que não há nem velho nem novo normal. Não há um currículo mais ou menos completo que antes. Os cotidianos escolares não são melhores nem piores agora. Mesmo o ar passando apertado pelo buraco da fechadura, ele continua a passar. Dessa maneira, vamos produzindo sentidos para pensarmos que não é uma simples transposição do presencial para o remoto e que o

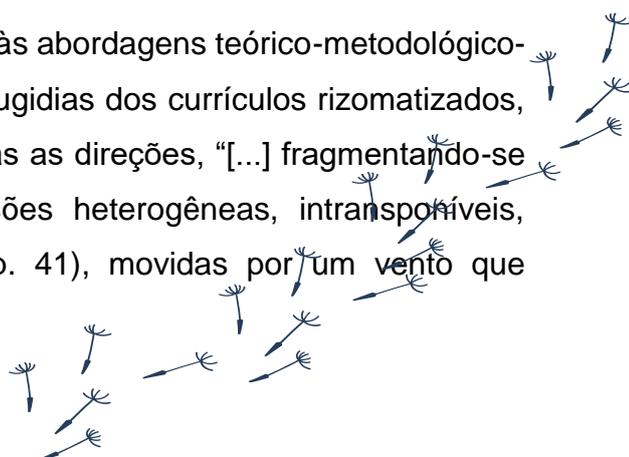
presencial não se opõe ao remoto, e vice-versa. Tudo está em movimento, como sempre esteve. O que muda são as variações.

Queremos o caminho das intensidades, onde a identidade se desintegra. Que intensidades são possíveis na previsibilidade de um jogo enrijecido? Que intensidades são possíveis na imprevisibilidade de um jogo viral? Não há outro objetivo senão o de se mover de forma que a intensidade possa surgir, fugir, “Partir, se evadir, é traçar uma linha” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30). Podemos nos valer dessas pequenas linhas de fuga para desmontar a figura do maior e usar seus afetos e intensidades para escapar das identidades e ganhar velocidade no processo, aumentar a potência por meio dos encontros.

Implicação contínua do ser com o fora. Sem identidades prévias, sem estabilidades reconhecíveis, apenas individuações móveis, no cruzamento de velocidades e lentidões, e afetos intensivos que lhes correspondem. E aqui estamos, na busca pela criação de mapas de intensidade: sempre se tem de partir de alguma coisa, ou seja, sempre se tem que dispor de uma cartografia mínima (GUATTARI; ROLNIK, 2013). À velocidade corresponde uma intensidade, em portas que se fecham ou se escancaram.

As intensidades dos encontros são, portanto, singularidades que podem se compor produzindo novas individuações. E os devires são processos de extração de intensidades. Buscando sair da representação, fica mais fácil não cair nas armadilhas da imitação e da analogia. Não se trata de uma imitação, porque não há modelos. Encontrar, portanto, é achar, capturar, roubar, mas não há método para achar (DELEUZE; PARNET, 1998), por isso os encontros são memórias involuntárias. Desconhecemos os seus efeitos e os efeitos dessas combinações.

Vemos a necessidade, portanto, de nos agarrar às abordagens teórico-metodológico-epistemológicas, as quais defendem as linhas fugidias dos currículos rizomatizados, que se movem e se abrem, explodindo em todas as direções, “[...] fragmentando-se em ramificações distintas, segundo composições heterogêneas, intransponíveis, irreduzíveis” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 41), movidas por um vento que continua a soprar.





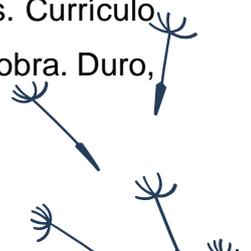
Em tempos de escolas que fecham, abrem, abrem e fecham, os encontros não pararam de acontecer, “[...] como um caleidoscópio que cada vez faz uma nova combinação” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14). Encontros que podem acontecer a qualquer hora, em qualquer lugar. Encontros que se dão não apenas com pessoas, mas também com o inumano. Arranjos entre coisas que combinam, mas também com o que não tem nada a ver entre si. Uma dupla-captura, duplo-roubo, em que se afeta e é afetado. “Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias” (p. 6). Encontros com as necessidades de alunos que passam fome quando uma escola fecha. O ar continua passando apertado pela fechadura.

Necessidade(s)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Esses cotidianos nos apresentam currículos provisórios, emaranhados de histórias vividas e significativas. Intensidades distribuídas que se mostram, portanto, muito mais potentes do que os documentos das políticas curriculares que já não davam conta da educação antes; agora, menos ainda. Norma que não consegue acompanhar as velocidades de um currículo escrito em seus próprios tempos e desejos. Currículo maior que não passa nas frestas, nas fechaduras, não se dobra, nem desdobra. Duro,



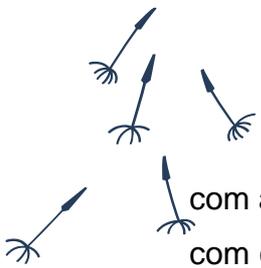
enrijecido, régio, “Há tantos pensamentos grandiosos que não fazem mais do que um fole, inflam e se esvaziam sem parar” (NIETZSCHE, 2012, p. 67).

Pensar uma escola que não é anunciada nos púlpitos. Se as conexões se multiplicam, logo as intensidades também. Encontros intensos, formados por linhas de intensidades, que nos fazem acreditar que a vida está bem representada no rizoma: tecido feito de múltiplos encontros heterogêneos e disruptivos. “O deserto crescia, mas povoando-se ainda mais. Não tinha nada a ver com uma escola, com processos de reconhecimento, mas muito a ver com encontros. E todas essas histórias de devires, de núpcias contra natureza, [...] de roubo de pensamentos [...]” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14).



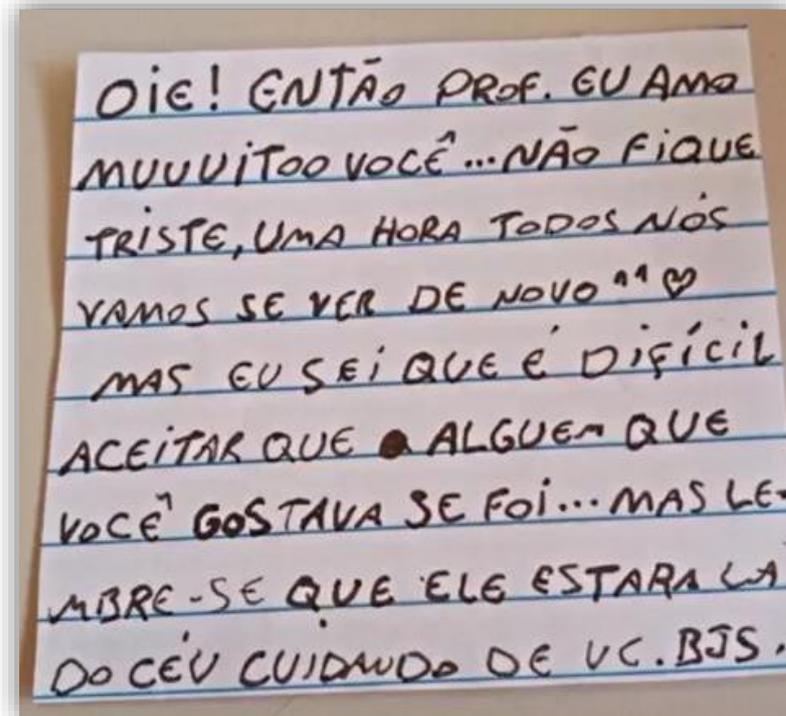
Cartografar por meio dos encontros foi uma alternativa para superar as tentativas de engessamento das práticas sociais e para admirar a complexidade afeta à cotidianidade. Fenômenos e acontecimentos que não estavam no script, mas que se manifestaram com toda força e fizeram a pesquisa se expandir para falar de coisas além da sala de aula. Pesquisar com o sistema, com as escolas, com as residências,

¹⁸ O conteúdo deste QR Code também pode ser acessado em: <https://youtu.be/nqPIN7naonY>.



com as ruas, com os novos formatos, com o presencial, com o remoto, com o híbrido, com o que temos, com o que podemos, com o que nos restou, com o que se recriou, com os que ficaram, pelos que se foram 💔.

Lá do céu 



Fonte: Acervo da pesquisa.

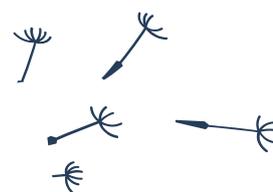
As intensidades dos encontros se tornam elementos que fazem fluir, que deflagram, que disparam a sensibilidade. É no acaso de um encontro que a sensibilidade é engendrada e, sob o violento impacto desse encontro, tem início a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Valemo-nos, então, dos detalhes que nos afetam, pistas que encontramos em qualquer etapa de ensino, em qualquer escola, em qualquer casa, em qualquer espaço-tempo, nessa rede com a qual temos um intenso vínculo (a)(e)fetivo 🥰.

- Tia, você trabalha na SEMED? 
- Trabalho sim.
- A minha professora disse que você manda em todas as escolas...
- Não é bem assim... Eu ajudo a cuidar das escolas, organizar o transporte, a merenda, os materiais...
- Eu estou muito feliz de te conhecer, tia. Você quer ser minha amiga? 

- É mesmo?! Eu também fico muito feliz de conhecer você! Quero ser sua amiga sim, claro!

[...]

- Tia, agora que somos amigos, você pode mandar colocar hambúrguer na merenda?



Delícia

Fonte: Acervo da pesquisa.

Portanto, a nossa proposta consistiu em *pesquisar com os encontros* em composição com a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) em uma atitude ética, estética e política, por meio de uma cartografia formada por aquilo que encontramos ou que nos encontrou, constituída pelas relações das forças e dos efeitos. Cartografia dos encontros inesperados e, inevitavelmente, solitários, que acontecem com ou sem pandemia. Por isso os dados produzidos partiram das redes que tecemos com os sujeitos, da educação infantil à Educação de Jovens e Adultos, do rural ao urbano, devires que pedem passagem e que, às vezes, damos conta de perceber e registrar.

Não conseguimos, nem foi nossa pretensão, abordar cada etapa, cada segmento de ensino, trazendo elementos de cada um deles. Não quer dizer que demos conta de cartografar acontecimentos em toda a rede de ensino. Nossa intenção foi percorrer as

redes de uma rede de ensino, quantas foram possíveis, movida pelas forças dos encontros, que aconteceram em qualquer escola, em qualquer série, em qualquer rua. Uma cartografia dos encontros. Por isso, ao sondar estas páginas, o leitor pode se encontrar também com aquilo que nós encontramos, de forma que possamos defender juntos a ideia de que um *currículo-solidão* está em qualquer espaço-tempo em que há produção curricular. Portanto, percorrer um plano expandido é expor-se a um risco, a uma aventura, para não deixar de dizer que os currículos-solidão estão em intercessão com a educação como um todo. Os currículos-solidão não são produzidos só aqui, ou só ali. Eles estão presentes no plano educacional, em diferentes intensidades.

(Des)encontros



Fonte: Acervo da pesquisa.

Dessa maneira, os dados se tornaram variantes, por serem produzidos de formas variadas. Se nos inspiramos em uma cartografia atravessada pelos encontros e, os encontros, por sua vez, podem ocorrer de diversas maneiras, com pessoas ou não,

buscamos falar das práticas educacionais desenvolvidas das mais diversas formas, encontradas e vivenciadas de maneiras diferentes, quando o vento sopra e nos diz “Vai”. Ventos de variadas escalas. Brisas, rajadas, redemoinhos, tempestades, furacões... Intensidades e movimentos de uma ventania de pesquisa que desloca. Sua intensidade pode variar de acordo com as condições geográficas e climáticas, podendo trazer sensações de alívio e frescor ou mesmo causar destruições catastróficas. Correntes de ar.

Nos entremeios dos movimentos de tantos encontros, de tantos atravessamentos, entre tantas artimanhas, nosso plano de produção de dados se ampliou e se complexificou, tornando impossível situar nosso território de pesquisa em um recorte delimitado. Encontros com imagens, narrativas, prints de conversas de *WhatsApp*, posts de redes sociais como Facebook e Instagram, vídeos, obras de arte, diálogos, memes,¹⁹ poesias, reportagens, cinema, sujeitos... mas não só isso. Entre aulas remotas ou presenciais, evidenciamos uma pesquisa que se deu em nossas andanças pelos espaços-tempos em que a escola se faz presente, cotidianos multiplicados pelas experimentações que nos atravessaram mesmo a distância, nas redes costuradas por professores com seus alunos, em suas práticas-políticas enredadas por afetos e por uma solidão extremamente povoada, com tudo que os encontros nos proporcionaram.

Separações e junções. Encontros mesmo quando os corpos não podem se tocar. É lá e cá. Escola, fora de categorias, sem etapa ou características fixadas, uma vez que o currículo muda à medida que nos envolvemos com ele e por considerarmos sua complexidade tecida em rede de conversações, buscamos nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado (CARVALHO, 2011). Um salve às redes de conversações e à convicção de que roteiros prontos não capta as conversas espontâneas, os acontecimentos fortuitos, os agenciamentos, a pandemia, os encontros e tudo mais que acontece quando o vento sopra. Viva os cotidianos e tudo que eles são capazes 🙌!

¹⁹ Meme é um termo grego que significa imitação, bastante conhecido e utilizado no âmbito da internet, referindo-se ao fenômeno de “viralização” de uma informação, ou seja, um vídeo, imagem, frase, ideia, música etc., que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade.

Portanto, fizemos uso de uma *caixa de ferramentas*,²⁰ da qual fomos buscando elementos não que nos fizessem desvendar os enigmas de um objeto, mas que nos permitissem percorrer a sua superfície, apreender seu relevo. Para tal, foi preciso estarmos atentos ao funcionamento dessa coisa, das suas conexões e das suas intensidades. Preconizamos uma experimentação para apreender os efeitos e não as respostas. Ferramentas advindas da educação, mas também da filosofia e da arte, que nos ajudaram a compor esta escrita, a trabalhar os conceitos, a produzir sensações. Instrumentos que nos ajudaram a dar corpo às alucinações que não cabem em recortes etários ou segmentários.

Splash

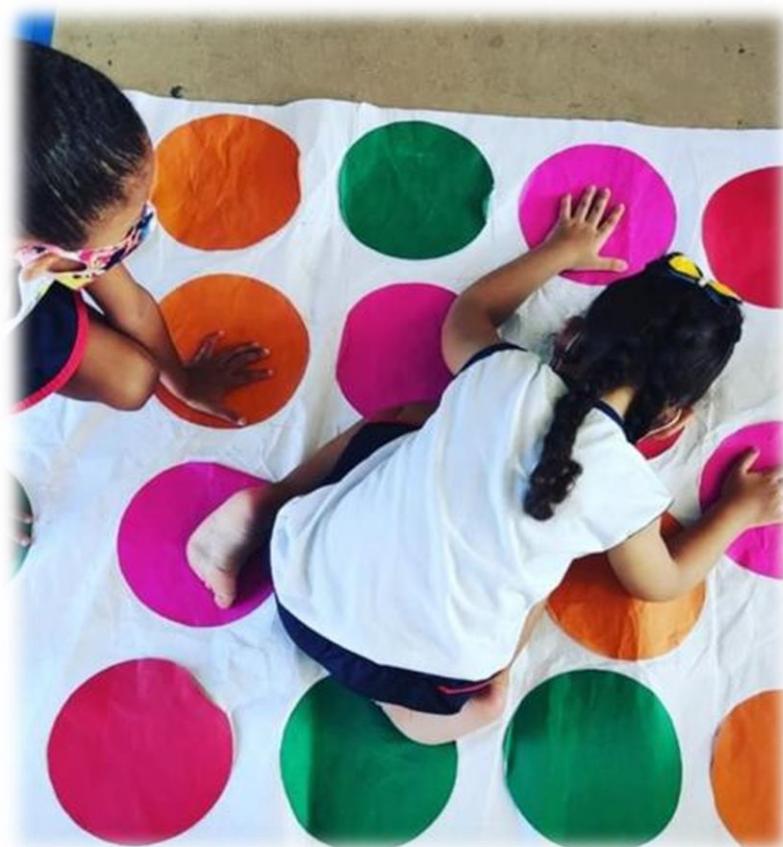


Fonte: Acervo da pesquisa.

²⁰ Deleuze, em uma famosa conversa com Foucault, afirma que “[...] uma teoria é como uma caixa de ferramentas [...] É preciso que sirva, é preciso que funcione”. Ela é “[...] como óculos dirigidos para fora e se não lhe servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate” (DELEUZE, apud FOUCAULT, 1979, p. 71).

A caixa de ferramentas deleuziana, que nos inspirou a trabalhar os nossos dados, agenciou possibilidades e potências de uma língua menor, pois nos permitiu perceber seus pontos de ruptura e subversão, sem desejar desfazer, remontar ou melhorar. Não são ferramentas de conserto, mas de combinações, criações e resistências. Elas acenaram para nós como possibilidade metodológica de criar sentidos em torno de um referencial que nos fizesse artesãos, visando a outros modos de lidar com as teorias e com os conceitos.

Foi a partir dessa perspectiva pragmática dos múltiplos usos das teorias e dos conceitos que esboçamos uma proposta metodológica para operar com os elementos em nosso plano expandido e complexificado que é a Rede Municipal de Ensino de Guarapari. Por isso, não houve um mecanismo único de pesquisa, mas um apanhado de experimentações causadas em nós, como efeitos do que vivenciamos a partir de formações continuadas, visitas às casas, eventos, reuniões, envolvimento em atividades pedagógicas, conversas com profissionais da educação, conversas com estudantes, entre outras tantas possibilidades e vivências.

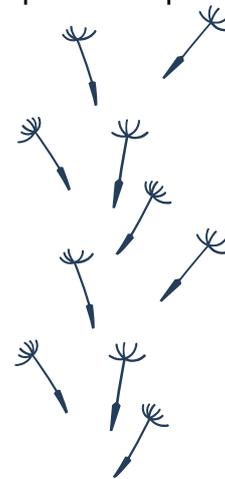


Cores

Fonte: Acervo da pesquisa.

Concebemos o ato de fazer pesquisa como uma espécie de arte feita à mão, que exige criação, esforço, repetição, paciência, inauguração, que se trata de uma caixa bagunçada de ferramentas com a qual podemos galgar uma vida não fascista, reflexionando que o sistema também faz parte da educação. Ocupar espaços nos quais podemos manusear ferramentas de luta, que deixem vir à tona os relatos das minorias, dos campos mais periféricos da educação, outros lugares de problematizações. Ser poeta, escrever à mão, com canetas, lápis e papéis coloridos ou sem cor.

Deixamos a intensidade fazer o caminho, encontrar suas medidas, não o contrário. Aquilo que há em nós quer sempre ir adiante: criar, se expandir, experimentar, fazer rizomas. Criar mapas de intensidades, pois a questão é muito mais sobre a intensidade da potência dos efeitos que esses encontros são capazes de produzir. No fim das contas, não há por que pesquisar se não for para viver, sonhar, perceber os desdobramentos dos encontros das intensidades às intensidades dos encontros, nesse plano de pesquisa expandido que é a escola e tudo que a compõe quando o vento sopra.



Encontros de intensidades.

**DIFERENTES,
NÃO OPOSTOS**



Ramificações I



Fonte: <https://www.premiopipa.com/2014/08/instalacao-feita-com-tapumes-de-henrique-oliveira-e-exposta-em-paris/>.

Um emaranhado distorcido de galhos de árvore parece crescer organicamente das vigas do museu do Palais de Tokyo em 'Baitogogo', instalação do artista Henrique Oliveira. A construção em si torna-se o ventre que produz o volume dos tapumes, material comumente usado para construir painéis que cercam obras. [...] a arte híbrida de Henrique Oliveira evoca aspectos urbanos e vegetais, estruturais, assim como arte e ciência, através de composições onde o inesperado gera um universo fantástico. [...] A textura dos tapumes inevitavelmente sugere certas essências amazônicas: riachos e nós constituem redes incontroláveis numa lógica que o homem não pode mais reprimir.²¹

Como parte da pesquisa, coube-nos a tarefa de realizar uma seleção de escritos que reunisse fontes para o embasamento teórico, metodológico e epistemológico do trabalho. Portanto, apresentamos levantamentos bibliográficos que dialogam, de certa maneira, com os conceitos e com o tema desta tese, buscando escolher um recorte

²¹ Fragmento de texto extraído do site "Prêmio Pipa" (Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2014/08/instalacao-feita-com-tapumes-de-henrique-oliveira-e-exposta-em-paris/>. Acesso em: 8 set. 2019).

que fosse congruente aos nossos objetivos e que nos permitissem contribuir com as produções de outros pesquisadores, assim como fizeram com a nossa.

Sabemos que esse processo exige, em regra, um rigor característico da revisão de literatura, o que demanda levantamento de dados, tabulação de resultados, análises pontuais, informações concretas, entre outras. Todavia, assim como nos inspira o artista plástico Henrique Oliveira,²² é possível, em meio à estrutura, realizar uma composição de materiais diferentes e, aparentemente incompatíveis, que permitam formar uma obra. Arte híbrida para propor composições inesperadas.

Neste estudo, apostamos em análises que, a partir das multiplicidades, produzissem sentidos para os detalhes cotidianos criados em meio às totalidades do que é instituído: “[...] faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 36). Assim, com Deleuze e Guattari (2011, p. 61-62), problematizamos o coengendramento das linhas molares e moleculares, aproximando esse movimento do movimento de produção de uma tese: “As árvores têm linhas rizomáticas, mas o rizoma tem pontos de arborescência”.

Um rizoma de infinitas e impensáveis conexões que nos possibilitaram pistas de como a educação é vigorosa e atravessada por linhas de todos os segmentos. Linhas transversais, escapantes das coordenadas e que questionam o pensamento-árvore e seus princípios sólidos de verdades absolutas. Nesses entremeios, importaram mais as linhas do que os pontos, mais os percursos do que as chegadas, pois, pelo movimento do devir, a linha se libera do ponto e nos faz querer fluir também.

Dessa maneira, embora defendamos uma escrita criadora, que cause um certo desconforto aos padrões hegemônicos, percebemos não ser possível escapar o tempo todo dos moldes. Por isso fizemos esta composição a partir das concepções

²² Henrique Oliveira é um artista visual brasileiro, nascido em Ourinhos (SP), que, por meio de uma arte híbrida de pinturas, esculturas ou instalações, explora construções tridimensionais, evocando o urbano e o natural, o orgânico e o estrutural, bem como a arte e a ciência, por meio de composições em que o inesperado se matiza com o fantástico.

molares e também das moleculares, ao mesmo tempo, pois umas não anulam as outras. Uma só existe por conta da outra, o que torna impossível dizer onde se localiza a fronteira ou a delimitação entre elas.

Em uma ocupação solitária, porém coletiva e solidária, realizamos uma análise a partir dos trabalhos selecionados, na intenção de encontrar colaboradores para a delimitação do problema de pesquisa e para a produção de uma percepção a respeito do que tem sido pesquisado e produzido atualmente sobre o tema. O objetivo foi resumir as principais informações existentes sobre os fenômenos mais relevantes relacionados com os currículos e os processos em que a solidão se engendra à educação para formar outras variantes no plano cotidiano.

Além de auxiliar na definição dos objetivos, do tema e dos conceitos da pesquisa, este movimento revisionário também visou a contribuir com a complexificação do campo problemático, apontando por quais brechas poderíamos vasculhar para proporcionar contribuições com nosso plano de composição. A partir do que já foi produzido, mais do que elencar o que se tem, pretendemos indicar as frestas que foram deixadas para que pudéssemos percorrer mais desprendidamente o mapa cartográfico com a nossa pesquisa.

Enfatizamos que as análises apresentadas não pretenderam determinar em regra o que foi pesquisado em nossa área de estudo, de uma forma que se caracterizasse como o modo operante, até porque isso demandaria a tessitura de um estado do conhecimento sobre o campo e essa não foi a proposta de pesquisa para esta tese. Entretanto, tratou-se de uma importante referência para a construção de nossa pesquisa, no sentido de indicar pistas e, mais do que isso e para além disso, fazer surgir percursos possíveis.

Nossa aposta em relação aos estudos investigados, por vezes parecida, por vezes desigual, desejou compor essa cartografia em intercessão à *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003). Entretanto, distinguiu-se em diversos quesitos das pesquisas apresentadas por evidenciar outros modos de dizer o que podem os currículos em seus movimentos solitários. O intuito foi provocar rupturas, fazendo as

estruturas vazarem para que esta pesquisa se infiltrasse por onde ainda existiam outros possíveis.

Para isso, nosso desenho de revisão se deu em dois traçados, com os quais nos ocupamos a seguir: o primeiro partiu dos trabalhos advindos dos anais das últimas reuniões nacionais realizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), nos anos de 2015, 2017 e 2019, com os quais buscamos referências para nossa aposta metodológica e para a produção de sentido a respeito dos currículos; e o segundo usou como disparador as dissertações e as teses selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sem o emprego de um filtro de recorte temporal, mas que nos trouxe trabalhos de 2000 a 2019, abordando a temática da solidão.

ANÁLISE DOS TRABALHOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)

Nesta seção tratamos da análise dos trabalhos completos publicados nos anais do GT 12 (Currículo), oriundos da 37^a, 38^a e 39^a reuniões nacionais realizadas pela Anped nos anos de 2015, 2017 e 2019. Esse recorte temporal se refere aos últimos cinco anos de reuniões da Anped Nacional antes da pandemia. Destacamos, também, que esse GT tece relações com o nosso campo problemático e é o nosso grupo de origem, a partir do qual buscamos alinhar sentidos a respeito dos currículos e suas nuances.

Tabela – Distribuição dos trabalhos analisados por GT e por ano

GT	Ano	Trabalhos analisados por ano	Total de trabalhos analisados
GT 12 Currículo	2015	27	81
	2017	20	
	2019	24	

Fonte: Silva (2022).

Aproveitamos, neste ponto, para enfatizar que, ao longo deste processo revisionário, fizemos a utilização de algumas tabelas e gráficos como um recurso didático, a fim de trazer informações de maneira objetiva e que deem uma visão global do que foi pesquisado. Esse artifício foi empregado nos dados que puderam ser aferidos e que

se mostraram relevantes para algumas ponderações, pois, apesar de a pesquisa quantitativa não ser o fundamento desta tese, algumas informações em números puderam nos apontar análises qualitativas interessantes.

Neste exame inicial dos 81 escritos, foi feito o entrecruzamento de sentidos e experiências das pesquisas, bem como o mapeamento de alguns itens extraídos de todos os trabalhos, cujas principais percepções nos ajudaram, primeiramente, a realizar algumas inferências a respeito do referido GT nas últimas edições da Anped até o momento da realização desta revisão. Essa verificação nos permitiu a construção de alguns detalhamentos e observações do campo que pesquisamos, que vão além de dizer o que foi produzido. Os itens apreciados em todos os textos foram:

- ✚ Título e autor(es)
- ✚ Palavras-chave
- ✚ Agência financiadora
- ✚ Etapa/segmento de ensino
- ✚ Tema
- ✚ Metodologia
- ✚ Concepção de currículo defendida / relação com o tema currículo

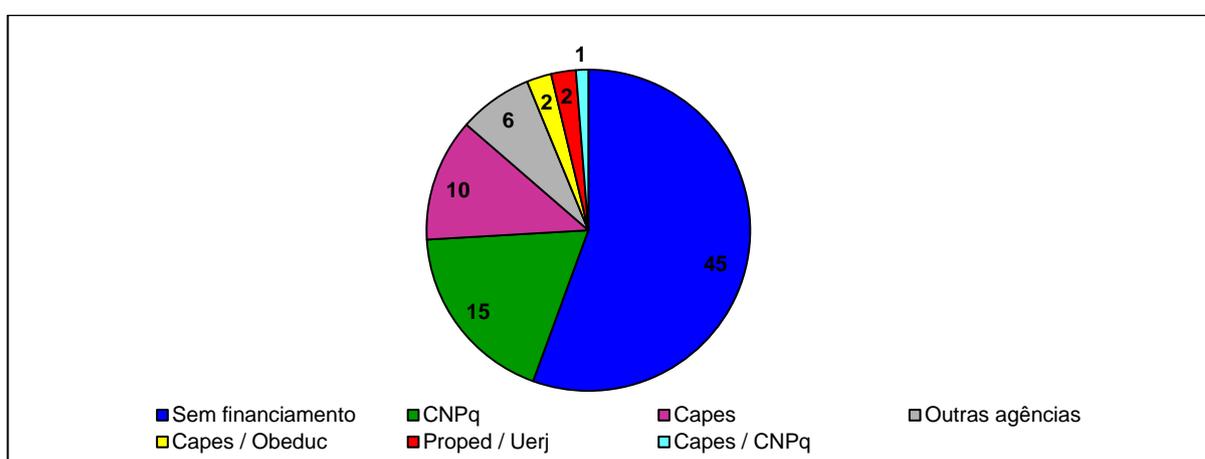
No que se refere aos itens **Título e autor(es)**, estes nos auxiliaram na identificação dos trabalhos e nos guiaram quanto aos possíveis temas. Também pudemos constatar que a grande parte dos pesquisadores são da Região Sudeste, seguida da Região Sul. Mesmo quando o evento aconteceu em outras regiões, como o caso da 38ª Reunião Nacional, que ocorreu em São Luís do Maranhão (2017), houve aumento de escritos de autores do Norte, mas os do Sudeste ainda lideraram o maior número de textos.

As **Palavras-chave**, por sua vez, ajudaram-nos a encontrar trabalhos com certa similitude com a nossa área de pesquisa e na identificação de alguns conceitos. Por meio delas, foi possível selecionar estudos com maior rapidez, por trazerem palavras-chave que eram objetivas, traduzindo com certa fidedignidade o teor da pesquisa para que pudessemos fazer os abraçamentos com essa escrita.



Quanto à **Agência financiadora**, fazemos um destaque para a grande quantidade de trabalhos não financiados, assim como esta pesquisa e tantas outras realizadas pelo país. Das 81 produções que, mais uma vez destacamos, se referem apenas a um GT da Anped, 45 não possuem qualquer tipo de suporte financeiro. Entre as pesquisas financiadas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são as entidades que mais aparecem como incentivadoras das pesquisas, com 15 e 10 trabalhos, respectivamente.

Gráfico – GT 12: Agências Financiadoras dos trabalhos completos das reuniões nacionais da Anped (2015, 2017 e 2019)



Fonte: Silva (2022).

Fazemos esse destaque em relação à Agência financiadora por ser um desejo pulsante que as pesquisas no Brasil sejam incentivadas e que os pesquisadores possam ser vistos como de extrema relevância para a construção de mudanças e de avanços do conhecimento perante as tantas demandas sociais e científicas. Um financiamento desempenha papel fundamental na expansão e na consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), permitindo que mais pessoas tenham acesso a esses cursos e consigam se manter na área de pesquisa com um auxílio, mesmo que ainda não seja o ideal.

Em relação às **Etapas/segmentos** de ensino nos trabalhos do GT 12 (Currículo), houve grande diversidade de níveis educacionais pesquisados. A maior parte das pesquisas aborda a educação básica, de uma forma geral, sem definir etapas, segmentos ou modalidades. Em segundo lugar, aparecem os anos iniciais do ensino

fundamental como o segmento de ensino mais pesquisado nesse GT. Também há um grande número de estudos que não definem a etapa pesquisada e isso nos inspirou no sentido de não precisar definir etapas ou segmentos de ensino para problematizar questões importantes para o plano educacional.

De antemão, destacamos que, em nossas buscas, não localizamos nenhum trabalho no GT 12, nas edições das Reuniões Nacionais da Anped analisadas, que trouxesse como **Tema** assuntos relacionados com os currículos movimentados pelos efeitos solitários ou atravessados pelos devires de uma educação povoada. Se formos para os aspectos mais conceituais, que dialogam com a perspectiva da solidão, de fato, não há trabalhos que explorem essa abordagem.

Por isso, encerramos, por ora, os tensionamentos em relação ao tema nesta seção, para tratarmos deles mais à frente, a partir das dissertações e teses localizadas na BDTD, às quais demonstraram outras possibilidades para investigações mais ligadas ao tema. Isso posto, apresentamos a seguir alguns diagnósticos mais pormenorizados das pesquisas dos GTs em relação a esta tese, a partir do que os escritos trazem quanto à metodologia e aos sentidos produzidos a respeito dos currículos.

Quanto à metodologia e algo mais

Outra alternativa buscada para embasamento desta tese se referiu aos processos e aos modos de execução metodológicos que são utilizados para se atingir os objetivos de cada trabalho acadêmico. As técnicas e as abordagens, bem como a descrição do processo de pesquisa nos auxiliaram a pensar que o estudo de metodologia científica não significa um fim, mas uma maneira de intensificar e dinamizar os percursos. Empenhamo-nos, portanto, na procura de procedimentos que estão além da análise de dados e que visassem a estratégias para a produção de conhecimentos nas perspectivas das *pesquisas com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), em composição com a cartografia.

Falando a respeito especificamente das **pesquisas com os cotidianos** (FERRAÇO, 2003), elencamos diversos textos que fazem uso dessa aposta. “Tessitura de uma alternativa curricular a partir das vivências cotidianas: o ensino de história e a sala de

aula como *espaçotempo* de pesquisa”, de Santos (2015), traz essa abordagem como uma inversão metodológica “[...] proposta pelos que desenvolvem as pesquisas com os cotidianos que trabalham com a ideia de que os currículos, para além das propostas oficiais” (SANTOS, 2015, p. 8).

Nessa mesma esteira, encontram-se o texto “Redes educativas e o diálogo pela liberdade religiosa – o caso Kayllane Coelho”, de Rodrigues (2017); “Os entrelugares de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental: currículos de resistência cotidiana”, de Silva e Souza (2017); e “Corpos em movimento? Olhares acerca dos estudos nos/dos/com cotidianos”, de Machado e Reis (2019). Esses trabalhos têm em comum a defesa de outros modos de pesquisar, com o uso, por exemplo, de imagens, narrativas, sons, experimentações, que primam por possibilidades contra-hegemônicas de conceber a educação, indicando que o modo dicotomizado de criar conhecimento da sociedade moderna tem sua significação e importância, mas apresenta limites ainda maiores quando se fala nas multiplicidades cotidianas.

“As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d’o Pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares”, de Rosa (2015), traz a conversa como um dos mecanismos para substituir as entrevistas, são estratégias mais estruturadas e mais previsíveis. Caldas (2015, p. 15), por meio do trabalho “As pesquisas com os cotidianos e sua circulação na internet”, também aposta na estratégia das conversas “[...] nas quais atuem diversas possibilidades de comunicação e articulando as diversas redes educativas, gerando fugas às estabilizações e fixações”, bem como Rosa (2017) com o trabalho “Cineclubes com docentes como possibilidade de projeto político curricular”, que se pauta nas conversas e/ou rodas de conversa como uma das linhas de abordagem metodológica das pesquisas com os cotidianos.

Na aposta da **pesquisa cartográfica**, o número de trabalhos é menor, mas são escritos bastante relevantes para a defesa desse mapa de possibilidades. Thiesen (2015), no texto “Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado”, trata da pesquisa cartográfica linkada ao âmbito das perspectivas pós-estruturalistas.

Para Moreira (2015), em “Movimentos curriculares e *encontros formação com* professores do ProEja no cotidiano do Instituto Federal do Espírito Santo”, a cartografia é muito mais do que um método. É, antes, uma atitude. A tarefa do cartógrafo “[...] é dar língua aos afetos que pedem passagem, uma vez que dele se espera estar mergulhado nas intensidades de seu tempo” (MOREIRA, 2015, p. 6). Já Melotti (2019), na pesquisa “Performances cotidianas como micropolítica de (re)invenção de vidas nas escolas”, traz uma abordagem sobre cartografar performances como micropolíticas, às quais se dão como proliferação de sentidos nos currículos tecidos nos cotidianos das escolas.

“Movimentos cartográficos de um currículo artífice”, de Pantoja (2017), como trata o próprio título, é mais um estudo que concebe a pesquisa cartográfica como um procedimento que permite a potência de uma variação conceitual do pensamento da diferença. Nos movimentos de uma pesquisa que cartografa tramas de um currículo em seus movimentos de devir artístico, o autor defende as noções de rizoma, devir e imanência. “Currículos e rostidades, o que está acontecendo ali? Cartografias de um grêmio estudantil”, por sua vez, é uma pesquisa de Cervi e Santos (2019) que considera o molar e o molecular como pertencentes à educação, e ambos precisam ser cartografados, isto é, mapear as linhas molares e acompanhar as linhas moleculares, suspendendo as visões cristalizadas.

A partir dessas pesquisas, formulamos os nossos movimentos metodológicos que pretenderam um encontro entre a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) e a pesquisa cartográfica, em uma tentativa de percorrer esse mapa infinito que é a educação. Importante frisar que a cartografia foi apresentada por Deleuze e Guattari (2011), ao constituí-la como um dos princípios do rizoma, este que não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural. Assim, os princípios do rizoma – conexão e heterogeneidade; multiplicidade; ruptura assignificante; cartografia e decalcomania – que são interligados e pertencem um ao outro, tornam-se também princípios da cartografia, dando-nos pistas de como acompanhar os efeitos das multiplicidades nas superfícies, no mais raso, onde as coisas deslizam.

Deleuze e Guattari não instituíram, portanto, a cartografia como uma ferramenta metodológica, mas, a partir das conceituações dos filósofos, foi possível que outros

lhes “roubassem” esses indícios, produzindo a possibilidade de uma pesquisa cartográfica. A metodologia cartográfica implica um plano de conexões em que pensamento e vida formam mapas, linhas transversais. Daí a necessidade do registro do movimento, que permanece em movimento, uma vez que pertence à dimensão do sensível e do que não é estático.

Encontramos inspiração a respeito do uso da cartografia como impulso para uma metodologia de pesquisa em obras de vários autores, que tratam a cartografia como um método de intervenção e defendem que a atenção do cartógrafo deve estar aberta ao plano de forças. Esses escritos nos ajudaram a considerar a cartografia na perspectiva do acompanhamento de processos e de que o método cartográfico requer a habitação de um território. Entre os trabalhos, destacamos as potentes produções de Kastrup (2015), Barros e Passos (2015), Kastrup e Pozzana (2015), Escossia e Tedesco (2015), Alvarez e Passos (2015) e Kastrup e Passos (2016) que, com suas formas próprias de abordar a cartografia, nos auxiliaram a perspectivar a pesquisa cartográfica como uma busca pela criação.

A pesquisa cartográfica, dessa maneira, pode ser concebida como uma metodologia para tratar da diferença que não cabe nos métodos mais tradicionais de pesquisa. É, portanto, um processo investigativo aberto, sobreposto, que caminha em várias direções e que se arranja conforme cortes e recortes de linhas, no qual a transversalidade é a diretriz metodológica, uma proposição ou uma construção de processos com a diferença, que fuja da simples representação ou codificação e que possibilitem uma abordagem que não fixa e nem venha a fixar o isto ou o aquilo.

A metodologia cartográfica ou rizomática caracteriza, portanto, o método cartográfico/rizomático. Assim, “Cartografar é traçar um plano comum” (KASTRUP; PASSOS, 2016, p. 15), sem o qual a pesquisa não acontece. Isso não implica uma pesquisa sem objetivos ou que fica à mercê do que virá. Pelo contrário, impele-nos a estar ainda mais atentos aos acontecimentos, mas sem desejar previsibilidade.

É preciso, então, desmanchar mundos que são tidos como referência, sondar espaços fronteiriços ainda não mapeados, percorrer outros territórios de pesquisa, uma vez que não nos referimos a espaços físicos, pois as fronteiras são lugares do devir, sem

representações. Adiante trataremos com mais afinco dessa composição metodológica, mas já queremos demonstrar que nos interessa sair do confinamento das técnicas e dos métodos, para rastrear os terrenos movediços dos cotidianos.

Buscamos problematizações para escapar da análise, do julgamento de valor. Tentamos pensar a partir do que já foi produzido para desdobrar tais produções em outras tantas. Rachar as coisas. Um nomadismo metodológico, “[...] o nomadismo como movimento (inclusive no mesmo lugar, ande, não pare de andar, viagem imóvel, dessubjetivação)” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 25), nas dobras entre a ciência régia e a ciência nômade, na tensão entre instituído e instituinte. Mais uma vez, destacamos que a pesquisa se valeu dessa intercessão molar-molecular. Uma composição de forças e não uma hierarquia.

obra
se diz d'obra
que desdobra²³

Como uma referência ao Barroco, Deleuze (2012) nos propõe a dobra; dobra que vai ao infinito, pois o Barroco não remete a uma essência, mas, sobretudo, a uma função operatória, a um traço. A dinâmica barroca não para de fazer dobras, redobras da matéria e dobras dos corpos. Uma curvatura como objeto que se prolonga nas noções fundamentais da fluidez da matéria, da elasticidade dos corpos e da mola como mecanismo. O Barroco, portanto, “[...] curva e recurva as dobras, leva-as ao infinito, dobra sobre dobra, dobra conforme dobra. O traço do barroco é a dobra que vai ao infinito” (DELEUZE, 2012, p. 13).

Descobrimos novas maneiras de dobrar,
assim como novos envoltórios,
mas permanecemos leibnizianos,
porque se trata sempre de
dobrar,
desdobrar,
redobrar.²⁴

²³ Homenagem a Deleuze escrita por ORL VAN ANDI, em maio/abril de 1991, contida nas primeiras páginas do livro “A dobra: Leibniz e o Barroco”.

²⁴ DELEUZE, 2012, p. 236.

Portanto, a abordagem quanto à metodologia, nos trouxe algo a mais. Tratou-se de uma tessitura de um labirinto do contínuo que não se encerrou em si mesmo, mas se prolongou e se redobrou, pois uma metodologia precisa ter dobras: “O múltiplo é não só o que tem muitas partes, mas o que é dobrado de muitas maneiras” (DELEUZE, 2012, p. 14). As dobras do Barroco vêm compor com o campo labiríntico e múltiplo da arte de construir uma escrita e, mais especificamente, neste caso, uma revisão de literatura. Uma escrita barroca.

Quanto aos múltiplos sentidos a respeito dos currículos e suas composições

Buscamos, ainda, nos estudos publicados pelo GT 12 nos anais da Anped, nas Reuniões Nacionais de 2015, 2017 e 2019, pesquisas que, nos fenômenos fronteiros, demonstrassem as multiplicidades em relação aos sentidos produzidos a respeito dos currículos e que trouxessem alguma relação entre a pesquisa e as temáticas curriculares. Encontramos diversas escritas que não definem objetivamente o que consideram como currículo, abordando as problematizações sem especificar qual noção de currículo defendem, o que nos inspirou a trabalhar com sentidos abertos para a composição dos currículos que defendemos.

Outra observação é que muitas pesquisas relacionam o currículo com políticas curriculares e com as políticas educacionais ou, ainda, o currículo como prescrição de conteúdos específicos para cada ano de ensino/disciplina. Outras pesquisas, ainda, trazem noções em que os currículos, como uma relação de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, precisam ser atualizados, reorganizados, reformulados, para se tornarem uma diretriz curricular mais completa ou ideal. Esse tipo de abordagem não foi incorporado às nossas, uma vez que se aproxima da ideia em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é defendida como currículo a ser seguido, afirmação que refutamos e buscamos combater neste trabalho.

A despeito disso, para uma conversa mais intimista, optamos por arrolar trabalhos que indicassem pistas em direção às concepções de currículo antifundamentalistas. Não buscamos formulações únicas ou noções perfeitamente definidas, pois acreditamos que diversas conceituações de currículo são possíveis. Nosso intuito foi elencar preferencialmente os textos em que os currículos aparecem como produções

cotidianas e resistências aos moldes hegemônicos e fluxos e efeitos e diferença e rizoma e criação e aprendizagem e...

A forma como combinamos os trabalhos quanto aos múltiplos sentidos a respeito dos currículos e suas composições não se tratou de um fechamento, mas de uma das maneiras possíveis de apresentar as principais impressões que nos afetaram ao entrarmos em contato com cada trabalho. Em meio a uma vasta produção do GT 12, apresentamos nosso arranjo para essa revisão, entretanto, muitos outros seriam possíveis. Por isso, destacamos que cada agrupamento não se trata de uma categoria definida, como uma concepção encerrada. Trata-se, sobretudo, de uma composição, dentre tantas disponíveis, a partir da qual cada trabalho poderia ser reordenado, passando a configurar outras combinações.

Em relação aos **currículos que resistem cotidianamente em meio às imposições hegemônicas e às tentativas de regulação**, Santos (2015), em “Tessitura de uma alternativa curricular a partir de vivências cotidianas: o ensino de história e a sala de aula como *espaçotempo* de pesquisa”, faz a defesa de que os docentes e discentes criam alternativas aos currículos impostos e que, “[...] embora haja currículos oficiais, há múltiplos currículos em ação nos diversos *espaçotempos* escolares” (p. 7). Rodrigues (2017), por meio da pesquisa “Redes educativas e o diálogo pela liberdade religiosa: o caso Kayllane Coelho”, também participa dessa defesa, ao falar dos outros *saberesfazeres* que “entram” nas escolas e atravessam os currículos oficiais.

Lima e Mendes (2015), em “Neoliberalismo, capital humano e currículo”, de forma parecida, questionam o **currículo como produto capitalístico**, no qual o neoliberalismo usa a educação de forma interessada, pautando-se em pressupostos como eficiência e resultados. No artigo “Quando a excelência produz a exclusão”, Oliveira e Pereira (2015) contribuem nesta discussão ao problematizarem os processos que resultam na significação de qualidade sustentada por padrões de desempenho.

Sichelero (2015, p. 7), em “Educação, cultura e pós-modernidade”, propõe um “[...] abandono das discussões centradas nos aspectos cartesianos do currículo, em reconhecimento a uma empreitada que passa a se mover na lavoura pós-moderna”,

indicando que, na **perspectiva da pós-modernidade**, o plano coletivo precisa ser considerado. Axer e Rosário (2015), com o texto “PNAIC e suas traduções: desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo”, caminham em direção parecida, ao defenderem a ótica pós-estrutural do currículo, entendendo-o de forma discursiva e não como produto engessado nos moldes culturais e conteudistas.

Oliveira (2015b) também pode ser inserida nesse rol, em “Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo”, por defender a ideia de **currículo como prática discursiva cultural de poder e sentido** em um entendimento pautado no pós-estruturalismo. Também percorre essas possibilidades Barreiros (2017), no artigo “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas”, ao questionar os padrões da BNCC, um dos tensionamentos que buscamos.

Nessa esteira, temos o trabalho de Gigante e Rodrigues (2017), “Minimização e maximização curricular: diferentes apostas, significações semelhantes”, que assume uma leitura pós-estrutural na análise dos currículos, e o de Dias (2017), “Entrelaçando em meio a currículo escolar indígena, colonialidade e interculturalidade”, que afirma que o currículo exige uma análise decolonial.

Caldas (2015), por sua vez, parte da concepção dos **currículos como produções cotidianas**, em seu texto “As pesquisas cotidianas e sua circulação na internet”. Também produzem sentidos a respeito dessa perspectiva: Thiesen (2015), em “Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado”; Emilião e Lontra (2017), em “(Des)formação de professores: encontros, tessituras e (re)invenções dos *praticantespensantes* das/nas escolas”; e Garcia (2015), em “O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas”, que trouxeram muitas contribuições para nossas problematizações, por nos interessarmos pelo que é produzido cotidianamente nos territórios escolares.

Na defesa dos **currículos como redes**, permeados por ações complexas, podemos dialogar com Moreira (2015) no texto “Movimentos curriculares e *encontrosformação* com professores no Proeja no cotidiano do Instituto Federal do



Espírito Santo” e com Rosa (2017) no trabalho “Cineclubes com docentes como possibilidade de projeto político curricular”. Gouvêa (2019, p. 6) trouxe contribuições a respeito das redes curriculares em “Movimentos de uma pesquisa: o pensar, o fazer e o existir docente na produção dos currículos”, alegando que: “[...] a produção dos currículos nas escolas não só considera as experiências docentes tecidas em redes de relações do cotidiano, como também as ressignificam por meio das redes.”

Currículo como inventividade foi objeto de apenas um estudo, presente na produção de Teixeira Júnior (2015) que, no artigo “Na montagem dos DJs da compositor”, apontou para a capacidade inventiva e até mesmo subversiva das práticas cotidianas e, conseqüentemente, dos currículos. Apesar de ter sido encontrada objetivamente em apenas um escrito, a inventividade apontada pelo autor nos motivou a problematizar as práticas curriculares e os fazeres docentes a partir de formas outras que permitam (re)pensar padrões unívocos estabelecidos e consolidados na educação escolar.

