

Desafinar do coro dos contentes: subjetividades nos interstícios das políticas curriculares no ensino fundamental

Izaque Moura de Fariaⁱ

Telmy Lopes de Oliveiraⁱⁱ

Larissa Ferreira Rodrigues Gomesⁱⁱⁱ

Resumo

Discute como esgarçar os entremeios de políticas disciplinadoras do currículo (des/re)fazendo-as através da afirmação, problematização e conexão de diferentes existências e saberes imanentes ao cotidiano escolar. Trata-se de um mapa que conecta e faz funcionar conceitos da filosofia da diferença, com dados cartografados, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Serra/Espírito Santo. Trabalha com os conceitos de rizoma e desejo (Deleuze; Guattari, 1995), acontecimento (Lazzarato, 2006), transcrição (Corazza, 2013), redes de conversações (Carvalho, 2009) e para produção de dados lançou mão de registros fotográficos e em diário de campo. Como resultados, considera que através dos acontecimentos do cotidiano escolar em que diferentes existências e saberes são afirmados, problematizados e conectados, é possível produzir subjetividades outras, emancipadas da lógica neoliberal.

Palavras-chave: ensino fundamental; processos de subjetivação; políticas educacionais; cartografia; resistência escolar.

Tuning out of the choir of contented people: subjectivities in the interstices of curricular policies in elementary education

Abstract

It discusses how to explore the interstices of disciplining curricular policies (de/re)making them through the affirmation, problematization, and connection of different existences and knowledges immanent to the school daily life. It is a map that connects and makes concepts of the philosophy of difference work with data mapped in a Municipal Elementary School in Serra/Espírito Santo. It works with the concepts of rhizome and desire (Deleuze; Guattari, 1995), event (Lazzarato, 2006), transcreation (Corazza, 2013), networks of conversations (Carvalho, 2009) and for data production it used photographic records and a field diary. As a result, it considers that through the events of the school daily life in which different existences and knowledges are affirmed, problematized, and connected, it is possible to produce other subjectivities, emancipated from neoliberal logic.

Keywords: elementary school; subjectivation processes; educational policies; cartography; school resistance.

ⁱ Mestre em Educação pela UFES. Pedagogo e professor da Educação Básica no município de Serra – ES. E-mail: izaque.faria@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8374-2365>.

ⁱⁱ Mestra em Educação pela UFES. Professora da Educação Básica nos municípios de Serra e Cariacica – ES. E-mail: telmy.oliveira@edu.ufes.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4965-5916>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFES. E-mail: larissa.rodrigues@ufes.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3256-2652>.

Desconectarse del coro de gente contenta: subjetividades en los intersticios de las políticas curriculares en la educación primaria

Resumen

Discute cómo explorar los intersticios de las políticas curriculares disciplinarias (des/re)haciéndolas a través de la afirmación, problematización y conexión de diferentes existencias y saberes inmanentes a la cotidianidad escolar. Es un mapa que conecta y hace funcionar conceptos de la filosofía de la diferencia con datos cartografiados en una Escuela primaria de Serra/Espírito Santo. Trabaja con los conceptos de rizoma y deseo (Deleuze; Guattari, 1995), acontecimiento (Lazzarato, 2006), transcreación (Corazza, 2013), redes de conversaciones (Carvalho, 2009) y para la producción de datos utilizó registros fotográficos y diario de campo. Como resultado, considera que a través de los acontecimientos de la vida escolar dónde diferentes existencias y saberes son afirmados, problematizados y conectados, es posible producir otras subjetividades, emancipadas de la lógica neoliberal.

