

Currículos-andarilhos: cartografias cotidianas da solidão

Tamili Mardegan da Silvaⁱ

Carlos Eduardo Ferraçoⁱⁱ

Resumo

Este escrito objetiva tensionar os processos de produções curriculares tecidos com os cotidianos escolares, intensificados pela potência da solidão como força que inquieta e atravessa as práticas-políticas dos docentes e dos estudantes. Fugindo da ideia de solidão como falta ou fraqueza humana, propõe que a produção curricular é solitária, uma vez que os currículos são tecidos cotidianamente na educação pelos sujeitos, individual e coletivamente, em meio à ordem capitalística e ao que é postulado pelas políticas oficiais de currículo, resultando na apostila de que é possível produzir aprendizagens outras em meio a uma sociedade de controle. Busca, assim, uma cartografia que tente rastrear, de certa maneira, as solidões que estão emaranhadas aos movimentos experienciados nas escolas na composição dos currículos-andarilhos-solidão-resistência.

Palavras-chave: cotidianos; currículo; currículos-solidão; educação.

Wandering curricula: daily cartographies of solitude

Abstract

This work aims to tension the processes of curricular productions woven with the daily school routines, intensified by the power of solitude as a force that disturbs and crosses the political practices of teachers and students. Escaping from the idea of human lack or weakness, it proposes that curricular production is solitary, since curricula are woven daily in education by the subjects, individually and collectively, in the midst of the capitalistic order and what is postulated by official curriculum policies, resulting in the belief that it is possible to produce other learning in the midst of a society of control. Thus, it seeks a cartography that tries to trace, in a certain way, the solitude that is entangled with the movements experienced in schools in the composition of the wandering-curricula-soliditude-resistance.

Keywords: daily-lives; curriculum; solitude-curricula; education.

Curriculos andariegos: cartografías cotidianas de la soledad

Resumen

Este escrito tiene como objetivo tensar los procesos de producción curricular tejidos con los cotidianos escolares, intensificados por la potencia de la soledad como fuerza que inquieta y atraviesa las prácticas-políticas de los docentes y los estudiantes. Huyendo de la idea de la soledad como falta o debilidad humana, propone que la producción curricular es solitaria, ya que los

ⁱ Doutora em Educação (Ufes). Pedagoga na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo e professora de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Guarapari. E-mail: tamilimardegan@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8244-3275>.

ⁱⁱ Doutor em Educação (Ufes). Professor aposentado do PPGE/CE/UFES e professor visitante do PPGE Educ/CAA/UFPE. E-mail: ferraco@uol.com.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4019-591X>.

currículos se tejen cotidianamente en la educación por los sujetos, individual y colectivamente, en medio del orden capitalista y de lo que postulan las políticas oficiales de currículo, resultando en la apuesta de que es posible producir otros aprendizajes en medio de una sociedad de control. Busca, así, una cartografía que intente rastrear, de alguna manera, las soledades que están enmarañadas a los movimientos experimentados en las escuelas en la composición de los currículos-andariegos-soledad-resistencia.

Palabras clave: cotidiano; currículo; currículos-soledad; educación.

1 UM ANDARILHO SOLITÁRIO

O andarilho. — Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não existe. Mas ele observará e terá olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo; por isso não pode atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular; nele deve existir algo de errante, que tenha alegria na mudança e na passagem. Sem dúvida esse homem conhecerá noites ruins, em que estará cansado e encontrará fechado o portão da cidade que lhe deveria oferecer repouso; além disso, talvez o deserto, como no Oriente, chegue até o portão, animais de rapina uivem ao longe e também perto, um vento forte se levante, bandidos lhe roubem os animais de carga. Sentirá então cair a noite terrível, como um segundo deserto sobre o deserto, e o seu coração se cansará de andar. Quando surgir então para ele o sol matinal, ardente como uma divindade da ira, quando para ele se abrir a cidade, verá talvez, nos rostos que nela vivem, ainda mais deserto, sujeira, ilusão, insegurança do que no outro lado do portão e o dia será quase pior do que a noite. Isso bem pode acontecer ao andarilho; mas depois virão, como recompensa, as venturosa manhãs de outras paragens e outros dias, quando já no alvorecer verá, na neblina dos montes, os bandos de musas passarem dançando ao seu lado, quando mais tarde, no equilíbrio de sua alma matutina, em quieto passeio entre as árvores, das copas e das folhagens lhe cairão somente coisas boas e claras, presentes daqueles espíritos livres que estão em casa na montanha, na floresta, na solidão, e que, como ele, em sua maneira ora feliz ora meditativa, são andarilhos e filósofos. Nascidos dos mistérios da alvorada, eles ponderam como é possível que o dia, entre o décimo e o décimo segundo toque do sino, tenha um semblante assim puro, assim tão luminoso, tão sereno-transfigurado: — eles buscam a filosofia da manhã (Nietzsche, 2005, p. 271-272).

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.

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 da 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 tristezar. A filosofia que não tristeza 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 baixeza do pensamento em todas as suas formas (Deleuze, 2018, p. 136).

Deleuze e Guattari (2010) 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. Deleuze, particularmente, empregou seu jeito próprio de ser professor-andarilho: “Vejam só, 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... 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”¹. 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.

O professor, em 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 alunos, estejam perto, estejam longe. Signos que não param de ser emitidos mesmo se não há encontro físico, como foi experimentado na pandemia. 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, especialmente após o período pandêmico. 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 uma dívida impagável. 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-fazeres dos professores e não podemos subestimá-los. Eles são conhecedores, por isso, resistem e criam.