Elencamos, ainda, alguns trabalhos que tratam o **currículo como dinâmico, complexo e conflituoso**. Araújo (2017b), em “Pesquisa sobre currículo na educação física: do mapeamento à análise da produção científica localizada”, estuda o currículo como implicação de práticas diversas, formadas por um conjunto de elementos no âmbito das experiências e dos processos de aprendizagens. Caldeira (2019) contribuiu nessa produção de sentido com a pesquisa “A literatura no currículo de formação de professoras do PNAIC”, afirmando que currículo é disputa de sentidos e relações de poder, em uma construção arbitrária e ficcional. Por fim, nessa afirmativa se encontrou também a pesquisa “Gênero e suas implicações no currículo do município de João Pessoa”, na qual Santos (2017) diz que não se pode responder à questão do que é currículo de uma forma fixa devido à sua complexidade.

Para pensarmos o **currículo na perspectiva da diferença**, trouxemos o trabalho intitulado “As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d’o Pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares”, no qual Rosa (2015, p. 4) aponta que, “Com Deleuze podemos dizer que aprender transborda um currículo estruturado, pois para este autor, não se aprende fazendo ‘como’ alguém, mas sim ‘com’ alguém. Desta forma, ‘a diferença é decisiva no aprendizado”’.



Pavan e Tedeschi (2017), em “A presença de monstros e sujeitos maléficos no currículo: uma invenção das relações modernas/coloniais de poder”, afirmam que há discursos que representam a diferença a partir da mesmidade, procurando negar a pluralidade e a imprevisibilidade da alteridade. São necessárias investidas na produção da diferença em vez da constante reprodução da mesmice, pois, “Se escutamos a diferença, o mundo, a educação, a escola, o currículo torna-se acontecimento, e o acontecimento, por ser movimento, devir, traz consigo a possibilidade de mudança nos sistemas de pensamento hegemônicos” (PAVAN; TEDESCHI, 2017, p. 1).

Pantoja (2017) corrobora essa discussão alegando que um currículo é diferença e rizoma, por natureza, na pesquisa “Movimentos cartográficos de um currículo artifice”. Ribeiro (2017), em “‘A ponta do iceberg está sendo disputada’: juventude, currículo e diferença”, ajuda-nos pensando o currículo como uma prática de sentidos, espaço-tempo de fronteira, como enunciação e as políticas curriculares como culturais. Silva e Souza (2017) também compõem nesse quesito ao proporem a possibilidade de um pensamento da diferença, que permita que as fronteiras sejam esfumaçadas, por meio do trabalho “Os entrelugares de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental: currículos de resistência cotidiana”.

Além desses, Cervi e Santos (2019), no texto “Currículos e rostidades, o que está acontecendo ali? Cartografias de um grêmio estudantil”, trazem à baila a máquina abstrata de rostidades, que busca o apagamento da diferença. Encerrando os textos selecionados que tratam dos currículos múltiplos na perspectiva da diferença, temos Rosa e Santos (2019) com a pesquisa “As migrações e as redes educativas para *‘fazerpensar’* questões curriculares e a BNCC”, e Melotti (2019) com a escrita “Performances cotidianas como micropolítica de (re)invenção de vidas nas escolas”, ambas apostando em um currículo que subverta as identidades e opere nas relações da imanência.

Como já evidenciado, os trabalhos elencados foram organizados em determinada noção, entretanto poderiam ser reordenados, passando a ocupar outras definições, pois não se fecham em uma categoria. Assim, esses recortes de pesquisas que fazem uma relação entre suas produções e os sentidos de currículos produzidos nos deram

alguns indícios de como os currículos são múltiplos, desde a sua conceituação, uma vez que existem somente acordos sobre seus sentidos e preferimos que continue assim, para que se estenda a noção de multiplicidade empregada a eles. Não há uma noção certa, fixa ou ideal. Tudo é provisório e aí também está o seu charme.

Alguns consensos existem e fazem parte do histórico dos estudos do campo do currículo, principalmente em sua origem, que se referia especialmente à organização dos conteúdos e dos objetivos agrupados em disciplinas, gerando resultados de uma grade curricular monolítica. Essa descrição pode ser observada até hoje em muitos discursos. Entretanto, apesar do consenso percebido que atua na defesa de que o currículo é a seleção do que deve ser ensinado, com o avanço das pesquisas na área e também com as vivências escolares, foi possível perceber que o mesmo currículo não dá conta de todos os contextos e sujeitos.

Currículo, *currus*, corrida, percurso, caminho, movimento... Currículo como uma poderosa prática discursiva, que carrega marcas sociais e culturais e está estritamente ligado ao contexto histórico de um povo. Nele estão presentes as lutas da marcação de território, pois ele próprio é um campo de disputas culturais. Pensar no seu poder é avaliar o controle social e a utilidade que possui, principalmente se nos perguntarmos a quem e para quem ele serve. Além disso, é preciso pensar sobre a forma como lidamos com o currículo e os seus processos.

Não podemos deixar de considerar que a seleção curricular faz parte do sistema de força e de poder ao qual estamos inseridos, existindo, dessa maneira, saberes considerados como mais importantes do que outros, justamente devido à característica de servidão que o currículo pode assumir. É para isso que Alves e Garcia (2008, p. 72) chamam nossa atenção:

Existem, assim, aqueles saberes dignos de serem aprendidos e que, por isso, são colocados no alto, e aqueles que não devem ou não precisam ser aprendidos, e, por isso, são colocados na parte baixa de uma rígida hierarquia. Desta maneira, vão aparecer na escola espaços/tempos maiores para certos saberes e menores para outros [...].

Problematizamos, dessa maneira, algumas questões para pensarmos uma educação regida pelos currículos maiores, vista como aquela que é sistematizada pelos órgãos

oficiais, macropoliticamente, que é transpassada, também, pelos currículos menores, aqueles que são uma forma de resistência por acontecerem nas brechas do instituído, micropoliticamente. Currículos que se criam em um não lugar, um espaço vazio: “O vazio é o despojamento dos hábitos e dos rituais da existência, o desnudado dos modos habituais de significação e de experiência” (LARROSA, 1998, p. 71).

Sabemos que abordagens técnicas não são capazes de abranger todas as realidades vividas nas escolas. Devido à multiplicidade que compõe o contexto escolar, os discursos oficiais e os currículos formais apresentam-se, assim, como extremamente distantes do que realmente acontece no cotidiano escolar. Portanto, fica a desaprovação ao currículo percebido como imposição, seja impositivo no que deve ser ensinado e aprendido, seja impositivo no comportamento esperado para alunos e para professores.

Nesses fragmentos de complexidade das redes vividas, de movimentos silenciosos e silenciados que não se polarizam, falamos das produções curriculares que emergem dos cotidianos escolares. Currículos cuja força está também no desassossego, no desconforto com os moldes ortopédicos. Sentidos que se interpenetram e que não se excluem. Com isso, compomos, com Ferraço (2008, p. 17), que mostra a violação das prescrições que ocorrem a todo momento nas redes cotidianas:

[...] qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é, sumariamente e a todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberes-fazer*, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados.

Dessa forma, também experienciamos o currículo por meio da sensibilidade das redes de saberes-fazer que produzem os mais diferentes fios de conhecimentos nos cotidianos. Conectados a outros tantos, buscam sentidos para a tessitura das redes de aprendizagens. Apostamos que o conhecimento não é apartado da vida; é a própria vida que abastece as ações complexas que emergem nos cotidianos escolares. Se falamos de vida, falamos de complexidade e, se o cotidiano da escola pode ser tomado como um conjunto de acontecimentos repletos de vida, nunca se poderá exercer o absoluto controle sobre isso.

Acreditando que as múltiplas relações em diferentes espaços-tempos são os refúgios possíveis para os movimentos emergentes em um currículo em (des)continuidades e, inspirada por tais problematizações, fomos convidada a cartografar os movimentos e as tensões das práticas-políticas docentes provenientes das invenções cotidianas, isto é, acontecimentos que trazem sentidos, cores e vidas à educação em meio a uma sociedade de controle.

É preciso aguçar a percepção quanto à importância do pensamento e da ação política do currículo, em que ocorre *tudo ao mesmo tempo* (FERRAÇO, 2007), na existência do que é prescrito, ao mesmo passo em que existem, por dentro dele, as redes de *saberes-fazer*s. É no caos das ações (des)ordenadas que esse emaranhado de acontecimentos vai dando vida às práticas-políticas que pulsam na educação e que produzem efeitos de aprendizagens. Dito de outro modo, as práticas cotidianas também são políticas curriculares de educação.

Portanto, rascunhamos uma tentativa de produzir sentidos a respeito do que é currículo com os demais trabalhos que compõem esta revisão, indicando, desde o início da seção, que não haveria a menor garantia de que fosse possível chegar a uma definição denotativa por justamente não ser essa a nossa intenção. Portanto, atrevemo-nos a dizer, como nos incita Oliveira (2015a, p. 7): “Curriculistas, não há currículo, os currículos se fazem ao curricular”.

Este trabalho revisionário foi um esforço para que pudéssemos chegar à constituição da nossa produção de sentidos a respeito dos currículos, como forma de compor as nossas próprias defesas. Como já evidenciamos, os achados nos textos do GT 12 da Anped acenam para o que esta tese defende como currículo, que é uma composição do que todos os trabalhos elencados apontam. Portanto, os currículos, nesta tese, também são constituídos pelas práticas-políticas que resistem cotidianamente em meio às imposições hegemônicas e às tentativas de regulação. Currículo como produto capitalístico que, na perspectiva da pós-modernidade, se apresenta como uma prática discursiva cultural de poder e significação. Currículos como produções cotidianas, como redes, como inventividade. Currículo dinâmico, complexo e conflituoso, que se constitui na perspectiva da diferença.

Concebemos, portanto, os currículos como tudo aquilo que é vivido, experienciado e sentido na educação, atravessados pelos devires de uma imanência curricular que colocam em movimento todas as ideias materializadas, representadas e naturalizadas. Por isso fazemos a proposta de um currículo como uma possibilidade de gaguejar em nossa própria língua, como estrangeiros. Necessidade de abertura do currículo para o plano de imanência. Multiplicidade.

Assim, os trabalhos apresentados contribuíram com a composição da nossa produção de sentidos para o currículo e suas solidões, auxiliando-nos no objetivo de evidenciar as práticas de criação de espaços inéditos no campo do currículo, promovidos pelos sujeitos em meio à lógica produtiva contemporânea, em seus mais múltiplos sentidos possíveis, nos encontros inventivos de uma educação cotidiana. Contudo, qualquer investida que fizemos para falar a respeito dos currículos não passou de uma tentativa, de uma aproximação, uma vez que os currículos excedem qualquer registro ou definição.

ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Como apontado, já fizemos algumas análises de produções que se aproximaram ou se afastaram desta tese, no que diz respeito ao tema, à metodologia, à produção de sentidos a respeito dos currículos e a algumas outras abordagens intrínsecas aos movimentos de pesquisa. Posto isso, para uma complexificação da proposta desta pesquisa, optamos por também desempenhar um certo esquadrinhamento a partir de dissertações e teses disponíveis na BDTD que focalizam, mais especificamente, as escritas a partir das perspectivas da solidão e seus desdobramentos.

Como se trata de uma ideia-força muito cara para esta pesquisa, uma vez que, a partir dela buscamos problematizar as possibilidades de pensar a educação pelas frestas da solidão, tratamos um pouco desse conceito por meio de produções acadêmicas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que falaram sobre isso nos últimos anos. Referindo-nos à questão do tempo, destacamos que não estabelecemos recorte específico de anos, pois optamos por percorrer todos os 64 trabalhos que encontramos nos filtros aplicados na pesquisa, dos quais extraímos dissertações e teses de 2000 a 2019.

Importante frisar que a busca não estabeleceu a área de concentração dos trabalhos no campo da educação, uma vez que a intenção foi extrair os sentidos atribuídos ao conceito de solidão e seus efeitos nas pesquisas e não necessariamente analisar a temática das dissertações e das teses. Isso nos deu uma gama significativa de trabalhos e de áreas, além do que, se fôssemos considerar apenas os trabalhos relacionados com a educação, seria um número muito menos expressivo.

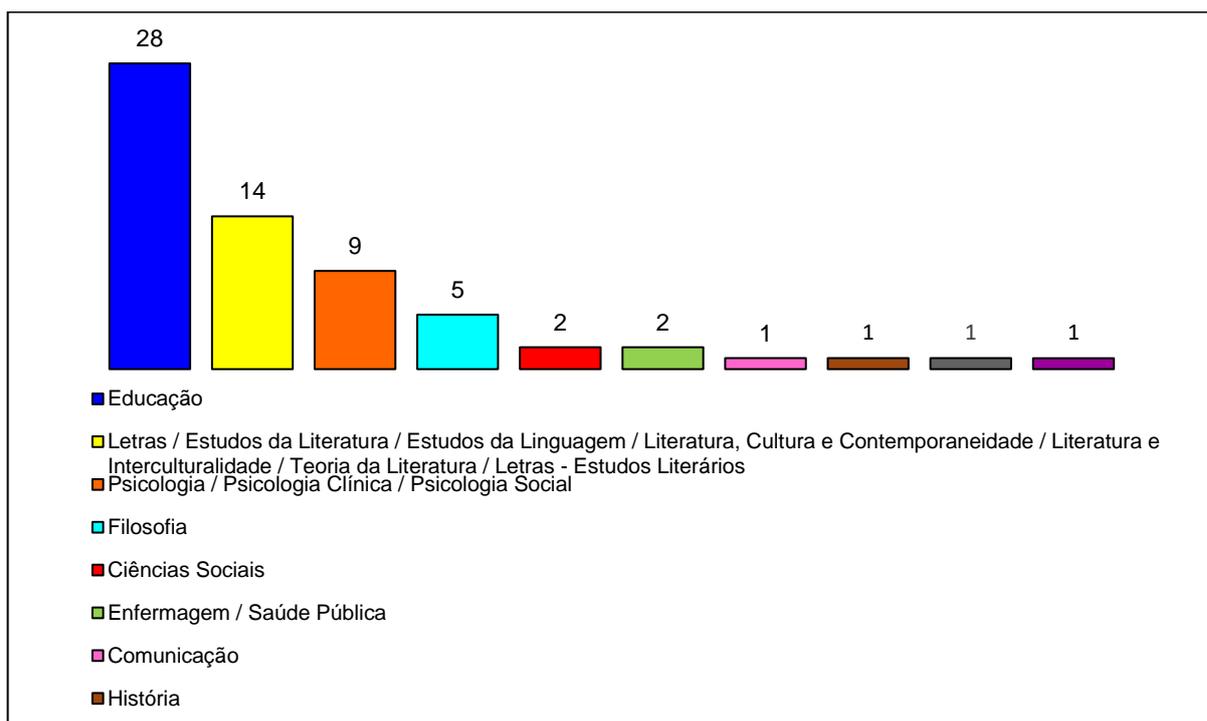
Tabela – Distribuição das dissertações e teses por filtro de busca

Busca	Filtro	Dissertações	Teses	Total
Solidão	Deleuze	07	02	09
	Nietzsche	04	05	09
	Assunto: Educação	05	04	09
	Programa: Pós-Graduação em Educação	08	08	16
	Assunto: Solidão	13	08	21
	Total		37	27

* Algumas pesquisas se repetem na aplicação dos filtros, aparecendo mais de uma vez em categorias diferentes.

Fonte: Silva (2022).

Gráfico – Distribuição das dissertações e teses por área dos Programa de Pós-Graduação



Fonte: Silva (2022).

Partindo para a verificação das (des)semelhanças entre a nossa produção e a de outros pesquisadores, trazemos as principais impressões desses vasculhamentos, elencando os escritos em alguns platôs no que diz respeito à solidão e suas dimensões. Essa divisão não prevê um fechamento, mas uma das maneiras possíveis de apresentar os trabalhos e as vertentes que predominam em relação ao conceito que problematizamos, assim como fizemos com as análises dos trabalhos da Anped. Muitos estudos poderiam habitar vários ou outros platôs, entretanto, para não haver excessos e repetições nas apresentações, os textos foram divididos a partir das inferências que mais nos afetaram.

Na dimensão do sentimento de **solidão como desamparo dos docentes**, Silva (2015), em “Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas”, defende a tese de uma solidão pedagógica que acompanha o início da docência, um percurso solitário que causa um choque de realidade nos professores iniciantes. Rodrigues (2014), por meio de sua tese “A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da Pós-Graduação em Educação”, trata da dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da Pós-Graduação em Educação e de como afetamos e somos afetados pelos sentimentos de amor, ódio, solidão, medo nesses momentos de formação específica.

Tratando ainda dessa certa solidão profissional, a dissertação “Três auto-imagens de professoras dos anos iniciais da Rede Municipal de Santa Maria: aproximações da condição docente”, de Leal (2007), evidencia a solidão do cotidiano escolar e as queixas das professoras em relação a ela. Encontramos também a tese “Ensaio sobre a dor na docência: uma escrita antropológico-fenomenológica”, na qual Kurek (2009) realiza uma reflexão sobre as dores e os sofrimentos vivenciados na docência e os pesares da solidão.

Na tese de Celorio (2015), “Narrativas e imaginários de professoras readaptadas: rumo a uma pedagogia da observância”, o autor trata da solidão em uma dimensão mais fluida na qual defende que, mesmo sozinhos, estamos acompanhados. Também faz uma abordagem de que a solidão nos obriga a nos despir das obrigações dos outros, trazendo um aspecto de solidão como parte da condição humana.

Em nossa constituição a respeito das solidões que perpassam o fazer docente, consideramos que o professor é potencializado e provocado por uma solidão criadora, à medida que a prática pedagógica se faz por meio de processos individuais-coletivos, os quais não condenam o professor a um desamparo ou ao sofrimento, mas a uma solidão inventiva, que faz com que seu trabalho seja, inevitavelmente solitário e solidário nos cotidianos que habita com seus alunos.

Percorrendo as demais teses e dissertações que analisam a solidão vinculada à educação, percebemos um tratamento muito recorrente quanto ao **isolamento do profissional da educação, principalmente em relação à formação**. Ferreira (2007), na dissertação “Discurso das competências: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente”, aborda a solidão dos docentes em ter que assumir o encargo do seu próprio processo formativo. Também na perspectiva da formação de professores, Melo (2004), em “Professor formador de professores: no paradoxo de reinventar a si próprio enquanto pessoa e profissional – um estudo de caso na Uri - Campus Santiago/RS”, fala de uma solidão pedagógica que pode ser rompida com o trabalho coletivo.

Nessa esteira de uma solidão pedagógica na formação docente, que traz um sentimento de desamparo aos professores, Stahl (2013) discorre a respeito da fraca identidade formativa na estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol, por meio da dissertação “Licenciatura em Espanhol: repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docentes”. Na tese “Formação (*Bildung*), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche”, Weber (2008) fala que a dificuldade de encarar a solidão tem profunda relação com as práticas de estruturação de uma imagem falsa do homem, portanto um procedimento falso, mentiroso.

Em nossas abordagens, não nos dedicamos a falar a respeito da formação dos professores, nem inicial, nem continuada. Também preferimos não tratar do profissional da educação como um sujeito isolado, uma vez que estar isolado é diferente de ser solitário, pois o isolamento denota um fechamento, uma exclusão. A solidão que buscamos afirmar está relacionada com uma constante abertura, que afeta os corpos mesmo quando se está em bando. À vista disso, falamos de uma certa

dificuldade de encarar a solidão, quando ela está vinculada à ideia de dor, o que precisa ser repensado em dimensões mais movediças.

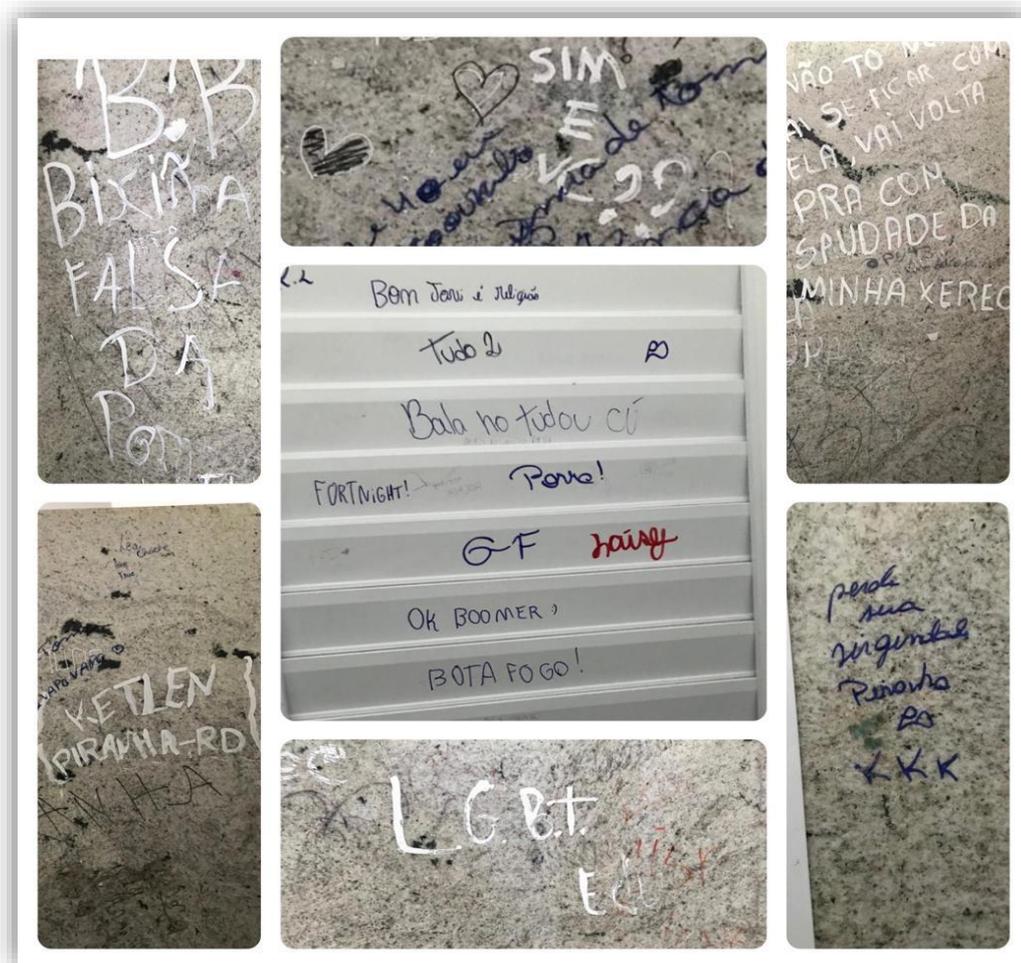
Em relação à **solidão experienciada pelos estudantes**, Silveira (2017), na pesquisa “Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo”, apresenta a tese de que a ampliação do tempo escolar pode aprofundar e potencializar riscos emocionais aos estudantes, como um tempo de enclausuramento, estresse, angústia, solidão, tédio, cansaço e saudade da família. Gomes Neto (2012) associa a solidão dos alunos jovens a uma ansiedade social, ao discorrer sobre “As relações sociais entre os jovens no ensino médio: um olhar através das habilidades sociais”.

A dissertação “Os processos educativos e a construção identitária dos jovens agricultores do município de Vacaria (RS)”, de Fischer (2019), apresenta a vivência de uma solidão juvenil quando os jovens não encontram referências no desenvolvimento da profissão em outros jovens de suas comunidades, ficando desprovidos de elementos em sua formação que permitam a emancipação de jovens agricultores.

Silveira (2018), ao falar da experiência de estudantes que chegam a um país estrangeiro, na dissertação “A experiência da mobilidade acadêmica internacional na perspectiva de quatro estudantes de uma Universidade Comunitária do Sul do Brasil”, relata que a solidão mostrou, além de instantes de profunda angústia e inquietação, processos de adaptação desafiantes, atribuindo a isso um sentido positivo à medida que a solidão proporcionou aos sujeitos reflexões sobre si e sobre como habitam este mundo.

Esses textos nos auxiliaram a produzir nossos próprios sentidos a partir da solidão experienciada pelos estudantes, à medida que consideramos os discentes como personagens solitários, mas não na conceituação de solidão como estado de quem se acha ou se sente desacompanhado. Portanto, nossas tessituras se diferem do enclausuramento e da saudade, para tratar das solidões que não trazem problemas emocionais aos estudantes. Ou seja, uma solidão com a qual os alunos precisam aprender a se reconciliar.

Conversações no banheiro



Fonte: Acervo da pesquisa.

Problematizando a **solidão** como uma produção da sociedade moderna-capitalística, Parreira (2010), por meio da tese “O sentido da educação em Martin Buber”, defende que, a partir da Modernidade, balizada pelo crescente capitalismo industrial, o homem tem cada vez menos objetivado as relações com seu semelhante, ocasionando o distanciamento e a conseqüente solidão, mergulhando em melancolia. Arruda (2009), na tese “O lamento dos oprimidos em Augusto dos Anjos”, trata da tragédia do homem moderno desamparado neste país de injustiças sociais e da dor causada pela sua solidão diante do abismo existencial.

Também entendendo a solidão como uma crise da Modernidade, Sperandio (2009) apresenta a dissertação “Leituras da morte e da solidão em Maria Judite de Carvalho e Lygia Fagundes Telles”, alegando que, após a Segunda Guerra Mundial, a Literatura sofreu os reflexos oriundos dos conflitos bélicos, o que se constata nos modos de

sentir e pensar o mundo na iminência da morte e da solidão, da frustração e do vazio existencial. É também a argumentação de Genta (2005), na dissertação “A gata e a fábula e exílio: a manifestação do desamor no mundo moderno”, que demonstra a solidão como uma precariedade dos relacionamentos no mundo moderno, um exílio e um fechamento do homem a partir desta sociedade de desamor.

Já no sentido da **solidão como produção da contemporaneidade**, localizamos a dissertação “Imagens da solidão na contemporaneidade: a contribuição do filme Her em uma perspectiva junguiana”, de Zanoni (2015), que conclui que a solidão representa uma potencialidade de contato com a alma, de interiorização, envolvimento e intimidade, mas um cuidado inadequado pode resultar em um isolamento que promove estagnação psíquica. Também considerando a solidão como traço evidente da contemporaneidade e como aspecto latente do sujeito urbano, está a dissertação “Instantâneos do homem pós-moderno: uma leitura de *O fotógrafo* de Cristóvão Tezza”, de Freitas (2009), que chama esta sociedade de sociedade da solidão.

Além de alguns trabalhos já apresentados, podemos, ainda, fazer um destaque em relação aos trabalhos nos quais a **solidão está associada às ideias de angústia, melancolia e isolamento**, de forma bastante demarcada. É o caso da tese de Grisales (2016), “Rastros de Eros: intuições sobre uma er/ética possível” que, em uma análise do erótico na teologia, fala que é preciso vencer o medo e a solidão, estabelecendo uma relação entre esses termos. A relação entre solidão, medo e melancolia também aparece na tese “A paixão de olhar: a cidade no cinema brasileiro”, de Costa (2008), e na dissertação de Batista (2011) “A trajetória intelectual de Silvino Olavo: uma análise histórica, cultural e educacional”.

Souza (2011) também faz uso dessa abordagem ao falar de uma solidão degradante, na dissertação “Como estava triste o céu: marcas de solidão, angústia e ética da responsabilidade em Graciliano Ramos”. Costa (2018) segue essa mesma perspectiva da solidão relacionada com a angústia na dissertação “Céu aberto de João Gilberto Noll: uma leitura rizomática”. O vazio existencial trazido pela solidão é tratado, ainda, na tese “Ser-tão de Buriti: ‘o corpo de noturno rumor’ (a poética de Guimarães Rosa e o pensamento literário contemporâneo)”, de Segunda (2016), e na

dissertação de Souza (2019) “Por parte de pai; um dia, um rio; Rosa: experiências em movimento”.

A dissertação “O diário de Belmiro Borba: registro de uma vida controversa”, de Nascimento (2016), defende a solidão como um afeto ruim, que traz o terror ao sujeito de permanecer e de perecer sozinho. A solidão também é tratada como uma ameaça na tese de Techio (2009), “Solipsismo, solidão e finitude: algumas lições de Strawson, Wittgenstein e Cavell sobre metafísica e método filosófico”, que diz que a solidão é um deslocamento da dificuldade de aceitarmos nossa separação metafísica do mundo e dos demais sujeitos.

Encontramos, ainda, abordagens que trazem a **solidão como um encontro consigo mesmo**. Essa argumentação está na dissertação “Cooperação e conflito nos (des)caminhos dos atores de proteção à infância vitimizada”, de Colares (2009), e também na tese “A compreensão dos elementos pré-totalitários na educação, segundo Hannah Arendt”, na qual Andrade (2012) diz que, quando se está só, se está consigo mesmo, em companhia do próprio eu. Essa argumentação se fez presente em nossas problematizações, por considerarmos a necessidade de fazermos amizade com nossa própria solidão.

Falando da **solidão de grupos específicos** da sociedade, localizamos quatro pesquisas que tratam de solidões mais particulares. A primeira é a tese de Gonçalves (2007), “Vidas no singular: noções sobre ‘mulheres sóas’ no Brasil contemporâneo”, que fala da solidão feminina daquelas que vivem sem companheiros e do certo risco que isso traz a elas. A segunda é a tese “‘Branca para casar, mulata para f...., negra para trabalhar’: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia”, em que Pacheco (2008) trata dos sentidos de uma solidão afetiva das mulheres negras. A terceira é a dissertação “Escritas encarceradas: representações do universo prisional feminino nas páginas do jornal da Penitenciária Talavera Bruce”, de Tavares (2011), na qual a solidão é algo a ser amenizado, pois representa uma sobrecarga na vida dos homossexuais que estão nos presídios femininos. Por último, aparece a dissertação de Costa (2014), “Solidão e homoafetividade em mosaicos azuis desejos”, de Antonio de Pádua, que analisa a

solidão gay, observando como a sociedade coloca esses sujeitos em condição de abandono.

Ao vasculharmos os trabalhos relacionados com a solidão, encontramos, ainda, uma constante aparição de uma **solidão relacionada com a velhice**. Exemplo disso é a dissertação “O eclipse da existência: figurações da velhice em contos de Moreira Campos”, na qual Alexandre (2016) fala do medo, do abandono e da exclusão sofrida pelos idosos, mergulhados em solidão, em um padecimento característico na vida dos idosos. Kuznier (2016), em “Tradução, adaptação e validação da UCLA *loneliness scale* (version 3) para o português do Brasil em uma amostra de idosos”, aborda a tese de que os sentimentos de solidão têm consequências graves sobre a saúde dos idosos de uma maneira geral, tornando-os mais suscetíveis à sintomatologia depressiva, ao declínio da saúde mental, associados com o aumento da mortalidade e ideação suicida.

Temos também a tese “Fatores psicossociais e funcionalidade no envelhecimento: evidências da coorte de Bambuí e do English Longitudinal Study Of Ageing”, de Torres (2017), que caminha na perspectiva de solidão como isolamento social, gerando sintomas depressivos, de desconexão e de não pertencimento. Na dissertação “Idosos e cidadania: um olhar sobre uma construção mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação”, Araújo (2017a) comenta como a comunicação ajuda o idoso a superar a solidão avassaladora a qual muitos idosos estão submetidos por diversos motivos.

Em uma abordagem um pouco mais desprendida, elencamos a dissertação “Sentimento de solidão, bem-estar subjetivo e relações sociais em idosos vivendo sós”, a qual Capitanini (2000), também tratando da solidão na velhice, diz que viver sozinho nem sempre significa sofrer de solidão e que viver sozinho tampouco significa necessariamente sentir solidão ou ser socialmente isolado. Assumindo que a solidão é uma experiência socioemocional não necessariamente relacionada com o isolamento, a autora afirma o viver só como contingência normativa do ciclo vital. Apesar de não tratarmos da solidão associada aos idosos, estas reflexões potencializam a nossa defesa da produção de sentidos a respeito dos movimentos das solidões povoadas e criadoras de afetos.

Distanciamento social



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CHTsSamjpfY/?igshid=19tlfdmnyhbiw>.

Não tratando dos idosos, mas da mesma abordagem da comunicação como meio de auxílio na superação da solidão, Simões (2012) defende a tese de que o sujeito pode reduzir a solidão por meio da interatividade dos cliques virtuais, conforme sua pesquisa “Escritas à deriva: testemunhos efêmeros sobre os tempos da escola nas comunidades do Orkut”.

Até aqui, encontramos diversos textos que, nas franjas de suas produções de sentidos, conseguimos perceber intercessões com as nossas e outras pesquisas que, apesar de abordarem o conceito de solidão, desenvolveram problematizações por perspectivas outras. A partir daqui, vamos destacando trabalhos que se desprendem um pouco mais do conceito de solidão clichê e vão manifestando uma solidão mais potencializadora da vida. Logo, assemelham-se um pouco mais das nossas problematizações.

Nessa esteira, percorrendo uma **solidão necessária**, temos a dissertação de Bezerra Neto (2007), “Permanência de Walflan de Queiroz: uma leitura da obra *O testamento de Jó*”, que cuida de uma solidão autêntica do poeta como fonte onde só os eleitos bebem, em um gesto de coragem, fazendo o poeta percorrer os caminhos obscuros da sua alma. Temos, ainda, a dissertação “Minha vida daria um romance? A escrita impossível em *A falta*, de Lúcia Castello Branco”, na qual Passos (2006) fala da solidão como fator essencial para as obras literárias. Escritos que trazem à poesia e à literatura uma pitada de solidão, permitindo uma expressão entranhada às performances artísticas.

Para Costa (2007), na tese “...da solidão e da condição... (por uma antropologia da solidão: uma abordagem a partir de Clarice Lispector e Martin Heidegger)”, a solidão não é apenas o pano de fundo para se pensar o humano, mas a categoria de entendimento e definição do homem. Segundo a autora, nossa condição humana é de solidão, e isso não se cura, pois tudo que existe respira só. Entretanto, para ela o medo da solidão é curável, fazendo-nos pensar a respeito dessa amizade possível de ser constituída com a solidão.

Nascimento (2004), por meio da tese “Solidão e formação, solidão da formação: reflexões teóricas sobre a possibilidade desprezada pela Psicologia”, sustenta a ideia de que a relação entre solidão e sofrimento é ideológica, reforçada por uma ciência enrijecida, pois, no senso comum, a solidão é um símbolo desgraçado. Entretanto, para o autor, a solidão é uma potência formadora dos sujeitos. Os tensionamentos de Nascimento (2004) puderam ser aproveitados por nós à medida que percebemos o quanto os anseios modernos perduram na sociedade atual, mantendo aprisionamentos até mesmo para as concepções mais abertas.

Alguns escritos também trazem a **solidão definida como *solitude***. Dornelas (2010), na tese “Um olhar sobre a solidão feminina e os relacionamentos interpessoais nas histórias de brasileiras e mexicanas”, trata dessa perspectiva, na qual a *solitude* aparece como uma solidão positiva, desprendendo-se das concepções de solidão como tristeza e sofrimento. Para a autora, a solidão é um fenômeno multidimensional, pois você pode estar isolado e não se sentir sozinho e vice-versa. Na dissertação “A experiência de sentir com (*Einfühlung*) no acompanhamento terapêutico: a clínica do

acontecimento”, Possani (2010) caminha no mesmo sentido, indicando a *solitude* como uma solidão em que se está em companhia.

Apesar de não usarmos a solidão relacionada com o termo *solitude*, ele se aproxima, de certa forma, das nossas questões, pois invoca uma possibilidade de estar sozinho e não sofrer por isso. Todavia, é importante diferenciar os termos, pois a *solitude* é um isolamento voluntário, no qual se busca alcançar uma paz interna e colocar os pensamentos em ordem, em um processo de ser feliz consigo mesmo. A solidão que apresentamos não está associada a uma escolha e nem sempre traz uma estabilidade emocional, pois também é atravessada por forças perturbadoras. É uma solidão que potencializa a vida, mas também incomoda e provoca novos sentidos, não havendo uma definição se é positiva ou negativa. Além disso, não há um isolamento total, mas um vazio acompanhado (de pensamentos, de agenciamentos, de encontros, de signos...).

Tratando das pesquisas que abordam a **solidão em Nietzsche**, Oliveira (2009) contribuiu conosco em sua tese “Para uma ética da amizade em Friedrich Nietzsche”, que defende uma alegria com o provisório e o vazio, com a solidão e o dissenso, tratando a solidão como uma virtude. Listamos, também, a dissertação de Oliveira (2013), “A importância da solidão no Zarathustra de Nietzsche”, que analisa as relações entre solidão e imoralismo. O autor diz que um indivíduo solitário sempre foi interpretado como uma ameaça à moralidade dos costumes e ao bem-estar do grupo, associando a solidão à miséria e ao medo.

Para Oliveira (2013), a solidão é como um estilo daquele que cria a si mesmo, pois ela possibilita uma leveza. Ainda com base em Nietzsche, a dissertação “Solidão e comunicação em Nietzsche: uma tensão na obra assim falava Zarathustra”, de Leidens (2011), faz uma relação entre solidão e comunicação, operando com uma solidão extrema, que seria um isolamento capaz de viabilizar vivências apartadas do comum, apartadas daquilo que comumente é tido como valioso.

Assim como nestes três últimos trabalhos, Nietzsche faz uma referência bastante importante para nossa pesquisa, à medida que foi inspiração para Deleuze e Guattari e tratou, em sua filosofia disruptiva, das intensidades da solidão. Característica dos

espíritos livres, a solidão nietzschiana é um meio para o mais profundo aprendizado de se amar sua própria companhia, em vez de temê-la. Para ele, a solidão é, antes de tudo, restauradora, por isso a necessidade de se considerar a solidão como uma possibilidade de distinção, de criação de si, do diferente. Necessidade de se afastar das besteiras do mundo e dos pensamentos niilistas.

Finalizando as pistas a respeito da solidão, analisamos também a **solidão em Deleuze** (e Guattari). Parise (2017), na dissertação “Políticas de solidão demasiadamente cotidianas”, evoca uma solidão fundamental como conceito-chave para se perspectivar a experiência solitária para além da lógica do individualismo. Com a dissertação “Solidão criadora: milonga e processo de subjetivação”, Bohrer (2006) contribuiu com o pensamento de uma solidão povoada, aberta ao devir a partir da intensificação das experiências de si, uma solidão ativa, capaz de se impor afirmativamente, de maneira criadora e produtora de sentidos e de si.

Destacamos, ainda, a dissertação de Placido (2015), “João Gilberto Noll e a homossexualidade”,²⁵ que, ao analisar o romance “Solidão Continental”, de João Gilberto Noll, produz um texto transitório, rizomático e fragmentário em defesa da solidão. “Amor em fragmentos” é a dissertação de Goulart (2008) que, inspirada na filosofia da diferença acoplada à educação, traz a irreversibilidade da solidão. A autora assume uma completude, não da perfeição, não do bastar-se, mas do namorar a solidão, solidão na qual nada falta; tudo está como deve ser: a melhor companhia que poderia ter, essa solidão povoada de mundo e, por isso, aberta aos encontros.

Com estes últimos trabalhos elencados, chegamos aos aspectos que mais dialogaram com nossas problematizações, pois, da mesma forma que nós, partem de Deleuze e Guattari para mostrar o que há de movente na solidão. Vamos aprendendo com os filósofos que a solidão não é uma alternativa, mas uma exigência, uma necessidade, principalmente quando se trata dos processos de criação.

Deleuze e Guattari deslocam os pensamentos de Nietzsche, roubando as próprias energias dele, para abandoná-lo e criar suas conceituações, desaprendendo-o. Por

²⁵ A título de informação, a homossexualidade é um termo usado por aqueles que evitam classificar ou categorizar a sua sexualidade.



isso, a leitura que Deleuze e Guattari fazem da solidão é muito importante para esta pesquisa, à medida que os autores abordam a solidão como um afecto que move um corpo às inquietações não familiares, às forças estrangeiras em meio aos clichês, aos signos difíceis de captar, mas que estão em toda parte.

Pesquisando, não além, mas nos entremeios de diferentes linhas dos trabalhos apresentados, fomos buscando as intercessões entre a solidão e a educação e, mais especificamente, entre a solidão e as produções curriculares cotidianas, perspectiva que não localizamos objetivamente nos trabalhos vasculhados. As solidões que sondamos estão relacionadas com os processos em que alunos, professores e os demais sujeitos dos cotidianos educacionais, como nômades vagueando no deserto, vão criando suas geografias e seus currículos às suas próprias maneiras, sozinhos-acompanhados.

Portanto, neste mapeamento revisionário, validamos todos os trabalhos destacados e acreditamos que eles compõem com a nossa pesquisa, mesmo em seus afastamentos. Assim, pensamos, inicialmente, na possibilidade de apontar, em cada grupo de trabalhos, as perspectivas que se afastaram ou se aproximaram do nosso campo problemático. Entretanto, ao nos determos nessa tarefa, também nos demos conta de que seria um tanto controverso defender uma ou outra análise se estamos tratando de uma multiplicidade de possibilidades em relação aos desdobramentos e aos efeitos da solidão.

De certo, temos a nossa gama de abordagens sobre a temática e defendemos o plano e as impressões que compõem mais familiarmente com esta pesquisa, principalmente no que diz respeito a uma solidão que faz parte dos cotidianos educacionais e potencializa as produções curriculares. Deixamos explícito, ao longo da escrita, que consideramos as alternativas de um conceito de solidão que não seja sinônimo de melancolia, dor, angústia, enfim, de um afeto ruim, mas, isso não quer dizer que essas definições estejam incorretas ou que mereçam ser criticadas.

Mostramos, durante a produção da tese, que a solidão pode ser também experienciada como intensificadora dos devires e nos identificamos com as dissertações e com as teses que apresentam paisagens mais abertas e fluidas, de criação do novo. Dessa

maneira, procuramos compor com as pesquisas que trazem esses modos de existência mais desejosos por linhas de fuga, por ideais nunca atingíveis, de pensamentos dobrados na superfície do múltiplo.

Isso não exclui as outras pesquisas, uma vez que não negamos a existência da solidão imobilizante, que causa dores físicas e emocionais, por exemplo. Apenas queremos dizer que são outras perspectivas e não queremos nos sentir forçada a dizer o que é válido ou não nos textos. Todas essas pesquisas têm suas intercessões teórico-metodológicas e é o que buscamos fazer na nossa também, mas por caminhos um pouco diferentes dos que encontramos na maior parte dos estudos já postos.

A solidão que fomos em busca é aquela que atravessa os corpos que estão sozinhos ou acompanhados. Ela pode se manifestar tanto em um afastamento físico como também quando se está cercado por muitas pessoas, pois, mesmo quando se parece estar confinado, há a companhia de movimentos, devires, ruídos, experimentações e conexões com outros corpos não presentes. Quando se está acompanhado, há o agir da solidão que habita cada sujeito nos movimentos que desenvolve sozinho, com suas próprias forças, à sua maneira, por meio de afecções intensas derivadas também dos encontros e de suas intensidades.

Somos todos solitários atravessados por diferentes ritmos de solidão, por pulsos constantes, em uma sucessão intensa e dinâmica de tempos fortes e fracos que se alternam em uma música feita para se ouvir sozinho. Uma solidão necessária como o sono e que, da mesma maneira que ele, só vem quando quer. Um meio para se encontrar melhores condições de vida, de resistir nesta sociedade extremamente controladora. Fios-nós-ramificações de uma solidão que se entranha.

A solidão advém da impossibilidade de aceitar o que é posto e de se integrar nos meios em que se vive subalternamente. Arriscar-se em uma mais favorável e mais perigosa solidão, aquela que se desprende do excesso de comunicação para silenciar, esvaziar, sem a necessidade de um preenchimento. Reconciliar-se com a solidão no sentido de não se sentir angustiado, mas potencializado. Esquivar-se da besteira do mundo por meio de uma solidão criadora: de encontros, de rupturas, de aprendizagens, de vazios povoados.



Ramificações II

Fonte: <https://www.pipaprize.com/2018/02/luiz-camillo-osorio-conversation-henrique-oliveira/>.

Deleuze, em seu diálogo com Parnet, ao se referir a Félix, seu parceiro de pensamentos sobre maneiras outras de se pensar uma vida, dá-nos pistas dessa solidão que não tem uma lógica comum e que não tem a ver com a quantidade de pessoas envolvidas, mas com os efeitos dos encontros produzidos pelos devires-solitários: “Félix era um homem de grupo, de bandos ou de tribos, e, no entanto, é um homem sozinho, deserto povoado de todos esses grupos e de todos seus amigos, de todos seus devires” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14).

Por fim, ao elencarmos as pesquisas e as dimensões de solidão que cada um defende, buscamos mostrar as diversas possibilidades sobre o tema, já indicando a riqueza de interpretações e análises e destacando as nossas também. Pelo fato de muitas delas não serem similares a esta e outras tantas terem linhas de intercessão, propomo-nos apenas dizer que todas compõem um mapa cartográfico e que as nossas concepções em relação às demais pesquisas não se opõem; são diferentes.

SOBRE VIVER



Solidão vazia, de um vazio em que nada falta, onde tudo está como deve ser, mesmo que pareça estar errado. Solidão de espaços abertos, de pequenos sopros capazes de nos fazerem continuar vivendo. Estar só nada mais é, talvez, do que um estado que antecede os encontros. E, quando o encontro chega, tudo se agita e se compõe. Nessa dissolução momentânea e simultânea das fronteiras entre os corpos, muitas coisas passam e preenchem o encontro. Como um encontro amoroso. Acolher o estranho e se tornar íntimo dele. Na palavra que não foi dita. No poema que não foi escrito. Encontro que acontece na diferença. Solidão obcecada nos encontros, nas despedidas e nos reencontros.

Em uma sala de aula, na verdade, em um laboratório de informática, dos tantos dessa rede, vamos acompanhando os percursos dos alunos nestes tempos tão diferentes. Para buscar mensurar o que os estudantes aprenderam, nas tentativas de saber os possíveis impactos da pandemia na aprendizagem, tomam a cena as avaliações diagnósticas, para quantificar o que se sabe ou deixa de saber. Obrigações de um retorno às aulas presenciais em que é preciso avaliar as lacunas nas aprendizagens. Como se fosse possível... Mas, é preciso fazer...

- Terminaram a questão 8?

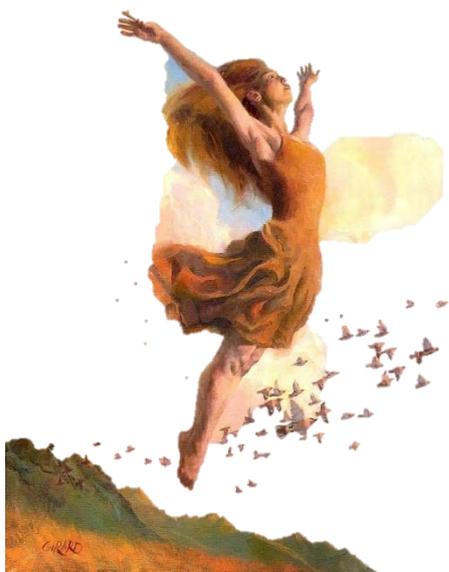
- Siiiiim! - responde a turma em coro.

- Vamos lá, avancem para a próxima pergunta. Questão 9: 'Um nômade é uma pessoa que está sempre se mudando de uma local para outro, em busca de alimentos para si ou para os seus animais. Qual das opções abaixo pertence a esse grupo? a) Comerciante; b) Cigano; c) Médico; ou d) Adolescente'. Marquem a resposta.

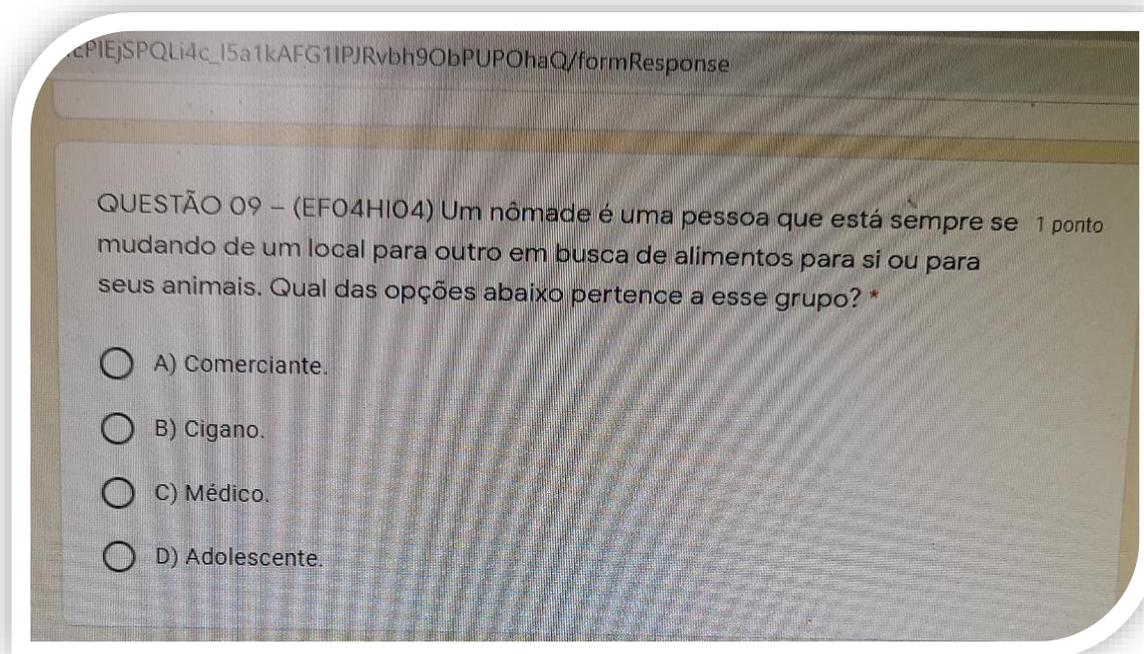
- Estou com dúvida nessa, fessora.

- Então... nômade é aquele que muda de um lugar para o outro, constantemente...

- Ah, saquei. É o médico, tia. O daqui vive mudando de lugar, quando a gente procura, nunca tá lá. Um dia tá em Amarelos, no outro tá lá em Samambaia, no outro tá no postinho de Rio Claro 🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔 .



Médico nômade

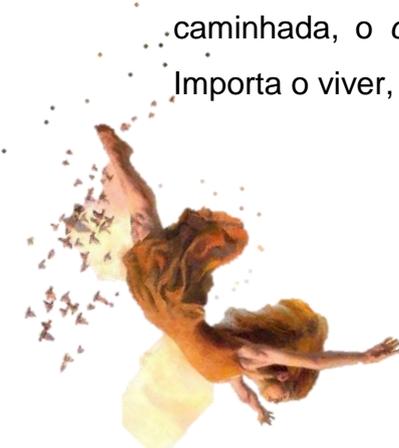


Fonte: Acervo da pesquisa.

O que o pensamento nômade busca? Não busca; encontra. Encontros ilógicos que permitem conceber os processos de subjetivação como força artística, estética pensante, estética como acontecimento, realidade – e não verdade –, arte movediça engendradora de conceitos para um fazer filosófico complexo, múltiplo, agregado à educação. Sujeito nômade que escapa ao modo de pensamento logocêntrico do racionalismo clássico. Uma criança, sem rosto definido, pode ser esse sujeito, escapando das lógicas e nos deixando sem resposta, irrompendo com o que é feito para modular.

Nômade é alguém cuja força crescente se desenvolve em um espaço aberto e liso, no qual recua a floresta e cresce o deserto, sem cercas ou clausuras. O sujeito nômade, em um signo andarilho, é uma imagem performativa que se distingue do modo de pensar dominante e sedentário, agente político que remete a um desejo intenso de transgredir as fronteiras e estender os acontecimentos a uma terra sem pressupostos (LAPOUJADE, 2015). O importante para o nômade é o deslocamento em detrimento à destinação.

O pensamento nômade, que marcou diferentes gerações de filósofos, de Friedrich Nietzsche a Gilles Deleuze e Félix Guattari, é uma fonte incontornável de inspiração. Encontros de ressonâncias e de múltiplas sensações entrelaçadas umas às outras, e que transformam elementos não conceituais – perceptos e afectos –, oriundos de arquipélagos de diferenças, errância do sensível, que perpassam a literatura, as artes, as ciências e enveredam para um pensamento do devir. Não é o fim, mas a caminhada, o *currus*, a movimentação. Não importa o fim, pois, no fim, acabou. Importa o viver, a sensação de estar vivo.



Quando alguém pergunta para que serve a filosofia, a resposta deve ser agressiva, visto que a questão se pretende irônica e mordaz. A filosofia não serve nem ao Estado, nem à Igreja, que têm outras preocupações. Não serve a nenhum poder estabelecido. A filosofia serve para *entristecer*. A filosofia que não entristece a ninguém e não contraria ninguém, não é uma filosofia. Ela serve para incomodar a besteira, faz da besteira algo vergonhoso. Não tem outra serventia, a não ser a seguinte: denunciar a baixaza do pensamento em todas as suas formas (DELEUZE, 2018, p. 136).

Deleuze e Guattari (2010) se tornam expoentes na filosofia pela potência dos contornos rizomáticos que empregaram no plano filosófico. Eles se dedicaram a traçar uma filosofia da diferença composta por agenciamentos coletivos e múltiplos, colocando sob suspeita a filosofia da representação que propunha o pensamento por imagem e a ideia de um sujeito autocentrado. Defenderam que a capacidade de reinvenção está atrelada ao se movimentar.

A filosofia da diferença, que parte do princípio da multiplicidade e não da unidade, critica o pensamento como reconhecimento e o sujeito autorreferente centrado em si mesmo. Deleuze e Guattari (D&G) expandem a filosofia a um não lugar, um vazio, uma borda, uma dobra, um rizoma. Para os filósofos franceses, a diferença é o princípio constitutivo da natureza: ela dissolve a determinação e qualquer estabilidade em um mundo que, apenas na aparência, é sólido e permanente.

A experimentação de D&G é um deslocar-se sem sair do lugar, um pensamento nômade carregado de intensidades, que força o pesquisador-filósofo a um eterno retorno, uma chegada ao mesmo lugar, mas que se faz diferente de quando partiu, pois não se trata de um retorno ao mesmo de antes. Repetição que gera diferença. Nesse labirinto movente, infinitas conexões são possíveis, não havendo um caminho

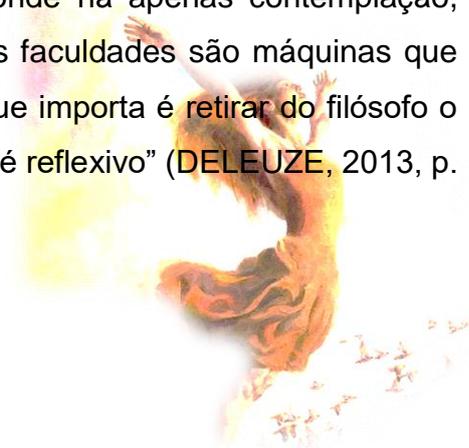
único, mas entradas e saídas múltiplas, em uma busca (in)constante que nos força a içar a âncora.

Por isso a filosofia dos autores nos ajuda a pensar esse território estranhado que é a educação, no qual o médico pode ser sinônimo de nômade, para nos ensinar que os estudantes, com seus professores, podem nos forçar também a pensar por meio de outras lógicas, criar conexões diferentes. Sujeitos nômades em uma intercessão de forças e variáveis de espaços-tempos cambiantes, singularidades que diferem na vontade de igualdade na diferença. Uma vibração. É sobre essa aposta filosófica de D&G que trataremos a partir deste ponto.

No livro “O que é a filosofia?”, lançado em 1991, D&G compõem a quatro mãos a última obra escrita em parceria, dedicando-se, nessa importante composição, a buscar pistas a respeito do que seria isso que eles fizeram ao longo de suas vidas. A velhice, como eles mesmos afirmam, permitiu-lhes, então, produzir um livro despojado e de fala bastante precisa sobre a questão que dá título à obra. A possível resposta é considerar a filosofia como uma corrente que consiste em criar conceitos, ou seja, é o ponto singular no qual o conceito e a criação se remetem um ao outro.

O filósofo, por sua vez, é um criador de conceitos em potência, um artesão que tem na filosofia o seu *métier*, a sua profissão. O filósofo é o amigo dos conceitos. Assim, as ciências, as artes e as filosofias são igualmente criadoras e as três categorias são potências do pensamento. Cientistas, artistas e filósofos são criadores, mas cada um possui a sua própria atividade criativa: a ciência cria funções, a arte cria perceptos e afectos e a filosofia cria conceitos.

D&G traçam novos caminhos para o pensamento sem utilizar as verdades clichês e as respostas fáceis. Além disso, evidenciam que onde há apenas contemplação, comunicação e reflexão, não há filosofia, pois essas faculdades são máquinas que retomam a representatividade do Uno: “De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão ‘sobre’. O filósofo é criador, ele não é reflexivo” (DELEUZE, 2013, p. 156).



Para a problematização do que seria a filosofia, D&G escolhem alguns elementos importantes e indispensáveis que precisam ser considerados na produção filosófica, a partir de um traçado transversal que indica o estilo do filósofo: o conceito, o plano de imanência, os personagens conceituais e a geofilosofia. Esses quatro tópicos não apresentam categorias ou generalidades, mas evidenciam a criatividade do filósofo e trazem as múltiplas tonalidades que se compõem para dar sustentação ao fazer do ramo em questão.

A definição deleuzo-guattariana de conceito é diferente da empregada pela tradição filosófica, que tratava do termo como alguma coisa dada ou universal. Para D&G, o conceito é uma aventura do pensamento, exclusivamente filosófica: “O conceito define-se pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto, à velocidade infinita” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 29). Ou seja, é uma multiplicidade assinada por um filósofo, criada a partir de um problema e que tem uma história atravessada.

Trata-se, portanto, de um dispositivo que não deve ser procurado, porque não está disponível para ser encontrado, uma vez que o conceito precisa ser criado, não descoberto. Além disso, conceito é acontecimento e todo filósofo tem a árdua tarefa de criá-lo. Da mesma maneira que se inventam ferramentas e instrumentos para se resolver problemas, os conceitos são criados para superar e solucionar questões inerentes à intensificação da vida.

As potências do pensar não estão relacionadas com um plano transcendente e idealizado, nem com o tempo medido, de lógica e de sucessão cronológica, mas acontecem na fluidez da imanência, vinculadas ao tempo intensivo de *Aion*. Por isso os conceitos nascem de um plano imanente atrelado a este mundo, e não transcendente, vindo de outro plano ou de outra realidade. A intenção de D&G é enfrentar o caos: “Há religião cada vez que há transcendência, ser vertical, Estado Imperial no céu ou sobre a terra, e há Filosofia cada vez que houver imanência” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 54).

Diante disso, o plano de imanência é o olhar do filósofo dirigido para um horizonte aberto, o horizonte dos acontecimentos. O plano faz um apelo à criação de conceitos,

ele é o solo fértil dos acontecimentos, pois precisa dos conceitos para adquirir alguma consistência e para que suas questões sejam habitadas. O plano de imanência é um território fecundo, onde são criados os conceitos, um gigantesco tear, que faz e desfaz o pensamento.

Os personagens conceituais, por sua vez, pertencem à filosofia e somente a ela, da mesma forma que os conceitos e o plano de imanência. Os conceitos não se criam sozinhos; eles dependem do filósofo para vir à tona e o filósofo depende de ajuda para criá-los. Todo filósofo fala por heterônimo, ou seja, fala por meio dos personagens filosóficos que inventa:

O personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os 'heterônimos' do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78).

É o personagem conceitual que percorre o plano no lugar do filósofo e o filósofo se esconde atrás dele. Existem algumas criações que podem exemplificar os personagens, tais como: Zaratustra descendo a montanha, o Demônio aparecendo na calada da noite ou o Homem Louco caminhando com uma lanterna em plena luz do dia, todos paridos por Nietzsche. Portanto, o personagem conceitual carrega o conceito em potência; ele é um bloco de afetos dentro do plano de imanência fazendo brotar conceitos.

De forma análoga à ideia dos personagens conceituais, temos a possibilidade de trabalhar com as figuras estéticas. Os traços personalísticos do personagem estético só participam da criação dos perceptos e afectos ao entrarem em relação com o plano de composição. Plano próprio às figuras ou personagens estéticos, diferente, pois, do plano de imanência da filosofia. Se o personagem estético tem uma existência difusa, se ele somente aparece em alguns momentos ou, ainda, se ele só aparece por meio dos personagens de ficção, é precisamente porque ele é o intermediário do plano de composição e dos perceptos ou afectos. As figuras e os personagens estéticos, bem como os personagens conceituais são agentes de enunciação.



Coloque um sorriso nessa cara



Fonte: <https://revistaquem.globo.com/Series-e-filmes/noticia/2019/04/joaquin-phoenix-no-poster-de-coringa-da-dc.html>.

Os personagens estéticos não são idênticos aos personagens conceituais. Embora possam estar uns nos outros, possuem devires diferentes (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Os personagens estéticos são o trabalho da sensação com a arte, a música, a dança, o cinema e percorrem o plano da composição, por isso se tornam vigorosos para nossas discussões. Já os personagens conceituais são ligados à criação de

conceitos e percorrem o plano de imanência, o que exige um fazer filosófico ativo e bastante consistente do ponto de vista da criação.

A diferença entre os personagens conceituais e as figuras estéticas consiste de início no seguinte: uns são potências de conceitos, os outros, potências de afectos e de perceptos. Uns operam sobre um plano de imanência que é uma imagem de Pensamento-Ser (número), os outros, sobre um plano de composição como imagem do Universo (fenômeno) (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 80).

Personagens estéticos e conceituais deslizam um entre o outro, variando de plano em plano, confundindo até mesmo a definição de ambos. Assim “[...] nos encontramos em planos complexos difíceis de qualificar” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 256), pois eles se interpenetram. É a arte de exigir da vida muito mais do que a existência se contenta a nos oferecer, criar por meio de figuras que falam filosoficamente. São blocos de processos nômades de subjetivações, sob o signo de cartografias convocadas continuamente a redesenhar a ideia de nômade.

Pode me apresentar como Coringa



Fonte: <https://hqscomcafe.com.br/2019/10/06/frases-do-filme-coringa-joker/>.

A partir de tais colocações, podemos pensar com os autores a respeito de uma geofilosofia, que consiste em uma opção bastante interessante do ponto de vista de D&G, ao fazerem a proposição de uma inversão nas formas de sentir a filosofia, abordando-a pela geografia e não pela história, pela geologia e não pela genealogia: “Qual a relação do pensamento com a terra?” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 84). Fato que não significa abandonar a história, mas dar contornos mais geográficos, mais móveis, mais desérticos à experimentação da filosofia.



Não é uma oposição entre o eterno e o histórico, nem entre a contemplação e a ação: Nietzsche fala do que se faz, do acontecimento mesmo ou do devir. O que a história capta do acontecimento é sua efetuação em estados de coisa, mas o acontecimento em seu devir escapa à história [...]. Sem a história, a experimentação permaneceria indeterminada, incondicionada, mas a experimentação não é histórica (DELEUZE, 2013, p. 214-215).

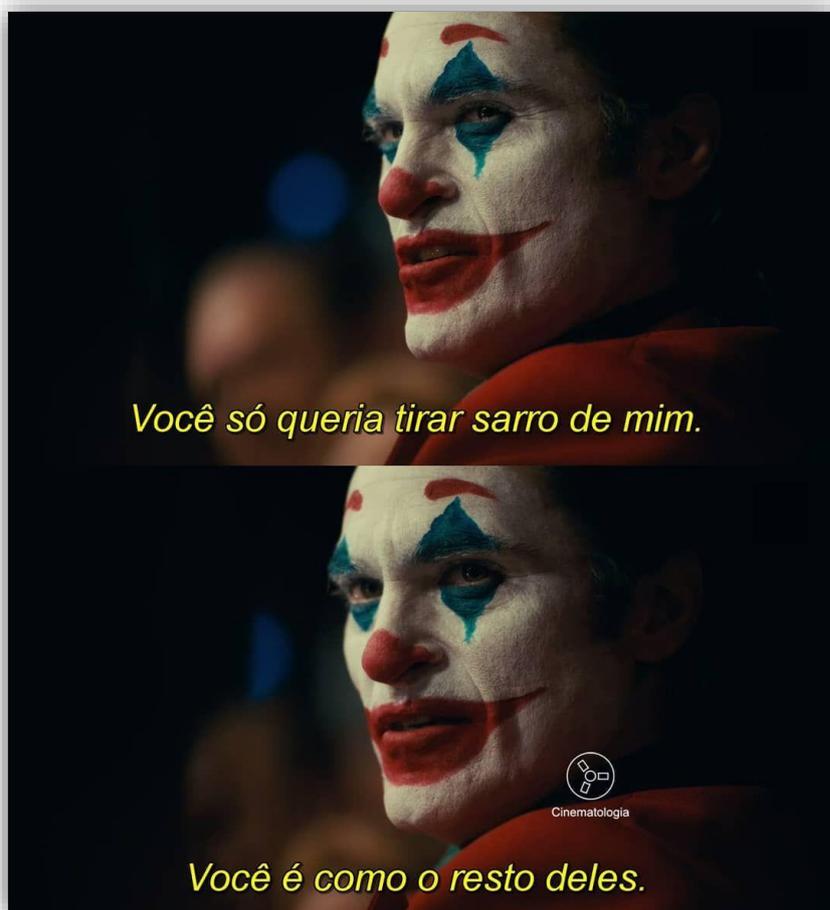
Se os conceitos promovem variações nos planos, precisamos nos ater ao relevo da filosofia. Perceber que o devir não é uma experimentação histórica e que o movimento – a mobilidade – é próprio do conceito. Dessa maneira, apontamos que o ato de filosofar, mesmo que se dê em uma história que não pode ser desconsiderada, não se confunde com ela. Desse modo, criar conceitos é sempre romper com a história linear, é ser extemporâneo, pois os problemas são imanentes e geográficos. O filósofo olha para o presente pedindo por um futuro, criando mundos; já o historiador olha para o passado tentando compreender o presente.

Esse é o objetivo da filosofia da diferença de D&G, criar uma geofilosofia, como uma maneira de pensar os movimentos das territorializações e das desterritorializações, os mapas da superfície, das migrações, das correntes de ar e de água, dos fluxos. Quando um território se torna muito apertado, o filósofo se encarrega de escapar pelas linhas de fuga. A filosofia, portanto, torna-se um traçar mapas, um trabalho para cartógrafos, não para paleontólogos.

O conceito é um composto criado em um plano de imanência. O plano de imanência é traçado por um personagem como um deserto em que os conceitos povoam e o personagem habita um plano e se desloca sobre o mapa extraíndo conceitos. Conceitos, planos, personagens e geofilosofia não existem um sem os outros.

Filosofar pode ser, então, caracterizado por um esforço criativo, uma proliferação do pensamento.

Como o resto



Fonte: <https://m.facebook.com/filmow/photos/coringa-2019-dir-todd-phillips/10157916165422509/>.

Portanto, se falamos de uma sociedade que se remodela de uma perspectiva disciplinar, a qual operava como um tipo de captura em que se buscava aprisionar a diferença para uma forma altamente controladora, em que o poder está dissolvido na alta conectividade, precisamos apostar em outras formas e possibilidades de falar de uma vida que pulsa na educação. Para isso a filosofia da diferença é uma das maneiras que encontramos de chegar a procedimentos de pesquisa que permitem a potência de uma variação conceitual do pensamento da diferença, como é o caso do processo cartográfico.

Buscando uma filosofia da diferença em um mesmo plano de composição que a educação, podemos desenvolver estudos voltados à criação que acontecem

cotidianamente nos terrenos movediços escolares, nos quais a transversalidade é a diretriz metodológica, uma proposição ou uma construção de processos com a diferença que fogem da simples representação ou codificação e que possibilitam uma abordagem que não fixa e nem venha a fixar definições de educação, de currículo, de aprendizagem e de outros mais. A pesquisa cartográfica, dessa maneira, vem como uma metodologia para tratar da diferença que não cabe nos métodos mais tradicionais de pesquisa, que já se tornaram um terreno apertado para nós, pesquisadores, e nos faz, assim, expandir nosso campo.

Reiteramos com Deleuze (2013) a necessidade do fazer filosófico para os nossos tempos capitalísticos, à medida que a filosofia está em uma relação essencial e positiva com a não filosofia: ela se dirige diretamente aos não filósofos, ou seja, a filosofia se encaminha para nós, que precisamos de linhas de fuga para libertar a vida aprisionada. Em suma, filosofar é falar de uma vida, sentir-se vivo: “Não há nunca outro critério senão o teor da existência, a intensificação da vida” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 90).



Protocolos sanitários

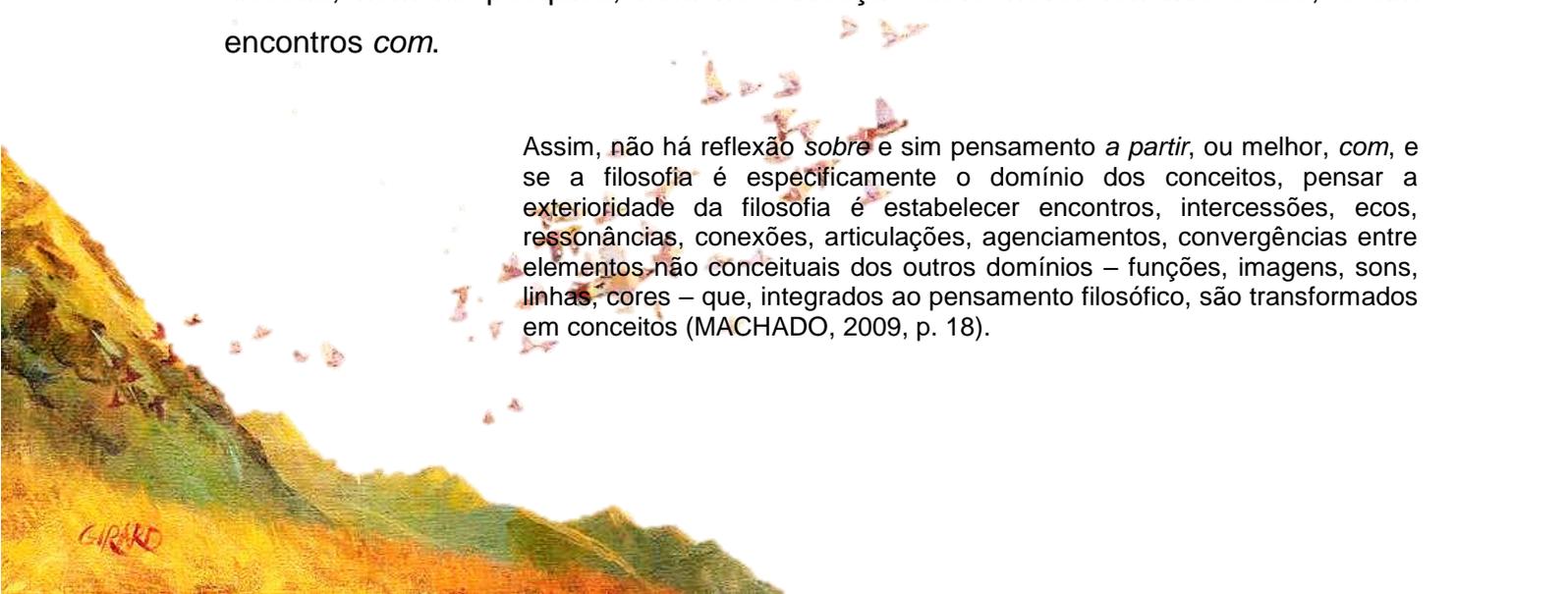
Fonte: Acervo da pesquisa.

Assim, o que nos moveu foi falar de uma filosofia que auxilia na produção de sentidos na educação em modo intensivo. Notadamente, os terrenos movediços nos indicam que a educação não acontece apenas dentro dos espaços físicos das escolas e isso se intensifica à medida que tratamos de uma pesquisa em contexto pandêmico. Portanto, para nós, filosofia rima com cartografia e com pandemia, para que os movimentos educacionais ruidosos continuem a ser defendidos, mesmo em tempos ainda mais solitários, de vazios ainda mais povoados.

CARTOGRAFIA RIMA COM METODOLOGIA

Para D&G, o discurso filosófico é muito mais do que repetir ou repensar os filósofos (MACHADO, 2009), é mais que refletir sobre as coisas. Entendem que o processo filosófico é um processo de criação. Por isso, mais uma vez, aproveitamos essa definição de que o filósofo é um criador e não um reflexivo, para forjar o nosso abeiramento da filosofia com a pesquisa em educação, uma vez que podemos reivindicar que o pesquisador se assemelha ao filósofo, se fizermos uso da perspectiva da criação. Não que o pesquisador necessariamente crie conceitos, mas, assim como o filósofo, ele não descobre, inventa. Não contempla, fabrica.

Nesse plano também estão, de certa forma, o professor, o estudante e os demais sujeitos dos cotidianos, que se ocupam da produção de alguma coisa nova e que dão origem às aprendizagens por meio do estabelecimento de pluralismos, agenciamentos, ressonâncias e geografias, mesmo que não se deem conta disso. Filósofos, pesquisadores, professores e alunos se assemelham à medida que movem o pensamento, contribuindo para os encontros, para os devires. Portanto, nem na filosofia, nem na pesquisa, nem na educação deve haver reflexão *sobre*, e sim encontros *com*.



Assim, não há reflexão *sobre* e sim pensamento *a partir*, ou melhor, *com*, e se a filosofia é especificamente o domínio dos conceitos, pensar a exterioridade da filosofia é estabelecer encontros, intercessões, ecos, ressonâncias, conexões, articulações, agenciamentos, convergências entre elementos não conceituais dos outros domínios – funções, imagens, sons, linhas, cores – que, integrados ao pensamento filosófico, são transformados em conceitos (MACHADO, 2009, p. 18).

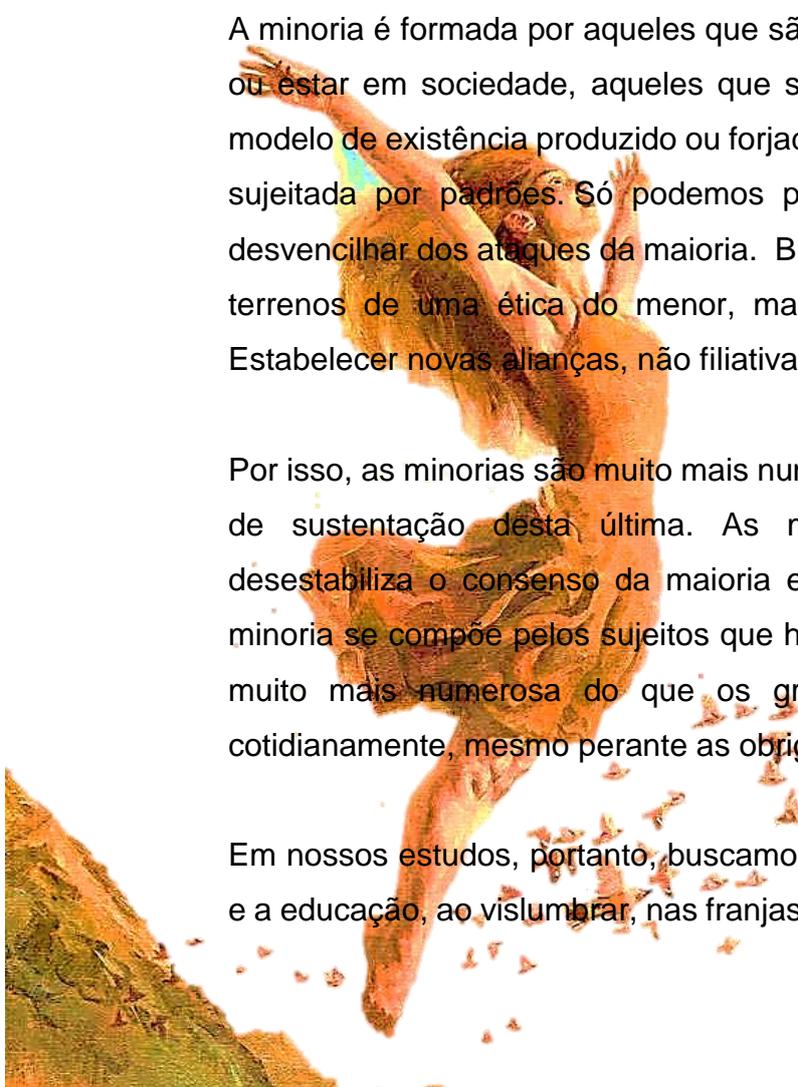
Conforme Machado (2009) nos aponta, a filosofia precisa ser pensada com os encontros, e não a partir de metanarrativas, como é tendência da filosofia moderna. Reivindicando que a educação também não deve partir dos grandes discursos, vemos intercessões entre a filosofia e a educação, para produzirmos uma metodologia um pouco menos tradicional, que aceite um percurso imprevisto e que se alimente dos fluxos. Um encontro filosofia-educação que considere que as minorias estão sempre mais próximas do devir.

Segundo D&G, o menor e o devir-minoritário não se referem a grupos inferiores como descritos na linguagem comum. As minorias são constituídas por identidades e, portanto, pelas configurações molares compostas de infinitas linhas de partículas, ou seja, linhas de devir. D&G grifam que maioria e minoria não se distinguem pelo número de pessoas; a configuração de maioria e minoria se faz pela posição ocupada em dada sociedade política organizada, com a atribuição de bens e de valores de forma impregnada a determinados modelos institucionais que assumem uma carga impositiva.

A minoria é formada por aqueles que são forçados a se adequar a um modelo de ser ou estar em sociedade, aqueles que são arrastados a se conformarem com dado modelo de existência produzido ou forjado para imperar. A minoria é aquela que se vê sujeitada por padrões. Só podemos pensar em um sujeito em devir, se ele se desvencilhar dos ataques da maioria. Buscar uma ética dos devires é se mover pelos terrenos de uma ética do menor, mais solta, que resiste aos padrões molares. Estabelecer novas alianças, não filiativas.

Por isso, as minorias são muito mais numerosas que a maioria, pois detêm o segredo de sustentação desta última. As minorias são multidões cuja organização desestabiliza o consenso da maioria e da sua ordem política. Em nosso caso, a minoria se compõe pelos sujeitos que habitam os cotidianos educacionais, de forma muito mais numerosa do que os grandes pensadores, movendo a educação cotidianamente, mesmo perante as obrigações forçadas e forjadas pela maioria.

Em nossos estudos, portanto, buscamos cartografar as intercessões entre a filosofia e a educação, ao vislumbrar, nas franjas de ambas, a possibilidade de abraçamentos,



por considerarmos a alternativa de composições e não de polarizações. Perspectiva nômade que se distingue de um pensamento sedentário, congelado e inalterável, na medida em que está continuamente em devir e se impõe como ato de resistência em face aos modos de pensamento dominante, pensamento régio ou burocrático, que tantos especialistas querem impor à educação.

Por conseguinte, inspirada em Deleuze e Guattari (2011), a cartografia se apresenta como uma força metodológica por permitir o desenhar (des)contínuo de uma pesquisa interessada nos cotidianos. Ela nos incitou a acompanhar processos a partir dos movimentos curriculares, de um *continuum* de intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, 27), pois reconhece que pesquisar não possui regras determinadas e específicas, uma vez que corresponde à proposta de acompanhar processos de territorializações, desterritorializações e reterritorializações emanadas do *cotidiano vivido* (FERRAÇO, 2008, p. 31).

O processo cartográfico, dessa maneira, é uma metodologia que desafia os modelos mais tradicionais de pesquisa. Ele nos remete à força do contágio daquilo que é móvel, impreciso e, portanto, imprevisível. Portanto, essa possibilidade de tratar daquilo que escapa é o que aflige as interpretações a respeito da cartografia, pois, quando se fala em metodologia, logo aparece a necessidade de respostas e de resultados, o que não se apresenta como finalidade desse método. Cartografia tem a ver com criar mapas, sem concluí-los.

Nesse vasto mar das convenções estabelecidas e legitimadas, a pesquisa cartográfica se configura em uma metodologia com caráter de investigação processual, acompanhando percursos e se embrenhando em meio às redes, aos rizomas. Mesmo na escusa aos métodos com regras previamente estabelecidas, a cartografia não abre mão da exigência, apenas a ressignifica: “O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015, p. 11).

O trabalho do cartógrafo é seguir, indicar e problematizar as pistas, sabendo que, para acompanhar movimentos, não é possível deter de antemão a totalidade dos

procedimentos, uma vez que as coisas vão se produzindo e se calibrando durante o próprio percurso da pesquisa, sem que se percam de vista os compromissos éticos e políticos inerentes ao ser pesquisador. As pistas orientam a pesquisa, considerando os efeitos do processo no redirecionamento das ações do pesquisador.

Essa processualidade da pesquisa cartográfica, em que nada está terminantemente definido, exige ainda mais atenção do pesquisador. Ele precisa estar à espreita, pois nunca se sabe o que está por vir e isso implica um empenho maior do que nas pesquisas estruturadas, em que já se delineou o início, o meio e, por vezes, o fim. Isso porque a cartografia detém uma complexidade que está na intimidade do rizoma, apresentando-se como um de seus princípios. O rizoma, por sua vez, é um mapa aberto de comunicações transversais e de conjugações dos fluxos:

Nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de 'o mesmo' não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2015, p. 11).

A pesquisa cartográfica foge das representações e não visa a isolar o objeto das suas articulações históricas, nem de suas conexões com o mundo. Além disso, considera que, ao acompanhar os movimentos da pesquisa, nada é inaugural no plano, pois os processos já estão em curso, passando o pesquisador a cartografar pelo meio e acaba por se tornar parte daquele território, a ponto de não distinguir se é pesquisador ou pesquisado, havendo necessidade de se despersonificar e se desfazer das identidades, representações e significações. Parece-nos que a força da cartografia está nos seus efeitos e não propriamente nos seus sujeitos e objetos.

Para constituir esta pesquisa enredada, desfrutamos de intercessores teóricos antifundamentalistas que apostam, especialmente, na filosofia da diferença vislumbrada nos cotidianos educacionais. Portanto, ao falarmos de um currículo que transpassa a educação, consideramos os fazeres-saberes que transitam nas redes rizomáticas, sem tratar apenas das representações impostas pelos currículos maiores e arborescentes. Por isso, lembrando o início desta seção, em que trouxemos as



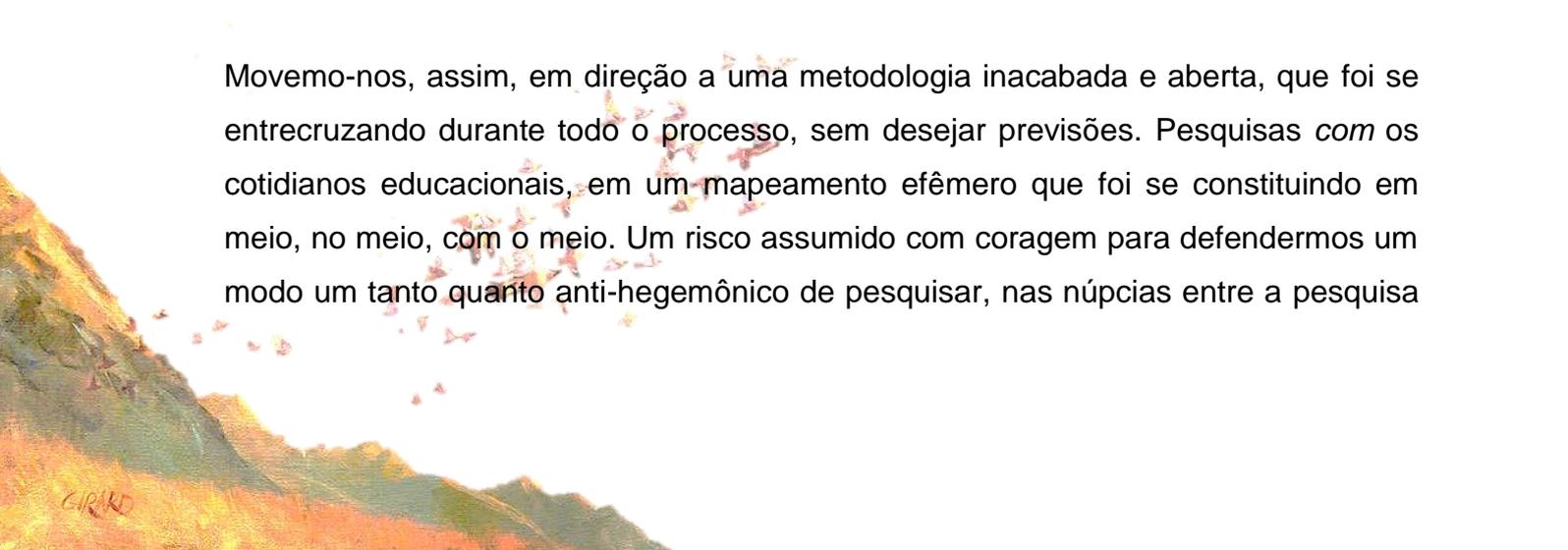
contribuições de Machado (2009), as quais indicam perspectivas do pensar *com*, encontramos uma aliança entre a pesquisa cartográfica e a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), para pesquisarmos, por fios outros, um pouco diferentes dos mais habituais.

Desejando compor uma cartografia amplificada, trazemos a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) para falar daquilo que é vivente, uma vez que “Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos ‘com’ eles” (FERRAÇO, 2003, p. 173). Cotidianos que se manifestam no vivido, porque falam da própria vida... E é ela, uma vida, que produz zonas de intercessão entre a filosofia da diferença e a nossa aposta de pesquisa pautada nos cotidianos escorregadios e irrepresentáveis.

[...] a intensidade dos movimentos e dos fluxos caóticos vividos com a realização de nossas pesquisas nos/dos/com os cotidianos impôs a necessidade de questionar não só os modelos de pesquisa herdados das ciências cartesianas mas, sobretudo, colocar sob suspeita as amarras conceituais decorrentes de alguns desses modelos que insistem em reduzir os cotidianos das escolas a lugares de implantação, reprodução ou representação das políticas educacionais governamentais (FERRAÇO, 2017, p. 538).

A partir da argumentação de Ferrazzo (2017), fazemos das palavras dele as nossas, furtando a sua ideia de pesquisa que afronta uma ciência e uma metodologia régias. *Pesquisar com os cotidianos* exige também estar à espera, em vigilância. Em uma educação solitária, atravessada por diferentes movimentos, podemos falar dos processos que estão sempre “[...] abrindo brechas que desafiam o instituído” (FERRAÇO, 2005, p. 9), o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação em que investimos, ou seja, complexo por ser tecido junto ao cotidiano.

Movemo-nos, assim, em direção a uma metodologia inacabada e aberta, que foi se entrecruzando durante todo o processo, sem desejar previsões. Pesquisas *com os cotidianos* educacionais, em um mapeamento efêmero que foi se constituindo em meio, no meio, com o meio. Um risco assumido com coragem para defendermos um modo um tanto quanto anti-hegemônico de pesquisar, nas núpcias entre a pesquisa



cartográfica e a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), em um deserto metodológico que se atravessa sozinho e em bando.

Nestas nossas considerações teórico-metodológico-epistemológicas, em que buscamos produzir intercessões da filosofia da diferença com a educação, percebemos ser possível esta aposta de compor a pesquisa cartográfica à *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), pois ambas pressupõem uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, mas que não abre mão de um mapa de pesquisa. Portanto, não se trata de uma ação sem direção. Falamos de um nomadismo de pesquisa em suas potências variadas de criação, um acompanhamento do traçado de um plano repleto de linhas não só verticais ou horizontais, mas também transversais.

Dessa forma, *pesquisar com os cotidianos* e com a pesquisa cartográfica, nos fluxos de uma filosofia da diferença, exigiu de nós uma postura de ataque e também de recuo. Foi preciso ficarmos atentos aos acontecimentos e, ao mesmo tempo nos deixar levar pelos movimentos imanentes, ainda mais em se tratando de tempos pandêmicos. A complexidade de pesquisar “com” está em não ser um mero espectador que observa para coletar informações, mas que, com rigorosidade e sensibilidade nas dosagens certas, dosagens permitidas pelo próprio cotidiano, experiencie o campo em suas afetações e afecções, produzindo dados.

Essas composições nos permitiram chegar a uma *pesquisa com os encontros*, que se deu pelas composições improváveis, pelas múltiplas alianças tecidas desordenadamente em nosso plano de pesquisa expandido, uma vez que não foi possível estar em uma escola, em uma sala de aula, em um segmento de ensino. Foi preciso romper a delimitação física e rastrear a educação acontecendo dissipadamente. Uma rede de ensino que se tornou uma rede de pesquisa, uma rede de encontros, movendo-nos a não ficar paralisados pela ação do vírus, movendo-nos a percorrer o mapa o máximo possível. Um percurso complexo, de subidas e descidas, de tomadas de fôlego e recomeços, já que, como dito nestas páginas, não conseguimos ficar na planície por muito tempo. Uma *pesquisa com os encontros* cibernéticos, imagéticos, performáticos, musicais, cinematográficos e, quando deu, físicos.

Diante disso, *pesquisar com* foi a aposta defendida, sabendo que conceitos e problematizações são possíveis, mas, ao mesmo passo, admitimos que não existem verdades únicas ou absolutas e nem as queremos fazer existir. O cotidiano acontece em meio às situações corriqueiras, ao que está sendo feito, nos entrelaçamentos das redes de relações nos diferentes espaços-tempos vividos. *Pesquisar com a cartografia, pesquisar com os cotidianos e pesquisar com os encontros* se tornou uma alternativa para superar as tentativas de engessamento das práticas sociais e para admirar a complexidade afeta à cotidianidade educacional.

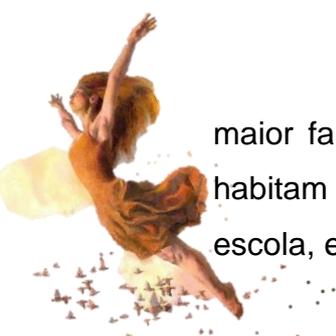
PANDEMIA RIMA COM METODOLOGIA

Rachadura²⁶



No que tange às nossas abordagens cotidianistas, quando falamos em metodologia de pesquisa, primamos por uma atuação como pesquisadores que se envolvem nas redes das escolas, para que nos tornemos parte dos espaços-tempos vividos-praticados pelos sujeitos nas mais diversas ações que tecem os currículos. Desde o início de uma pesquisa, nosso pensamento é movimentado pelas ideias a respeito da escola que vamos pesquisar: quais características ela possui, com qual escola temos

²⁶ Trata-se de uma rachadura pintada no hospital de Vadecilla (Santander) em recordação aos mortos pela Covid-19 e em homenagem aos profissionais da saúde. O artista se chama Pejac e denominou a arte de "Banksy". O conteúdo desse código também pode ser acessado em: <https://youtube.com/shorts/ZhKA6byiQzc?feature=share>.



maior familiaridade, a qual etapa de ensino cada uma atende, quais profissionais habitam as escolas, quais movimentos poderíamos experimentar na/da/com cada escola, entre tantas outras expectativas.



Quando “selecionamos” a(s) escola(s), fazemos planejamentos, mesmo sabendo que nada do que rascunhamos pode se adequar ao vivido, mas, mesmo assim, planejamos. Também montamos nosso cronograma, buscamos os contatos com os gestores da escola, começamos a participar de algumas ações específicas daquele ambiente e vamos seguindo o curso da pesquisa, esperando o momento certo de nos apresentarmos como pesquisadores em busca de agenciamentos, devires, acontecimentos, clichês, experiências e tantos fios que se produzirão efeitos e, por que não, se transformarão em dados.



Defendemos o caos e o tratamos como potência. Todavia, quando ele se instala, tudo parece perder um pouco de sentido, até porque o clichê também nos faz falta. Enquanto o caos se instaura devido a uma pandemia, assombra-nos o medo de que ele nos alcance, sacudindo as poucas certezas. Assim nos vemos na escrita de uma tese, que trata da solidão, em meio a uma pandemia que obriga os sujeitos a se isolarem, justamente quando precisamos falar das solidões povoadas. Esse contexto foi nos movendo a continuar nas argumentações de que, mesmo imaginando que estamos sós, nós nos multiplicamos em muitos, inventariando e reinventariando.



Pessoas obrigadas a ficar em casa se viram em uma situação de sufocamento, de sofrimento, de mal-estar. Outros tantos iam trabalhar, querendo ficar em casa. Surge a emergência de falar ainda mais de uma forma de solidão desatrelada, de alguma maneira, dos moldes existenciais de reclusão, sofrimento e desamparo. Eclusão de uma tomada de distância física e também subjetiva. Respiro e desaceleração. Ocupação de vazios. Redescobrir-se e valorizar o estar no coletivo. Reconciliar-se com a própria solidão que não tem data para findar.

Por estarmos distantes, não poderia significar que nada seria produzido, que nada aconteceria, que o mundo pararia de vez. Sabemos que vidas foram e estão sendo interrompidas, mas outras tantas foram e estão sendo ressignificadas. Justamente por estarmos em uma sociedade de controle, de alta conectividade e entrelaçamento, foi

possível estabelecer conexões, encontros e sustentar a ideia de que as solidões contemporâneas não são necessariamente paralisadoras. Podem também ser sinônimo de criação, de novas possibilidades, mesmo que elas não sejam as mais desejadas ou esperadas por nós.

Meme do caixão²⁷



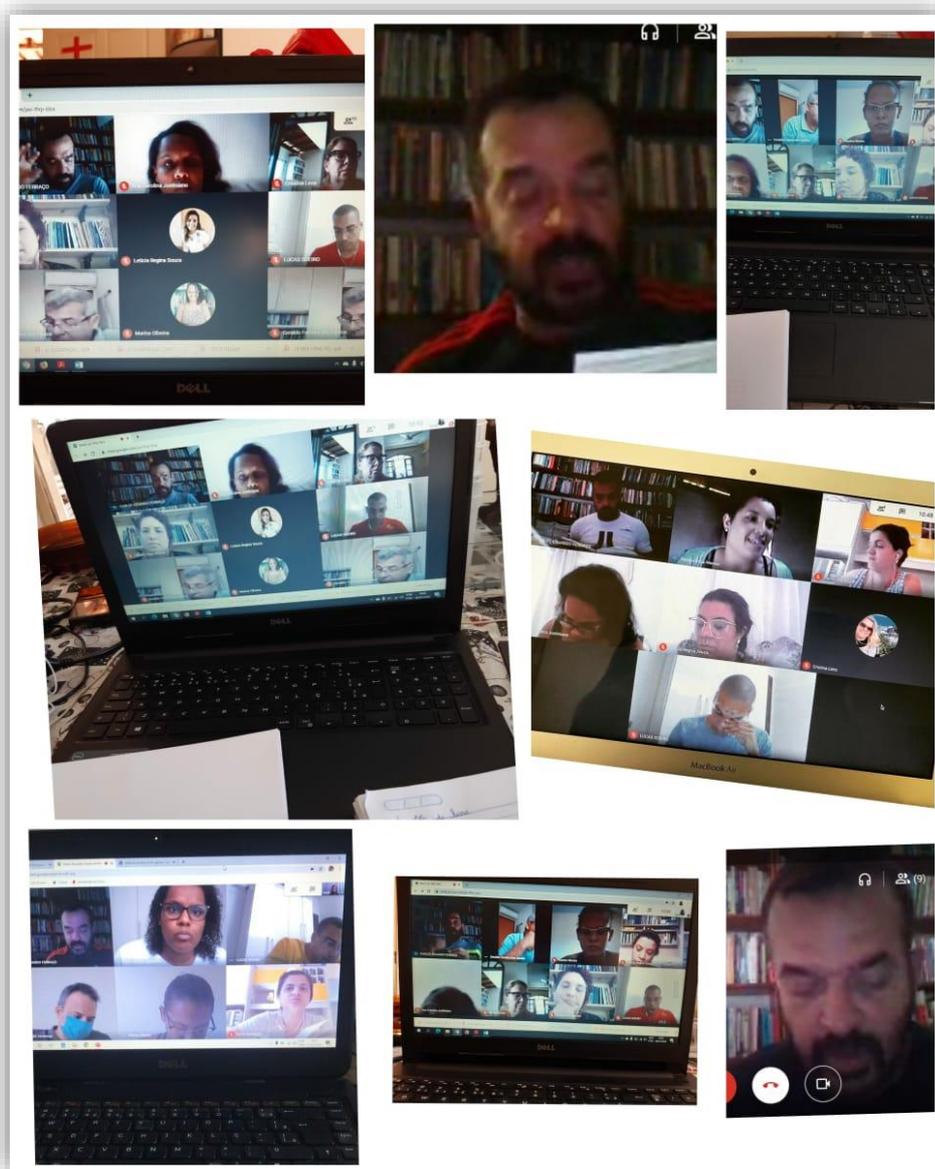
Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2020/04/16/empresario-usa-meme-do-caixao-para-alertar-sobre-quarentena-fique-em-casa.ghtml>.