Portanto, promovendo linhas de intercessão entre as abordagens da filosofia da diferença e os cotidianos vividos com as escolas, percebemos a possibilidade de tratar de uma educação não anunciada nos púlpitos, por meio de uma cartografia ampliada nos

campos da educação, rastreando, de alguma maneira, os percursos solitários dos professores com seus alunos. Assim, o professor assume um papel performático, como aquele que desliza pelos currículos, produzindo conhecimentos e aprendizagens outras.

2 AS GEOGRAFIAS DOS CURRÍCULOS-ANDARILHOS-SOLIDÃO-RESISTÊNCIA

Buscando elementos para fortalecer a máquina de guerra nômade, vamos em busca de um conceito provisório que trate dos currículos produzidos nas solidões que povoam as escolas, especialmente as práticas-políticas dos docentes. Esses territórios passam a ser tomados pela astúcia de uma máquina de escapada operada pelo que chamamos de currículos-solidão, que falam, ou tentam falar, daquilo que é vivido de forma individual-coletiva por cada sujeito nos cotidianos escolares.

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 dá 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). Por isso, o termo currículo-solidão pode encontrar outras palavras, outros termos, outros signos, para tentar fazer com que a escrita chegue um pouco mais perto dos rizomas educacionais.

Sentir a produção 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.

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 indiquem vestígios sobre como tudo é aprendizagem, e que aprender é estar sozinho, reconciliado com sua própria solidão, em um encontro com um signo.

A apresentação dos currículos-solidão se define pelo encontro dessas duas forças. Define-se pelo que passa entre os currículos e a solidão, 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. Não buscamos trazer princípios ou fundamentos, mas rizomas que justifiquem a aposta nos currículos-andarilhos-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 e resistir.

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).

Quando afirmamos que o professor é um conhecedor que resiste e cria, 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, faz rizoma. 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 afetos 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.

3 ANDARILHAR E RESISTIR

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 praticar 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, pois é no meio que um riacho adquire velocidade: “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). Nesse rizoma, movimentos transversais de um riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (Deleuze; Guattari, 2011).

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, pois não sabemos por quais signos seremos interpelados. 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, 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-andarilho-criação 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 forçados apenas a executarem o que lhes for definido.

Assim é o que acontece com as postulações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) feitas aos professores dos anos finais, por exemplo, ao citar o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, 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, 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).

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).

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-muitidão, 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 com diferentes signos.

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 nômade. 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.

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 criam e que andarilham, estamos nos referindo àqueles que tocam corações, que afetam e são afetados. Que juntam solidões, fazem com que solitários se esbarrem e produzam 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 fazem rizomas.

Mais que isso, pretendemos tirar o estigma de que o professor seja um renegado, um sofredor acometido pela insanidade de ter escolhido essa profissão. Falamos de profissionais movidos pelo estranhamento e pelas descontinuidades que deslocam e intensificam as produções curriculares, e tornam-se 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).

Curriculum-andarilho-solidão-resistência 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). Afetos 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 de captar.

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).

4 ESTRANHAS APRENDIZAGENS

Fomos moldados em uma pedagogia cujo discurso hegemônico pretende prever que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira, por meio de um ensino igual para todos. Por isso, estranhamos 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 busca fortalecer as armas de uma máquina de guerra nômade que milita contra a ciência régia que se impõe, a solidão nesta escrita se compõe com outras ideias-força para abalar a entidade transcendente que é o Estado. A máquina de guerra nômade é produzida por um conjunto de forças e práticas que se atualizam de modo descontínuo e móvel e sua importância se reafirma à medida que combatem as sociedades disciplinares e os modelos 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).

As insistências da BNCC giram sempre em torno da delinearção 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.

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, 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. 4).

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 recognição, 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 (Brasil, 2017, p. 53).

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.

É 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:

Never 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).

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

Trazendo 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).

Destaca-se que esta pesquisa não deseja 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. Interessa-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, 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 recognição 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 recognição 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.

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.

5 POR UM TRABALHO CLANDESTINO

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 à 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 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.

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.

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).

Ousamos assumir as fragmentações como intensidades a partir do princípio de ruptura a-significante, apresentado por Deleuze e Guattari (2011). Colocando sob suspeita o pseudo-equilíbrio 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, faz-se necessário assumir 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 experienciarmos os fluxos rizomáticos que estão por dentro das estruturas. Nossa cotidianidade é múltipla, carregada de sentidos e nuances. Lidamos com o incontrolável, 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 segmentariedade 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.

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 prescinda das escolas para esposar o movimento, abrindo-nos para os povoamentos inusitados, para os encontros imprevistos, com cores, sons, velocidades, intensidades... “Apenas ideias, 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 imprevisto e solitário, devemos fechar as escolas já que não tem ensino? Pelo contrário. Entre docentes e estudantes, 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.

Esse cotidiano permite a intensificação dos currículos-solidão, que buscam produzir a ideia-força de um 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 retorrializam em um lugar inesperado.

Curriculos-andarilhos-solidão-resistência 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 involuir em um trabalho clandestino nas escolas.

REFERÊNCIAS

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, Seção 1, p. 11, 25 ago. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em: 2 nov. 2024).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

CLARETO, Sônia Maria. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schilda (org.). **Entre Composições**: formação, corpo e educação. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 17-32.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche**. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1981.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. 2005. [Entrevista concedida] a Claire Pernet. Transcrição de Bernardo Rieux. Paris: Éditions Montparnasse, Paris. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B347KgD-3KhNcGdBemhqS3N0b1U/view?resourcekey=0-MgJ6Y1BbtQuU88mqJyQ30A>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**. São Paulo: 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. São Paulo: 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. v. 4. São Paulo: 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. v. 5. São Paulo: 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari**: Biografia cruzada. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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.

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.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: Edições, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

NOTA:

¹ 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).

Recebido em: 12/12/2024

Aprovado em: 29/05/2025

Publicado em: 08/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.