Fomos sacudidos e obrigados a nos desfazer um pouco dos modos de vida estabelecidos e do engessamento do eu. Apagamento necessário. Habitar os desertos e suas dunas de solidão sem forma definida, que mudam com um sopro e se propagam nos vazios em potência. Mas, como fazer isso se estamos como que em carne viva, com pés cansados de caminhar na areia quente e com os corpos gelados

²⁷ Um empresário usou o “Meme do caixão” para apresentar às pessoas a importância de ficar em casa durante a pandemia. Os dançarinos que aparecem no meme são chamados em inglês de “pallbearers”, que no Brasil seria traduzido como “carregadores de caixões”. O vídeo oficial da música foi postado no YouTube em 2018, a partir do qual foi feita a junção das imagens dos dançarinos com uma versão remixada eletrônica que deu origem a um dos maiores memes de 2020, compartilhado intensamente durante o período da pandemia.

pele frio da noite desértica? Solidão de um tempo *aiônico* e caótico, que não se deu exclusivamente pela pandemia, mas que também se intensificou por meio dela.

Encontros



Fonte: Acervo da pesquisa.

Todos perdemos demasiado. Todavia, foi preciso acreditar. Como diria Deleuze (2013, p. 222), “Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos”, mesmo sabendo que as estruturas apenas se reorganizam para continuar monitorando e se reproduzindo, mesmo sabendo que o inimigo continua a rondar; só que uma vida não para.



GIRARD

Gratidão pela minha vida



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nessas reinvenções dos modos de vida e de pesquisa, vemos o campo de pesquisa se expandir. Saímos de uma noção de campo fisicamente determinada e limitada para conceber um plano que não tem mais (ou talvez nunca teve) um lugar específico ou fechado. Os acontecimentos que tocam e físgam o corpo-pesquisador estão espriados por toda parte e em qualquer tempo, muito além de uma redução de espaço físico. Assim, desmanchou-se para nós um lugar limitado para deixar surgir outras modalidades de encontros com a pesquisa. Interrogar as coisas em meio à sua processualidade, pois, mesmo em períodos de distanciamento do espaço físico, foi possível nos inserirmos no campo-rede, pois ele está multiplicado.

Em tempos de pandemia

A frase de Nietzsche nunca foi tão clara: “A arte existe para que a realidade não nos destrua”.



Fonte: <https://gramho.com/media/2280800514522102243>.

Portanto nos vemos na constituição de novos modos de vida, de pesquisa e de metodologia que não partem mais da escolha de uma escola, ou de um lugar, ou de um terreno, ou de uma etapa de ensino, mas de um mapa aberto, sem delimitação. Escolas, lugares, terrenos, no plural, no múltiplo. Plano-escola, de metodologia aberta. Isso nos levou a reafirmar a defesa de um processo metodológico que percebesse na imprevisibilidade um rastro de força em meio a tantas fraquezas deste tempo. Tempo que testa nossas forças a todo tempo.

Em meio aos sufocamentos, conseguimos respirar um pouco, achar bolsões de ar para encher os pulmões depois de meses convivendo com o caos-pandemia que ainda impera. Mesmo sabendo que a emergência em saúde nos fez paralisar por alguns ou por muitos momentos, compreendemos, também, que ela nos trouxe a necessidade de encarar aquilo que tanto defendemos e perceber, de fato, que “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 19).



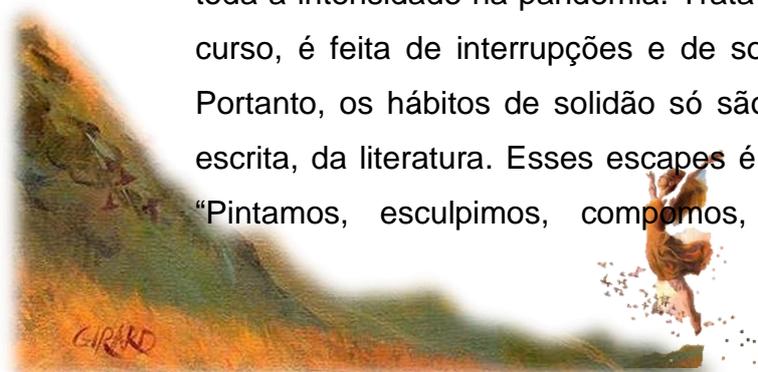
Live do Alok



Fonte: <https://jovempan.com.br/entretenimento/musica/live-alok-confusao-vizinhos.html>.

Escrever na/da/com a pandemia foi acompanhar os movimentos que ainda estavam por acontecer, a partir dos fluxos e dos efeitos. Foi preciso decidir: uma sentença ou uma vitória? Passamos por tantas coisas estranhas que o fato de estarmos vivos já nos pareceu o suficiente. Duras penas. Entretanto, os vacúolos de solidão e de silêncio nos ajudaram a transformar o gás carbônico em oxigênio, provocando rotas de fuga capazes de efetivar modos de vida desviantes, perfurando o isolamento físico-social. Saturação a 100%.

Hábitos de solidão necessários nesta atmosfera irrespirável, mas que não se tratou de um isolamento físico ou social, muito menos da redução do mundo ao pessoal ou caseiro, embora esses processos tenham acontecido e continuem a acontecer com toda a intensidade na pandemia. Trata-se de movimentos de uma vida que, em seu curso, é feita de interrupções e de solidões necessárias, com ou sem pandemia. Portanto, os hábitos de solidão só são possíveis por meio da arte, da música, da escrita, da literatura. Esses escapes é que nos proporcionaram respirar um pouco: "Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações. Pintamos,



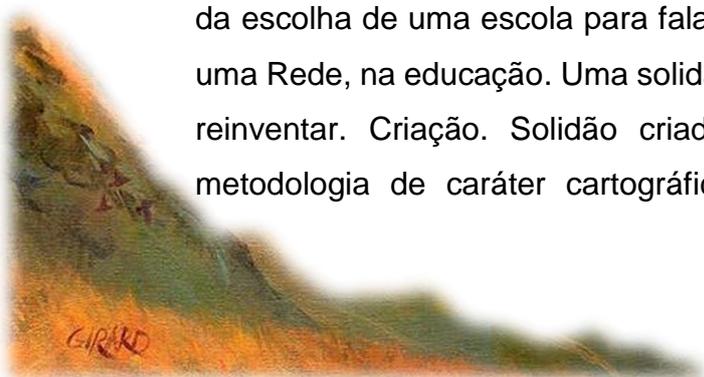
esculpimos, compomos, escrevemos sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 196).

Drive thru



Fonte: Acervo da pesquisa.

Dessa maneira, pandemia passou a rimar com metodologia e assim nos deslocamos da escolha de uma escola para falar dos efeitos deste tempo em várias escolas, em uma Rede, na educação. Uma solidão dilatada que não fez a educação parar, mas se reinventar. Criação. Solidão criadora. Estética da solidão. Diante disso, nesta metodologia de caráter cartográfico, acompanhamos os efeitos da solidão que



permeia os processos educacionais, com ou sem pandemia, tecendo os currículos cotidianamente 😊.

Bebê tá on



Fonte: Acervo da pesquisa.

Um bebê em sua casa, pelo celular da mãe, assiste ao vídeo de contação de história preparado pela sua professora... É possível perceber como aconteceram as criações dos currículos e os encontros das solidões, mesmo sem contato físico direto entre os profissionais da educação e a comunidade escolar. Podemos acompanhar uma educação que não parou, mas que se reinventou, mostrando que a escola e o professor são insubstituíveis, quando se aposta em uma educação composta pelas minorias.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sabemos que a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do



mundo (UNESCO, 2020). Diante disso, que nos falte uma sala de aula cheia, um recreio alvoroçado, a gritaria de um final de turno ou o silêncio de um dia de prova, mas não nos falte a criatividade de professores que, com seus alunos, desde os bebês aos adultos, continuam a produzir currículos e sentidos em grupos de *WhatsApp*, blogs, canais na internet, *drive thru*, entre tantas estratégias até que viesse o esperado retorno presencial (seguro).

Não nos interessou, de forma alguma, romantizar a pandemia, atribuindo-lhe sentidos extremamente positivos. Pelo contrário, a pandemia se tornou a causa de uma crise sanitária, econômica, social e educacional, visto que os frutos negativos para os estudantes serão percebidos ao longo de anos na educação. A pandemia alargou as diferenças entre os mais ricos e os mais pobres e, mesmo se considerarmos apenas os alunos da rede pública, os afastamentos entre os alunos são imensos, uma vez que sabemos que muitos ficarão para trás, retidos, evadidos, em defasagem idade-série, sem estar alfabetizados, tendo que abandonar os estudos para ajudar a família e tantas situações mais.

Porém, a abordagem da pandemia nessa tese se tornou uma necessidade, pois não seria possível ignorar este momento histórico que atravessou nosso corpo-pesquisador. Deixando explícito que preferíamos estar nas escolas acompanhando os processos de maneira um pouco mais costumeira, precisamos falar da pandemia para falar das potências do que é produzido pelos professores com seus alunos nesse campo expandido que é a escola. Portanto, a potência não está na pandemia; está nos currículos tecidos mesmo com a existência dela.

Corpo-só em tempos de uma solidão forçada, mas extremamente povoada “[...] há sempre um coletivo mesmo se se está sozinho [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p.15). Momentos prediletos de solidão. Instintos que nos levaram a manter a pesquisa viva, em qualquer espaço e tempo. Continuamos a pesquisar, a acreditar que o campo se expande para além do que o senso comum sobre ele define. Pesquisadores sobreviventes que apostam na rugosidade da vida.

Desassossegos causados por uma pandemia, mas que ensinam a ver a pesquisa contaminada pelas distâncias, na busca “[...] de libertar a vida em toda parte onde



esteja aprisionada pelo homem e no homem, pelos organismos e gêneros e no interior deles” (DELEUZE, 2011, p. 14). Encontramos maneiras de tornar a solidão inventiva, torcendo, sim, para que possamos voltar aos modos mais usuais de estudo e de pesquisa, porque eles também nos fazem falta e nos constituem.

Saudade de uma aglomeração, né, minha filha?!



Fonte: Acervo da pesquisa.

Uma vida que se dobra e desdobra, que precisa dos acasos, do caos e dos clichês.
Uma vida que se alimenta do novo, mas que não se desprende por completo do velho.
Uma vida rugosa, dobrada e que, solitária, pretende ser livre. Livre em sua solidão.
Uma vida que não quer se aprisionar por uma crise que testa as forças com toda força.
Uma vida que se encontra com o que fisga o corpo e se move por desassossegos.

O retorno presencial da forma que conhecíamos não chegou da maneira que esperávamos. Passamos a lidar com o ensino híbrido, revezamento de grupos de alunos semanalmente, presença facultativa, protocolos de biossegurança, *continuum* curricular.²⁸ Então, fomos tentando captar os currículos que continuaram a ser tecidos

²⁸ O *continuum* curricular foi uma estratégia orientada pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a fim de reorganizar as habilidades essenciais da Base Nacional Comum Curricular, que deveriam ter sido desenvolvidas em 2020, mas que, devido à pandemia, não foi possível. Tais habilidades deveriam ser priorizadas em 2021 e 2022, além de haver a previsão da aprovação automática dos alunos do ano de 2020 para 2021.

nessa solidão povoada de alunos sentados distantes, alunos em ensino completamente remoto, alunos evadidos, alunos...

Cotidianos em expansão



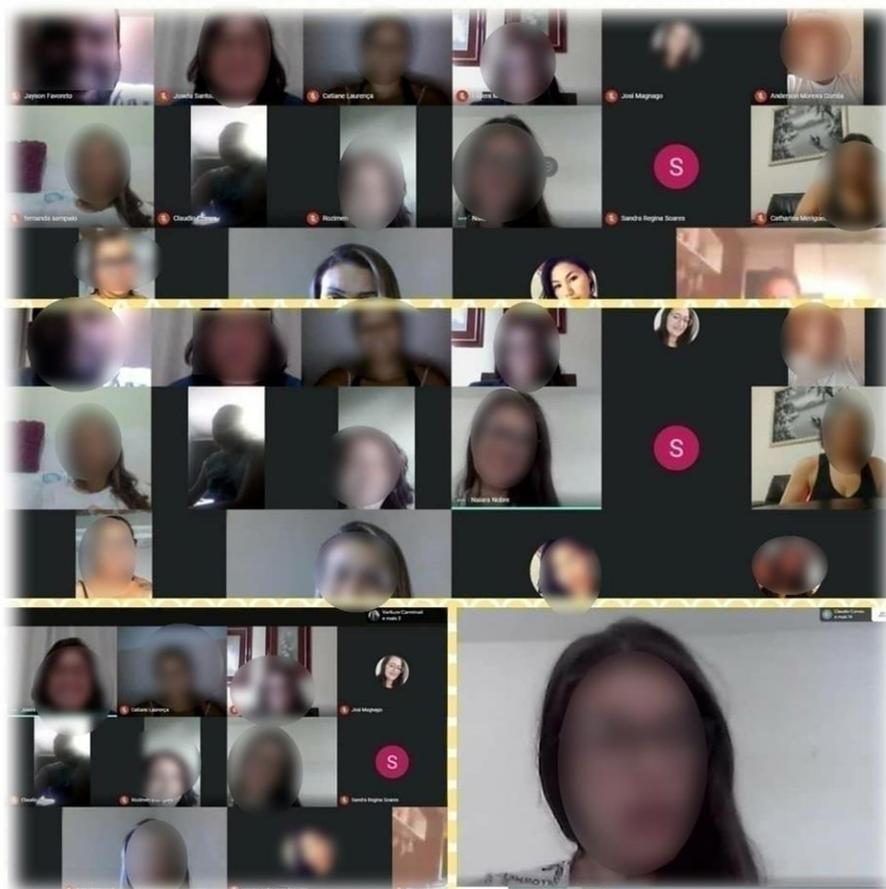
Fonte: Acervo da pesquisa.

Sem podermos desenvolver métodos de pesquisa que exigissem a presença física nas escolas em muitos momentos, sem podermos estar diretamente com os sujeitos da forma como a pesquisa nos propõe, fomos buscando maneiras de captar o que continuou acontecendo em uma educação que não parou. Fomos vasculhando as redes sociais, fomos produzindo materiais, nos infiltrando em grupos de *WhatsApp*, participando e promovendo reuniões on-line, acompanhando o retorno presencial gradativo, realizando formações em formato de *live*, atentos a qualquer vestígio que nos indicasse a educação acontecendo solitariamente, com distanciamento e com conexões.

Valendo-nos da ética que nos cabe como pesquisadores, trouxemos elementos sem identificação direta dos sujeitos e das escolas, sem definir rostos, sem especificar

sujeitos. Nossa intenção foi trazer à tona a educação produzida por sujeitos anônimos, pelas minorias, pelos pequenos coletivos de forças que muitas vezes não são validados, mas são os que realmente fazem a educação guarapariense acontecer e sobreviver.

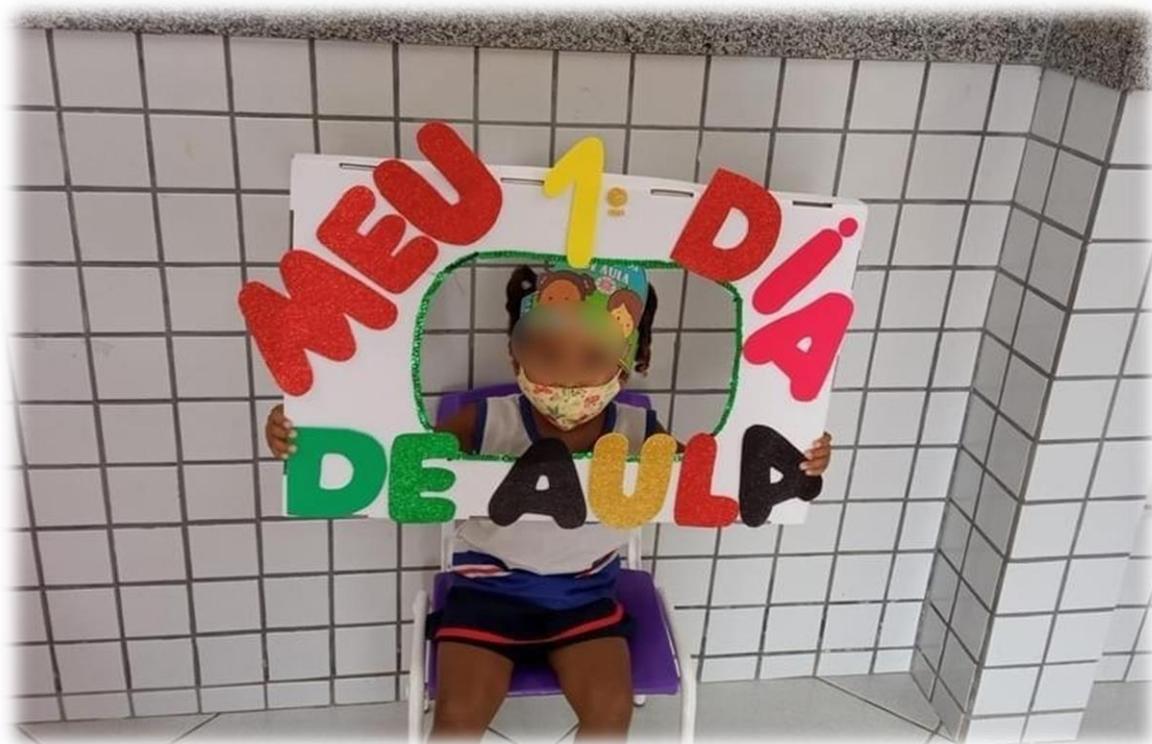
Bando



Fonte: Acervo da pesquisa.

Por isso, para compor esta pesquisa, fizemos usos de dados produzidos por nós das mais variadas formas, das mais diversas fontes: áudios, vídeos, imagens, conversas, narrativas, *prints*, fotos, poesias, tudo que evidenciasse uma educação que continuou a acontecer nas criações e nas criatividades. Criamos grupos de *WhatsApp* com professores e com alunos e nos infiltramos em outros com as famílias, fomos excluídos algumas vezes, participamos das aulas no *Classroom*, ofertamos aulas de apoio on-line aos alunos com dificuldade durante a pandemia, entramos em sala de aula para cobrir professor afastado com Covid-19, porque o sistema não deu conta de substituir de uma hora para outra tantos atestados 🙄, nas criatividades de uma solidão povoada.

Com máscara

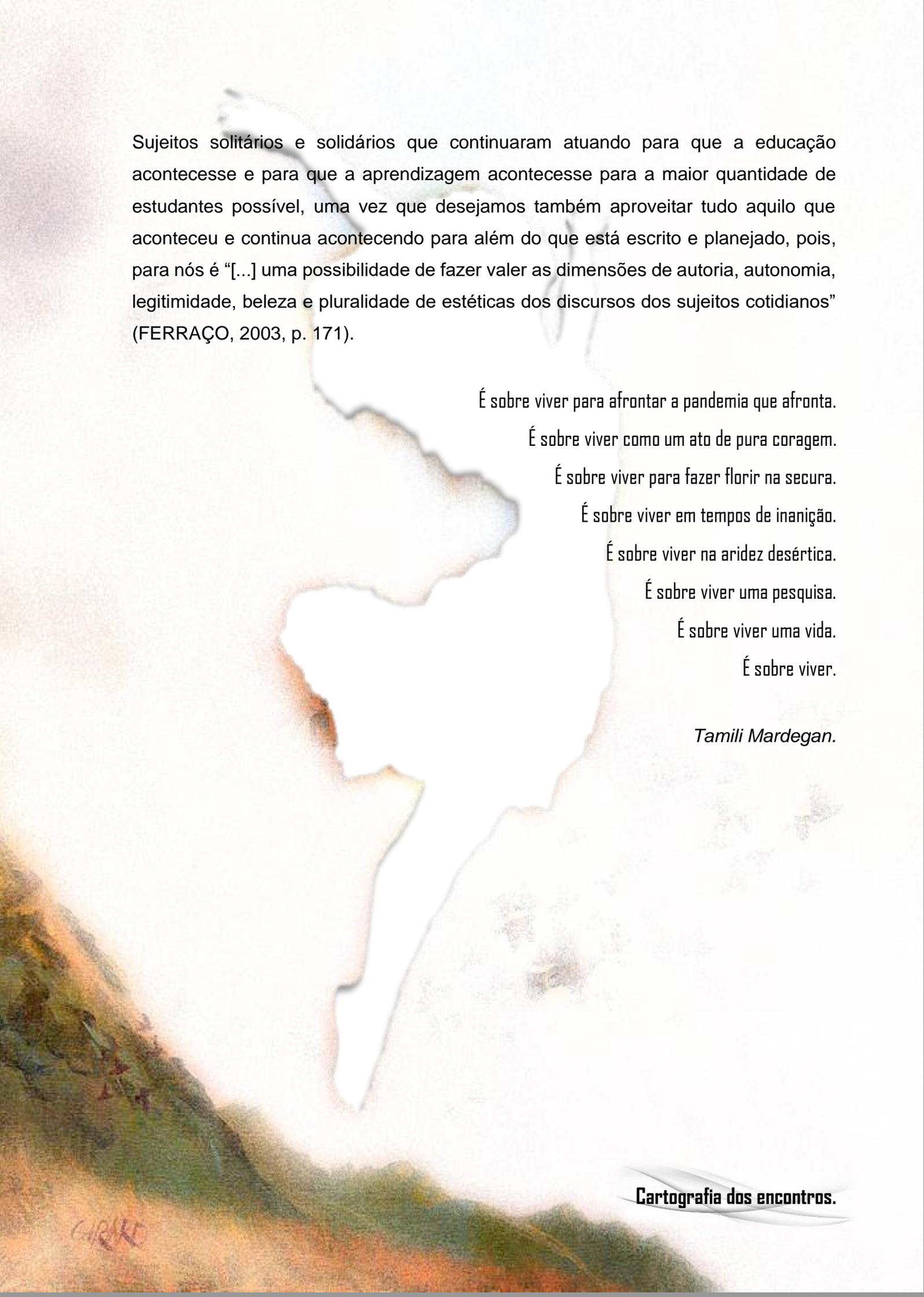


Fonte: Acervo da pesquisa.

Nesses nossos encontros de um pesquisar *com*, consideramos a importância das “[...] falas, gestos, conversas, silêncios, objetos, escritas, fotografias, grafites, murais, cartazes etc., enfim, algumas das múltiplas práticas experimentadas nos cotidianos das escolas que potencializam diferentes sentidos do que é vivido pelos sujeitos” (FERRAÇO, 2015, p. 69) e que nós fomos nos envolvendo, produzindo, encontrando, cartografando.

Cotidianos expandidos e em expansão que fazem a educação vazar pelas frestas abertas nos muros das escolas que foram, por anos, sedimentados, cimentados e preenchidos pelas massas régias, para que não houvesse possibilidade de vazamento. Entretanto, todos os dias, professores e alunos fazem das suas práticas solitárias ferramentas pontiagudas que perfuram as placas sólidas, permitindo que a educação transborde.

Mesmo em se tratando de um período pandêmico, precisamos persistir, fazer as pesquisas em educação acontecerem com ainda mais vigor e fazer a pandemia rimar com metodologia, para valorizar o trabalho daqueles que acreditam na escola pública.



Sujeitos solitários e solidários que continuaram atuando para que a educação acontecesse e para que a aprendizagem acontecesse para a maior quantidade de estudantes possível, uma vez que desejamos também aproveitar tudo aquilo que aconteceu e continua acontecendo para além do que está escrito e planejado, pois, para nós é “[...] uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2003, p. 171).

É sobre viver para afrontar a pandemia que afronta.

É sobre viver como um ato de pura coragem.

É sobre viver para fazer florir na secura.

É sobre viver em tempos de inanição.

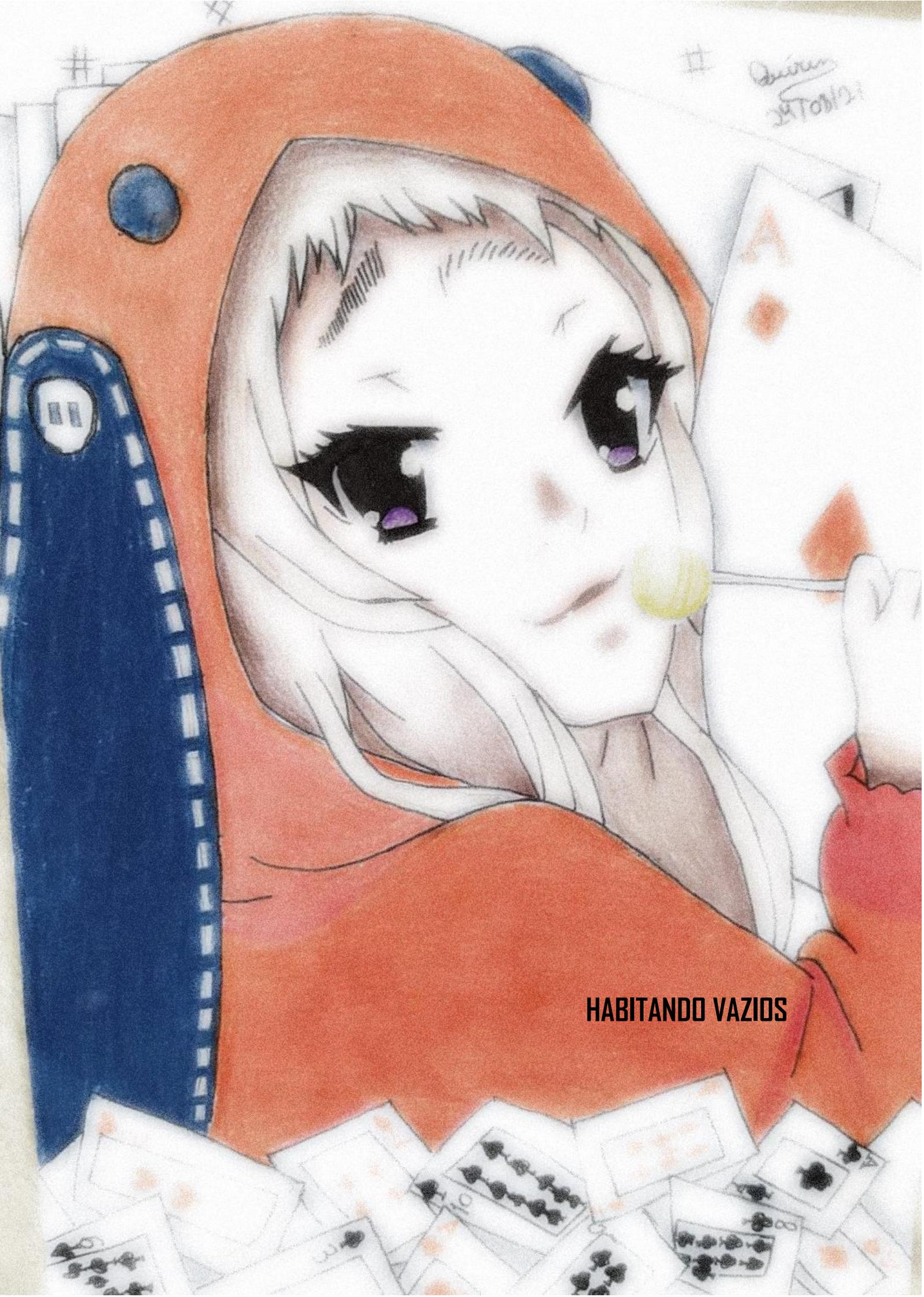
É sobre viver na aridez desértica.

É sobre viver uma pesquisa.

É sobre viver uma vida.

É sobre viver.

Tamili Mardegan.



Queen
25/01/21

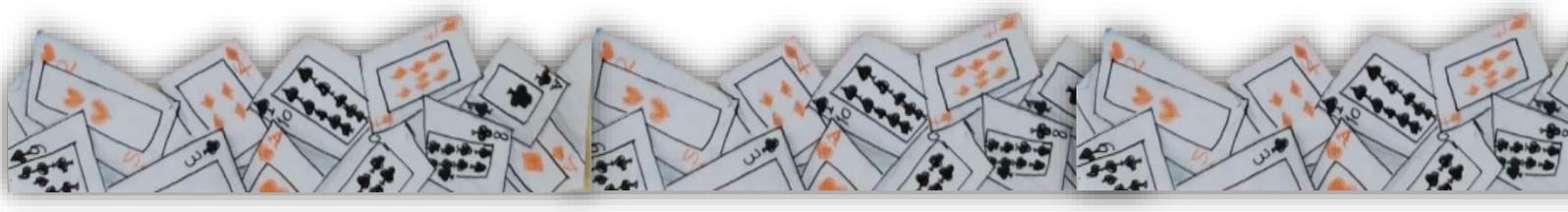
HABITANDO VAZIOS

A solidão e eu: Capítulo 49



Fonte: <https://www.contioutra.com/16-tirinhas-que-mostram-com-solidao-pode-ser-sua-melhor-amiga/>.

Buscando a intercessão filosofia-educação, atrevemo-nos a forjar a criação de uma ideia-força que tratasse desses currículos emaranhados pelos devires-solitários. Em meio às amarras de uma sociedade altamente controladora, justificamos a necessidade de levantar o sentido da solidão, uma vez que nos importou arranjar vacúolos de silêncio que perfurassem a conectividade exacerbada, pois “Os maiores acontecimentos não são os nossos mais ruidosos, mas sim os nossos mais silenciosos” (NIETZSCHE, 2012, p. 132). O silêncio traz à tona estilhaços de um incômodo, ou mesmo, de um transtorno, que movimenta o viver e o pensar.



Estranhamente, na multidão somos muitos e somos sós. Quando pensamos que estamos sozinhos, percebemos que também somos multiplicados. Sujeitos individuais-coletivos. Um plano de composição espinosiano em que “[...] um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo na sua individualidade” (DELEUZE, 2002b, p. 130).

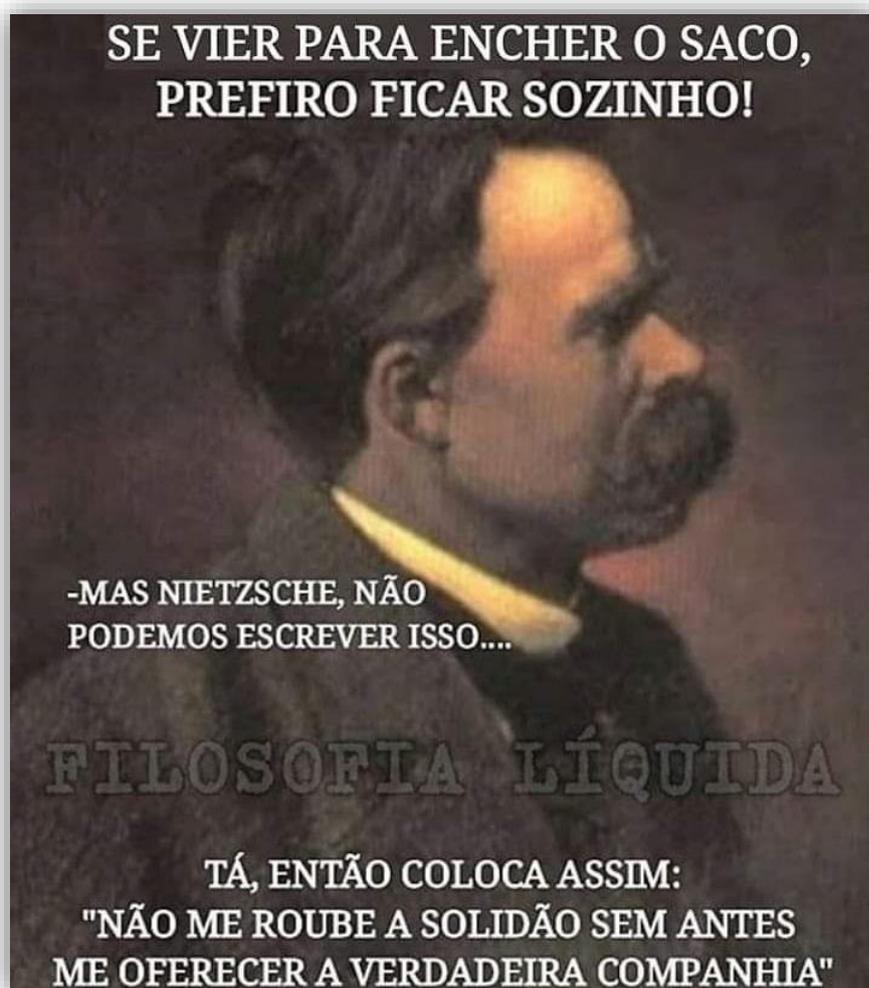
Dessa maneira, pensar a solidão em uma abordagem um pouco mais descolada dos moldes tradicionais nos permitiu considerar que estar sozinho não indica necessariamente estar solitário, ao mesmo passo que, estar acompanhado não significa, necessariamente, que não haja solidão. Portanto, solidão não tem relação com quantidade de pessoas, seres ou objetos, mas, com a intensidade dos encontros e dos afetos produzidos entre pessoas, seres ou objetos.

Nietzsche (2012), que foi uma inspiração para Deleuze, inclusive nas abordagens solitárias, fala-nos sobre suportar a solidão e aprender com ela. O filósofo deixou em seus escritos a diferença entre se retirar do mundo e assumir uma atitude solitária. Para ele, a solidão é uma forma de se distanciar do pensamento clichê e de conseguir pensar por si mesmo, como um espírito livre: “Foge, meu amigo, para a tua solidão!” (NIETZSCHE, 2012, p. 56). Portanto, uma retirada do mundo significa se isolar. Por outro lado, assumir uma postura solitária é produzir encontros, habitar vazios povoados, estar em queda livre.



Em obras como “Para além do Bem e do Mal”, “Aurora”, “Ecce Homo” e, principalmente, “Assim falou Zaratustra”, estão as principais impressões nietzschianas a respeito da solidão. Tida como restauradora e como condição do pensar, a solidão se configura em Nietzsche como peça-chave para se reestabelecer o convívio com os demais e não necessariamente produzir distanciamento físico.

Nietzsche sincero



Fonte: <https://www.facebook.com/memesacessiveis/photos/descri%C3%A7%C3%A3ose-vier-para-encher-o-saco-prefiro-ficar-sozinho-mas-nietzsche-n%C3%A3o-pode/370571860298994/>.

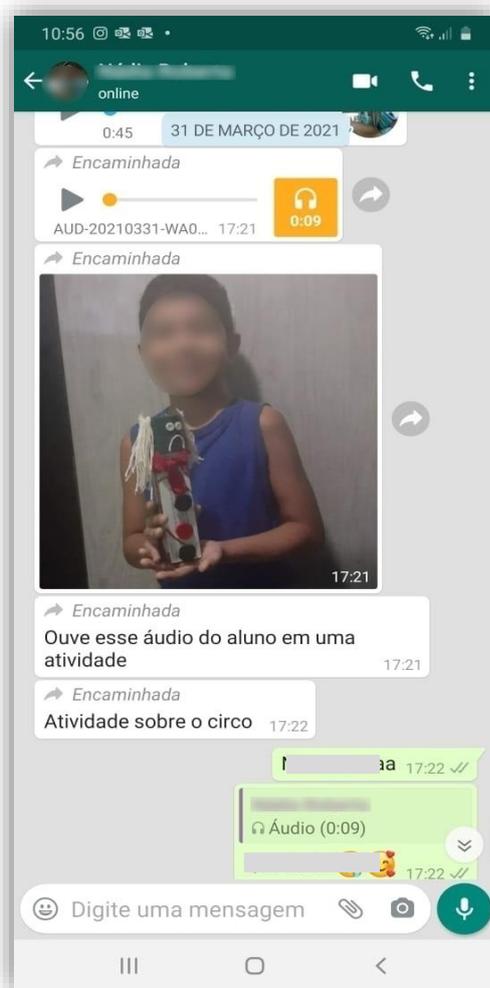
Zaratustra, por exemplo, um ermitão que desce da montanha para ensinar ao povo como fazer as pazes com a solidão, é o personagem que fala por Nietzsche (2012) a respeito de uma solidão necessária. Todavia, apesar das grandes contribuições do filósofo para se pensar a solidão nesta tese, na maturidade de suas obras, percebemos que a solidão acaba por adquirir contornos bastante radicais, o que nos faz debruçar ainda mais sobre as leituras que Deleuze faz a partir dele, nas alianças que estabelece entre seus pensamentos e o que Nietzsche propõe, como elucida Machado (2009, p. 35):

Acontece que, para Nietzsche, mais do que para qualquer outro pensador, e daí sua situação singular na história da filosofia, pensar afirmativamente acarreta necessariamente pensar contra todos, ou melhor, contra tudo o que foi pensado desde Platão, por estar impregnado de negação da vida. Para Deleuze, não. Deleuze é um filósofo da aliança.



Em várias colocações, Deleuze (2005, 2013), Deleuze e Guattari (2012a, 2012b) e Deleuze e Parnet (1998) se referem a uma espécie de solidão também necessária ao trabalho do filósofo. Uma solidão que não pode ser confundida com isolamento, mas uma solidão povoada, que funciona como rota de fuga diante dos modos de vida estabelecidos. Assim, a proposta da presente pesquisa foi pinçar algumas possibilidades filosóficas, mesmo que perigosas a se enfrentar, para formar novas problematizações e, quem sabe, compor um processo de (re)escrita para além de nós mesmos, em um movimento artesão de se desarraigar do que já foi feito, abrindo-se ao descaminho, ensaiando novas formas de vida, mesmo que silenciosas e secretas.

Palhaço triste



Fonte: Acervo da pesquisa.

- Professora, esse palhaço que a gente fez tá triste porque ele quer que a Covid passe e a gente volte pra escola. Tá bom?!²⁹

²⁹ Transcrição do áudio de WhatsApp enviado pelo aluno à professora durante o ensino remoto.



Até o palhaço está triste. Nem ele consegue transmitir alegria. Como suportar uma solidão física imposta por uma pandemia impiedosa que tenta roubar a alegria de todos a todo momento? Talvez, o palhaço confeccionado pelo aluno em uma atividade realizada em casa em período de distanciamento social seja o seu próprio personagem conceitual, aquele que fala em nome do menino, que demonstra como ele se sente por não poder ir à escola. A intenção da professora com a proposta de uma atividade sobre o circo era justamente despertar o contrário. Era levar, de alguma maneira, a alegria para cada aluno, visto que o palhaço é um símbolo de brincadeira e de diversão. Mas, não tem circo, não tem escola. Assim se foram dias embalados pelo silêncio ensurdecedor da pandemia.

Permitir-se silenciar, poder habitar vazios, abrir-se aos encontros. Nunca estivemos tão sós e tão acompanhados. Assim estiveram também as personagens da educação, que tecem os currículos em linhas flexíveis e sensíveis, cotidianamente, no contexto da sociedade de controle, em meio à segmentaridade dura. Que solidões se desvelam neste tempo volátil? Que solidões coexistem neste mapa? Como é possível pensar diferentes silêncios e solidões para multiplicar os sentidos da educação? Surgiu, então, a aposta de uma pesquisa que tratasse da solidão penetrada na educação ou, por que não, de uma educação penetrada na solidão?

Deleuze (2005) nos coloca duas questões importantes a respeito de uma educação traspassada pelas linhas solitárias. A primeira está relacionada com a tarefa que a educação precisa exercer, que é a ensinar aos alunos a estar em paz com sua própria solidão, não dependendo do outro para atingir a felicidade, mas se reconciliando consigo mesmo para desenvolver uma solidão que não tenha caráter entristecedor, mas criador:

Para mim, duas coisas são importantes: a relação que podemos ter com os estudantes é ensinar que eles fiquem felizes com sua solidão. Eles vivem dizendo: 'Um pouco de comunicação. Nós nos sentimos sós, somos todos solitários'. Por isso eles querem escolas. Eles não poderão fazer nada em relação à solidão. Temos de ensinar-lhes os benefícios da sua solidão, reconciliá-los com sua solidão. Esse era o meu papel de professor (DELEUZE, 2005, p. 86).

Em um segundo ensinamento, o filósofo remete ao primeiro aspecto para reforçar a ideia de uma solidão que potencialize a existência, que traga ao sujeito novas forças

de agir, que o incite a se movimentar em busca de uma transformação das noções de si e do mundo. Essa amizade com a solidão é independente da escola, à medida que a escola pode seguir pistas que demonstrem os benefícios da solidão de forma a tornar o sujeito livre para criar seus próprios deslocamentos:

O segundo aspecto é um pouco a mesma coisa. Não quero lançar noções que façam escola. Quero lançar noções e conceitos que se tornem correntes, que se tornem não exatamente ordinárias, mas que se tornem idéias correntes, que possam ser manejadas de vários modos. Isso só é possível se eu me dirigir a solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades. Tudo isso são noções de movimento, não de escola (DELEUZE, 2005, p. 86).

Dessa forma, a educação está atrelada à solidão, porém cada um a desenvolve em sua própria maneira e precisa lidar com os devires solitários com suas próprias forças. No território em que habitamos, feito por sociedades de informação, de consumo, de imagens-clichês, uma certa modalidade de atenção parece hegemônica: tendemos a experimentar um tipo de atenção que “[...] desliza incessantemente entre fatos e situações, transparecendo uma certa dificuldade de concentração” (KASTRUP, 2008, p. 156), ousando a difícil tarefa de engendrar práticas que ativem “[...] outras atenções que, fazendo parte de um funcionamento complexo, constituam vias de resistência ao excesso de focalização que nos asfixia no trefismo fatigante dos dias atuais” (p. 173).

Nessa condição de vida, que se refaz em meio aos excessos, produzimos sentidos a respeito de uma educação que é constituída também por vazios. Vazios que são brechas preenchidas provisoriamente por práticas-políticas que se costuram por meio dos *currículos-solidão*. Como afirmado por Gallo (2016, p. 30), “A produção filosófica é necessariamente, uma solidão que propicia encontros; esses encontros de ideias, de escolas filosóficas, de filósofos, de acontecimentos é que proporcionam a matéria da produção conceitual”.

Lispector (1993, p. 32) poetou: “[...] minha força está na solidão”, um tensionamento semelhante ao que Deleuze (2013) chama de *solidão absoluta*. Em resumo, aquela que reformula as possibilidades de relação por meio de um contato que não se dá pela delimitação de um eu e suas identificações com um outro, que é sempre o mesmo. Em contraste à solidão melancólica, seria uma solidão povoada de encontros, na qual se busca:

Minha força³⁰

[...] o uso mais rico de sua solidão, servir-se dela como de um meio de encontro, fazer uma linha ou um bloco passar entre duas pessoas, produzir todos os fenômenos de dupla captura, mostrar o que é a conjunção E, nem uma reunião, nem uma justaposição, mas o nascimento de uma gagueira, o traçado de uma linha quebrada que parte sempre em adjacência, uma espécie de linha de fuga ativa e criadora? E... E... E... (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9).

Fonte: <https://www.frasesdobem.com.br/frases-de-solidao/>.

Isso nos ajudou a sustentar a possibilidade de um conceito, uma ideia corrente, que se forma pelo que entendemos ser produzido quando os currículos se encontram com as solidões, em busca de um pouco de possível para não sufocarmos (DELEUZE, 2013). Os *currículos-solidão* não buscam ser mais uma concepção de currículo, com uma definição perfeitamente possível. Trata-se, mais precisamente, de uma contribuição para o campo das pesquisas curriculares, apontando uma possibilidade de problematizar as multiplicidades de uma educação atravessada pelos devires-solitários e como isso incide na constituição dos currículos.

À vista disso, os *currículos-solidão* se apresentam como um eco no deserto, produzido pelos movimentos de uma educação que não se deixa afetar apenas pela mesmice. Esse conceito amador se torna um emaranhado de linhas que não param de escapar das coordenadas e de questionar o pensamento-árvore baseado em princípios sólidos e em verdades absolutas, tal como delineado pelas hierarquias controladoras. Não pretendemos ser filósofos ou tomar o lugar deles. Somos professores-pesquisadores que buscam uma inspiração na filosofia para falar da vida e da criação, uma dupla captura que movimenta um pensamento em busca da diferença.

³⁰ Frase de Clarice Lispector, extraída do poema "A hora da estrela".



Um pensamento às voltas com forças exteriores em vez de ser recolhido numa forma interior, operando por revezamento em vez de formar uma imagem, um pensamento-acontecimento, hecceidade, em vez de um pensamento-sujeito, um pensamento-problema no lugar de um pensamento essência ou teorema, um pensamento que faz apelo a um povo em vez de se tomar por um ministério (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 51).

Um território desértico como a escola, que poderia ser sinônimo de mesmice, de rotina vazia, de vida sem graça, paradoxalmente, mostra-se como um lugar de reinvenção, de deslocamento de posições, de movimentos que ousam não se conformar. Um lugar que visivelmente não se move, mas é movido por, movido com... faz mover tantas forças que não se pode controlar. Será a força do encontro? Será a força daquilo que não se consegue nomear? Será a força das solidões e dos silêncios? O que será?

Currículos-solidão buscam a intimidade do rizoma e intensificam o vigor das linhas de devires que não se definem, mas se rizomatizam pelo meio, em direções perpendiculares. É uma relação estreita entre os diferentes conhecimentos, que ora se abraçam, ora se repelem, desses currículos percebidos em meio ao caos condizente com a contemporaneidade, amargada por imposições controladoras, mas que insistem em fazer uma vida valer a pena.

Falamos daquilo que é produzido pelos corpos solitários nos desertos das escolas públicas, investigando as experimentações singulares e disruptivas de um estar só-habitado, sem dicotomia ou polarização. De um povoamento de estrangeiros, levando ao estranhamento de si, a uma despedida do eu. (Des)(re)povoar, pois os *currículos-solidão* recusam o princípio identitário e se fazem como um convite de resistência às técnicas de controle, aos efeitos uniformizadores e ao rastreamento das ações. Entretanto, não agem como uma simples oposição a outros termos, como privacidade, intimidade, individualidade etc.

Neste ponto, é importante considerar que uma outra possibilidade em relação à abordagem da solidão não propõe uma contraposição, mas a reinvenção para se produzir alguma situação nova, que pretende movimentar outros devires que, não necessariamente, estão descolados dos devires anteriores. Assim, atravessada pelos movimentos solitários nas tessituras dos currículos, problematizamos os processos que envolvem esse rizoma educacional, bem como as composições possíveis nesses



encontros. Currículo que se alastra por infinitas e impensáveis conexões, fazendo com que as solidões nos deem pistas de como os currículos cotidianos são vigorosos e múltiplos, diferentemente do que é apontado pelas normativas curriculares mais controladoras e carregadas de imagens perfeitamente aparelhadas pelo Estado.

Mas a forma de exterioridade do pensamento — a força sempre exterior a si ou a última força, a enésima potência — não é de modo algum uma *outra imagem* que se oporia à imagem inspirada no aparelho de Estado. Ao contrário, é a força que destrói a imagem e suas cópias, o modelo e suas reproduções, toda possibilidade de subordinar o pensamento a um modelo do Verdadeiro, do Justo ou do Direito (o verdadeiro cartesiano, o justo kantiano, o direito hegeliano, etc.) (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 51).

Desse modo, se, neste ponto, precisamos trazer uma definição do que seriam os *currículos-solidão*, ousamos criar algumas possibilidades para, de certa forma, indicar pistas, visto que uma única conceituação não é possível, muito menos necessária. Um currículo tecido nos tempos-espacos de certezas desnecessárias, composto por silêncios, sujeitos, escolas, vazios, corpos... que acontecem e que aparecem nos cotidianos como manifestações de um *devenir* (DELEUZE; GUATTARI, 2011, 2012a), compondo com tantos outros, nos entremeios de uma educação multiforme.

Para o 1º dia da semana



Desenhe dois corações na hora de sair para escola, um na sua mão e outro na mão do seu filho.

Explique que toda vez que sentir saudades, você olhará o coração na mão! Oriente que ele faça o mesmo, e sempre que olhar para o coração vai lembrar do seu amor e que irá buscá-lo ao final do dia.

CEMEI [redacted] - 2022

Dois corações

Fonte: Acervo da pesquisa.



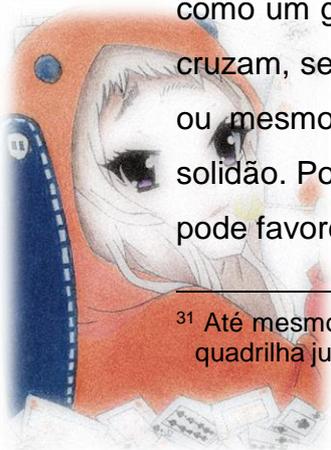
O que é um currículo senão um encontro de solidões? Solidões que se encontram: de estudantes e de professores e de afectos e de pensamentos e de aprendizagens e de acontecimentos e de experiências e de experimentações e de famílias e de vidas e de objetos e de tecnologias e, por que não, de currículos oficiais e não oficiais? Currículos de todos os tipos, de práticas-políticas que tentam escapar, mas nem sempre escapam, pois o que é oficial também compõe esse plano curricular. Os currículos estão povoados por afecções intensas derivadas de encontros e, os encontros de solidões na educação cotidiana produzem os *currículos-solidão*.

Anarriê³¹



Fonte: Acervo da pesquisa.

Essa é a ressonância que queremos provocar: possibilidades de perceber a educação como um grande mapa composto por encontros e por solidões que se esbarram, se cruzam, se compõem e se repelem. Mesmo em condições de práticas individualistas ou mesmo de isolamento/distanciamento social, uma educação não se faz sem solidão. Portanto, vislumbrando o que há de potência na solidão, vemos o quanto ela pode favorecer resistências às técnicas de disciplinamento e de controle amplamente



³¹ Até mesmo as festas tradicionais sofreram alterações devido à pandemia. Na imagem, vemos uma quadrilha junina em que as crianças foram posicionadas em bambolês para garantir o distanciamento.

difundidas no contemporâneo. Uma recusa ao princípio identitário e seu efeito uniformizador, bem como ao adestramento dos corpos que se deu (dá) também por protocolos de enfrentamento à pandemia.

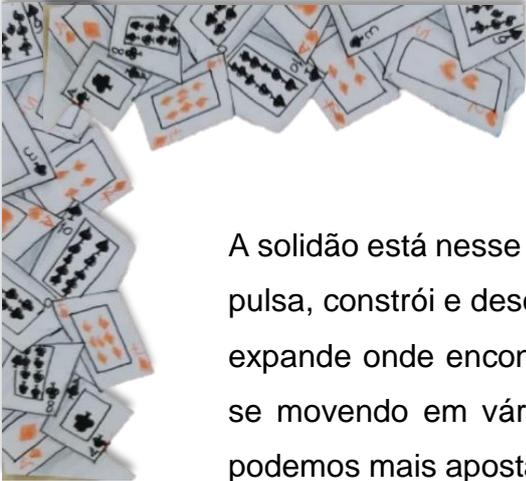
Além disso, cada professor, cada aluno, em suas ações percebidas, à primeira vista, como isoladas, encontram-se por força do rizoma, um ato de resistência ético-estético-político, visto que o rizoma é composto por linhas e não por formas. As linhas são aquelas que escapam da tentativa totalizadora e fazem contato com outras raízes, seguem outras direções. Não é uma forma fechada, não há ligação definitiva. São linhas de intensidade. Por isso, não há uma solidão totalmente privativa, mas uma solidão povoada, na qual tudo está em contato “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Distâncias



Fonte: Acervo da pesquisa.





A solidão está nesse mapa que se espalha em todas as direções e se abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói. Faz e desfaz alianças. Se entranha onde há espaço, se expande onde encontra possibilidades, cria seu terreno. São agenciamentos, linhas se movendo em várias direções, escapando pelas frestas, esparramando-se. Não podemos mais apostar em compartimentos na educação. Não há motivos para seguir uma linha reta, um método cartesiano, uma educação repartida.

Currículos-solidão falam de uma educação que não se isola, mesmo quando os corpos estão distantes. Falam de “Criar população no deserto e não espécies e gêneros em uma floresta. Povoar sem jamais especificar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22). As conexões se multiplicam, logo, as intensidades também. Aí temos a chance de criar novos sentidos, microconexões se difundindo, se diluindo, se confundindo, se disseminando.

É um atrás do outro



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nesse rizoma, movimentos transversais de um “[...] riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.



49) fazem a solidão aparecer como afetação, movida pela força dos encontros, físicos ou não, de pessoas ou não. Um vazio cheio de vida, uma solidão necessária, um afecto que preenche e abandona. Quanto mais o vazio aumenta, mais encontros são possíveis: “O deserto crescia, mas povoando-se ainda mais. Não tinha nada a ver com uma escola, com processos de reconhecimento, mas muito a ver com encontros” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14).

Currículos-solidão não tratam do devir-solitário como uma alternativa, mas de uma exigência, uma necessidade para a criação acontecer. Currículos que crescem nos vazios de uma educação povoada, nos vazios cheios de tanta coisa. Forças estrangeiras, jamais notadas pelos currículos mais oficiais, pois se escondem, escapam. Solidão que não faz mal, solidão que convida, enlaça e vicia, um “Empreendimento infinito” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 47), uma vida em toda parte.

Busca ativa I



Fonte: Acervo pesquisa.

Currículos-solidão vêm como uma alternativa para lidarmos com aquilo que foi e é produzido no espaço-escola ou longe dele. Se já há dificuldade em tratar dos



acontecimentos em uma escola, mais se complexificam as nossas problematizações quando o plano educacional está em toda parte. Quando a escola fecha por força pandêmica, os agenciamentos estão em toda parte: na fuga dos alunos e nos encontros com eles em qualquer lugar. Professores em uma verdadeira caçada pelos bairros para garantir que se mantivesse algum contato dos estudantes com a escola. Busca ativa.



Busca ativa II

Fonte: Acervo da pesquisa.

Os episódios de busca ativa aconteceram com muita frequência na rede de ensino durante a pandemia, principalmente no ano de 2020, quando as aulas ficaram totalmente suspensas até dezembro. Devido às insistências do sistema de ensino para que as equipes escolares mantivessem contato com os alunos e com as famílias, a fim de evitar as evasões e o número elevado de reprovações, muitos profissionais de educação foram em busca dos estudantes nas casas, nas ruas, nos comércios, nas igrejas. Tornou-se uma verdadeira caça aos alunos para que os índices das

escolas se mantivessem bons ou, em alguns casos, para que não piorassem ainda mais. Bastava que o aluno respondesse a uma questão... já era o suficiente para considerá-lo como “presente e frequente” e para que fosse atribuída uma nota para que esse aluno fosse aprovado, passando para o ano seguinte, de acordo com o *continnum* curricular.

Esses acontecimentos, esses movimentos, vêm para nos auxiliar na afirmativa de que os *currículos-solidão* são compostos por linhas de todos os tipos, harmoniosas e conflituosas. Ir até a casa dos alunos para cumprir as exigências de uma ação sistêmica, criar resistências... profissionais que foram, profissionais que se recusaram a ir, profissionais que buscaram ou não... alunos localizados, alunos evadidos, alunos que só assinaram o nome na folha, alunos que se esconderam... tudo isso também faz parte desses currículos tensionados pelas solidões que não se definem por adjetivos, mas por devires, sejam eles quais forem.

A partir das perspectivas dos *currículos-solidão*, que se manifestam como uma possibilidade de dizer que os currículos também são compostos por linhas e por sujeitos solitários, passamos a fazer algumas outras intercessões entre essa ideia-força e os movimentos emanados do cotidiano vivido (FERRAÇO, 2005, p. 31), buscando destacar a potência das criações produzidas nos mais diversos espaços-tempos educacionais. *Currículos-solidão* se tornam uma improvisação para tentar dar nome às aprendizagens produzidas silenciosamente pelos solitários que vagam em bandos pelas terras sem pressupostos da educação, movidos pelas forças dos encontros e desencontros.

Não, não, não, não e não

Suspensão das aulas
NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19)

Durante a suspensão das aulas:

- NÃO é férias para as crianças
- NÃO é saída para a praia
- NÃO é passeio no shopping
- NÃO é saída para festas
- NÃO é saída para o cinema

Isso é uma medida de precaução, as crianças devem ficar em casa.

SEMSA
Secretaria Municipal da Saúde

PREFEITURA DE GUARAPARI
Cidade Santa

Fonte: <https://www.guarapari.es.gov.br/>.

Também não



Fonte: Acervo pesquisa.

Importante falarmos que, mediante o cenário pandêmico que se instaurou no mundo e, conseqüentemente, na educação, a justaposição espaço-tempo ou tempo-espaço escolar ganhou territórios ainda mais dissipados, visto que a extensão da escola está por toda parte. Mediante a suspensão das aulas presenciais em 2020, a retomada em 2021 em formato híbrido e a reabertura total das escolas em 2022, os territórios se mostram ainda mais sem fronteiras. Se, antes, já não tinham, mas nos agarrávamos aos prédios escolares e aos espaços físicos, a pandemia veio para abalar os muros que insistíamos em manter, para nos fazer perceber uma educação espraiada nas linhas de um rizoma.

Consideramos que as relações entre cotidiano, currículo e educação fazem parte deste plano em que se estabelece uma sociedade de controle. A modulação universal promovida pela sociedade se faz presente também nos espaços-tempos cotidianos e, como já dito ao longo desta escrita, passamos de um encarceramento disciplinar ao monitoramento rastreador: “Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 2013, p. 220). Essa realidade é a que impera contemporaneamente, na qual, além disso, vemos se formar “[...] uma fantástica

fabricação de riqueza e miséria [...]. Não há Estado democrático que não esteja totalmente comprometido nesta fabricação da miséria humana” (p. 217).

Estamos diante de um cenário liquefeito, não capturável. O controle está em toda parte. Nós o sentimos, mas não o alcançamos. Nesse contexto, estão as predominâncias das maiorias, majoritariamente soberanas mediante as minorias que buscam seus espaços. Minorias representadas pelo povo que, quando vence, é por meios próprios. Deleuze (2013, p. 218) nos traz uma importante contribuição nesta definição da coexistência desses dois mundos no mesmo plano:



As minorias e as maiorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme [...]. Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo. Quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência ou salvação [...].

A partir disso, percebemos que a escola e suas políticas se alteram de acordo com a sociedade em que estão inseridas. O que está sendo implantado são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. As instituições estão cada vez mais abertas: hospitais, igrejas, domicílios e, evidentemente, as escolas: “[...] a educação será cada vez menos um outro meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de [...] um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário” (DELEUZE, 2013, p. 220).

Embora apostemos nas potentes ações educativas e na vida, a imposição controladora das forças régias tende a fixar sentidos únicos e enrijecidos na concepção de currículo e, conseqüentemente, tenta enfraquecer o trabalho docente por meio da regulação. Dessa forma, documentos e prescrições, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permeada pelo caráter das competências e das habilidades incorporadas ao currículo, assombram a educação, buscando diminuir o que é produzido minoritariamente nas escolas a tabelas e a objetivos de aprendizagens.

Nessa esteira, refutamos a possibilidade de que os currículos sejam apenas listas do que deve ser ensinado, reduzindo-se a aprendizagens mínimas, desconsiderando todo o contexto educacional e a necessidade de políticas públicas que sejam realmente alavancadoras da educação. Currículos não se resumem a prescrições, nem a habilidades, nem a competências, muito menos à BNCC, esta que representa um formato de currículo estabelecido pelo que é majoritário, sem considerar as singularidades dos contextos locais de educação.

Brincadeira de adulto



Fonte: Acervo da pesquisa.

Reiteramos que o currículo padronizado não consegue oprimir por completo o docente, pois o professor usa o seu conhecimento para resistir ao que é regulador, atribuindo-lhe outras produções e sentidos. A lógica das modulações existe e continuará a existir, assim como também sempre existirá a reinvenção cotidiana, na perspectiva da diferença, fazendo-nos perceber que “[...] Não cabe temer ou esperar,

mas buscar novas armas” (DELEUZE, 2013, p. 224) contra tantas imposições que não condizem com as tonalidades da educação cotidiana.

Avançaremos um pouco mais nesta discussão ao trazermos a BNCC que, homologada em 20 de dezembro de 2017, nos impele a uma necessidade de questionar esse documento que se pretende controlador, regido pela sociedade de modulação ou de comunicação. Sabemos que os movimentos de consolidação da BNCC se iniciam mais fortemente em 25 de junho de 2014, com a Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Das vinte metas do Plano, quatro delas tratam da BNCC, fato que carimba o PNE como um instrumento que legitima a política curricular da Base. Ficam mais evidentes as relações de poder que a BNCC carrega, postulada como recurso necessário para a qualidade educacional e a melhoria dos índices e rendimentos em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Pelos próprios argumentos da BNCC, sua definição é ser “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor). Além disso, indica que “[...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (p. 8).

Com evidência para o setor empresarial e manifestando uma forma generalizante de considerar os estudantes, bem como os seus conhecimentos e as suas aprendizagens e, sem contar, ainda, com o apagamento da figura do professor, a BNCC descaracteriza os alunos e os docentes ao negligenciar a complexidade das vidas das escolas, propondo um projeto unificador e mercadológico na construção do tripé: uniformização curricular + testagem em larga escala + responsabilização de professores e gestores pelos índices ruins ou resultados indesejados.

Assim, estabelecer estratégias, técnicas, procedimentos, esquemas, artifícios, métodos, meios, recursos, vias, modos, formas, segredos, ferramentas, mecanismos, competências, objetivos, habilidades, entre tantos modelos mais, constitui-se em

algumas das principais características da BNCC que mantém forças elementares para tentar monitorar os processos de aprendizagem no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino.

Mesmo com certo tempo de vivência com as implicações da BNCC, optamos por insistir na problematização desse documento, pois é a política curricular mais atual da educação brasileira, mediante a exigência de ser seguida por todas as redes de ensino país afora, inclusive durante a pandemia, na qual deveriam ser ainda mais trabalhadas pelos professores as aprendizagens essenciais. Apesar de ser um tema já bastante discutido nas pesquisas, inclusive também debatido por nós na dissertação de mestrado,³² a abordagem que fazemos agora é diferenciada do que já produzimos e do que as pesquisas analisadas em nossa revisão de literatura apontam.

Trazemos essas conceituações a respeito da BNCC para apresentar algumas alternativas ao que é postulado por ela para a educação, caminhos possíveis por meio dos *currículos-solidão*. A despeito de uma BNCC que deseja equalizar o que não pode ser equalizado, como os currículos de comunidades tão diversas de norte a sul do país e a potência das vidas daqueles que movem a educação, passamos a provocar conversações a respeito do controle exercido pela BNCC, em uma perspectiva cotidianista-solitária, valorizando o potencial de resistência daqueles que criam linhas de fuga para escapar do jogo das majorias.

Os *currículos-solidão* possuem armas de combate aos currículos instituídos, como uma forma outra de produzir sentidos a respeito dos currículos que vão muito além de habilidade e competências, que vão muito além de qualquer redução que se faça a respeito da escola. Essa nossa constituição a respeito dos currículos é uma das estratégias da máquina de guerra nômade, que busca rarefazer as falas dominantes e resistir à máquina abstrata de rotação que deseja apagar a diferença.

³² SILVA, Tamili Mardegan da. **Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_12838_TAMILI%20MARDEGAN%20DA%20SILVA%20DISSERTA%C7%C3O%20FINAL.pdf.

Boa aluna

Resol-
Agora
s para

lo eu
as, já

“É uma lição”, dizem professores

Para a equipe pedagógica da escola de Guarapari, o fato de Adelina Rodrigues ter começado a estudar aos 93 anos é um fator motivador para todo o colégio.

“Foi uma surpresa receber uma aluna de 93 anos querendo aprender. É uma lição para todos nós. Ela tem uma facilidade de aprender e está nos ensinando muito. Em quatro meses, já começa a ler algumas palavrinhas”, conta a professora Roseane Souza Martins. A coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Maria Lúcia Dominguez, disse que Adelina é a aluna mais velha na história do EJA em Guarapari.

“Quando ela veio se matricular, a pedagoga perguntou porque voltar para a sala de aula, e ela disse que precisava ler e escrever, e aprender a tecnologia, porque, sem isso, não tinha mais espaço neste mundo. E é normal uma pessoa de 93 anos estar ansiosa, afinal ela está com sede de aprender”, disse Maria Lúcia.

A diretora da escola, Celeste Horst, comemora o desenvolvimento da aluna mais velha.

“Nunca é tarde para aprender. Temos idade limite mínima de 15 anos, mas não temos limite de maior idade. Para nós, foi uma surpresa e, ao mesmo tempo, um presente. Com toda sabedoria de vida que traz, as palavras de amor, de compaixão, de solidariedade com o ser humano, ela incentiva outras pessoas a virem para a escola”.



PARA EQUIPE da escola de Guarapari, ter Adelina como aluna é um presente

Fonte: Jornal “A Tribuna”

Dona Adelina³³



³³ Dona Adelina é aluna da Rede Pública Municipal de Ensino de Guarapari, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Na reportagem, produzida pela “TV Guarapari”, a estudante afirma ser uma boa aluna, pois não responde à professora e faz tudo que ela manda. O conteúdo desse código pode ser acessado em: <https://youtu.be/09roMEs7GJY>.

Deleuze (2013, p. 213) disse certa vez: “O que me interessava eram as criações coletivas, mais que as representações”. Roubando do filósofo tal ideia, o que apresentamos até aqui e continuamos a apresentar, são pistas de um *currículo-solidão* que opera com suas forças criadoras nos cotidianos. Em vez de regras, propusemos pistas que ajudassem esta pesquisadora-cartógrafa na defesa de um *currículo-solidão*, permitindo se reajustar durante todo o processo de pesquisa, uma vez que nada estaria perfeitamente definido. Não buscamos trazer princípios ou fundamentos, mas movimentos que justificassem a aposta nos *currículos-solidão*, que agem como uma máquina de guerra nômade em ordem de batalha, não apenas para atacar, mas para reagir aos impulsos mais dominadores dos currículos e se esquivar, escapar.

Inventor



Fonte: Acervo da pesquisa.

A máquina de guerra nômade não tem relação com o poder bélico de um Estado, mas, sobretudo, é uma potência inventiva das minorias, imbricada em um nomadismo capaz de fissurar as organizações da máquina estatal (sedentária), abalando suas

estruturas, escapando dos sistemas dominantes, inventado linhas de fugas para romper com o que é instituído para a educação. O seu ataque está na arte de enganar e escapar, confundindo a máquina de guerra sedentária: “Colocar o pensamento em relação imediata com o fora, com as forças do fora, em suma, fazer do pensamento uma máquina de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 49).

Os sujeitos solitários dos cotidianos educacionais, como inventores de máquinas de guerra nômades, criam para si outros modos de perambular no mundo, traçando seus próprios trajetos, vagando por percursos indefinidos. As práticas-políticas desses sujeitos são as armas de intensidades fugidias que integram essa máquina, possibilitando a existência dos *currículos-solidão* como forma de resistir e confundir o que foi posto, zerando certas coordenadas. A vida nômade combate a possibilidade de não haver mais vida e a máquina de guerra nômade é feita para atravessar e engendrar livremente o território.

Importante frisar que o que é apresentado não é uma totalidade, mas um conjunto de linhas (molares) e pontos (moleculares), em um mapa cartográfico orientado por pistas que consideram os liames percorridos e as tantas indicações outras que não foram possíveis de apresentar nesta pesquisa, pois se estilhaçam e nos escapam como poeira. Pistas que se encontram e provocam a abertura para novas pistas, pistas que se remetem umas às outras ou não. Uma abertura ao plano coletivo de forças em meio ao mapa-educação. Pistas a respeito da sociedade de controle e da educação. Os *currículos-solidão*, esta *membrana entre os dois* (DELEUZE, 2013).

Embaralhamentos de produções que nesta tese chamamos de *currículos-solidão*. Que poderiam ter outros nomes, outras abordagens, mas que se apresentaram aqui assim... Esta é apenas uma das dimensões possíveis para falar do que pulsa na educação, do que nos moveu na escrita dessas páginas, do que deixamos de escrever nessas páginas por não haver um fim, por não darmos conta, por termos sido driblados também pelos próprios *currículos-solidão*, que se escondem nas dobras cotidianas e nos confundem com suas armas nômades.



É como eu te imaginava pessoalmente, tia!



Fonte: Acervo da pesquisa.

- Tia, queria te conhecer pessoalmente. Esse negócio de conhecer as pessoas pela tela só tem graça quando a gente não é obrigado.

- Em breve isso tudo vai passar e a gente volta para a escola.

- Mas você não trabalha na minha escola, você disse que é da Semed. Está nos ajudando na pandemia com os conteúdos pra gente não ficar tão ruim na leitura e nas continhas.

- Sim, eu sou da Semed, mas sempre vou estar na sua escola e também podemos marcar de você e seus colegas conhecerem a Semed e me ver.

- Jura?! Se minha mãe deixar, posso ir na Semed antes de ir para a escola? Do jeito que a pandemia está, nem tão cedo esse saco de aula on-line acaba.

- Tudo bem, pede a sua mãe se você pode ir na Semed.

[...]

- Ela deixou, tia!!! Quando eu te encontrar, vou te dar uma coisa de presente que eu fiz.



O andarilho³⁴



Quem conquista a liberdade da solidão não poderá se sentir na Terra senão como um andarilho. O andarilho não deve ser compreendido como um viajante em direção a um ponto final, pois esse fim não existe. Seu coração não se prende, interessa-lhe o caminhar. Algo de um vagabundo, no qual o seu prazer está na mudança, na passagem. Andarilho é aquele que muito caminha, que percorre muitas terras, vagueia. Andadeiro, caminhante à margem da estrada, grande parte das vezes sem nome, sem rosto, sem vez, sem ser visto. Na defesa de uma educação pública, também nos colocamos na defesa daqueles que movimentam os cotidianos com suas práticas-políticas de resistência, que se movem sozinhos, em suas solidões, às margens. Que não desistem, que não param de andar, de andarilhar.

Deleuze empregou seu jeito próprio de ser professor-andarilho: “Vejam sù, hoje ia falar com vocês sobre Spinoza, mas eis que no caminho para cá acabei trocando de malas com um senhor sentado no mesmo vagão que eu e cuja mala era muito similar à minha. Enfim, ia falar sobre Spinoza, mas agora terei que improvisar sobre Proust, uma vez que este era o livro que aquele senhor lia...

³⁴ Ao som de Richard Pinhas e da banda Heldon, o filósofo Gilles Deleuze recita “O Andarilho”, aforismo nº. 638 de Friedrich Nietzsche em “Humano, demasiado humano”. O conteúdo desse QR Code também pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=a3r9SbipEeQ>.

Imaginem sua surpresa ao deparar com um tratado de Spinoza. De qualquer modo, tentarei trabalhar com Spinoza, apesar de ter em mãos somente esse velho volume de Proust".³⁵ Isso nos faz aprender a pensar a educação como uma arte, como uma forma de criação e também como efeitos dos acasos, pois Deleuze procurava em seus seminários suscitar um processo de estupefação e encantamento. Experiência afetiva e não exegética. Andarilhar.

Abraço



Fonte: Acervo da pesquisa.

Sentimos muito. O professor sente muito. Nas suas andanças pelas escolas, pelos cotidianos, pelos territórios desérticos que atravessa, anda afetando e sendo afetado. Encontros de uma educação que se encanta pelos afectos, pelo andar como verbo que representa movimento. Vagueia e emite signos, de forma performática, com seus

³⁵ Os relatos sobre as aulas ministradas por Gilles Deleuze foram veiculados em fontes diversas. Utilizamos aqui aqueles publicados na bibliografia escrita por François Dosse (2010).

alunos, estejam perto, estejam longe. Signos que não param de ser emitidos mesmo se não há encontro físico. Singelos gestos capazes de mudar, de fazer emergir novas políticas e, por que não, possibilitar a criação de um mundo novo? Discretas esperanças.

A escola se tornou um dos campos mais complexos de atuação. Muitos são os questionamentos, os palpites, as receitas. Assim também, podemos dizer, que nunca foi tão arriscado ser professor. Ele é o alvo de muitos olhares, alguns de piedade, outros tantos de acusação. Os discursos em torno do professor partem, muitas vezes, de sua vitimização, pois o consideram como um sofrente que padece com as cobranças e imposições sociais. Por outro lado, estão as denúncias da lógica da culpabilização, que tratam os docentes como os responsáveis pelo fracasso escolar e pelas mazelas da escola.

Muitos são os debates acerca das obrigações do professor e é comum a predominância da fala “o professor *deve...*”, sempre o colocando em posição de débito, de obrigação, de dívida. Constituímos outras possibilidades para abordar a docência, pois acreditamos que o professor torna o conhecimento acessível aos outros, sem deixar de ser um aprendente em suas atividades diferenciadas na sociedade controladora. É preciso respeitar os saberes dos professores e não podemos subestimá-los. Eles são conhecedores, por isso, resistem.

Buscando elementos para fortalecer a máquina de guerra nômade, máquina de escapada que os *currículos-solidão* podem se tornar, uma das características que permite transgredir o controle é a alegria da resistência, da luta contra as situações que sufocam a vida. Na filosofia deleuziana, a resistência está pulverizada no conjunto de sua produção e não sistematizada em um texto específico. É um conceito que atravessa suas obras, sendo uma ideia-força ligada ao campo da política, do poder e da criação: “A





criação é a mais intensa energia das resistências, pois é no ato de criação que reside sua força, pois, do contrário, como bem sabia Nietzsche, o niilismo triunfa. Quando se deixa de dizer 'criar', e passa-se a querer o poder, desejar dominar, temos uma vitória da reação e das forças no negativo" (DELEUZE, 1981, p. 24).

Resistir é não pensar tradicionalmente; é, antes, um ato de criação, mesmo estando em meio à sociedade das soberanias encharcadas pelos excessos das comunicações. A ação do professor nesse contexto é muitas vezes relacionada com a tarefa de levar informações aos estudantes. Quanto mais informação, mais aprendizado. Porém, devemos questionar o almejado acúmulo de informações para que o aprendizado seja vinculado aos processos de inauguração e de escapada da intoxicação causada pela comunicação. É preciso uma contrainformação (DELEUZE, 2016), que por si só não se faz efetiva, a menos que seja um ato de resistência aliado à invenção, que faça da educação uma obra de arte: "Amo os valentes: mas não basta ser um espadachim, é preciso também saber contra quem usar a espada!" (NIETZSCHE, 2012, p. 206).

Arte de aprender



Fonte: Acervo pesquisa.



Quando afirmamos que o professor é um conhecedor que resiste, entendemos que ele não é nem vítima, nem culpado. Ele usa de seu conhecimento para enfrentar as situações e acontecimentos do cotidiano escolar que, cada vez mais, vem sendo ocupado pelo regime capitalístico. Usa o instituído a seu favor, cria, recria, reinventa. Deseja saber o que lhe é estabelecido para subverter em práticas de um currículo que pulsa vida. Sua profissão não está atrelada ao trabalho puramente por amor e tenta romper com tal concepção, apesar de colocar afeto em tudo que faz. Esse profissional faz da resistência não apenas o ato conflitante de afrontar, mas também a transforma na produção de outros tantos modos de viver-ser andarilho, sempre a caminho, sempre um andarilho.

Criações



Fonte: Acervo da pesquisa.

As diferentes práticas-políticas que os professores experimentam perpassam pela resistência aos modos instituídos. Percebemos que tais atitudes produzem sentidos a respeito de um deslizar que tende a se reinventar cotidianamente em busca do seu

próprio espaço. A todo tempo, os docentes e nós somos impulsionados a habitar nesses territórios de conflitos na defesa daquilo que acreditamos como potências de currículos. Defendemos que ser professor não é viver a partir de uma origem única, nem planejar um fim em uma linearidade progressiva e evolutiva. É viver no meio e em meio às múltiplas possibilidades: “Desta vez, o herói é um herói do povo, e não mais da terra; ele está em relação com o *Um-Multidão*, não mais com o *Um-Todo*” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p.165).

Higiene



Fonte: Acervo da pesquisa.

Ser professor-resistência vai além de transmitir conteúdos com didática e boa metodologia, é ser também um aprendiz e se alimentar das aprendizagens, esta que não pode ser controlada. É ser população que nomadiza na terra desértica, fugindo dos regimes fascistas, lutando na busca de linhas de fuga, tornando-se capaz de provocar insurreições que minimizem a crise da educação estabelecida pela sociedade sufocada em seu próprio controle. Professor como um personagem estético, como um Coringa, que dá vida aos *currículos-solidão*, andando, dançando, performando.

É combater os discursos de uma qualidade educacional, a qual precisa ser colocada sob suspeita, uma vez que está sustentada na visão capitalística em que predominam os padrões de eficiência e eficácia mercadológica. Dessa maneira, a qualidade educacional se encontra como um termo muito diverso, pois, se há qualidade, presume-se dicotomicamente que exista também a ausência dela, ou seja, uma totalidade generalizante que não compõe com este texto.

Ser professor-resistência é enfrentar as exigências de uma sociedade que lhe cobra soluções imediatas e lhe responsabiliza pelo cumprimento ou não dos objetivos governamentais tão distantes dos cotidianos escolares. Por isso o professor é a ponta de lança no enfrentamento das tensões da escola, mas, na maior parte das vezes, não é considerado nas pesquisas e na construção das propostas curriculares, visto que os professores são pouco ouvidos e, por vezes, são usados como cobaias destinadas apenas a executar o que lhes for definido.



Trupe



Fonte: Acervo da pesquisa.

Assim é o que acontece com as postulações da BNCC feitas aos professores dos anos finais, por exemplo, ao citar o Parecer CNE/CEB nº 11/2010,³⁶ indicando haver uma certa fragilidade na fragmentação das disciplinas, o que demanda aos docentes a obrigatoriedade de realizar conexões entre as áreas e adaptações em sua forma de lecionar, pois essa fase da escolarização:

[...] se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, 'os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais' (BRASIL, 2010) (BRASIL, 2017, p. 59).

Ou, ainda, ao citar o Parecer CNE/CP nº 11/2009,³⁷ para reafirmar que, para executar os planos de ensino, existe a necessidade de um trabalho conjugado entre professores:

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, 'não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino' (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2017, p. 32).



³⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2010. Seção 1, p. 28 (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 fev. 2021).

³⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 ago. 2009. Seção 1, p. 11 (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021).

Essas condições impostas pela Base remetem a uma necessidade de o professor estar condicionado à convivência, ao planejamento em grupo, precisando dessa segurança para seu trabalho ser bem desenvolvido, haja vista que ações mais solitárias, na perspectiva do controle, tornam-se sempre suspeitas e podem parecer uma ameaça à conservação da vida coletiva.

Além dos exemplos acima, que ilustram a obrigação de ações conjuntas para o bom desenvolvimento do trabalho, percebemos diversos trechos na BNCC que apontam para a exigência de procedimentos que visem à melhoria do desempenho dos envolvidos no processo educacional, inclusive dos docentes: “Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2017, p. 21).

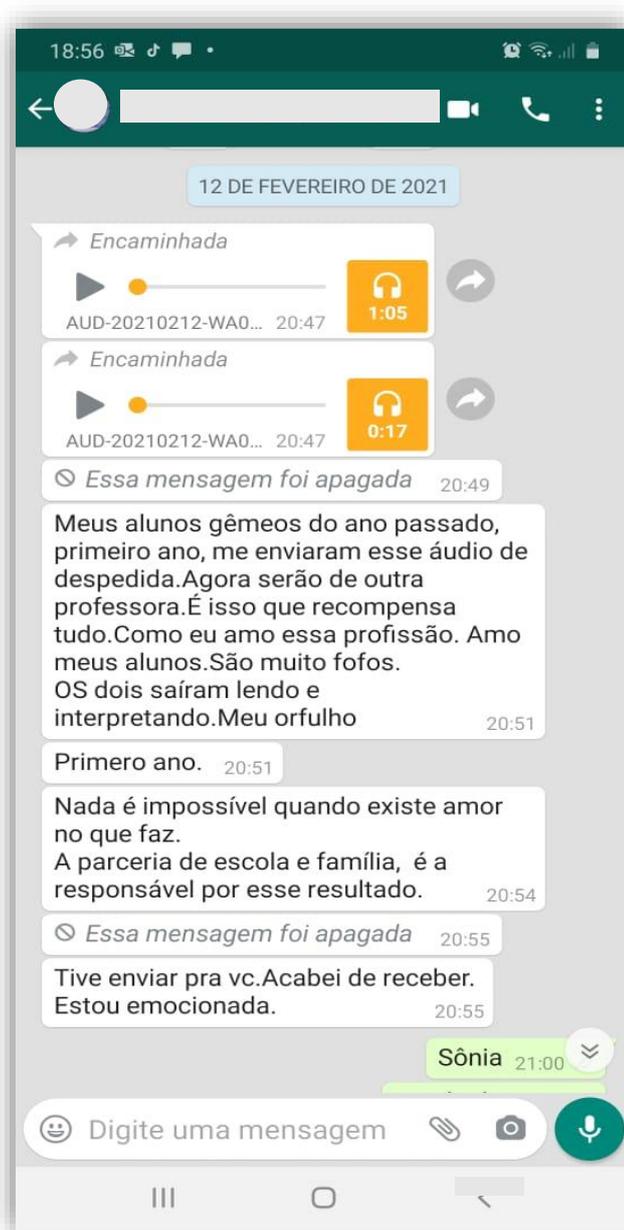
Musicalidade de tia



Fonte: Acervo da pesquisa.

Isso posto, faz-se clara a precisão de fugirmos desse tipo de abordagem que condiciona o fazer da escola e dos professores a práticas niveladoras e pouco inventivas. Não é nossa intenção dizer que o trabalho do professor tem que ser isolado. Pelo contrário, o que queremos apontar é uma concepção de educação que acontece no Uno-multidão, por meio dos encontros impensados, não planejados, fortuitos. A BNCC força que laços aconteçam, porém a dinâmica das composições nos cotidianos escolares não se faz de maneira imposta, mas se tece nos acontecimentos, nas solidões povoadas por afecções derivadas dos encontros.

Nunca vou esquecer você



Fonte: Acervo da pesquisa.

Tia Sônia³⁸

Portanto, nossa crítica se direciona às representações preestabelecidas, ao pensamento com imagens prontas. Buscamos uma geofilosofia dos encontros com o impensável, conduzida pela criação e pelo advento do novo, por aquilo que afeta e provoca o pensamento sem representação. Agenciamentos e não procedimentos. Daí a necessidade de uma máquina de guerra nômade que burle as formas prescritas pelo aparelho do Estado, para privilegiar o pensamento que age desordenadamente pelas linhas da diferença.

O Estado sempre existiu e continuará a existir. Por isso, é necessário admitir a sua coexistência com a máquina de guerra. É uma correlação, uma luta sem fim, pois, quanto mais a máquina de guerra nômade age, mais o aparelho de Estado reage e, quanto mais o aparelho de Estado ataca, mais a máquina de guerra nômade escapa. Uma re-ação. Ambos sempre continuarão a existir, pois os *currículos-solidão* se constituem também pelos encontros do oficial e do não oficial. Porém, as estratégias de ambos são diferentes: o Estado ataca; a máquina de guerra nômade age por linhas de fuga, resiste à cooptação, resiste a ser incorporada, mantém ativa a poeira da revolta.

³⁸ Ambos os áudios foram recebidos por uma professora, enviados pela mãe de seus alunos gêmeos, despedindo-se dela quando souberam, mesmo na época da pandemia, que ela estava deixando a escola devido à aposentadoria. O conteúdo desse código também pode ser acessado em: <https://youtu.be/zsirGzo3Cbg>.

Nessas linhas rizomáticas de uma educação que pulsa vida e encontros, vemos despontar conexões que não cabem em referenciais, que vão além das determinações régias e dominantes, que nos mostram a grandeza das minorias. Mobilizações das máquinas de guerra nômades que, de maneira nomadológica, infiltram vacúolos de ar nas paredes sólidas das políticas educacionais endurecidas pela necessidade de um domínio que não existe por completo.

Quando falamos em professores que resistem, que andarilham, estamos nos referindo àqueles que tocam corações, que afetam e são afetados. Que juntam solidões, que fazem solitários se esbarrarem e produzir educação, conhecimento-vida! Assim, ao propormos a produção de sentidos por meio de um *currículo-solidão*, apostamos que, mesmo em sua sala de aula, em sua disciplina, em sua casa, de formas aparentemente isoladas, o docente está em bando, faz parte de uma matilha. Os próprios saberes e os conhecimentos se entrelaçam. Não estão guardados em caixas, mas habitam rizomas.

Novo cumprimento



Fonte: Acervo da pesquisa.



Mais que isso, pretendemos tirar o estigma de que o professor seja um renegado, um sofredor acometido pela insanidade de ter escolhido essa profissão. Profissionais movidos pelo estranhamento e pelas discontinuidades que deslocam e intensificam as produções curriculares e se tornam mais uma possibilidade na discussão do caráter controlador ao qual a educação e os docentes estão submetidos. Solidão como artimanha de sobrevivência, como arma de uma máquina de guerra nômade que resiste: “Percebe-se sempre nos escritos de um solitário algo como o eco do deserto, como o murmúrio e o olhar tímido da solidão, as suas expressões mais enérgicas, até seu grito, ressaltam também em uma nova espécie nova e mais perigosa de calar, o subentender” (NIETZSCHE, 2005, p. 220).

Currículo-solidão pode ser aquilo que o professor produz nas suas andanças no deserto da educação, pode ser aquilo que produz aprendizagens, pode ser aquilo que faz solidões se esbarrarem em um deserto povoado de tanta coisa: “O nômade habita esses lugares, permanece nesses lugares, e ele próprio os faz crescer, no sentido que se constata que o nômade cria o deserto tanto quanto é criado por ele” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 56). Afectos e afecções que marcam o corpo, marcam a superfície da pele, como tatuagem. Uma professora que se despede, uma turma que se agita. Forças de encontros que não são fáceis captar.

Na pele



Fonte: Acervo da pesquisa.

O professor, como um andarilho solitário, pode não ter valor para quem passa por ele, mas pode se tornar único para quem se encontra com ele. Solitários em uma dimensão da incompletude, pois precisam continuar andando, andarilhando, mesmo que devagar, para sempre encontrar. Sem nome, sem rosto. Só afetos e efeitos. Estranhar o habitual, abrir-se à produção de sentidos novos e outros para a educação. Desviemos o olhar da solidão de certa maneira nociva, para permitir uma reconciliação com o devir-solitário, que opera sem que percebamos. Uma superação de si mesmo e da ideia da exclusão, assim como ensinou a própria solidão para Zarathustra: “Uma coisa é o abandono, outra é a solidão” (NIETZSCHE, 2012, p. 181).

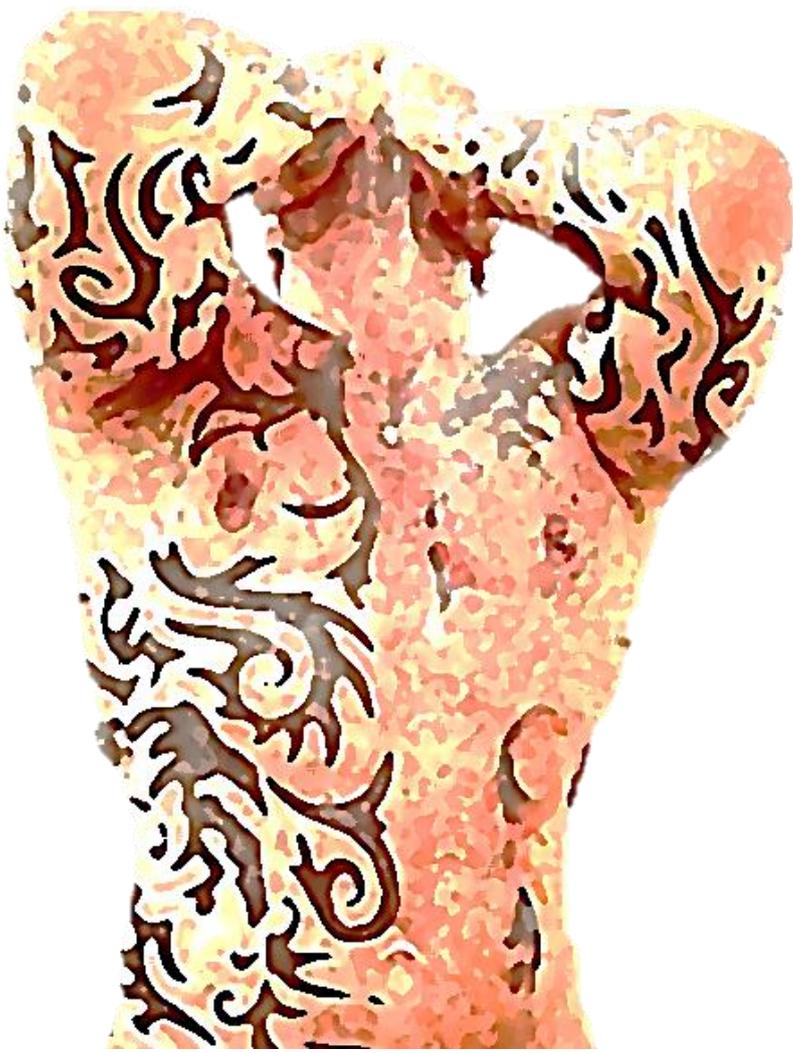
Dia dos Professores³⁹



³⁹ Hiago, aluno surdo da Rede Pública Municipal de Ensino de Guarapari, mesmo em distanciamento social por pertencer ao grupo de risco, gravou uma mensagem para os seus professores em homenagem ao dia deles. O conteúdo desse código também pode ser acessado em: <https://youtu.be/XGHeOq2yEx8>.

Prefiro andar devagar para saborear os encantos do universo.
Prefiro chorar, sorrir, abraçar, pois é melhor emocionar do que permanecer frio.
Prefiro o calor das almas entrelaçadas e a sabedoria do silêncio.
Prefiro tentar mesmo que o erro aconteça.
Prefiro desarrumar as verdades para sentir a liberdade.
Prefiro ser carregado pelos meus sonhos.
Prefiro a simplicidade, pois é nela que encontro o sorriso.
Prefiro permanecer vulnerável, pois quero olhar para trás com a certeza de que fiz o que pude e de que me entreguei quando a vida pediu para saltar.
Sou poeira, na verdade, todos somos.
Basta um sopro e tudo acaba.
Nessa vida só não quero carregar o arrependimento de não ter vivido.

Bruno Missurino



Andar e encontrar.

E
S
T
R
A
N
M
H
A
S

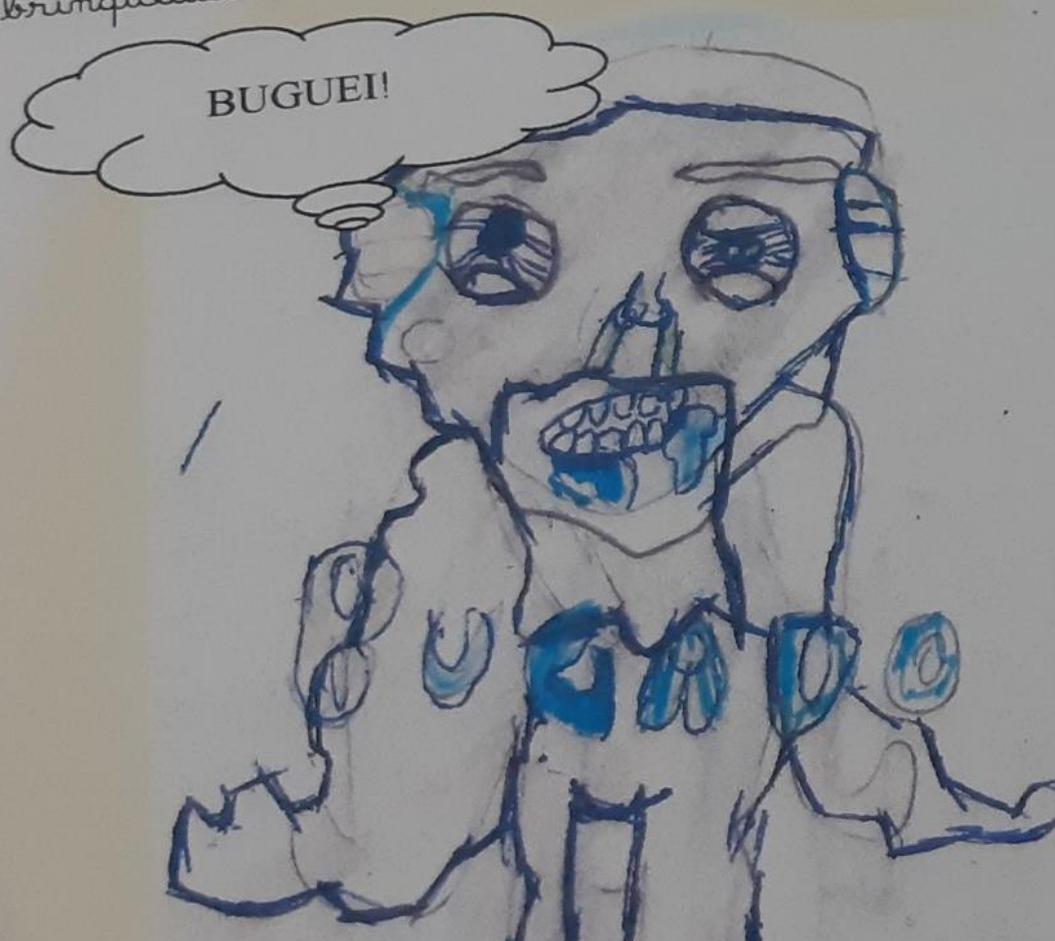
A
P
R
E
E
M
D
i
Z
A
G
E
N
S



Bugar a cabeça de Alguém

Em uma noite sem lua com o sol a quarenta graus e frio batia na porta. Os cachorros das redondezas miavam para o céu depois que o mudo falou para o surdo e que o cego tinha visto.

O aleijado assustado correu da polícia por que lá no outro planeta as crianças de setenta anos brincam sem brinquedos no barulho insuperável do silêncio.





o barulho insuportável do silêncio de um aluno autista que grita sem falar uma palavra, vamos encontrando aprendizagens que não estão escritas. *Buguei, bugamos* quando nos vemos diante de estudantes que fogem do padrão, daqueles que aprendem fissurando as formas, que promovem uma transmutação nos modos de pensar e aprender. *Buguei, bugamos* quando vemos diante de nós uma aprendizagem em digressão à “ensinagem”, estremecendo a ideia frágil de que só se aprende aquilo que é ensinado e de que não se pode aprender sem que alguém ensine.

Fomos moldados em uma pedagogia cujo objetivo é que todos aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira, por meio de um ensino igual para todos. Por isso *bugamos* com o que é fora da curva. Esse pensamento nos atrai para a zona perigosa da defesa das condições de um ensino igualitário, que promova aprendizagens também igualitárias. Entretanto, nos fluxos de uma vida tecida pelos mais múltiplos devires, percebemos que não temos controle sobre nada, nem sobre um suposto ensino, muito menos sobre as aprendizagens. Assim, é preciso fugir desse território, na aposta de uma aprendizagem pelas dimensões do problema, como forma de contestar uma educação dogmática e sem vida, pois a aprendizagem nunca se encerra na aquisição de um saber, mas se expande nos encontros com os signos.

A aprendizagem transita pelos devires da solidão, de um movimento que se faz sozinho, cada um à sua maneira. Aprendizagem pode ser comparada, dessa maneira, à complexidade do DNA, pelo qual cada ser humano tem o seu e não é igual ao de mais ninguém, nem mesmo em caso de gêmeos idênticos. Isso nos ajuda a pensar a respeito de como cada um carrega consigo signos diferenciados, codificados, personalizados, constituídos pelas vivências e pelas experiências como resultado daquilo que chamamos de encontros.

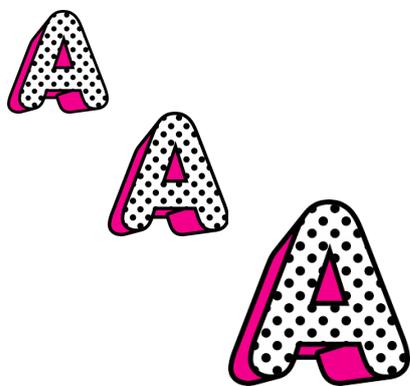
Em uma abordagem que buscou fortalecer as armas de uma máquina de guerra nômade que milita contra a ciência régia que se impõe, a solidão nesta tese se compõe com outras ideias-força para abalar a entidade transcendente que é o Estado.

A máquina de guerra é formada por um conjunto de práticas que se atualizam de modo descontínuo e móvel e sua importância se reafirma à medida que as sociedades disciplinares se aperfeiçoam para o modelo de controle. Essa nova configuração social não fica apenas nos planos político e econômico, na lógica da acumulação ou na detenção dos meios de produção, pois “O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado” (DELEUZE, 2013, p. 228), expandindo-se para todos os setores, como é o caso da educação.

Em meio às investidas da sociedade contemporânea sobre a educação e sobre os modos de aprender, vemos que o processo educativo é concebido, de maneira geral, como uma ação de reconhecimento, que faz parte de um processo que pode ser aprimorado com o treino, melhorado com a prática, aperfeiçoado com as repetições. Dito de outro modo, pretende-se controlar o quê, quando e como o aluno aprende. Também impera a visão de que só se aprende quando alguém ensina, e o objetivo desse tipo de pedagogia é que todos aprendam da mesma maneira, para que se avaliem todos da mesma forma e se chegue aos mesmos resultados, como afirma a BNCC: “A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017, p.14).



Resultados e índices fazem parte de uma educação que está em um contexto controlador. Isso integra as concepções da pedagogia tradicional e move também o dia a dia das escolas. A BNCC mantém tal necessidade indicando que “Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados” (BRASIL, 2017, p. 18), o que reafirma a necessidade de uma corrida pelos números. Além disso, o documento trata a aprendizagem como um produto homogêneo, que deve chegar a todos do mesmo jeito: “Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017, p. 7).



s insistências da BNCC giram sempre em torno da delimitação do que a escola, os professores e os alunos devem fazer para alcançar algo futuro, esquecendo-se dos movimentos que acontecem no presente, na imanência. Muitas vezes, pensa-se tanto no futuro, que o atual, que pode ser a alternativa para um futuro, fica esquecido. Por isso, questionamos as abordagens da BNCC quando relaciona a educação com as perspectivas de um porvir, e não com as potências de um devir.

Ossos



Fonte: Acervo da pesquisa.

Pensando na sociedade contemporânea na qual os estudantes estão inseridos, os poderes se impõem sobre os modos de aprender, provocando processos de segregação e de padrões de resultados. Entretanto, a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003), em suas intercessões com a filosofia da diferença, recusa-se a pensar por categorias e isso é o que propõe o aprender deleuziano, em que a aprendizagem é um processo que não necessita de reprodução, mas de inauguração. Instinto e aprendizagem, uma escapada dos métodos que provocam derrapagens, encontros com signos:

Aprender diz respeito essencialmente aos *signos*. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja 'egiptólogo' de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p.



).
Dessa maneira, mesmo na imersão em uma sociedade de constante controle, é possível pensar outras formas de aprendizagem. Todavia, para isso, é preciso retirar a soberania do ensinar para dar espaço aos múltiplos modos de aprender, visto que “Não basta uma boa vontade nem um método bem elaborado para ensinar a pensar [...]” (DELEUZE, 2003, p. 89). Assim, o encontro com coisas, com pessoas, com animais, com objetos pode mobilizar o aprendizado em nós, mas não há controle algum sobre isso.

O sentido que atribuímos ao pensar está atrelado ao que Deleuze considera como um ato de violência, em que o pensamento não é mera reconhecimento, mas uma força criadora: “Pensar significaria descobrir, inventar novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 2015, p. 83) ou, ainda:

O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas (DELEUZE, 2003, p. 91).

O aprender do aluno com o professor não passa pelo campo do conteúdo transmitido, pela intenção do professor em ensinar, mas pela emissão de signos produzidos no encontro entre eles, o que faz ambos aprenderem, ao contrário do que explicita a BNCC para a aprendizagem no ensino fundamental, por exemplo: “Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 31) ou: “Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências (p.



).
)

Nos escritos de Deleuze, em “Proust e os signos” (2003) e em **Diferença e repetição** (2006), encontramos influências para as aprendizagens que se deslocam o tempo todo, fazendo-nos perceber que o pensamento se movimenta quando nos encontramos com um problema com aquilo que nos força a pensar. Por isso o controle de uma sociedade sobre a educação não é absoluto, tornando, assim, o aprender uma das linhas de fuga para uma escapada da máquina dominante.

Hora do banho



Fonte: Acervo da pesquisa.

Importante destacar, também, o aspecto trazido por Deleuze (2003) em relação ao aprender *com* o outro, *com* alguma coisa, *com* alguém. Isso mostra a relevância dos encontros e das composições para a potência do pensamento. A emissão dos signos e o encontro com eles levam a um aprendizado que não tem a ver com a imitação, mas se revela na ação de *fazer com*: “Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2006, p. 31). É uma relação complexa e que nos mostra que aprender é estar sensível aos signos, estes que são da ordem do imprevisível



Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente 'bom em latim', que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende (DELEUZE, 2003, p. 21).

Abaporu



Fonte: Acervo da pesquisa.



prender, portanto, está intimamente ligado à sensibilidade, a entrar em sintonia com alguma coisa, a equalizar-se na frequência dos afetos e das afecções. Mas, os movimentos das aprendizagens não são pacíficos. Aprender passa pela (des)ordem dos amores, que trazem consigo ganhos e decepções. Aprender nos violenta e... nos mobiliza e... nos coloca a caminho. Não se aprende por meio da verdade ou da contemplação, mas por meio de uma *violência dos signos sobre o pensament*



(DELEUZE, 2006). Pensar vem dos encontros bons e ruins, das relações e da *reconciliação com a solidão* (DELEUZE, 2005).

razendo a discussão da solidão emaranhada aos processos de aprendizagens, percebemos que “É bem verdade, neste sentido, que o pensador é necessariamente solitário [...]” (DELEUZE, 2006, p. 264). A solidão irrompe como resistência às formas humanas de hipervalorização do eu e ao pensamento de solidão como castigo. Por conseguinte, o aspecto fundante dos distanciamentos nas relações sociais que vivenciamos se assenta na lógica do ressentimento, do temor do abandono, do não acolhimento, da não adaptação, da não aceitação. No entanto, é preciso pensar que todos nós necessitamos de vacúolos de solidões, de um pouco de oxigênio quando estamos sufocados pelos excessos que causam o *empobrecimento da vida* (NIETZSCHE, 2001).

Lava a mão



Fonte: Acervo da pesquisa.

Importante considerar, mais uma vez, que esta pesquisa não desejou empregar uma visão romântica, fazendo da solidão um remédio para os males do individualismo, do



coletivismo ou de qualquer coisa que seja. Pretendemos atribuir a ela um sentido diferente do que geralmente é considerado, em que a solidão é vista negativamente como a angústia de uma privação da presença dos outros. Interessou-nos muito mais o que é produzido por este estatuto da solidão como potência de criação, ou mais, os efeitos que ela é capaz de provocar na educação, nos currículos, nas aprendizagens.



Por isso, falamos dos estranhos modos de aprender, aqueles que nos fazem *bugar*, que desejam injetar vacúolos de silêncio, não de respostas. A aprendizagem acontece nos intervalos do saber e do não saber, nos quais o professor não deseja respostas, mas provoca o aluno por meio de problemas e o deixa, em sua solidão, ser atingido pelos signos emitidos. São novas leituras da solidão, possibilidades outras de perceber a multiplicidade de cada sujeito e a liberdade da sua solidão. Desse modo, não podemos pensar um estudante como alguém com dificuldade de aprendizagem, mas como um sujeito que está pleno de potência: “Deixemos de pensar tanto em castigar, repreender e melhorar! Raramente mudamos um indivíduo; e, conseguindo fazê-lo, talvez tenhamos conseguido algo mais, sem o perceber: nós fomos mudados por ele!” (NIETZSCHE, 2001, p. 214).



A reconhecimento não é descartada aqui, uma vez que ela também está presente na educação cotidiana e é uma maneira de os sujeitos se manterem na disputa social. A educação, portanto, não é novidade e criação o tempo todo; ela também é composta por clichês. Por isso apresentamos diversas possibilidades de aprender que indicam caminhos de criação, inauguração e repetição, mas que não deixam de se entrelaçar com os modelos tradicionais que tentam induzir a concepção de aprendizagem como consequência do ensino.

As variadas abordagens habitam os mesmos espaços, porém precisamos que as práticas mais desprendidas da reconhecimento possam também despontar. Portanto, “Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita [...]” (DELEUZE, 2006, p. 160), defendida por nós como a potencialização de uma aprendizagem pelos devires-solitários, cada um à sua maneira, tanto aluno, quanto professor, nos mais diversos tempos-espacos.

Desaprender, desprender, estar sensível aos signos, usar o instinto e inventar problemas (DELEUZE, 2006), por meio desse aprender solitário e coletivo, que não está arraigado nas aprendizagens essenciais ou em competências específicas. Tratamos a aprendizagem também como aquela de caráter inventivo, mas não como alguma coisa excepcional, e sim como um processo cotidiano, conforme defendido por Kastrup (2001, p. 19), considerando que:

[...] quando falamos em aprendizagem inventiva não entendemos a invenção como algo raro e excepcional, privilégio exclusivo de artistas ou mesmo de cientistas. O interesse é pensar a inventividade que perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum.

Eu estou sozinha



Fonte: <https://me.me/i/n%C3%A3o-posso-estou-refletindo-eu-estou-sozinha-amor-vem-aqui-2756719a93564e8aaee4e72b54485e43>.

Por isso, pensando em uma solidão típica do homem contemporâneo, podemos inferir que “[...] não se descobre nenhuma verdade, não se aprende nada, se não por





decifração e interpretação” (DELEUZE, 2003, p. 5). Dessa maneira, a relação aluno-professor é atravessada pelos devires de solidões que se encontram para transformar os signos em aprendizagens, mesmos nas amarras dos padrões, que ainda são valorizados e perseguidos, uma vez que fazem parte da lógica atual. Portanto, em uma educação movida por linhas de todos os tipos, de resultados ou de criações, importa dizer que “Não há método para encontrar tesouros nem para aprender [...]” (DELEUZE, 2006, p. 159).

Os praticantes e as nossas experiências nos dão pistas de que o processo de movimentação dos alunos com seus professores é um devir do qual emanam os *currículos-solidão* que consideram as aprendizagens para além do que é balizado hegemonicamente. Assim, além de tratar das descontinuidades como pertencentes aos currículos nos interstícios que tensionamos, buscamos, ainda, elementos que indicassem vestígios sobre como aprender é estar sozinho, reconciliado com sua própria solidão.

Fórum dos alunos de 9º ano



Fonte: Acervo da pesquisa.

Tensionando a BNCC, problematizamos a movimentação dos alunos na educação como uma travessia a nado, na qual cada um tem sua forma própria de se movimentar, o seu modo próprio de lançar o corpo e se encontrar com os signos da água. E essa travessia, pela qual os estudantes passam, é inegavelmente fragmentária e solitária.

Cada sujeito experiencia esses movimentos de ruptura a sua própria maneira, em uma solidão povoada, em que os alunos nadam juntos, porém, cada um tem seu encontro particular com a água. Uma possibilidade de encontro com o novo, uma tentativa de recomposição de um espaço-tempo em que emergem movimentos de diferença e de repetição, que não podem ser controlados o tempo todo. Um percurso que o aluno traça solitariamente, mas também em bando.

Sem querer respostas, guiamo-nos pelos fluxos das *pesquisas com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) para visibilizar esses currículos que atravessam a educação e fazem dela uma complexidade que nos encanta. Dessa forma, desejamos tratar dos rizomas curriculares formados desordenadamente, daquilo que considera que os processos vividos pelos sujeitos são embricados por um devir-solitário, um movimento que se faz sozinho, no qual “O território é assombrado por uma voz solitária [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 164). Desejamos falar de uma alternativa para que eles consigam se encontrar com sua própria solidão, defendendo que são múltiplos e unos, ao mesmo tempo, como propõe Nietzsche (2005, p. 136):

[...] será o maior aquele que souber ser o mais solitário, o mais misterioso, o mais diferente entre os homens. Aquele que será colocado além dos limites do bem e do mal, que será o dominador da própria virtude, que será transbordante de vontade, isto se chamará grandeza, o ser múltiplo e ao mesmo tempo uno, o conjugar a máxima extensão ao conteúdo máximo. E perguntamos uma outra vez: a grandeza é possível na atualidade?

Os processos que os alunos com seus professores vivenciam são solidões que podem coexistir. Nessas experiências, há a composição das aprendizagens, dos conhecimentos, dos currículos. Discentes e docentes, de espíritos livres, carregados de potência de vida, que nos ensinam a estar na solidão de um bando, ou no bando de uma solidão, “[...] pelo menos na medida em que a solidão é nossa amiga, amigos inatos, jurados e zelosos de nossa própria e profunda solidão, da meia-noite e do meio-dia. Ante vossos olhos a espécie de homens que somos, espíritos livres [...]” (NIETZSCHE, 2005, p. 55).

Problematizando essas travessias como terrenos movediços de aberturas e incompletudes imanentes ao cotidiano, nossa intenção “[...] não é responder a questões, é sair delas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 2), pois entendemos que não



há um controle sobre os devires do caos e do acaso que operam no silêncio dos detalhes curriculares, haja vista que todo esse movimento está fora de qualquer relação premeditada.

A
P
R
E
N
D
I
Z
A
G
E
N
S

Lavar e estender



Fonte: Acervo da pesquisa.

E
S
T
R
A
N
H
E
Z

Travessias de uma aprendizagem à outra, de um encontro a outro, que se dão como “[...] potência para constituir um modo de existir neste mundo de águas quentes-frias-claras-escuras que flua no fluxo das águas de diferentes tons, diferentes temperaturas. Multiplicidades. Medos e monstros. Minotauro e Dionísio” (CLARETO, 2011, p. 20). Processos fragmentares que fazem parte dos rizomas cotidianos e acontecem desobedientemente, misturando alunos, séries, professores, gestores, objetos, aprendizagens e solidões: “A única maneira de sair dos dualismos, estar-entre, passar entre, *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 73). Um

caleidoscópio de encontros, fazendo combinações e composições, promovendo aprendizagens estranhas.

Águas quentes e frias



Fonte: Acervo da pesquisa.

As fragmentações, as rupturas e as descontinuidades são deslocamentos intensificadores das produções curriculares e se tornaram para nós mais uma possibilidade para a discussão do caráter unificador do currículo nacional pautado na temporalidade, na estabilidade e na sequencialidade. Quando falamos em um currículo vivo, tecido por sujeitos vivos, fazemos interrupções nas linearidades harmoniosas e admitimos que às redes curriculares cabem as complexificações que lhes são inerentes:

Tudo se faz ao mesmo tempo, num sistema multilinear: a linha libera-se do ponto como origem; a diagonal libera-se da vertical e da horizontal como coordenadas; da mesma forma, a transversal libera-se da diagonal como ligação localizável de um ponto a outro; em suma, uma linha-bloco passa no meio dos sons, e brota ela mesma por seu próprio meio não localizável. O bloco sonoro é o *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 102).

E

S

T

R

A

N

H

A

S

Ousamos assumir as fragmentações como intensidades a partir do *princípio de ruptura a-significante*, apresentado por Deleuze e Guattari (2011). Colocando sob suspeita o pseudoequilíbrio proposto pelos currículos vigentes, as rupturas são as linhas de fuga que nos revelam que o rizoma não supõe qualquer processo de significação ou de hierarquização. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer e pode retornar nas suas próprias linhas ou em outras: linhas de segmentaridade e de estratificação, mas, ao mesmo tempo, que aparecem como linhas de fuga e de desterritorialização.

O *princípio de ruptura a-significante* (DELEUZE; GUATTARI, 2011) se esforça contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas ou que atravessam as estruturas. Ele interrompe as solidificações e, nessas interrupções, abala seus pilares. Diante disso, “Os estratos estão sempre sendo sacudidos por fenômenos de quebra ou ruptura” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 91), o que nos permite dizer que, mesmo na aposta macro de haver linearidade nos processos de ensino, a ruptura acontece e viola as regras estabelecidas, rachando o que se imagina ser contínuo, trazendo outras possibilidades.

Na argumentação de que as rupturas são necessárias e inevitáveis na territorialização, desterritorialização e reterritorialização que os alunos e os professores experimentam ao movimentarem-se na educação, fez-se necessário assumir, como já dito, a dimensão rizomática dessa experimentação com linhas e formas, uma cartografia a ser traçada sempre, novamente e cada vez mais capaz de fugir, de se esconder, de sabotar e de cortar caminhos: “Uma harmonia solitária” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 67).

Essas estranhas aprendizagens fazem parte da nossa aposta para experienciar os fluxos rizomáticos que estão por dentro das estruturas. Nossa cotidianidade é múltipla, carregada de sentidos e nuances. Lidamos com o incontrollável, com o caótico, com o imprevisível, mas também com o molar, com o fixo e com o instituído. É uma coisa e outra: “Linha de corte, linha de fissura, linha de ruptura. A linha de segmentaridade dura, ou de corte molar; a linha de segmentação maleável, ou de fissura molecular; a linha de fuga ou de ruptura, abstrata, mortal e viva, não



segmentar” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 80). Linhas de todos os tipos compondo um mesmo rizoma-educação.

Desenrola, bate⁴⁰



Portanto, “Um trajeto está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consistência, e goza de uma autonomia bem como de uma direção próprias. A vida do nômade é *intermezzo*” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 53). Afinal, apenas certa modalidade de solidão permite que se prescindia das escolas para esposar o movimento, abrindo-nos para os povoamentos inusitados, para os encontros imprevisos, com cores, sons, velocidades, intensidades... “Apenas idéias, é o encontro, o devir, o roubo e as núpcias, esse ‘entre-dois’ das solidões” (DELEUZE;

PARNET, 1998, p. **8**).

Então, diante da defesa de uma aprendizagem que se dá de modo imprevisito e solitário, devemos fechar as escolas já que não tem ensino? Pelo contrário. Não por acaso, o platô anterior tratou do viver-ser professor em suas andanças nos desertos educacionais. Não por acaso, o próximo abordará problematizações a respeito do aluno em suas mais diversas (des)conexões. Entre docentes e estudantes,

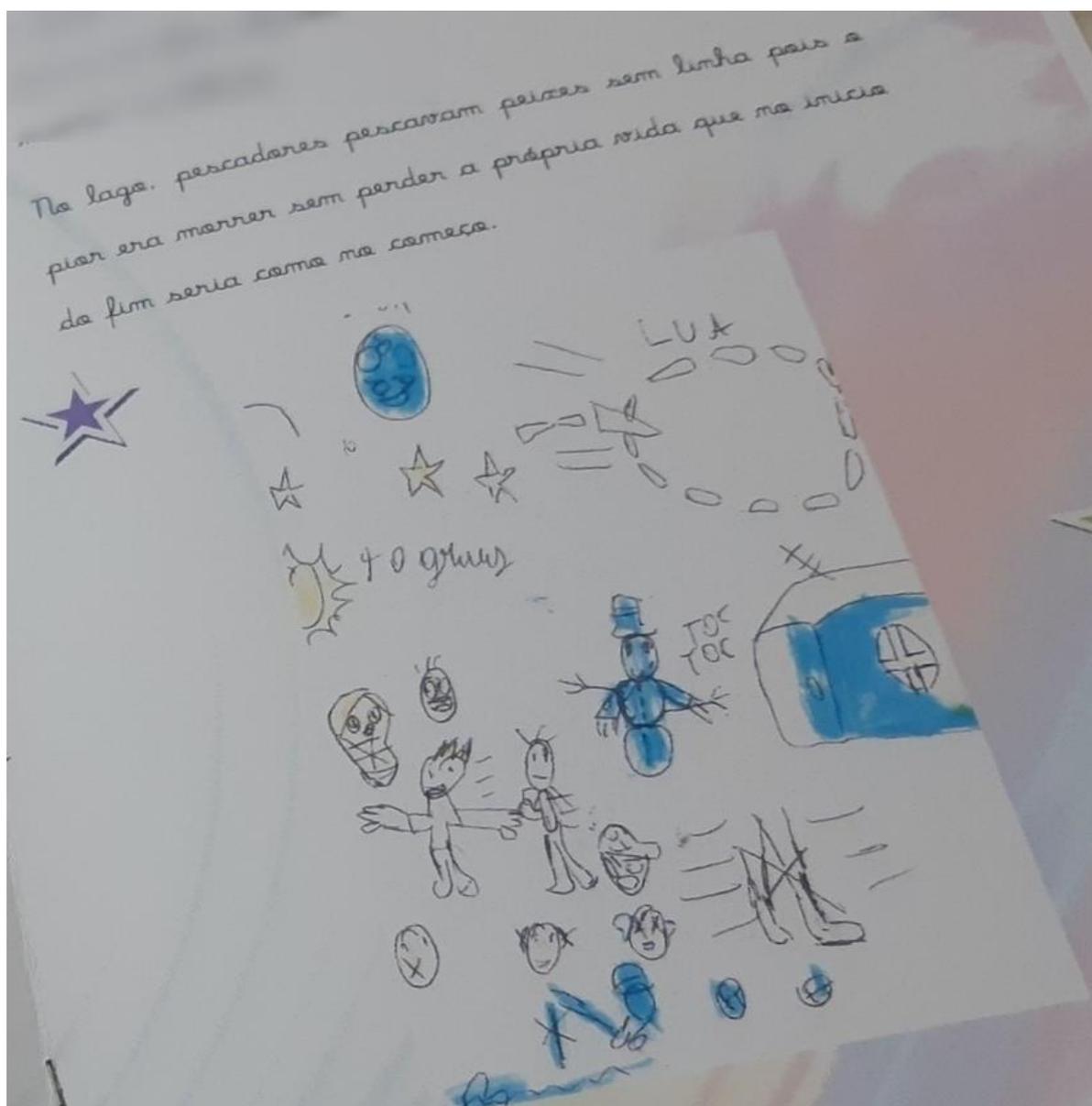
S
T
R
A
M
H
A
S

⁴⁰ O conteúdo deste código pode ser acessado em: <https://youtube.com/shorts/ebquQv9YX1k?feature=share>.

posicionamos a aprendizagem, o hífen, o hiato, aquilo que atravessa os encontros fortuitos de uma educação cotidiana, aquilo que causa um alvoroço de encontros, aquilo que dá velocidade aos *currículos-solidão*.

Bugamos*

E
S
T
R
A
N
H
A
S



Fonte: Acervo da pesquisa.

*No lago, pescadores pescavam peixes sem linha pois o pior era morrer sem perder a própria vida que no início do fim seria como no começo.

BARZANO WAGNER

Encontros com signos estranhos

(Des)cONectados



Mano⁴¹

Uma solidão que se mostra extremamente conectada é percebida nos territórios da educação. Em plena pandemia, com alunos e professores longe do ambiente físico das escolas, as redes continuaram a ser tecidas desordenadamente, invisivelmente. Talvez esteja aí a dificuldade de rastrear os currículos nos cotidianos, que se dão na dimensão do não palpável, que se escondem em linhas virtuais expandidas nos múltiplos lugares de conexões e que, a cada nova conexão, se conectam em novas configurações.

Como já comentamos em páginas anteriores, o isolamento não seria tópico de discussão nesta tese, visto que pretendíamos traçar um percurso que mostrasse as solidões em meio às multidões. Entretanto, o advento da pandemia atravessou esta pesquisa para nos mostrar que a solidão está carregada de conexões quando se está sozinho ou rodeado de pessoas. Uma solidão que acontece em um recreio lotado ou com alunos isolados em suas casas, trocando áudios sobre as atividades remotas.

No lugar das paredes, as redes. Zonas de acontecimentos carregados de pistas que emergem no decorrer da escrita, por meio de movimentos cartográficos que intentam

⁴¹ O conteúdo desse código também pode ser acessado em: <https://youtu.be/K7505-0py4I>.



pensar o campo do currículo pelas lentes da diferença deleuziana. Redes que se desdobram como extensão das escolas, experimentando intensidades que vazam em disjunções. Envolvem-se na captura das intensidades que afetam a cartografia movida pela ideia de um geocurrículo, que impulsiona o tracejar empírico, arrogado em sintonia com a geografia do pensamento em Deleuze, que nos violenta e nos força a mudar de rotas infinitas vezes.

Problematizações da aprendizagem por seu dinamismo e nomadismo, como um campo de conexões conceituais mobilizado por afectos e perceptos, os quais implicam um plano de afetações, com vontade de agir por um caminho geográfico do pensamento, que agencia e cria linhas de fuga. Alunos e professores como produtores dos *currículos-solidão*, que mostram o quanto a educação é rizomática, conectada, mesmo quando parece que tudo se desligou.

O acoplamento homem-máquina parece expressar uma solidão latente, por meio da qual podemos perceber a ameaça de uma solidão de certo poder negativo, configurada no completo isolamento causado pelos excessos dos seus usos, que podem proceder a um movimento contrário, que anula a experiência da solidão. Isso está intimamente ligado, também, ao controle estabelecido sobre as informações e, conseqüentemente, sobre os sujeitos, o que causa um círculo vicioso e viciante, no qual “O indivíduo é serializado, registrado, modelado” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 40) pela ordem capitalística, esta que, por sua vez,

[...] produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se transa, como se fala, e não para por aí. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro - em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 51).

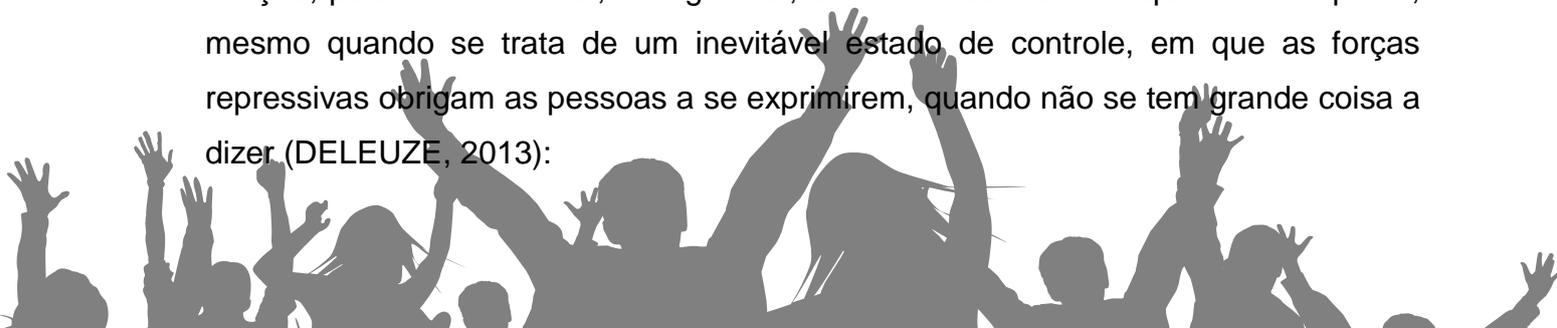


A solidão e eu: Capítulo 57



Fonte: <https://www.contioutra.com/16-tirinhas-que-mostram-com-solidao-pode-ser-sua-melhor-amiga/>.

Vivemos imersos às imagens, aos sons, às mensagens carregadas de clichês e que podem perturbar os processos de criação quando a comunicação é excessiva, uma característica nítida da sociedade modular: “Não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação. *Falta-nos resistência ao presente*” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 130). Dessa maneira, precisamos fazer uso da criação, pois criar é resistir, ressignificar, dar novos sentidos ao que nos é imposto, mesmo quando se trata de um inevitável estado de controle, em que as forças repressivas obrigam as pessoas a se exprimirem, quando não se tem grande coisa a dizer (DELEUZE, 2013):





As sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo (DELEUZE, 2013, p. 227).

Desejamos que a solidão seja um território interruptor, no qual a criação encontre bolsões de ar para respirar e para resistir em meio ao problema do esvaziamento da linguagem e do empobrecimento da comunicação. Falamos dessa linha tênue estabelecida entre as tecnologias e a solidão, uma dupla captura. A tecnologia pode compor com a solidão permitindo um indicativo de saídas políticas e éticas para os processos de vigilância nos desdobramentos da sociedade de controle, enquanto as novas tecnologias podem contribuir para a solidão envolta de medo, na intensificação do contexto de produção incessante de corpos biopolíticos no contemporâneo.

Deleuze (2013) tece importantes escritos sobre a sociedade de controle, também chamada de sociedade de comunicação. Segundo o autor, cada sociedade teve a correspondência de um tipo de máquina: para as sociedades de soberania, as máquinas simples ou dinâmicas; para a sociedade disciplinar, as máquinas energéticas; e para as sociedades de controle, as máquinas cibernéticas e os computadores.

Dessa maneira, percebemos a latência dos meios digitais nesta era. Entretanto, ainda segundo Deleuze (2013), as máquinas sozinhas não explicam nada, uma vez que é sempre preciso investigar os agenciamentos coletivos dos quais elas são apenas uma parte. Tais agenciamentos estão nessas linhas de um controle incessantemente aberto. Por isso, nossas provocações foram em direção à concepção de que criar é diferente de comunicar e, por isso, “O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (p. 221).

Pensando uma solidão que não é pacífica, mas que inquieta e violenta o pensamento, partimos para uma discussão que enreda a educação às tecnologias, composição que se fez ainda mais intensa em um cenário de pandemia. Desde a suspensão das aulas presenciais no mês de março de 2020, que na Rede Municipal de Guarapari se estendeu até meados de 2021, as escolas tiveram que se reinventar para garantir o acesso dos alunos às atividades não presenciais, por meio do ensino remoto.

Em 2021, tem-se uma tentativa de retorno às aulas presenciais, por meio do ensino híbrido, com escalonamento dos alunos por turmas, segmentos e etapas. Porém, essa tentativa se consolida em apenas 13 dias letivos na Rede Pública de Ensino de Guarapari, pois a pandemia avançou desordenadamente, forçando, mais uma vez, a adoção de práticas do ensino em formato a distância. Treze dias letivos... duas semanas e meia... e uma pandemia que durou muito mais que o esperado...

Retorno às aulas 2021

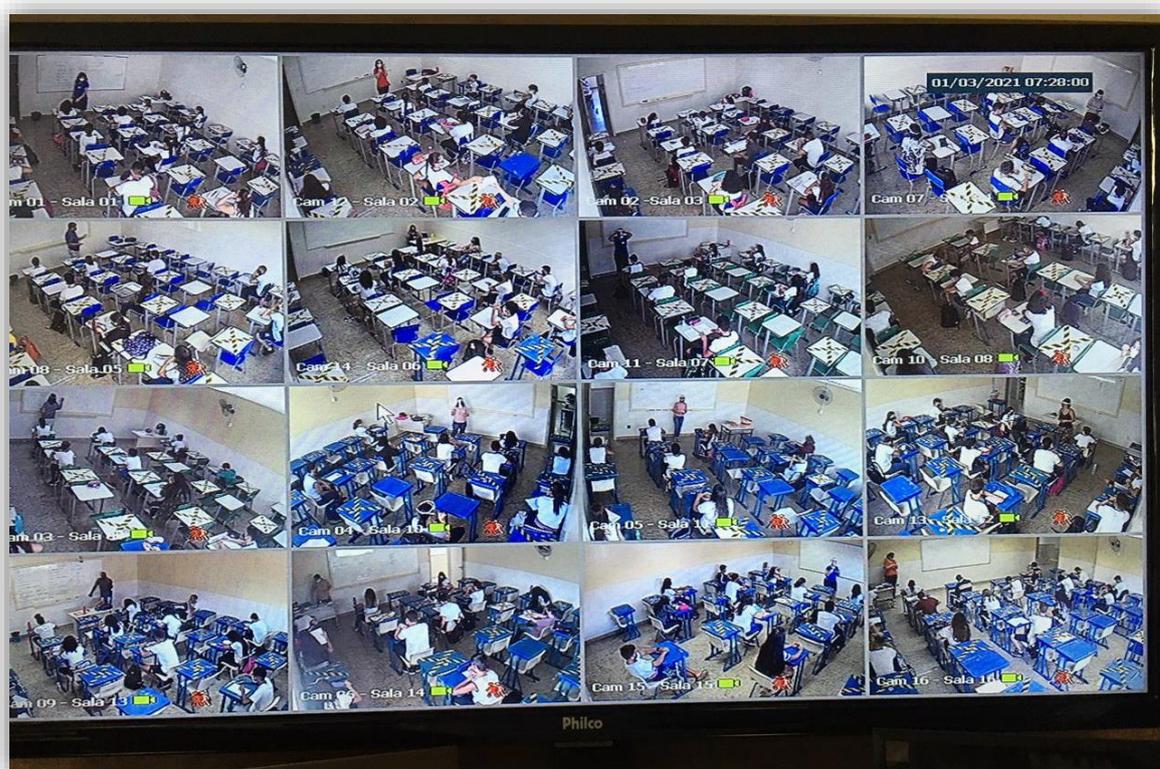


Fonte: Acervo da pesquisa.

Com as escolas sem aulas, até a verba advinda dos recursos federais teve de ser repensada na forma de sua aplicação. Geralmente, grande parte desse tipo de verba vai para a aquisição de materiais de papelaria, de limpeza, recursos pedagógicos. Entretanto, sem alunos na escola, esses itens não eram mais tão necessários naquele momento. Em um caso específico na Rede, acompanhamos a decisão de um Conselho de Escola que optou pela aplicação do recurso na instalação de circuito de câmeras por toda a escola, para que, com a volta dos alunos, pudesse ser monitorado o distanciamento entre os estudantes. Hoje, as regras de distanciamento acabaram, o monitoramento não...



Monitorando o distanciamento e...



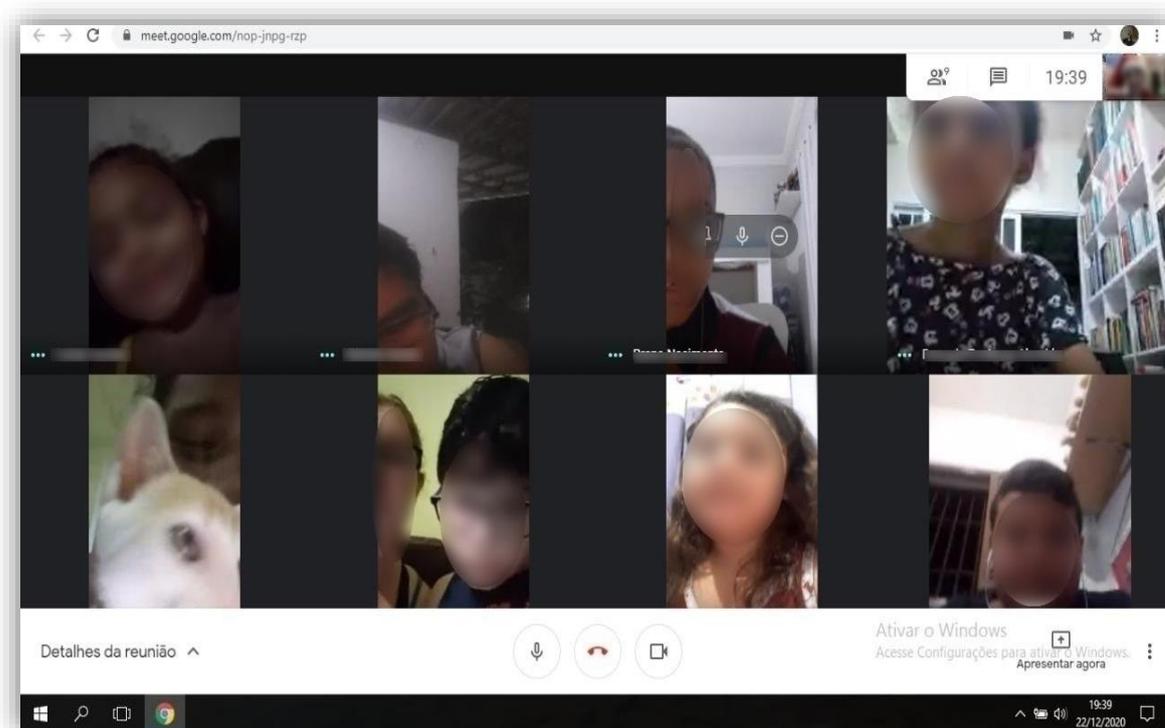
Fonte: Acervo da pesquisa.

Nesses dois anos letivos notadamente marcados pela pandemia, entre ensino remoto e híbrido, o uso das tecnologias passou a ser um aliado e, ao mesmo tempo, um inimigo para estudantes e docentes, mediante os benefícios que a tecnologia pode trazer, ao mesmo passo em que se salienta a falta de acesso às mídias digitais por parte de inúmeras famílias e até mesmo dos profissionais da educação. Além disso, também problematizamos os excessos na vida dos envolvidos que se sentiram consumidos pela necessidade de comunicação, pela necessidade de contato.

Entretanto, a educação não deixou de acontecer por falta do espaço físico, o que mostra que educação não é feita de prédios, mas de vidas. Assim, mediante os desafios impostos por esse novo tempo, percebemos que, mesmo com as lacunas em relação aos aportes digitais, há também a produção dos *currículos-solidão* em tempos de distanciamento social. Modos de educação que unem e, ao mesmo tempo, criam distâncias ainda maiores, em alguns casos.



Aula on-line



Fonte: Acervo da pesquisa.

As aulas aconteceram pelos grupos de WhatsApp, pelos blogs, pelos aplicativos de videochamada. Professores tiveram suas casas invadidas pelo trabalho e seus números de telefone passaram a ser código de acesso para o ensino remoto. As equipes pedagógicas criaram diversos grupos para acompanhar o envio e a realização das tarefas. Muitos pais não aceitaram participar de grupos. O pacote de dados de internet não era suficiente para baixar os arquivos que a professora mandava. E assim foram se cumprindo os dias letivos.

Mas não dava para desistir. Voltar para o ambiente físico da escola era tudo que todos queriam, pois o ensino presencial é o que fazemos com maior domínio e habilidade. Entretanto, não havia condições para voltar ao ensino presencial. Mesmo nas fragilidades de uma educação que não estava completamente habituada ao tecnológico, as práticas foram se aperfeiçoando e as alternativas para a educação foram surgindo, produzidas por docentes e estudantes e, até mesmo, pelas famílias. Encontros de solidões povoadas de uma vida rugosa, dobrada, complexificada.



Corona



Fonte: Acervo da pesquisa.

Um importante acontecimento na fase da escolarização, ainda mais em tempos pandêmicos, é o encontro com as tecnologias. Falamos de um encontro diferenciado e mais intenso, pois o contato é extremamente potencializado e muitos estudantes preferem até mesmo a companhia de seus aparelhos do que o contato físico. Esbarramos aí em mais um elemento que nos força a pensar a respeito do estatuto da solidão: será que o sujeito está sozinho com a máquina ou se trata de uma possibilidade para a experiência de uma solidão-multidão?

Percebemos que, de uma forma geral, é cobrada dos alunos, principalmente dos adolescentes, a convivência em grupo, a preocupação com o coletivo, entendido como a soma de individualidades, para a garantia da felicidade de todos e da satisfação dos desejos da maioria. Isolar-se, estar sozinho é um problema, pois o sujeito precisa conviver, interagir com outras pessoas, e a escola, como sempre, deve trabalhar para evitar a alienação, conforme aponta a BNCC:

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2017, p. 61-62).



“Sobre a educação – paulatinamente esclareceu-se, para mim, a mais comum deficiência de nosso tipo de formação e educação: ninguém aprende, ninguém aspira, ninguém ensina – a suportar a solidão” (NIETZSCHE, 2004, §443). E é neste contexto, de estudantes (des)conectados, que os currículos estão. Por isso, tentando escapar das capturas identitárias, percebemos que os estudos são uma fase solitária, em que cada um descobre a sua solidão “[...] ser solitário é fundamentalmente ser criador, inventor de novos valores” (MACHADO, 1997, p. 75-76).

Vemos os alunos imersos em seus aparelhos celulares e chegamos a julgar o seu afastamento como condição de reclusa, sem nos dar conta de que os estudantes estão em companhia o tempo inteiro, mesmo que não os vejamos. Podem estar em grupos, nas escolas, em suas salas de aulas, com suas famílias ou sem elas. Mesmo em sociedade, viver é um processo solitário, de deslizamento, de escape, de novidade. Inauguração. Estudantes (e professores) como criadores de solidões.

Nas postulações que a BNCC aponta para os alunos e para os professores, trazemos uma pista que opera como um *start* para essa problematização, em se tratando das tecnologias e da comunicação. A BNCC apresenta a escola como um ambiente que precisa se atualizar para dar conta das demandas deste tempo, condicionando-a à falta de atributos para as necessidades informativas dos alunos:

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2017, p. 61).



O que pretendemos é realizar uma investida contra os argumentos da BNCC, uma vez que a educação não está obsoleta e, mesmo com a falta de recursos de ponta, as aprendizagens acontecem e se atualizam graças às invenções dos professores com seus alunos. Com ou sem tecnologia, as redes educacionais são carregadas de sentidos, tornando-se um rizoma de infinitas e impensáveis conexões, até porque as máquinas sozinhas não fazem educação.

Invenções



Fonte: Acervo da pesquisa.

A BNCC não dialoga com as necessidades dos alunos e dos professores, objetivando eliminar todo conhecimento inseguro, controverso, na busca por anular as produções que fogem do controle. Apesar de um documento uniformizador e fechado, a escola, com suas redes infinitas, estende-se para além de muros. Por isso, precisamos falar dos rizomas curriculares, aqueles que não têm começo ou fim, que se quebram e que se reconectam em qualquer ponto, para vislumbrar novos possíveis e abrir outras fraturas e ligamentos. Nos hiatos e nas rupturas existem combinações que desmembram ou abraçam, e percebemos que os cotidianos são formados por redes tecnológicas que fazem parte do rizoma-educação.

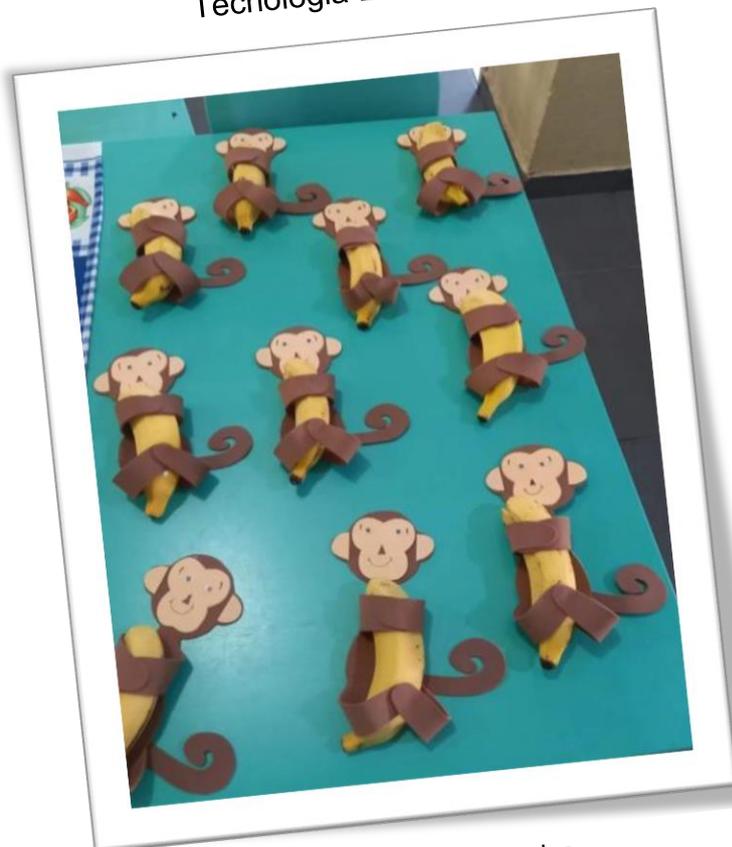
Em casa



Fonte: Acervo da pesquisa.

As redes da educação vão além da tecnologia classificada como recurso digital, pois falamos de rizoma, um mapa sem hierarquia ou centro. Tecnologia não é apenas computador. Por isso, colocando sob suspeita o pseudoequilíbrio proposto pelos currículos vigentes, as práticas-políticas cheias de criação são as linhas de fuga que nos mostram um rizoma que não supõe qualquer processo de significação ou de hierarquização. Tecnologia tem a ver com rizoma, com aquilo que pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer e pode retornar nas suas próprias linhas ou em outras: linhas de segmentaridade e de estratificação, mas, ao mesmo tempo, que aparecem como linhas de fuga e de desterritorialização.

Tecnologia E.V.A.



Fonte: Acervo da pesquisa.

eficientes nas questões tecnológicas. Mesmo buscando se reinventar, produzir aulas mais dinâmicas e diferenciadas para atender à demanda advinda da pandemia, os docentes, em boa parte, não abandonaram as maneiras mais conhecidas de fazer com que as informações, os deveres, as atividades, os recados etc. chegassem aos estudantes.

Considerando que tecnologia não se resume, portanto, ao uso das máquinas e dos equipamentos, cada vez mais evoluídos, presenciamos o uso das tecnologias próprias dos professores, criadas por eles mesmos. A pandemia, além de afetar a saúde física e mental das pessoas, também abalou, de certa maneira, a vaidade do professor, que se viu diante do novo, do não dominado, percebendo seus alunos mais

Reinvenções



Fonte: Acervo da pesquisa.



Os estudantes, por sua vez, por falta de acesso à internet e a impressoras, também continuaram, em grande parte, realizando as tarefas entregues de modo impresso. Tais ações se tornaram um serviço essencial para as escolas a fim de buscar que o máximo de alunos possível mantivesse vínculo com a escola e que pudesse ser garantido o direito fundamental à educação. E quem sairia de casa para ir à escola entregar as atividades aos alunos, se nem transporte coletivo estava circulando? A resposta: os profissionais que não dependiam de transporte público.

Escola por agendamento

Escolas Municipais de Guarapari irão abrir duas vezes por semana para atendimento por agendamento

Com o objetivo de atender as crianças e adolescentes que não possuem internet e que precisam das atividades escolares impressas, a Prefeitura de Guarapari, através da Secretaria Municipal de Educação (Semed), vai abrir as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino duas vezes na semana, para realização de atendimento exclusivamente por agendamento.

Os pais ou responsáveis que precisam pegar as atividades dos alunos ou solicitar documentação, devem ligar para a secretaria e agendar o atendimento presencial, que será realizado toda quarta-feira e sexta-feira.

Vale ressaltar, que nenhum aluno será prejudicado pelo fato de não conseguir buscar as atividades ou de não possuir internet.

Os profissionais que não dependem do transporte público farão o atendimento.

Data de Publicação: segunda-feira, 05 de abril de 2021

Fonte: <https://www.guarapari.es.gov.br/noticia/ler/832/escolas-municipais-de-guarapari-irao-abrir-duas-vezes-por-semana-para-atendimento-por-agendamento>.

Temos um rizoma que pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retomado seguindo uma ou outra de suas linhas. O percurso de uma pesquisa de tonalidade da cartografia dos encontros é construído de passos que se sucedem e seguem linhas difíceis de perseguir, que nos confundem, deixam-nos tontos. De acordo com Barros e Kastrup (2015, p. 59), “Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes”. Para seguir esses passos, nada como estar no mesmo plano intensivo, no mesmo plano de composição, se abrir ao plano de afetos sempre à espreita dos acontecimentos, das conversas, das atividades que lá se desenvolvem.

Atividades impressas⁴²

A transversalidade das ações dos docentes-discentes está na intimidade do rizoma e dá vigor às linhas de devires que não se definem, mas se infiltram pelo meio, em direções perpendiculares e cheias “[...] de agenciamentos capazes de se ramificarem no desejo, de assumirem efetivamente os desejos, de assegurar suas conexões contínuas, suas ligações transversais” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 33). É uma aliança entre os diferentes espaços e entre as diferentes aprendizagens, que ora se abraçam, ora se repelem. Nessa esteira, com Deleuze e Guattari (2011), sublinhamos a não oposição e o não dualismo entre rizoma e árvore, estriado e liso, prescrito e inventado, nômade e sedentário, impresso ou digital. Essas composições tecem as redes curriculares e constituem o espaço-tempo da educação:



[...] será que nós não restauramos um simples dualismo opondo os mapas aos decalques, como um bom e um mau lado? Não é próprio do mapa poder ser decalcado? Não é próprio de um rizoma cruzar as raízes, confundir-se às vezes com elas? Um mapa não comporta fenômenos de redundância que já são como que seus próprios decalques? Uma multiplicidade não tem seus estratos onde se enraízam unificações e totalizações, massificações, mecanismos miméticos, tomadas de poder significantes, atribuições subjetivas? (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31).

⁴² Vemos uma diretora mostrando a apostila feita com as atividades impressas entregues semanalmente pela escola às famílias. O conteúdo desse código também pode ser acessado em: <https://youtube.com/shorts/RPaQF7-aATc?feature=share>.

Linhas de fuga que intensificam o sentido de fugir como uma atitude corajosa para seguir em direção a novos e outros modos de vida e de educação, pois esse movimento tático é o que possibilita romper com o que é ajustado. A fuga nos permite escapulir da segmentaridade e nos leva para um espaço molecularizado, desvencilhando-nos da molaridade. Linha de fuga se faz, portanto, como um corte nesse terreno transversalizado que é o currículo. “É preciso multiplicar os lados, quebrar todo círculo em prol dos polígonos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16).

Totem caipira



Fonte: Acervo da pesquisa.

Vão surgindo práticas em meio à pandemia para tentar amenizar os longos períodos longe da escola. Dia de visita à escola, *drive thru* da saudade, festa junina...

- Tia, me empresta seu chapéu?
- Para quê?
- Pro negócio de álcool ficar mais feliz na festa.

A escola é uma multiplicidade de pessoas, de recursos, de (não) espaços, de práticas-políticas, de agenciamentos, de necessidades inventivas, mas também de necessidades normativas. Diante disso, as linhas de fuga não se deixam levar pelo

Uno e se tornam arma potente de uma máquina de guerra que busca agir contra os fechamentos e regras ajustados. Deleuze e Parnet (1998, p. 101) nos falam a respeito das linhas, especialmente, as de fuga:



Indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa. A primeira espécie de linha que nos compõe é segmentária, de segmentaridade dura [...]. Ao mesmo tempo, temos linhas de segmentaridade bem mais flexíveis, de certa maneira moleculares. Não que sejam mais íntimas e pessoais, pois elas atravessam tanto as sociedades, os grupos quanto os indivíduos. Elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis [...]. Ao mesmo tempo ainda, há como que uma terceira espécie de linha, esta ainda mais estranha: como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente. Essa linha é simples, abstrata, e, entretanto, é a mais complicada de todas, a mais tortuosa: é a linha de gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga [...].

Nas escolas lidamos com vidas imanentes, que demandam ser tratadas como tal. Assim, pensar deleuzianamente e a partir da sua filosofia da diferença é pensar por linhas de fuga, pelas dobras, em meio ao rizoma, entre os devires. Pensar o impensado é o que deseja quem *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003). A linha de fuga é uma desterritorialização que nos ajuda a tensionar a possibilidade de viver no meio, onde as coisas interessantes acontecem.

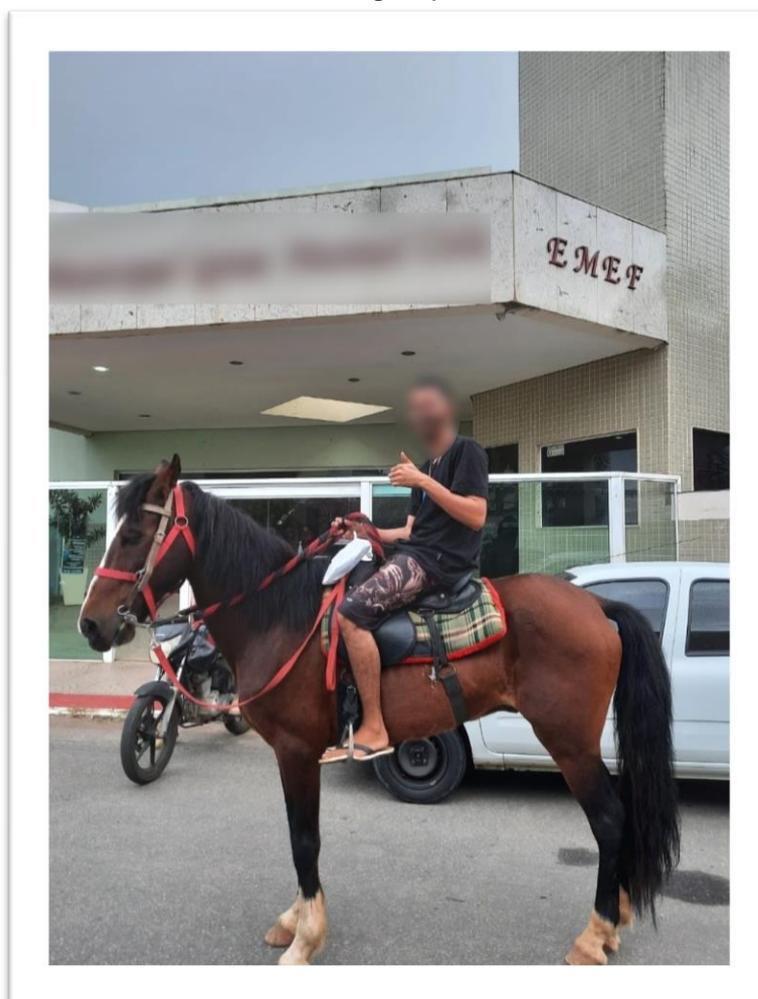
A nossa defesa se deu na aposta dos rizomas, de fazer uma educação povoada nos terrenos desérticos: “[...] faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 36). Portanto, o que desejamos dizer é que:

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à linguística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 34).

Sentir a habitação de um território na cartografia requer disposição e abertura para colocar-se em um lugar onde forças se reúnem por suas conexões, pelos agenciamentos, que são capazes de produzir realidades e subjetividades. Implica compartilhar processos que podem ser sentidos e não meramente descritos. Vidas

que movem a escola por um *currículo-solidão*, de natureza geográfica, que potencializa encontros nos intervalos entre remoto e presencial, entre tecnologias e analogias. *Currículos-solidão* constituem-se, assim, pelas conexões.

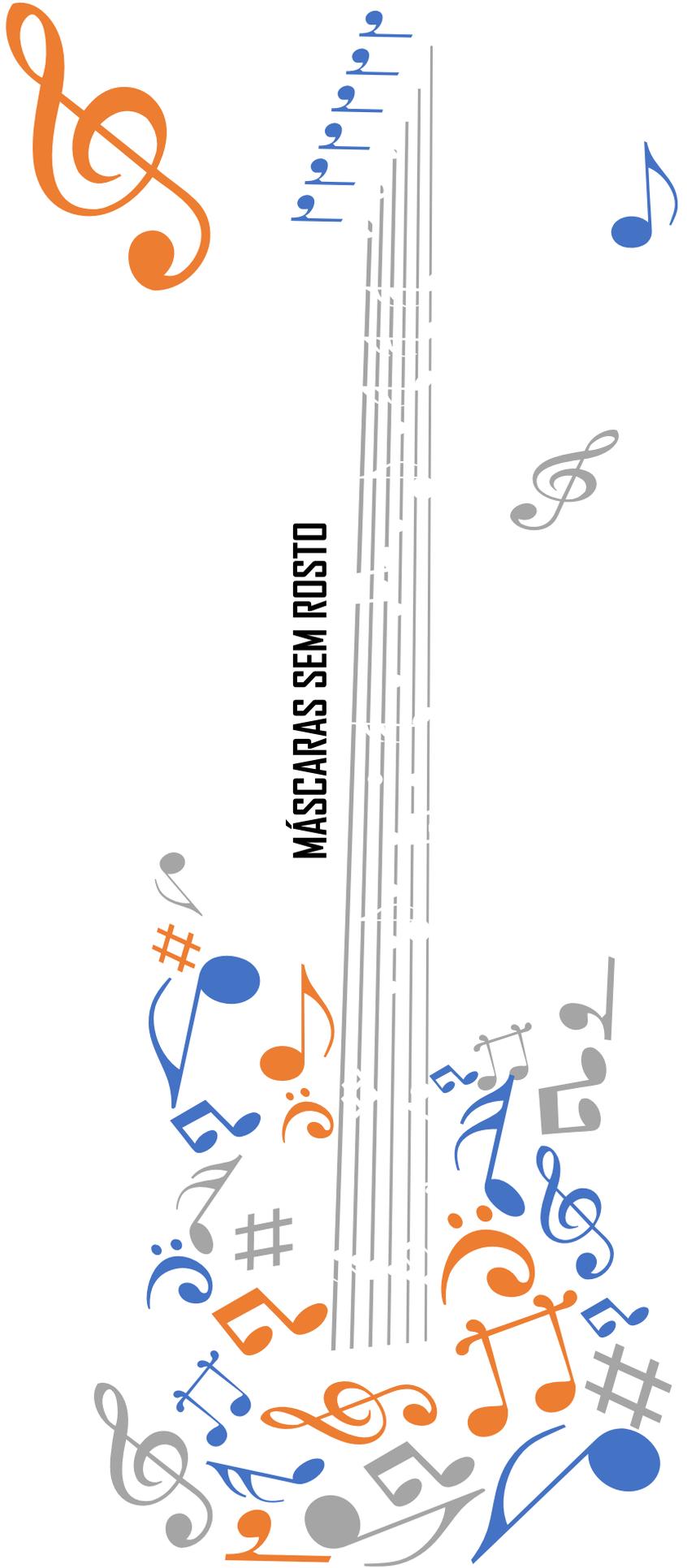
No galope



Fonte: Acervo da pesquisa.



Encontros on-off.



Para sempre sozinho no meio da multidão, Arthur Fleck busca conexão. No entanto, enquanto caminha pelas ruas de Gotham City e percorre os trilhos grafitados do transporte público de uma cidade hostil repleta de divisão e insatisfação, Arthur usa duas máscaras. Seu dia de trabalho como palhaço, e uma outra que ele nunca pode remover; é o disfarce que ele projeta em uma tentativa fútil de sentir que faz parte do mundo ao seu redor, e não o homem incompreendido que a vida está repetidamente derrotando. Sem pai e com uma mãe frágil, indiscutivelmente sua melhor amiga, que o apelidou de Happy, um apelido que dá a Arthur um sorriso que esconde a dor do seu coração. Mas quando é intimidado por adolescentes nas ruas, insultado no metrô ou simplesmente provocado por palhaços colegas de trabalho, esse desvio social só fica ainda mais fora de sincronia com todos ao seu redor.⁴³

O tempo inteiro feliz⁴⁴



Coringa é um palhaço, um personagem de Arthur Fleck. Uma máscara sobre o rosto de Arthur. Ou, seria uma máscara sobre outra máscara? Talvez por trás da máscara não exista um rosto real, assim como não existe um mundo real por trás das aparências. Talvez todos os rostos sejam máscaras... Talvez o rosto não exista... Tudo está na superfície, nas superfícies dobradas. Vamos, então, aos não ensinamentos

⁴³ Fragmento da sinopse do filme "Coringa", publicada pela Warner Bros (Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/2019/coringa-filme-ganha-nova-sinopse-estendida-e-detalhada.html>).

⁴⁴ O conteúdo deste QR Code também pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=ebb7WgjSB2M>.

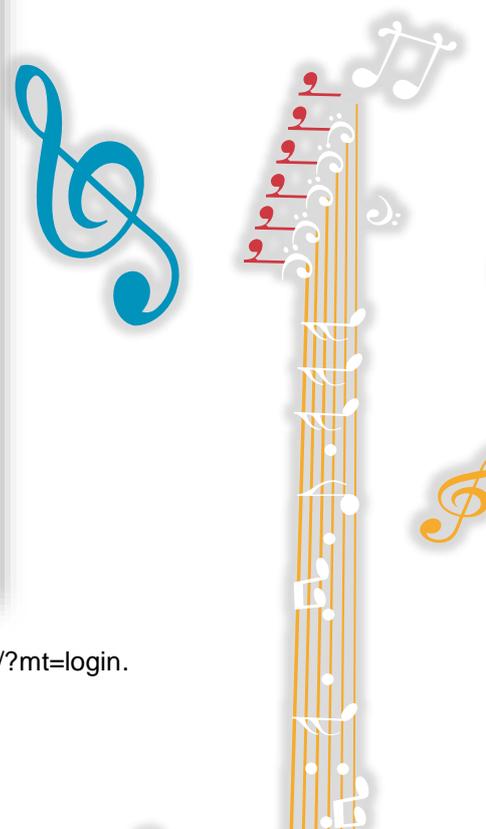
de *Coringa*, às suas formas de falar das não representações, da crise das metanarrativas na contemporaneidade, do ponto de vista artístico e também filosófico, de uma representação que não representa nada.

Arthur Fleck sofre sozinho em meio a uma multidão. Ao longo do filme *Coringa*, é possível sentir a paixão que o personagem principal alimenta pela arte de rir, o que se torna irônico. Porém, sua alegria vai se alimentando negativamente à medida que ele começa a cometer crimes que causam lágrimas ao invés de risos. De fato, ele não tem um comportamento usual em muitos momentos, por exemplo, quando não consegue controlar a própria risada em consequência de seus distúrbios. As várias cenas que compõem a construção do filme apresentam um personagem perturbado, deslocado e incomodado com a própria existência. A máscara do palhaço se confunde com o rosto do sujeito.

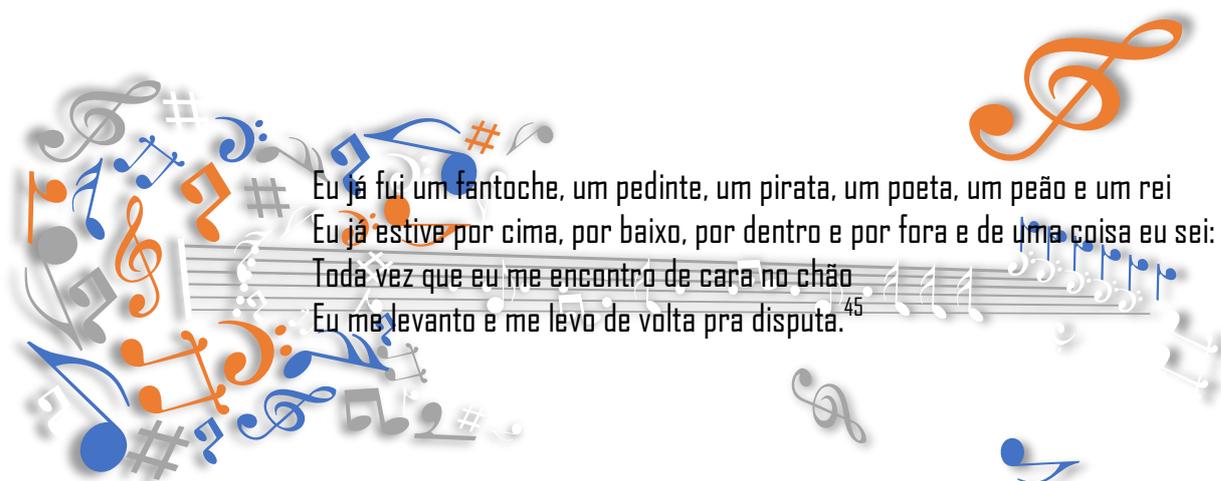
Só



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/778700591806928328/?mt=login>.



Em diversas cenas em que Arthur Fleck sofre ofensas verbais ou golpes físicos, ele se questiona: por que as pessoas são assim? Por que são tão rudes o tempo todo? O que há com todo mundo? O espectador sente a sua dor, o seu desespero nos momentos em que apenas quer ser compreendido. Seja na cena em que é menosprezado por um apresentador na televisão, seja quando implora por afeto ao seu pai, vemos um personagem frágil e carente.

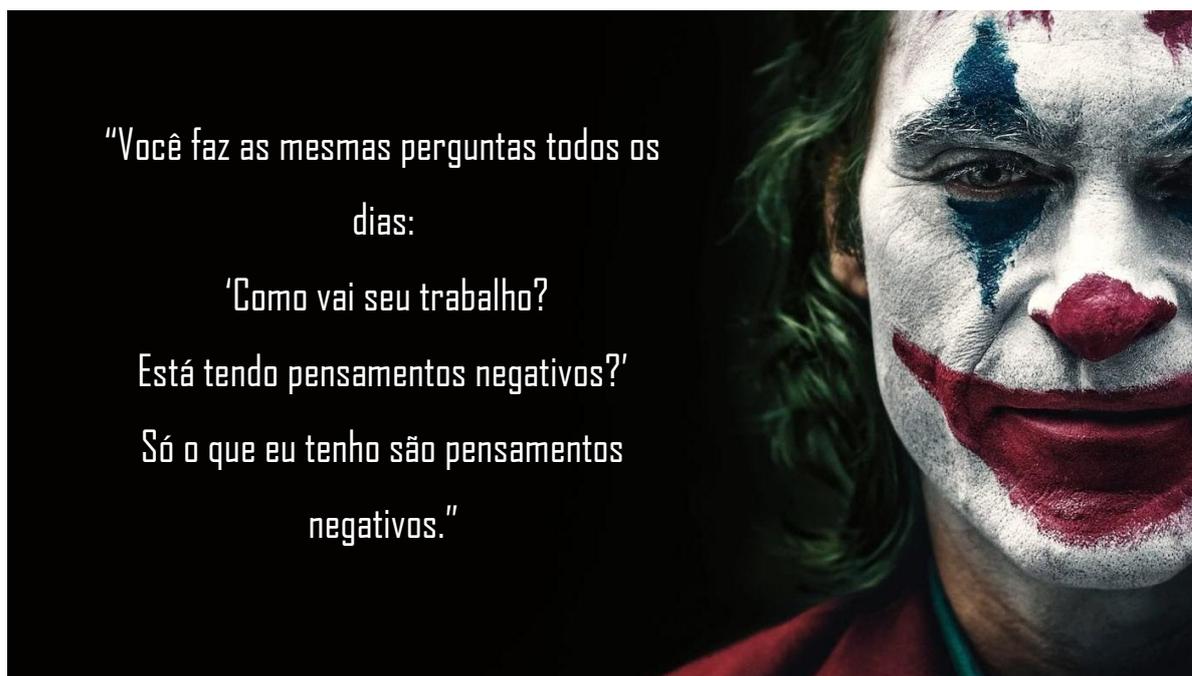


Cada episódio de fúria e desgosto que atropela o caminho de Arthur começa a transformá-lo, até que ele passa a lidar com a situação de uma forma socialmente inaceitável: por meio da agressão e da morte. Não queremos dizer que esse seja o caminho de fuga, mas a história construída para o personagem fortalece um contexto em que a sociedade teve o seu peso nas ações de Arthur Fleck. Fica a impressão de que a sociedade também moldou Arthur a se tornar o Coringa, como ele mesmo conclui: “Todo mundo é péssimo hoje em dia, é o que basta ‘pra’ gente enlouquecer”. Uma sociedade das modulações, da captura, que despreza o diferente e o isola:

Arthur, no entanto, depara-se o tempo todo com pessoas maldosas e que o agridem verbal e fisicamente. Até mesmo a terapeuta que ele visita toda semana em consultas médicas de acompanhamento não parece demonstrar real interesse por sua condição, cumprindo apenas a sua obrigação de atendimento, incomodando o próprio paciente e fazendo-o se revelar um sofrente:

⁴⁵ Tradução de um trecho da canção “That’s life”, de Frank Sinatra, uma das músicas da trilha sonora do filme “Coringa” (2019).

Pensamentos negativos



"Você faz as mesmas perguntas todos os dias:
 'Como vai seu trabalho?
 Está tendo pensamentos negativos?'
 Só o que eu tenho são pensamentos negativos."

Fonte: <https://wallpapersafari.com/w/eJAxEB>.

Tentar adentrar no mundo de Arthur é buscar falar dos confrontos, das lutas, dos desejos e dos instintos dos sujeitos. Um personagem explosivo, sádico e totalmente caótico. Explosivo, pois não hesita em acabar com o que vê pela frente, deixando sua marca de destruição voluntária. Sádico, uma vez que aprecia causar dor e sofrimento às suas vítimas, tratando-as como brinquedos particulares do terror. Caótico, porque é imprevisível em suas ações e altamente perigoso para a conservação de uma suposta ordem.

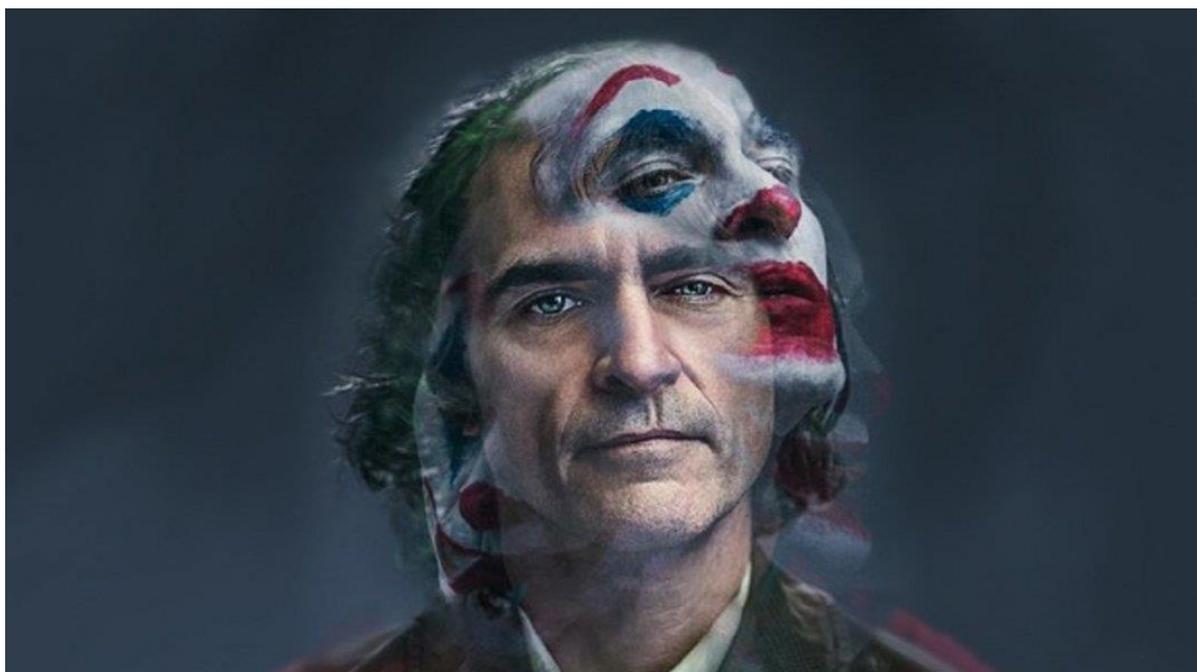
A postura de deboche perante o trágico e suas investidas para criar situações de dilema mostram as pretensões do Coringa em causar caos a partir do medo, deixando as pessoas vulneráveis e pressionadas, simplesmente pelo que parece ser uma diversão. Por mais que sejam situações estratégicas, elas estão longe de serem planejamentos comuns de controle e segurança: é justamente contra o controle, a segurança, o bem-estar, a conservação e o estabelecimento que o Coringa opera. Coringa foge aos padrões comuns, por isso moveu nossos pensamentos.

Praticamente invisível e menosprezado até cometer atos graves, o próprio personagem chega a se questionar: "Durante toda a minha vida, eu nem sabia se eu realmente

existia. Mas eu existo. É as pessoas estão começando a perceber". Assim nasce Coringa, um indivíduo amargo e rancoroso que, por tanto tempo, passou seus dias em busca de afeto e compreensão.

Arthur anota em seu caderno, enquanto repensa, pela milésima vez, quem é, seus atos e como as pessoas ao seu redor agem: "Só espero que minha morte valha mais centavos do que minha vida", uma forma de nos mostrar sobre esta sociedade movida pelo capital, em que o dinheiro e a cifra são a senha para o acesso ao poder, em que não se aceitam variações que escapem aos moldes. Todos nós usamos máscaras. Arthur usa máscaras diferentes das nossas, assim como nós usamos máscaras diferentes uns dos outros.

Rosto



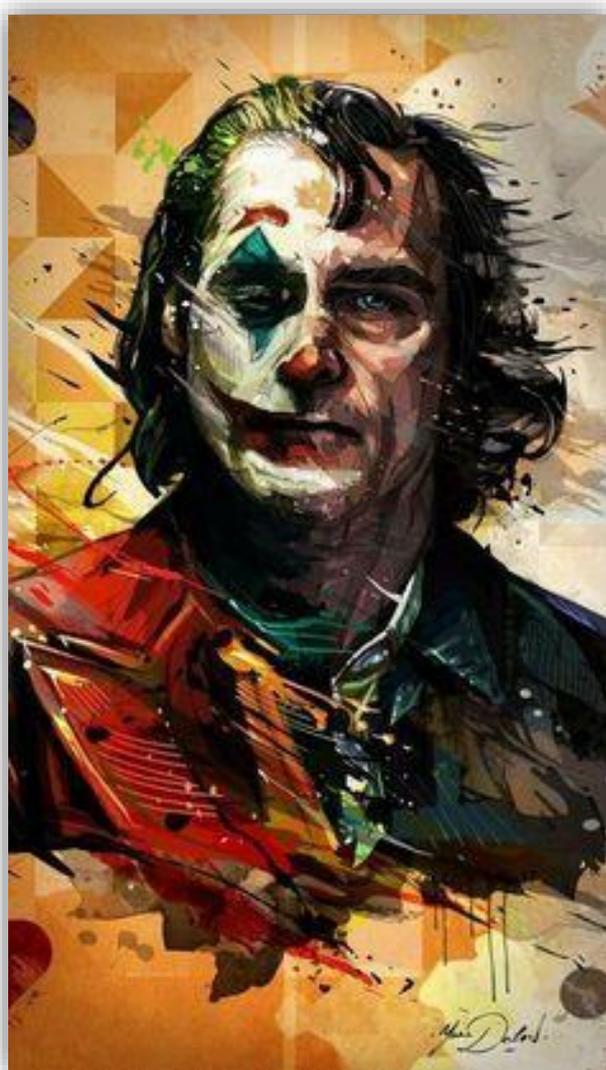
Fonte: <https://www.resilienciamag.com/coringa-o-filme-que-revela-uma-sociedade-incapaz-de-lidar-com-o-diferente/>.

Coringa nos proporcionou uma nova perspectiva: além de nos fazer reflexionar a respeito de uma sociedade incapaz de lidar com o diferente, resgata outro aprendizado importante, o de como julgamos a parte sem conhecer o todo, de como buscamos sempre uma representação, uma lógica. Arthur não nasceu Coringa; ele se tornou Coringa com certa ajuda da própria sociedade, incapaz de reconhecê-lo e

entendê-lo. Sabemos das suas condições biológicas e suspeitamos que elas também sejam fatores determinantes e isso não pode ser desprezado na análise do comportamento do palhaço. Entretanto, Arthur foi criando suas próprias máscaras por meio das experiências, até apagar seu próprio rosto.

O rosto é uma desaceleração dos fluxos, uma coagulação. Deleuze e Guattari (2012c, p. 36) apontam que “Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes”.

Adeus



Rostificar é impor uma maneira de ser, de se mover, de falar, de se vestir, de amar, de viver. Um modo de pensar, de sentir, de seguir o manual.

As atitudes de Arthur são tensionamentos em escalas bastante desproporcionais ao que a maior parte da humanidade vive. Todavia, o enredo desse longa-metragem nos mostrou que todos nós podemos viver as experiências do descontrole, as experiências da loucura, as experiências do caos e de tantas outras que fazem com que sejam criadas nossas máscaras, por vontade própria ou não, até o ponto de o rosto não mais existir. As máscaras sem rosto asseguram um lugar no deserto. Não se trata de um jogo de máscaras que mais tarde serão remetidas a um lugar onde todas encontrariam o seu sentido, como uma espécie de

Fonte: <https://br.pinterest.com/misaeldefreitas0/bl%C3%A1/>.





identidade e de conservação de si. As máscaras dispersam qualquer possibilidade de conservação última de si e deixam evidente que não existe um rosto último.



Todo rosto define um campo de frequência, de possibilidades, de probabilidades. Todo rosto delimita caminhos estreitos. Todo rosto cria uma zona de expectativas. A rostidade é usada toda vez que uma multiplicidade precisa ser organizada, freada, esquadrinhada. A rostidade, conforme apontada por Deleuze e Guattari (2012c), é uma maneira de segmentar, de detectar desvios. Assim, trata-se de não ficar em nenhum rosto, mas se despedir das tentativas conservadoras das supostas verdades. Dizer adeus às formas de conhecimentos conservadores que queiram se constituir como o fundamento último.



Coringa nos mostra, portanto, a capacidade de assumir diferentes máscaras: máscaras de poeta, de colecionador, de decifrador de enigmas e de signos, de espírito livre, de dançarino, sem permanecer em nenhuma como um rosto. O que importa não é desmascarar, como pretendem as lógicas da metafísica, por exemplo, em busca de grandes verdades, do rosto real ou ideal, daquilo que supostamente se esconderia por trás do rosto. O que importa não são as supostas verdades por trás das máscaras, pois não há verdades absolutas, não há rostos verdadeiros. Por baixo de uma máscara tem outra, e outra, e outra. Movimento das máscaras. Assumir as máscaras. Máscaras sem rosto. Múltiplas máscaras.

Arthur, como figura estética, fala por nós essencialmente, ainda, a respeito da solidão que despotencializa a vida, pois está atrelada à carência, à melancolia, ao sofrimento. No sentido espinosiano, retrata as paixões tristes (ESPINOSA, 1992), os maus encontros que desprivilegiam a criação. Espinosa assinala os polos da alegria-tristeza que serão para ele as paixões fundamentais. A tristeza será toda paixão, qualquer paixão que envolva uma diminuição da potência de agir; e a alegria será toda paixão que compreenda um aumento da potência de agir.

O projeto de Espinosa (1992) se refere a entender os afetos para cada vez mais se utilizar deles de forma a se tornar mais potente. A ética de Espinosa (1992) é construída para a experiência da liberdade: combater a servidão, o ódio, as paixões tristes e os ressentimentos. Em outras palavras, é uma ética da resistência. Espinosa

(1992) definia paixões como a afecção que um corpo sofre por outro corpo. Mais precisamente, a modificação que um corpo tem em sua potência, sua capacidade de existir. As afecções, por sua vez, são o corpo sendo afetado pelo mundo, são este encontro pontual de um corpo com outro. Assim, é preciso aumentar a potência de sentir para também aumentar a capacidade de pensar e existir. Mente e corpo como duas expressões da substância.

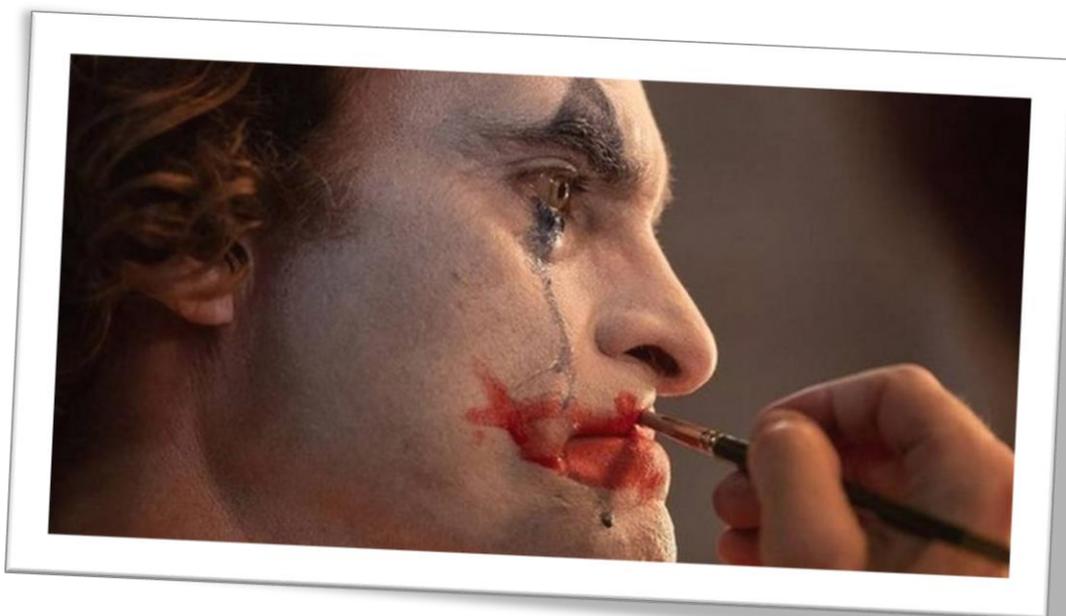
Somos corpos que se relacionam com outros corpos. Quando somos afetados, sofremos uma alteração, uma passagem, nossa potência aumenta ou diminui. Dessas afecções ocorrem os afetos, uma experiência vivida, uma transição: “Por afeto compreendo as afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (ESPINOSA, 1992, p. 163), ou seja, encontros e relações que podem se compor e aumentar sua capacidade de agir.

O arranjo de cada corpo depende da maneira pela qual ele se compõe com os demais. A configuração do corpo está diretamente relacionada com as suas experiências, isto é, com a forma pela qual afeta e é afetado pelos demais. De acordo com Espinosa (1992), a modificação da potência de agir ocorre, pois, na relação do corpo humano com outro corpo exterior, há sempre um efeito singular que envolve a natureza de ambos. Potência de existir, para Espinosa (1992), é a capacidade de um corpo afetar e ser afetado sem alterar a sua natureza, ou seja, preservando as suas características próprias. Um corpo capaz de ser afetado pelos encontros com outros corpos, capaz de transformar os outros, sem deixar de existir enquanto tal. No caso do ser humano, essa potência se resume a três capacidades: sentir, pensar e agir.

Para o filósofo, as paixões tristes são aqueles encontros que diminuem e enfraquecem a capacidade de existir de algum corpo. Já as paixões alegres seriam as que aumentam e promovem um ganho existencial ao corpo. Um afeto de alegria acontece quando uma afecção nos leva para uma potência maior de ser e agir no mundo; isso porque encontramos um corpo que combina, de certa maneira, com o nosso, que possui propriedades que se compõem com as nossas. Por outro lado, um afeto de tristeza acontece quando uma afecção nos leva para uma condição menor de potência, ou seja, nosso *conatus* diminui, nossa força para de existir e agir, afetar e

ser afetada, diminui. Passamos, então, para uma perfeição menor que causa enfraquecimento das forças de agir.

Alegrias tristes

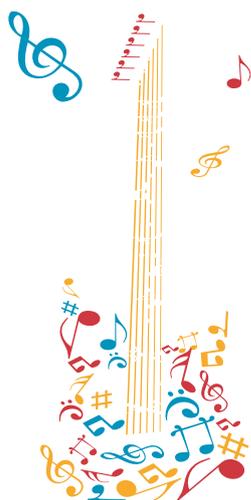


Fonte: <https://www.legiaodosherois.com.br/2019/coringa-filme-ganha-nova-sinopse-extensa-e-detalhada.html>.

Tristezas alegres



Fonte: <http://leituraverso.com.br/cinema/coringa-2019-critica-sem-spoilers/>.



Cada coisa que existe exige uma potência singular, que é própria de cada um de nós. Essa potência varia de acordo com os encontros que nós formamos. Se for um encontro com aquilo que dê vazão à minha potência, isso é positivo, causa alegria; se passo por um encontro com aquilo que destrói meus afetos, me entristeço: “As afecções à base de tristeza se encadeiam, portanto, umas nas outras e preenchem nosso poder de ser afetado. Elas o fazem, porém, de tal maneira que nossa potência de agir diminui cada vez mais e tende para seu mais baixo grau” (DELEUZE, 1968, p. 166).

Uma comédia



Fonte:

<https://www.facebook.com/coringaearlequinaOfc/photos/a.1876732502354661/3667400153287878/?type=3>.

A pergunta de Espinosa (1992) é, então, formulada no sentido de: como evitar a tristeza? E mais, como produzir paixões alegres e posteriormente ações alegres?



Parece fácil em um primeiro momento, mas é, na verdade, muito complexo, visto que a sociedade parece estar inteiramente constituída para a tristeza, o ódio e a melancolia, assim como abordado no filme *Coringa*. A frieza das cidades não parece apropriada para a felicidade, por isso é necessário muito esforço para sair do ciclo da tristeza, das solidões que despotencializam o viver e fadam os sujeitos à servidão.

Para entrar na mente perturbada de Arthur, somos convidados a conhecer seus problemas por meio de uma ótica sombria e depressiva, pelas suas máscaras tristes que provocam a diminuição da potência de vida. Esse olhar a partir da vida de Arthur nos é mostrado de forma singular. A cidade de Gotham parece seca por causa de suas cores frias, enquanto a trilha sonora acentua seu tom melancólico, o que reforça a tristeza na vida do protagonista. Enquanto Arthur desabafa suas desesperanças em uma sessão de terapia ou quando é humilhado ao tentar viver honestamente, ficamos com a sensação de que ele habita um mundo cada vez mais afundado na apatia e na crueldade que o machuca constantemente, o que o leva a refletir para os outros as mesmas impressões, agregadas a outras ainda piores.

Escolhemos Arthur para movimentar nosso pensamento em relação aos encontros com a solidão, pois ele foge dos padrões dos rostos. Ele consegue transformar suas tristezas em uma outra espécie de alegria, por meio do seu encontro com as intensidades da maldade. O mesmo Arthur excêntrico e mau nos remete às alegrias das paixões que, ao contrário das tristes paixões, falam de solidões que não se dissimulam em uma reclusão. Mesmo em seu isolamento, não podemos afirmar que Arthur estivesse só. Essa solidão-multidão é um modo de escape que deixa surgir outras modalidades de encontro, povoamentos inusitados, rota de fuga para abordar os modos de vida criados para escapar de uma vida tornada uma grande modulação. Escapada das rostificações.

Desse modo, não estamos confinados aos maus encontros nem às tristezas. A vida ética implica a passagem das paixões tristes às alegres, portanto, da fraqueza à força, que nos afasta da passividade e nos abre para a possibilidade de criar. Afirmamos a necessidade da procura constante pela transformação dos afetos passivos em ativos para, assim, sair da servidão para a liberdade. Levar a existência do campo da passividade e da reatividade para o campo da ação e da atividade.



Independentemente da forma como acontecem os encontros de Arthur, sejam tristes, sejam alegres, ele moveu o nosso pensamento para falar das solidões que atravessam a vida de qualquer sujeito que habita nesta sociedade. Por isso, o “Coringa” se tornou uma espécie de figura estética, percorrendo esta pesquisa para buscarmos sensações. O que o pesquisador-artista precisa antes de poder criar sensações é traçar um plano de composição e criar personagens estéticos. Para Deleuze e Guattari (2010), os personagens estéticos são potências de afectos e perceptos. Os afectos não são afecções, porque eles não dependem de um sujeito que sente; os perceptos não são percepções, pois eles são independentes de um sujeito que as experimenta:



Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193-194).

A escolha de um ou mais personagens estéticos nos vem como uma inspiração, visto que a arte, o cinema, a literatura e a música são sensações em potência, na medida em que existem em si mesmas e por si mesmas, conseguindo elementos para sua autossustentação mediante a composição de afectos e perceptos: “As figuras estéticas (e o estilo que as cria) não têm nada a ver com a retórica. São sensações: perceptos e afectos, paisagens e rostos, visões e devires” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 209).

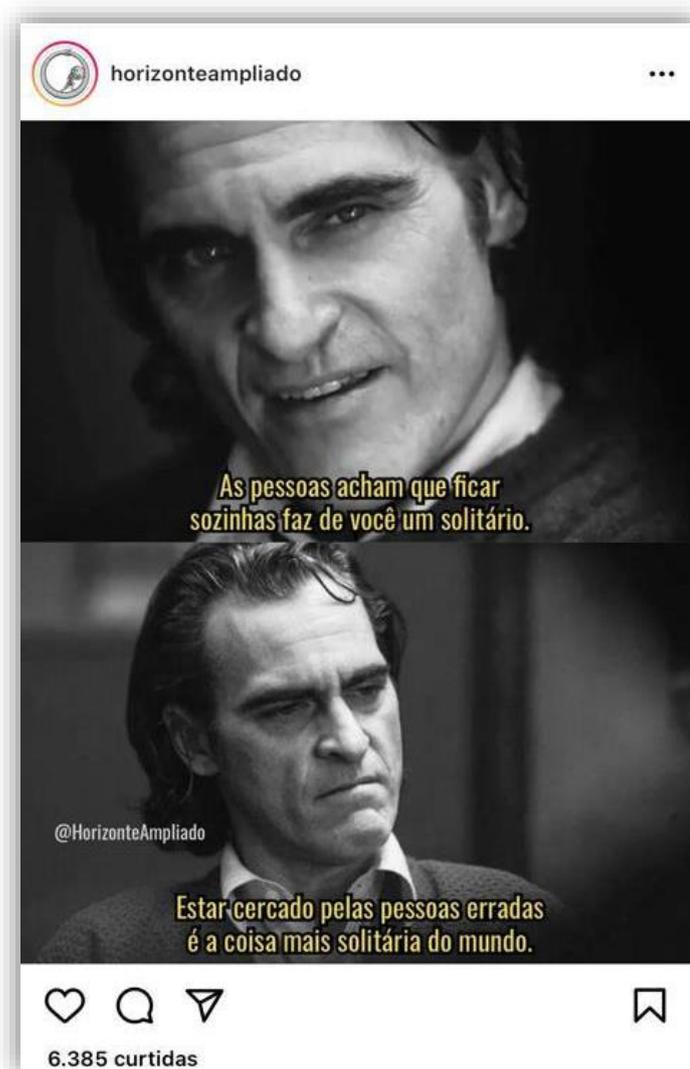
Podemos, ainda, produzir sentidos a partir do personagem Arthur, por meio da filosofia nietzschiana que mostra que um dos ensinamentos do espírito livre é a solidão, primeiramente, porque ele atingiu tal nível de distinção que poucos podem desfrutar de sua companhia, mas também porque, acima de tudo, aprendeu a amar sua própria companhia, em vez de temê-la. Quando está consigo, sente-se em casa, onde quer que esteja: “Quem está só? – O temeroso não sabe o que é estar só: atrás de sua cadeira há sempre um inimigo. – Oh, quem poderia nos contar a história do fino sentimento que se chama solidão!” (NIETZSCHE, 2004, § 249).

A potencialização da vida é criar desertos necessários: “[...] entre muitos, vivo como muitos e não penso como eu; após algum tempo, é como se me quisessem banir de

mim mesmo e roubar-me a alma - e aborreço-me com todos e receio a todos. Então o deserto me é necessário, para ficar novamente bom” (NIETZSCHE, 2004, § 491). É raro aquele que é capaz de desfrutar de si. Para muitos, habitar a solidão não passa de um tormento, um sentimento do qual queremos nos livrar o mais rápido possível.

A solidão desértica é, antes de tudo, restauradora. Um descanso da vida social, dos deveres sociais, dos rostos que vestimos tantas vezes em público. Máscaras de um palhaço que faz rir. Máscaras de um palhaço que esconde tristezas. Aí está o caráter profilático da solidão, que impede que nos percamos em fluxos que não são nossos. Sem ela estaríamos perdidos, cairíamos em uma mistura indefinível, da qual não se pode tirar nada. Tudo se tornaria homogêneo, rostificado.

Coisa mais solitária



Fonte: https://www.instagram.com/p/CTsx4zerpPB/?utm_medium=copy_link.



Nietzsche tinha horror ao medíocre, àquilo que não se distinguia. Por isso precisamos aprender a alimentar a nossa solidão, como uma possibilidade de distinção, como uma possibilidade de criação de si, do diferente. A mais profunda solidão como meio para o mais profundo aprendizado. Propor um contrapensamento, um agitar-se por dentro, pelas diferenças. Fazer reinar um tempo que se esvazia. O espírito livre não teme a solidão, pelo contrário, muitas vezes a anseia, pois não falamos de solipsismo, que seria um conjunto dos hábitos de um indivíduo que vive só para si.

Falamos de uma solidão que solicita o *encontro com*: coisas, obras, ideias, afectos, intensidades, músicas, danças, imagens. Um deserto atravessado por tribos, pelas mais multifacetadas galerias de personagens. Apontamos, então, as solidões como caminhos que permitem o emergir das singularidades. O acesso a elas não restringe a vida possível. Solidões como criação e não reflexão: multidões solitárias. Nietzsche quer mostrar como um dos ensinamentos do espírito livre é a solidão, porque, acima de tudo, aprendeu a amar sua própria companhia, em vez de temê-la. Quando está consigo, sente-se em casa, onde quer que esteja.

Mediante a força do cinema e, mais especificamente, do longa-metragem *Coringa*, trouxemos as experiências desse personagem para compor com o desejo de produzir uma escrita como obra de arte. O enredo que Arthur percorre se torna uma abordagem para além dos desenhos da Marvel, para além de um supervilão fictício que aparece nas histórias em quadrinhos norte-americanas, pois traz uma história densa, carregada de aspectos utilizados, inclusive, por muitos pensadores de nossa atualidade.

O *Coringa*, de Joaquin Phoenix, é um personagem que dança, que carrega a música dentro de si. Arthur Fleck é atormentado por uma vontade incontrolável de rir, mas também possui uma inclinação para a dança. Ele dança em um banheiro público, em seu apartamento, na escadaria da rua e em alguns outros lugares. Dança quando se sente bem consigo mesmo e totalmente à vontade para abraçar quem é, o que ao mesmo tempo é ameaçador... Tudo isso enquanto chega mais perto de se tornar o *Coringa*. Existe musicalidade nele.

Dança no banheiro



Fonte: <https://images.app.goo.gl/Likka5PS4pEhE56o6>

Durante o filme, percebemos que o Coringa vai lentamente tomando conta de Arthur Fleck, à medida que as dificuldades vão se apresentando, e o personagem se vê cada vez mais sob o domínio de seu novo eu. Depois de um evento traumático, Arthur Fleck busca consolo na dança. A cena em que ele dança no banheiro é umas das mais emblemáticas do filme. Naquele momento, Arthur busca alento em seus movimentos lentos e quase calculados, algo completamente não condizente com o frenesi pelo qual ele passava apenas alguns minutos atrás.

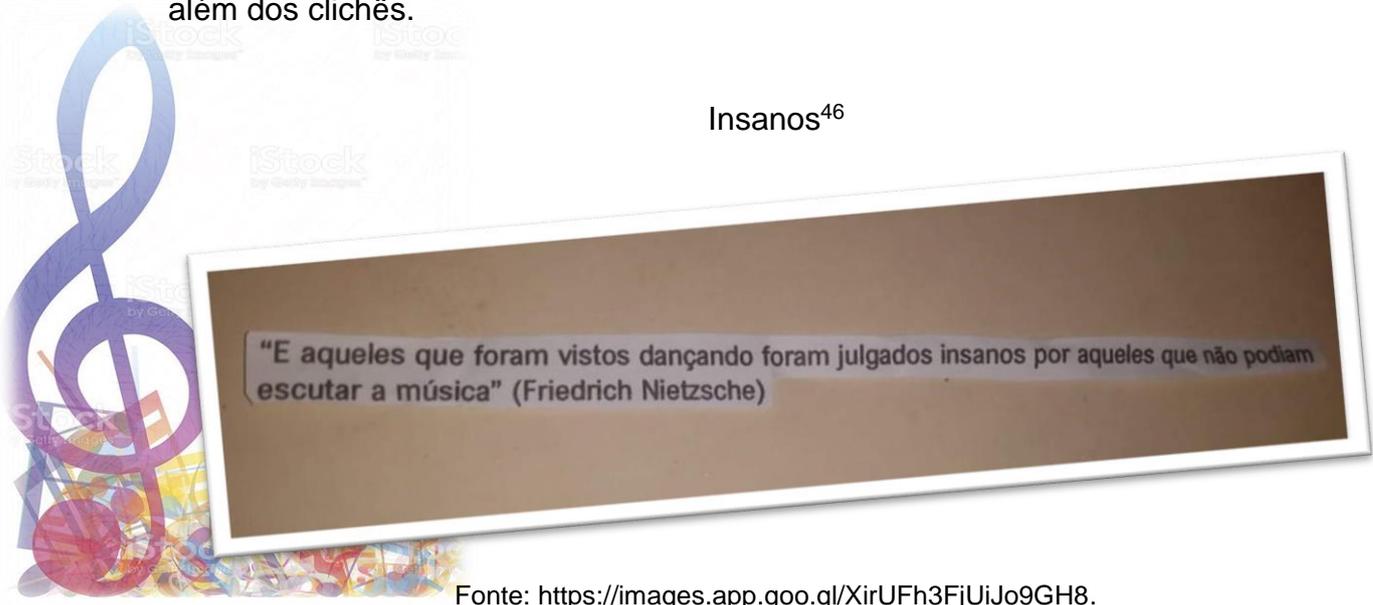
Aquele é seu mecanismo de compensação para lidar com os próprios atos. Quando, finalmente, Coringa toma conta de sua personalidade, temos mais uma cena no banheiro, em que Arthur pinta o cabelo e novamente dança. Mas desta vez ele o faz porque finalmente se sente confortável na própria pele. O que antes era quase um ritual para lidar com eventos traumáticos, agora se tornou uma maneira de expressar o que, para ele, pode ser chamado de felicidade. Algo luta para sair. Relaxar, flutuar no espaço.

Arthur, à exceção da sua maldade, critica os que são julgados insanos por não se enquadrarem no que é tido como comum. Com o tempo, percebemos que vivemos em um mundo que, muitas vezes, chamam de loucos os que rompem paradigmas. É



mais fácil medicar, isolar, tratar, porém o extraordinário não cabe em uma caixa. E aqueles chamados de “loucos” podem ser aqueles que estão para além do óbvio, para além dos clichês.

Insanos⁴⁶



“E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música” (Friedrich Nietzsche)

Fonte: <https://images.app.goo.gl/XirUFh3FjUiJo9GH8>.

É preciso, portanto, desfigurar o rosto, para deixar de lado as idolatrias das filosofias do sujeito identitário, individual. Máscaras dançantes, sem o produto do poder que é o rosto. Rostidade que não passa de uma sedução que nos captura pelas falsas promessas, pois aqueles que não têm a dança dentro de si vivem alienados em suas verdades e não aceitam o entusiasmo daqueles que dançam, que ouvem a música, que têm musicalidade em si. Quanta coragem é preciso para ser louco? Sejamos os melhores dançarinos, os mais insanos. Dançar é escrever poesia com o corpo. É escolher viver na ponta dos pés.

As experiências de loucura de Arthur nos proporcionaram, ao longo da pesquisa, portanto, um atravessamento bastante controverso e marcante. O palhaço, como um personagem estético, percorreu este plano de composição dançando, pois possui as virtudes de um dançarino. Ao invés de olhar para o Coringa com hostilidade, fomos fisgada pela sua força perante esta sociedade fria. O filme, com seus movimentos próprios do cinema, foi capaz de produzir sensações de sensibilidade, de beleza e de fluidez. Arthur é um personagem que desliza. Escapando das rostificações, as solidões experienciadas por Arthur nos fazem pensar nas nossas.

⁴⁶ Frase famosa nas redes sociais, amplamente atribuída à Friedrich Nietzsche, porém não há qualquer comprovação de que seja realmente de autoria do filósofo.

Loucura

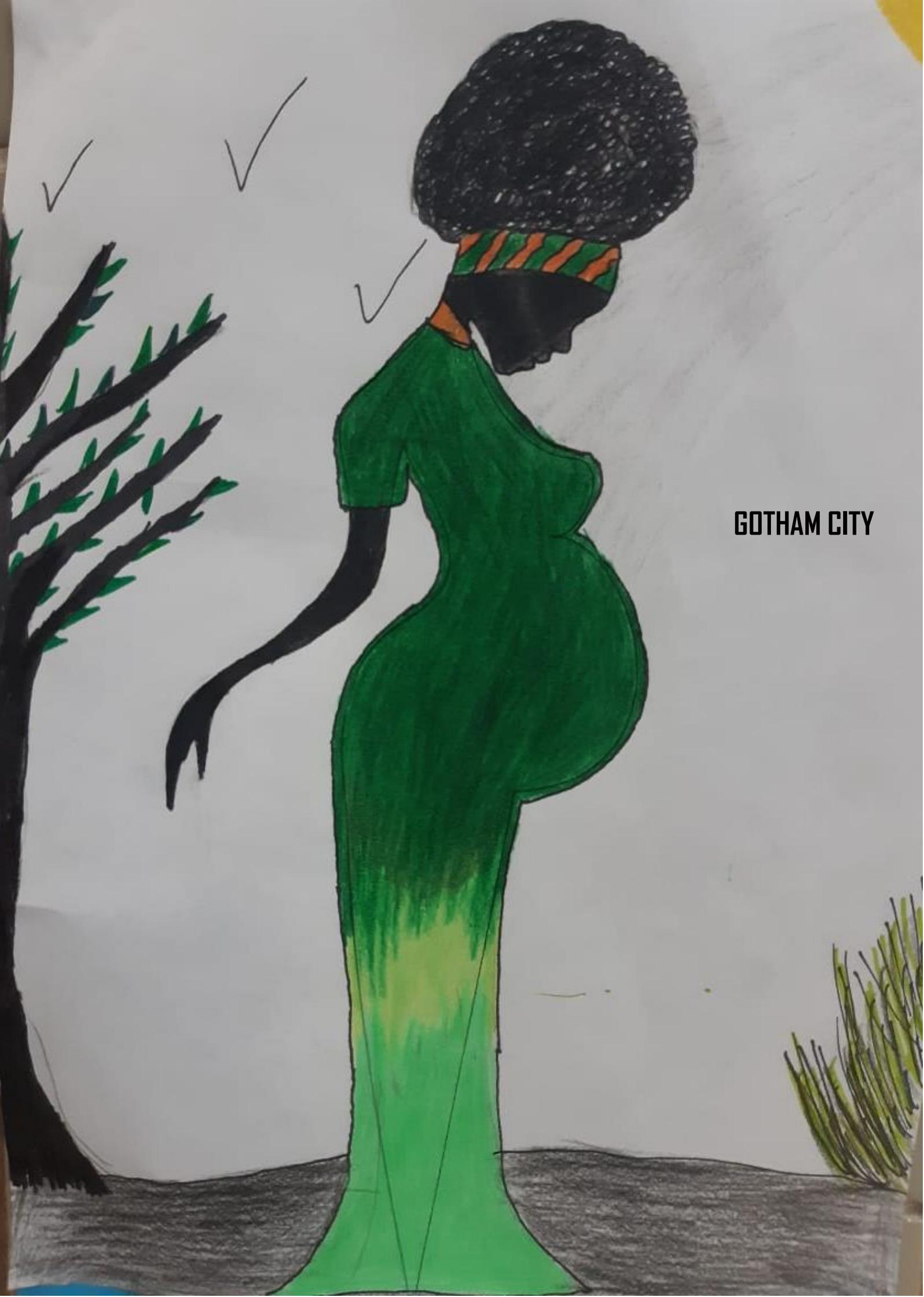


Fonte: <https://images.app.goo.gl/1TaUHRcNJMucpQbJ8>.

*That's life*⁴⁷

Encontramo-nos com o Coringa.

⁴⁷ *That's life* faz parte da trilha sonora do filme "Coringa" e é uma canção de Frank Sinatra. O conteúdo deste QR Code também pode ser acessado em: https://www.youtube.com/watch?v=loRg_2XuABA.



GOTHAM CITY

Estamos em 2022, ainda vivenciando os impactos da pandemia. As aulas retornam sem revezamento, na busca da rotina mais normal possível. O dia é 8, o mês é março e as atividades naquela manhã de terça-feira, daquela aula de Arte, daquele Dia da Mulher, daquela escola que poderia ser qualquer escola dessa Rede parecem bastante rotineiras para uma turma de 7º ano. Mas, como sempre, os cotidianos se constituem pelos clichês e pelo que escapa.

- Você desenha tão bem! Ficou incrível seu desenho.
- Mas é um desenho triste, professora.
- Não achei triste. As cores são vivas, os traços são lindos.
- É triste porque ser mulher é difícil, profe. Mais ainda quando se é preta.
- Quem você desenhou?
- É a história da minha mãe, grávida de mim, professora. Fugiu de casa por medo do meu pai que ficou furioso quando ela engravidou. Dizia que não era dele, ainda mais quando descobriu que era uma menina. Ele queria um macho. Minha mãe apanhava igual pandeiro. Ela fugiu pra me salvar, por isso desenhei ela bonita. Parece uma rainha daqueles filmes africanos, porque ela é forte. E eu nasci branca, igual meu pai, pra ele saber que sou filha dele. Tive mais sorte que minha mãe na cor. Mas dei azar igual ela de nascer mulher.

Talvez o tal antigo normal não nos faça tanta falta assim e o novo normal não tenha nada de tão novo assim... Talvez, não exista nem novo, nem antigo normal. Essas expressões foram se naturalizando ao longo da pandemia para forçar uma ideia de que o vírus mudaria a sociedade para alguma coisa melhor, para forjar uma falsa ideia de esperança. Mas, a vida é pura imprevisão. Com ou sem Covid-19, o mundo se transforma o tempo todo, está em constante mudança, e não seria uma pandemia que alteraria o cenário dos fascismos e das friezas destes tempos.

Vamos entrando em contato novamente aquilo que não deixou de acontecer, mas que foram ofuscados pela incidência da pandemia, porque só tínhamos olhos e ouvidos para ela. Se esperávamos uma nova vida pós-pandemia, ela ainda não veio e nem virá. Temos novos problemas, novos tensionamentos, mas os velhos não deixaram de existir. Continuamos em meio a uma sociedade fria, na qual “O homem é o mais cruel dos animais para consigo mesmo” (NIETZSCHE, 2012, p. 216).

Guerra 😞



Fonte: <https://images.app.goo.gl/14s57FqbokEJb25K8>.

Logo nos primeiros segundos da narrativa de Coringa, trama que movimentou nosso pensamento e nossa escrita, escutamos o locutor do rádio anunciando que a cidade declarou estado de emergência por causa do acúmulo de lixo, o que gerou uma praga de ratos gigantes. Além dos problemas de saúde pública, as ruas são extremamente violentas, e Arthur, que trabalha como palhaço durante o dia e tenta a sorte como comediante de *stand-up* à noite, é um alvo fácil para agressões e humilhações. Sobrevivendo graças a alguns trabalhos precários que faz, ele é assaltado e espancado por um grupo de garotos.

Vejam só
 Que coisa incrível o meu coração
 Todo pintado e nessa solidão
 Espera a hora de sonhar
 Ah, o mundo sempre foi
 Um circo sem igual
 Onde todos representam o bem e o mal
 Onde a farsa de um palhaço é natural

Ah, no palco da ilusão
Pintei meu coração
Entreguei, entreguei amor e sonho sem saber
Que o palhaço pinta o rosto pra viver.⁴⁸

Sonhos de palhaço



Fonte: <https://nextphim.com/tin-tuc/joaquin-phoenix-thua-nhan-be-tac-vai-joker/>.

Em Gotham City, o clima é tenso e quase todos lutam para sobreviver. Mesmo quando tenta se enquadrar e interagir com aqueles que o rodeiam, Arthur é encarado com desprezo ou desconfiança. Gotham é uma cidade marcada pelo seu aspecto sombrio e cruel, tem um ar obscuro e gelado, com altos índices de criminalidade e o perigo ronda em cada esquina, onde a prostituição, as drogas, a violência e a exploração são fatos cotidianos, como em todas as grandes cidades.

O personagem Arthur expressa as centenas e os milhões de indivíduos na sociedade capitalista de controle, os quais jamais conseguirão satisfazer as suas necessidades e anseios como seres humanos desta sociedade. Dessa maneira, a sociedade controladora produz sofrimento no conjunto da população trabalhadora, dificultando a sobrevivência material das pessoas e gerando diversos desequilíbrios e danos

⁴⁸ Trecho da canção “Sonhos de um palhaço”, composta por Antonio Marcos e Sérgio Sá.

emocionais aos que vivem às margens “[...] o homem é o melhor animal de rapina [...]. Apenas os pássaros estão além dele. E se o homem pudesse aprender a voar – aí de nós, até que altura sua rapinagem voaria” (NIETZSCHE, 2012, p. 208).

O que você consegue?

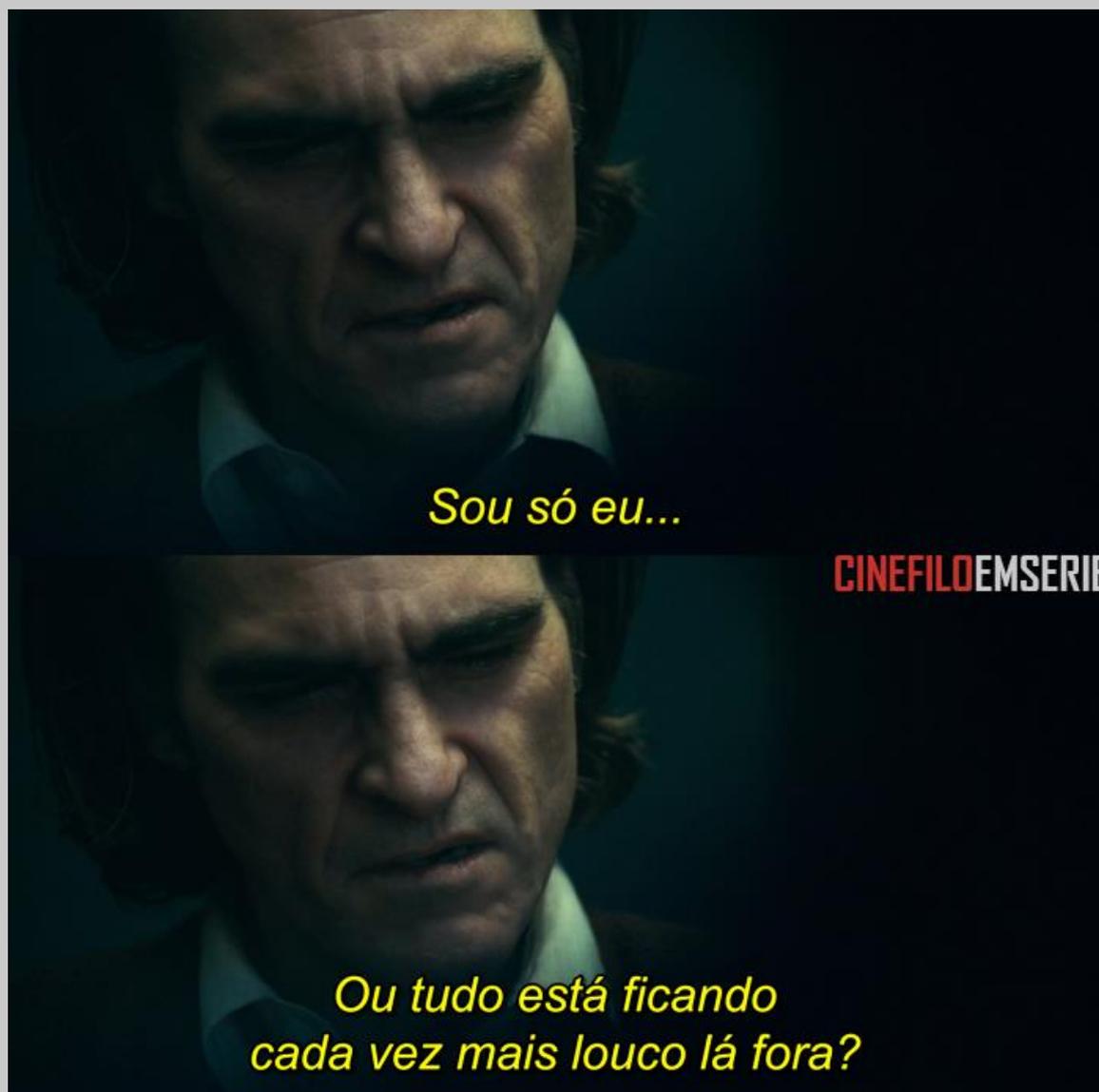


Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/suu--720013059163508240/>.

As relações sociais de alienação, dominação e exploração que a classe dominante submete ao conjunto das classes desprivilegiadas se relacionam com a violência fundante do tipo de produção capitalista, que é um modo de produção classista e violento. A própria violência, a despeito de ser um resultado da ação individual de seres maus por natureza, também pode ter raízes sociais, notadamente nas

desigualdades que, em meio à competição e à concentração da propriedade privada, impele indivíduos ao uso de constrangimentos físicos e morais para sobrepujar outros.

Sou só eu?



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/401172279311409698/>.

“Essa é a coisa mais terrível para os meus olhos, encontrar homens despedaçados e espalhados como se fosse um campo de batalha ou matadouro” (NIETZSCHE, 2012, p. 139)... O processo de mortificação no capitalismo torna os trabalhadores incapazes de viver em condições salútares nesta sociedade, destruindo-os física, psíquica e materialmente. Muito mais do que apenas um pano de fundo para a ação, a cidade e sua alma são centrais para qualquer um dos personagens que residem lá se tornarem quem são.

Nunca fui feliz⁴⁹



Arthur tem uma condição mental que o força a rir descontroladamente, mas o acompanhamento médico que recebe é quase inexistente e acaba sendo suspenso, por falta de fundos. E é a própria terapeuta que afirma: "Eles não se importam com pessoas como você". Durante a conversa, descobrimos que o protagonista já esteve internado em um hospital psiquiátrico e toma sete comprimidos diferentes, mas continua sem conseguir reagir, continua lutando para se integrar à sociedade despedaçada de Gotham.

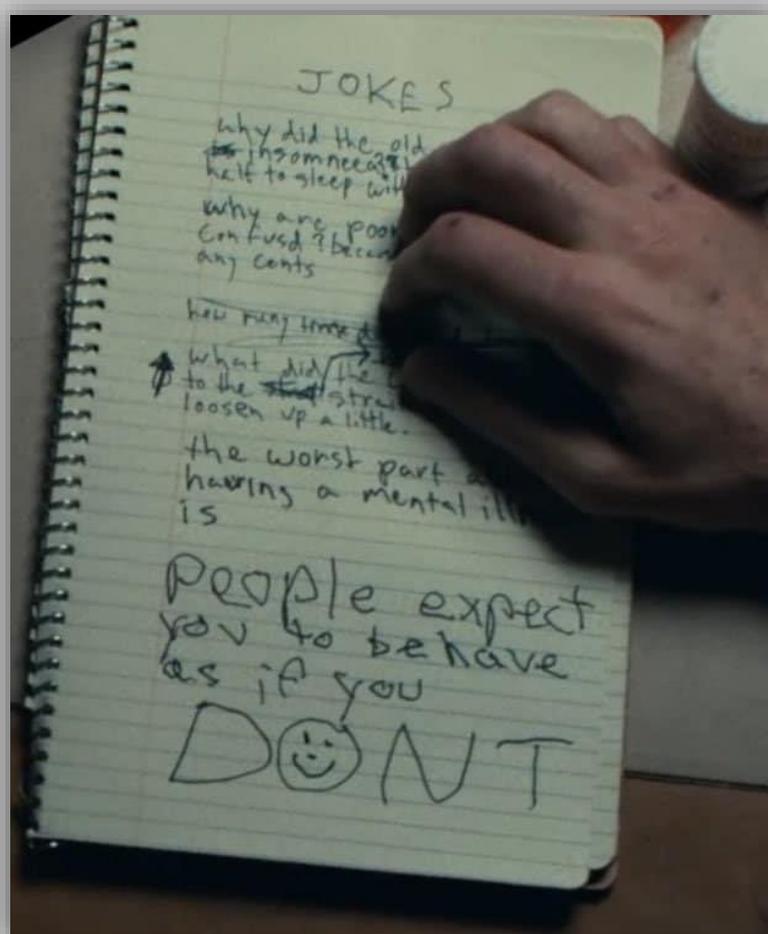
No início do filme, Arthur Fleck senta na frente de um espelho, coloca um dedo em cada canto da boca e puxa para cima, depois para baixo: um sorriso, uma tristeza. Esse, é o Coringa, cômico e trágico. Com um olhar atento às desigualdades e às assimetrias da vida, o longa-metragem retrata o nascimento de um assassino e o caminho doloroso que o conduziu até ali, uma viagem cada vez mais visceral e profunda a um universo em que a loucura se encontra com a crueldade.

Coringa é um manifesto miserabilista. "Perdoe minha risada: Eu tenho uma doença." Mas que condição? Poderia ser um efeito de origem neurológica que dá origem a risos e choros

⁴⁹ O conteúdo deste código também pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=uJzRPHkyg8>.

sem contenção? O que seria? Sob estresse, Arthur entra na gargalhada e, abruptamente chora também sem conseguir se conter. No close das câmeras, seguimos os rastros das lágrimas no seu rosto pintado de branco. Aqui você para, pensa, analisa, reconhece, assusta e segue. O filme, no entanto, não se interessa seriamente pelo que pode estar errado com Arthur. Simplesmente nos convida a ver seu erro crescer fora de controle e se transformar em violência. Depois, propõe uma conexão vaga entre esse inchaço privado e uma doença social mais ampla.

A pior parte⁵⁰



Fonte: <https://www.inspiringlife.pt/10-citacoes-no-filme-joker-que-muitos-se-vao-identificar/>.

O filme incomoda. Incomoda porque deveria ser apenas uma história sobre um personagem de quadrinhos, e o diretor toma para si, junto com o ator, a decisão de expor um pouco mais da vida desse personagem e de suas características únicas que

⁵⁰ A tradução da parte final da escrita no diário de Arthur é: “A pior parte de ter uma doença mental é que as pessoas esperam que você se comporte como se não estivesse doente”.

vão além da simples transcrição de um desenho animado. Coringa não quer divertir. Coringa fala de saúde mental, fala da falta de humanidade que assola o mundo cada novo dia um pouco mais, fala sobre o governo e as megacorporações não fazerem a parte delas, fala das vivências da loucura, da solidão encarada de forma negativa. Uma carta aberta para o caos.

Agente do caos



Fonte: <https://images.app.goo.gl/TyZU8E2qzaQwtpeF6>.

O filme nos coloca para pensar e sentir a conexão de empatia, mas, ao invés da empatia, da compaixão, é a da dor. Coloca-nos como audiência do potencial caos que grupos vivem, do medo, do receio do amanhã, da luta social. Não tem super-herói, temos nós. Não tem planos mirabolantes, não tem dancinhas entre vilões, não tem ninguém rico para nos salvar. Tem a cidade, tem as pessoas, tem a sociedade, tem a questão humana, tem o caos instalado. Talvez o Coringa seja a porta para um lugar sem volta, um lugar a que toda sociedade vai, até decair e sumir.

Mesmo que ele não tenha nenhum superpoder, Coringa nos parece ser o vilão mais perigoso, talvez porque ele retrate o que nós somos, o que vivemos, o que nossa

sociedade é. Isso é o que nos suscita o medo, uma história que nos remete à realidade, à falta de empatia dos nossos tempos, à ausência de coisas básicas para a sobrevivência da humanidade, a um mundo em pandemia. Estamos todos em Gotham? Gotham é real? Coringa é um vilão que nos conquista, porque nos traz aprendizagens de como viver em Gotham City. Queremos movimentar o pensamento por meio desse personagem e das problematizações que a arte cinematográfica é capaz de provocar nas cidades reais. Queremos e precisamos da loucura para suportar tantos sufocamentos.

Sempre um homem

No necrotério depois de mortas.
Com meses de vida.
Na infância.
Na pré adolescência.
Na adolescência.
Adultas.
Idosas.
NO PARTO.
Nas clínicas psiquiátricas.
Nas consultas médicas de qualquer
especialidade.
Na rua, na igreja e em casa.

Pelo pai, pelo padrasto, pelo avô,
pelo tio, pelo professor, pelo
padre, pelo pastor, pelo médium,
pelo MÉDICO, pelo marido, pelo
primo, pelo irmão.

Nem todo homem, mas sempre um
homem.

Tracy Figg

Fonte: www.facebook.com.

Nesta sociedade altamente controladora e perversa, “Estamos sendo dobrados e perturbados por mãos invisíveis” (NIETZSCHE, 2012, p. 47) e isso reflete nos modos de fazer e pensar educação, fazer e pensar currículo. Dessa maneira, pesquisando com os cotidianos, nosso pensamento se contorce ao tensionar a respeito das vidas que os compõem. Vidas de uma vida... Cotidianos que se constituem no vivido, porque falam da própria vida. Vida como ela é, com dores, amores, desestabilização e

criação... Como é provocativo se imaginar um pesquisador que, ao se embrenhar nesse vivido, se torna parte do que está sendo pesquisado ou do que se pretende pesquisar.

Esta pesquisa foi *na escola, da escola e com a escola*, terreno aberto, multiplicado, desértico, sem início ou fim. Um plano. Pesquisa que desejou falar dos encontros cheios de vida, de alegrias tristes, de tristezas alegres, que acontecem em uma educação inserida nesta sociedade. Percebemos que o caos que caotiza é, ao mesmo tempo, nosso aliado e nosso inimigo. A escola é essa multiplicidade: de pessoas, de línguas, de práticas-políticas, de agenciamentos, de necessidades inventivas, mas também de necessidades normativas, de problemas sociais, de necessidades diversas.

Movimentos transversais que nos ajudaram a pensar os trânsitos educacionais com tantos desdobramentos. Assim, as “Comunicações transversais entre linhas diferenciadas embaralham as árvores genealógicas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 28) e nos permitem romper com a hierarquização. A mobilidade das ações transversais, como possibilidades de conectar e de cortar, faz com que os currículos sejam percebidos em meio ao caos condizente com a educação contemporânea. Está difícil, está complicado viver. Mas ainda estamos vivos.

Desejos



Fonte: Acervo da pesquisa.

Percorrendo um *currus* metodológico amparado nas intercessões entre a *pesquisa com os cotidianos* (FERRAÇO, 2003) e a filosofia, criamos a possibilidade de tensionar uma *pesquisa com os encontros* e percebemos a educação por meio dos cortes e recortes que podem provocar tensão nas estruturas e nas formas molares de se conceber o currículo nos fluxos de uma sociedade esmagadora das diferenças, possibilitando-nos “[...] desterritorializar o inimigo através da ruptura interna de seu território, desterritorializar-se a si mesmo renunciando, indo a outra parte... Uma outra justiça, um outro movimento, um outro espaço-tempo” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 14).

Cuidar



Fonte: Acervo da pesquisa.

Não tememos as imposições dos currículos oficiais, sabemos viver no meio disso, pois nunca escapamos completamente das regras. O que procuramos é desmistificar as verdades absolutas e dizer que, em meio à educação dogmática e sua obsessiva necessidade de estruturar, existem as aprendizagens cambiantes que fissuram uma programação autoritária. Objetivamos potencializar a vida cotidiana imperceptível aos olhos dos responsáveis em criar as formalizações para os currículos e para as vidas de milhares e milhões. As fragmentações, as rupturas e as discontinuidades são deslocamentos intensificadores das produções curriculares e se tornam para nós mais uma possibilidade na discussão do caráter unificador do currículo nacional pautado na temporalidade, na estabilidade e na sequencialidade.

Fabricando confete



Fonte: Acervo da pesquisa.

Vemos que a maioria que se impõe sobre os menores não representa um número maior de sujeitos, mas se constitui como um padrão que deseja ser seguido, impondo-se sobre os grupos minoritários. Da mesma forma, a minoria não é um menor número de sujeitos, pelo contrário, ela é constituída pelas massas, pelos que estão nos guetos,

a maior parte da população subjugada pela maioria. Minoria que tem a ver com o povo, por isso a nossa opção é por mostrar como a educação é atravessada e afetada cotidianamente na intercessão macro-micro.

Esse cotidiano nos apresenta os *currículos-solidão*, que são uma concepção de currículo provisório, emaranhado de histórias vividas, como efeitos dos encontros. Mostra-se, portanto, muito mais potente do que os documentos das políticas curriculares que falam de uma educação sem sangue nas veias; busca escapar das normas que não dão conta de acompanhar as velocidades de um currículo escrito em seus próprios tempos e desejos. Defendemos uma aprendizagem que não deseja verdades, mas propõe exercícios de pensamento. Aprendizagem que gosta de uma educação manifestada em um conjunto de acontecimentos e que, a todo momento, sacodem nossas velhas concepções, desterritorializam o que imaginávamos ser ideal e nos retorritorializam em um lugar inesperado.

E agora, José?⁵¹



O conceito dos *currículos-solidão* não quer esconder o que não agrada, pelo contrário, quer tocar nas feridas, quer falar de educação que acontece com vicissitude mesmo

⁵¹ O conteúdo deste QR Code também pode ser acessado em: <https://fb.watch/chpby3VM28/>.

em uma sociedade pandêmica. Currículo vivo, tecido por sujeitos vivos. Fazemos interrupções nas linearidades harmoniosas e admitimos que às redes curriculares cabem as complexificações que lhes são inerentes. Então, uma vida:

[...] é quando a imanência não é mais imanência a nenhuma outra coisa que não seja ela mesma que se pode falar de um plano de imanência. Assim como o campo transcendental não se define pela consciência, o plano de imanência não se define por um Sujeito ou um Objeto capazes de o conter. Pode-se dizer da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa (DELEUZE, 2002b, p. 12).

“Amo aqueles que sabem viver em extinção, porque esses são os que cruzam de um lado para o outro” (NIETZSCHE, 2012, p. 20). Portanto, viver uma educação que pulsa é viver em meio aos tantos movimentos das cidades. É viver na extinção, na aridez extrema de um deserto como terra sem pressupostos, de povoações diferentes umas das outras. Multidões:

Em cada um de nós há como que uma ascese, em parte dirigida contra nós mesmos. Nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras. E todos esses povoados, todas essas multidões não impedem o deserto, que é nossa própria ascese; ao contrário, elas o habitam, passam por ele, sobre ele (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

A apresentação dos *currículos-solidão* se define pelo encontro dessas duas forças. Define-se pelo que passa entre os currículos e a solidão, como um devir-arquidéa, uma cooptação da raiz com a árvore. Nosso corpo-pesquisador vai em busca de novos brinquedos, novas conchas, para brincar à beira-mar de Guarapari, para atravessar os mapas como poeira do deserto, em busca de forjar uma concepção de currículo como criação e resistência, tentando se desvencilhar dessa dívida eterna da sociedade de controle, das falas demasiadas para rarefazer as falas dominantes.

Nesta sociedade tão controladora, apenas voar quer a minha vontade inteira, e esse voo é possível quando acreditamos em um currículo que opera em outros registros, em uma solidão a partir de outros registros, uma solidão povoada, de um vazio que não precisa ser preenchido, mas explorado. *Currículos-solidão*. Quando vivemos uma pandemia,

que nos traz doses extras de confinamento, o “[...] gelo da solidão nos faz tremer” (NIETZSCHE, 2012, p. 47). Mas, quando o vento sopra, podemos perceber que ainda há vida em toda parte, inclusive e especialmente na educação. Alvorço de encontros.

Percorremos maneiras outras de falar de uma educação que não para, que é múltipla, que é multidão, que fala de sujeitos, movimentos, agenciamentos, devires diferentes, não opostos. Arte dos encontros, caleidoscópio de combinações, de intensidades experienciadas por professores com seus alunos nos falando sobre viver em tempos de aridez extrema, de quando a escola física fecha. Cartografia dos encontros nesse plano de composição repleto de forças estranhas.

Currículos-solidão tratam de um currículo enlouquecedor, que confunde, que coloca dúvidas. Como pode um currículo ser constituído por vazios e silêncios e dizer tanta coisa? Ocupar tanto espaço? “Oh, há tantas coisas entre o céu e a terra com as quais os poetas sonharam!” (NIETZSCHE, 2012, p. 129). Como poetas sós, continuamos arriscando, rascunhando, sonhando. Acreditando ser possível respirar em meio à fuligem, dançar nas pontas dos pés, produzir uma escrita-pesquisa barroca com coragem para ser louco, para envolver em um trabalho clandestino nas escolas...

Currículos-solidão são compostos solitários-solidários que ocupam as zonas de abandono e de encontro, fugindo da organicidade, habitando vazios, em queda livre. O professor, como um andarilho solitário, aponta-nos para as estranhas aprendizagens de alunos (des)conectados. *Currículos-solidão* não buscam se fortalecer em zonas de conforto, mas problematizar as máscaras sem rosto, de modo que façam sentido as investidas de uma máquina de guerra nômade operada por coringas cotidianos, sem rostos, sem nomes, que atuam para afrontar a besteira que se instala em Gotham City, uma cidade real, uma cidade cinza, em que as minorias pretendem apagar o azulado daquilo que quer se fazer maior. Criar outros mundos neste mundo mesmo. Outras cidades nesta cidade. Desejos de uma cidade e de uma tese cinza. Uma estética da solidão.

Um mundo bem melhor⁵²



Assim seja 🙏



Fonte: Acervo da pesquisa.

Encontros em uma cidade cinza.

⁵² O conteúdo deste Qr Code também pode ser acessado por meio do link <https://www.youtube.com/watch?v=XkUh3M7lvcw>.

CORPO-FLOR

Como andarilhos
Atravessamos nossos desertos
Corpo gela
Corpo esquenta
Mas é preciso prosseguir
Nesta vida turbulenta.

Sozinho?
Não temos tanta certeza
Solidão individual-coletiva
A travessia é uma surpresa.

Estar com alguém
Não significa estar em companhia
Assim como estar isolado
Não te faz estar sufocado
Reconciliar-se com a solidão
Para viver libertado.

[...] Assim falou uma pesquisadora
Em uma escrita em construção
Um esboço provisório
Um ensaio
Um embaralho
Uma escrita-solidão.

O nômade não para
Não tem lugar definitivo
Seu lugar é o caminho
Seu amor é estar sozinho.

Mesmo sozinhas
Estamos em bando
A teoria defende isso
E a vida vai comprovando.



Está difícil suportar
Vemos tantas coisas acontecendo
Falta vacina
Sobram vidas se perdendo.

Vazio como potência
Vazio habitado
Vazio que ocupa muito espaço
Vazio povoado.

O controle é ativo
Está em toda a parte
Mas as fugas acontecem
Pelas linhas da escrita
Pelas linhas da arte.

Em um tempo solitário
De um deserto que se propaga
Escrevemos como resistência
Para falar das miudezas
Daquilo que causa estranheza.

Aprisionamento da diferença
Excesso de comunicação
Defendemos, então, o silêncio
Momentos prediletos de solidão.

Uma vida rugosa
Dobrada e redobrada
Que procura vacúolos de solidão,
Na falta de oxigênio,
Para seguir afetuosa.
Acontecimentos ruidosos
Em uma sociedade tão danosa.

Há algo de **vespa**
 Na partitura da **orquídea**
 Há algo de **orquídea** na **vespa**
 Mostrando que ambas não são mais as mesmas.

Tal como uma **música** a ser ouvida
 Experimentada e sentida
Recompor essa **partitura** **sinfônica**
 Que nos toca
 Falando de uma vida.

Uma planta **ressequida**
 Que da **árvore** foi retirada
 Fez-nos acreditar de novo na vida
 Naquilo que **não acaba**

Filosofia-educação
 Encontros e **composição**.

Relações complementares
 Afinidade **composicional**
 Entre corpos tão **estranhos**
Sintonia natural
 Algo passa entre nós
 Nos encontros que formamos.

Aqueles **devires**
 Entre a **vespa** e a **orquídea**
 Entre a **orquídea** e a **árvore**
 Mexeu com nossos versos
 Fez emergir
 O que estava submerso.

Corpo **ferido**
 Que precisa se **curar**
 Regenerar
 Esperançar.

Corpo enfraquecido
 Pelo Sol incessante
 Pela pandemia desgastante
 Pelas dores de ter que se reinventar
 Atacar
 Recuar
 Derrapar
 Fugir
 Perseverar.

Corpo que se recupera
 Que se encontra novamente com sua missão
 Que percebe sua atribuição
 De ser criação
 Invenção
 Interrupção
 Desertificação
 Aglomeração

Justaposição do
 Uno e da povoação
 Linhas de intercessão
 Interrompendo
 O que diz ser o padrão

Corpo que foi galho seco
 Corpo transformado
 Que depois de um longo tempo
 Volta a ser desejado.

Seu destino é florescer
 Mesmo quando está na dor
 Percebe que nasceu
 Para ser corpo-tese,
 Corpo-flor.

Tamili Mardegan.

Corpo-flor



Fonte: Acervo da pesquisa.

Eu agora

Quando eu comecei no meu
trabalho / Eu agora



Fonte: www.facebook.com.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Aurélia Bento. **O eclipse de existência**: figurações da velhice em contos de Moreira Campos. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 134-149.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP &ET *Alli*, 2008.

ANDRADE, Flávio Rovani de. **A compreensão dos elementos pré-totalitários na educação, segundo Hannah Arendt**. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

ARAÚJO, Claudimiro Lino de. **Idosos e cidadania**: um olhar sobre uma construção mediada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. 2017a. 135 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ARAÚJO, Rafaelle Andressa dos Santos. Pesquisa sobre currículo na educação física: do mapeamento à análise da produção científica localizada. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017b, São Luís. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2017. Disponível em:

http://38reuniao.Anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_250.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

ARRUDA, Maria Olívia Garcia Ribeiro de. **O lamento dos oprimidos em Augusto dos Anjos**. 2009. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009.

AXER, Bonnie; ROSÁRIO, Roberta. PNAIC e suas traduções: desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4039.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BARREIOS, Débora. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Anped, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

BARROS, Regina Benevides; PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

BATISTA, Simone Vieira. **A trajetória intelectual de Silvino Olavo: uma análise histórica, cultural e educacional**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BEZERRA NETO, João Antônio. **Permanência de Walflan de Queiroz: uma leitura da obra *O Testamento de Jó***. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BOHRER, Luiz Carlos Teixeira. **Solidão criadora**: milonga e processos de subjetivação. 2006. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

CALDAS, Alessandra. As pesquisas com os cotidianos e sua circulação na internet. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4041.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. A literatura no currículo de formação de professoras do Pnaic. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Anped, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5566-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

CAPITANINI, Marilim Elizabeth Silva. **Sentimento de solidão, bem-estar subjetivo e relações sociais em idosas vivendo sós**. 2000. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães. O Currículo como comunidade de afetos/afecções. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24253/17232>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CELORIO, José Aparecido. **Narrativas e imaginários de professoras readaptadas: rumo a uma pedagogia da observância**. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

CERVI, Giseli Maria; SANTOS, Amarildo Inácio dos. Currículos e rostidade, o que está acontecendo ali? Cartografias de um grêmio estudantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Anped, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4597-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 2 maio 2020.

CLARETO, Sônia Maria. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (org.). **Entre Composições: formação, corpo e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 17-32.

COLARES, Lucileide Malaguth. **Cooperação e conflito nos (des)caminhos dos atores de proteção à infância vitimizada**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, Jhonatan Leal da. **Solidão e homoafetividade em mosaicos azuis desejos, de Antonio de Pádua**. 2014. 184 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

COSTA, Jorge Ricardo Santos de Lima. **A paixão de olhar: a cidade no cinema brasileiro**. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

COSTA, Laila Rayssa de Oliveira. **A céu aberto de João Gilberto Noll: uma leitura rizomática**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza (CE), 2018.

COSTA, Maria de Fátima Batista. **...Da solidão e da condição...** (por uma antropologia da solidão: uma abordagem a partir de Clarice Lispector e Martin Heidegger). 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leiniz e o barroco. Tradução Luiz Benedicto Lacerda Orlandi. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002a. Disponível em: file:///D:/USER/Downloads/31079-120725-1-PB.pdf. Acesso em: 5 fev. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução de A. Guérinot. Paris: Minuit, 1968.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002b.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1981.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 2005. [Entrevista concedida] a Claire Parnet. Transcrição de Bernardo Rieux. Paris: Éditions Montparnasse, Paris. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2020.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 2012a. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 2012b. v. 5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: Editora 34, 2012c. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Patrícia. Entrelaçando em meio a currículo escolar indígena, colonialidade e interculturalidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_1166.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

DORNELAS, Kirlla Cristhine Almeida. **Um olhar sobre a solidão feminina e os relacionamentos interpessoais nas histórias de brasileiras e mexicanas**. 2010.

228 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari**: Biografia cruzada. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EMILIÃO, Soymara Vieira; LONTRA, Viviane. (Des)formação de professores: encontros, tessituras e (re)invenções dos *praticantespensantes* da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_228.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ESCOSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 92-108.

ESPINOSA, Bento de. **Ética**. Tradução de Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes e António Simões. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 529-546, dez. 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 6.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês. In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa (org.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Rio de Janeiro: De Petrus; FAPERJ, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRA, Isabella Fernanda. **Discurso das competências**: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

FISCHER, Eveline. **Os processos educativos e a construção identitária dos jovens agricultores do município de Vacaria (RS)**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

FREITAS, Patrícia Médici de. **Instantâneos do homem pós-moderno**: uma leitura de *O fotógrafo* de Cristovão Tezza. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

GENTA, Alda Maria Arrivabene. **A gata e a fábula e exílio**: a manifestação do desamor no mundo moderno. 2005. 103 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GIGANTE, Camila Costa; RODRIGUES, Phelipe Florez. Minimilização e maximização curricular: diferentes apostas, significações semelhantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Anped, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_1096.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

GOMES NETO, Rogério. **As relações sociais entre os jovens no ensino médio**: um olhar através das habilidades sociais. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

GONÇALVES, Eliane. **Vidas no singular**: noções sobre "mulheres sós" no Brasil contemporâneo. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências, Humanas Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GOULART, Marilu Silveira. **Amor em fragmentos**. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GOUVÊA, Tânia da Costa. Movimentos de uma pesquisa: o pensar, o fazer e o existir docente na produção dos currículos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Anped, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4749-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 2 maio 2020.

GRISALES, Ofir Maryuri Mora. **Rastros de eros**: intuições sobre uma er/ética possível. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo Campo, 2016.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12. ed., 4. reimp. Petrópolis: Vozes, 2013.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Silvia (org.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.156-176.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (org.). **Nietzsche e Deleuze**: pensamento nômade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2001.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 2, p. 15-41.

KASTRUP, Virgínia; POZZANA, Laura. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

KUREK, Deonir Luís. **Ensaio sobre a dor na docência**: uma escrita antropológico-fenomenológica. 2009. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

KUZNIER, Tatiane Prette. **Tradução, adaptação e validação da UCLA *loneliness scale* (version 3) para o português do Brasil em uma amostra de idosos**. 2016. 136 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Tradução de Veiga, S. G. da. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEAL, Bettina Pogliá. **Três auto-imagens de professoras dos anos iniciais da Rede Municipal de Santa Maria**: aproximações da condição docente. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LEIDENS, Francisco Rafael. **Solidão e comunicação em Nietzsche**: uma tensão na obra "Assim falava Zaratustra". 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

LIMA, Gabriela Pereira da Cunha; MENDES, Cláudio Lúcio Mendes. Neoliberalismo, capital humano e currículo. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-4067.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

MACHADO, Marcelo Ferreira; REIS, Leonardo Rangel dos. *Corpos em movimento: olhares acerca dos estudos nos/dos/com cotidianos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Anped, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_20_11. Acesso em: 2 maio 2020.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MACHADO, Roberto. **Zaratustra: tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MELO, Mara Rubia Santos. **Professor formador de professores: no paradoxo de reinventar a si próprio enquanto pessoa e profissional: um estudo de caso na Uri - Campus Santiago/RS**. 2004. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, São Paulo, 2004.

MELOTTI, Ana Carolina Justiniano. *Performances cotidianas como micropolítica de (re)invenção de vidas nas escolas*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Anped, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5726-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

MOREIRA, Priscila dos Santos. *Movimentos curriculares e *encontrosformação* com professores do ProEja no cotidiano do Instituto Federal do Espírito Santo*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-4145.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

NASCIMENTO, Marconi de Almeida. **O diário de Belmiro Borba: registro de uma vida controversa**. 2016. 70 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

NASCIMENTO, Rafael Baioni do. **Solidão e formação, solidão da formação:** reflexões teóricas sobre a possibilidade desprezada pela Psicologia. 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência.** Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal.** Tradução de Paulo César de Souza. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra.** Tradução de Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora:** reflexões sobre os pensamentos morais. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano.** Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA, Crizan Sasson Correa de; PEREIRA, Talita Vidal. Quando a excelência produz a exclusão. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-4457.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Prefácio. In: CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES, Kezia Rodrigues; RANGEL, Iguatemi Santos (org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade.** Petrópolis, RJ: De Petrus: Nupec/Ufes, 2015a.

OLIVEIRA, Jelson Roberto de. **Para uma ética da amizade em Friedrich Nietzsche**. 2009. 387 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

OLIVEIRA, Luis Cesar Fernandes de. **A importância da solidão no Zaratustra de Nietzsche**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015b, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4221.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. **Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 317 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2008.

PANTOJA, Roniqueli Moraes. Movimentos cartográficos de um currículo artífice. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Anped, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT13_373.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

PARISE, Luís Felipe. **Políticas de solidão demasiadamente cotidianas**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, São Paulo, 2017.

PARREIRA, Gizele Geralda. **O sentido da educação em Martin Buber**. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

PASSOS, Vivian Karen Penido. **Minha vida daria um romance?** A escrita impossível em *A falta*, de Lúcia Castello Branco. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. A presença de monstros e sujeitos maléficos no currículo: uma invenção das relações modernas/coloniais de poder. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Anped, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_234.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

PELBART, Peter Pál. Como viver só. **Catálogo da 27ª Bienal de São Paulo**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008. p. 266-276.

PLACIDO, Carlos Eduardo de Araujo. **João Gilberto Noll e a homossexualidade**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

POSSANI, Tania. **A experiência de 'sentir com' (*Einfühlung*) no acompanhamento terapêutico**: a clínica do acontecimento. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2010.

RIBEIRO, William de Goes. “A ponta do iceberg está sendo disputada”: juventude, currículo e diferença. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Anped, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_1172.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

RODRIGUES, Maria do Carmo de Moraes Mata. Redes educativas e o diálogo pela liberdade religiosa: o caso Kayllane Coelho. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_435.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. **A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da pós-graduação em educação**. 2014. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

ROSA, Rebeca Silva Brandão. As táticas cotidianas e as tessituras curriculares da professora d'O Pequeno Nicolau: filmes e questões curriculares. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-3645.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

ROSA, Rebeca Silva Brandão. Cineclubes com docentes como possibilidade de projeto político curricular. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT12_300.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

ROSA, Rebeca Silva Brandão; SANTOS, Joana Ribeiro dos Santos. As migrações e as redes educativas para “*fazer pensar*” questões curriculares e a BNCC. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Anped, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_17_11.. Acesso em: 2 maio 2020.

SANTOS, Gabriela Maria dos. Gênero e suas implicações no currículo no município de João Pessoa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4318.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SANTOS, Joana Ribeiro dos. Tessitura de uma alternativa curricular a partir das vivências cotidianas: o ensino de história e a sala de aula como *espaçotempo* de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-3937.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SEGUNDA, Maria Guadalupe. **Ser-tão de Buriti**: o corpo de noturno rumor (a poética de Guimarães Rosa e o pensamento literário contemporâneo). 2016. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SICHELERO, Junior Jonas. Educação, cultura e pós-modernidade. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-3746.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em construção**: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILVA, Tamili Mardegan da; SOUZA, Letícia Regina Silva. Os entrelugares de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental: os currículos de resistência cotidiana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Anped, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_0_10. Acesso em: 2 abr. 2020.

SILVEIRA, Gomes Silveira. **Marcas do tempo integral nas juventudes**: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SILVEIRA, Viviane de Brum da. **A experiência da mobilidade acadêmica internacional na perspectiva de quatro estudantes de uma Universidade Comunitária do Sul do Brasil**. 2018. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

SIMÕES, Robson Fonseca. **Escritas à deriva**: testemunhos efêmeros sobre os tempos da escola nas comunidades do Orkut. 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **Como estava triste o céu**: marcas da solidão, angústia e ética da responsabilidade em Graciliano Ramos. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2011.

SOUZA, Karla Batista Almeida Japô. **Por parte de pai; um dia, um rio; Rosa**: experiências em movimento. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SPERANDIO, Roberta Fresneda Villibor. **Leituras da morte e da solidão em Maria Judite de Carvalho e Lygia Fagundes Telles**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

STAHL, Luana Rosalie. **Licenciatura em Espanhol**: repercussões do conhecimento específico nos processos formativos docentes. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

TAVARES, Daiane de Oliveira. **Escritas encarceradas**: representações do universo prisional feminino nas páginas do jornal da Penitenciária Talavera Bruce. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

TECHIO, Jônadas. **Solipsismo, solidão e finitude**: algumas lições de Strawson, Wittgenstein e Cavell sobre metafísica e método filosófico. 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TEIXEIRA JÚNIOR, José Carlos. Na montagem dos DJs da compositor. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-3609.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Anped, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT12-4018.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

TORRES, Juliana Lustosa. **Fatores psicossociais e funcionalidade no envelhecimento**: evidências da coorte de Bambuí e do *English Longitudinal Study of Ageing*. 2017. 109 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

WEBER, Jose Fernandes. **Formação (*Bildung*), educação e experimental**: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2020.

ZANONI, Anna Paula. **Imagens da solidão na contemporaneidade**: a contribuição do filme Her em uma perspectiva junguiana. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.