Palabras clave: *escuela primaria; procesos de subjetivación; políticas educativas; cartografía; resistencia escolar.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte da pesquisa intitulada *Imagens educativas das transições na Educação Básica: cartografias dos processos de subjetivação com as infâncias, adolescências e juventudes do Espírito Santo*, que tem como objetivo compreender os processos de transição vivenciados por bebês, crianças, adolescentes e jovens nos cotidianos da educação básica. O estudo mobiliza imagens dos processos de subjetivação experienciados pelas/os¹ **praticantespensantes**² da pesquisa nos currículos escolares, em diferentes municípios do Espírito Santo (ES). A pesquisa busca problematizar as composições curriculares que destoam e emergem nesses interstícios e como elas potencializam os processos de **aprenderensinar**, além de mapear as experiências transitórias vividas e seus efeitos para a constituição de subjetividades estudantis na educação básica do ES.

Nesse sentido, apresentaremos aqui um fluxo cartográfico produzido com estudantes de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Serra, Espírito Santo. Procuramos entender como as/os **praticantespensantes** desse cotidiano escolar têm sido afetados por políticas de controle, disciplinarização e universalização do currículo e, além disso, agenciar, através do mapa aqui constituído, possibilidades de afirmar as diferentes existências comumente negligenciadas por tais políticas, (des/re)fazendo os currículos escolares.

Universalização, aqui referida como ânsia pela homogeneização, que elimina e/ou subalterniza as diferenças. É contra essa racionalidade, que impõe e força a

hierarquização por comparação, frente a um padrão produzido como ideal, que desejamos aqui encontrar possíveis.

Como nos versos de Humberto Gessinger, o desejo aqui expresso é o de “[...] remar contra a corrente, desafinar do coro dos contentes, se for impossível, se não for importante, mesmo assim a gente tenta!” (Gessinger, 1992). Interessa-nos mapear possíveis nos entremeios das políticas homogeneizantes que negam a importância da diferença. Assim, importa-nos tudo aquilo que comumente é rotulado como desimportante. Desejamos usar as diferentes existências e seus saberes para compor os silêncios das políticas curriculares, as quais nos cansam com uma avalanche de informação que soterra aqueles saberes que vivem de barriga no chão e os seres desimportantes (Barros, 2010) que **vivempraticam** o cotidiano escolar.

Haja vista a necessidade de resistirmos à produção capitalista de subjetividades empreendedoras de si, “[...] ‘o sujeito individual’, cujo fracasso sistemático tem conduzido, e continua a conduzir, sempre ao oposto do individualismo, a saber, ao ‘coletivismo’ do nacionalismo, racismo, fascismo, nazismo, maquinismo e assim por diante” (Lazzarato, 2014, p. 41). É preciso, mais do que resistir, re-existir: afirmar a heterogeneidade imanente à vida, a potência da diferença para, nos entremeios das políticas homogeneizadoras, produzir subjetividades outras, emancipadas da racionalidade hegemônica de dominação capitalista. Emancipação no sentido de afirmação das diferentes existências e consequente superação da

[...] verticalidade das hierarquias priorísticas, da opressão de grupos subalternizados - mulheres, homossexuais, negros, índios, não-escolarizados, deficientes etc. -, entre outras formas de discriminação e de silenciamento produzidas em contextos não-democráticos (Oliveira, 2003, p. 17).

Re-existir apesar das políticas educacionais impostas, como exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, especificamente em nosso município, o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES), dado o cotidiano escolar com o qual produzimos as enunciações deste artigo. Políticas que, por forte propaganda e pretensão ideal promotor de igualdade e qualidade do ensino, pretendem, e por vezes conseguem, se apossar/induzir a opinião da sociedade e até de docentes, impondo a hegemonia da racionalidade neoliberal que as embasa.

Por esse motivo, enunciamos a re-existência, a afirmação das diferentes existências subalternizadas e negadas, como força para erodir os projetos de universalização do currículo, pois

[...] a soberania, qualquer que seja a sua expressão, esbarra sempre na opinião dos súditos, da qual tenta apossar-se através da propaganda, mas que não deixa jamais de se apresentar como ameaça e de se desenvolver como potência que resiste, através da permanente alteração dos afetos e da variação das potências individuais. Nenhum contrato anula a natureza (Espinosa, 1988, p. 16).

Nenhuma política universalizante anula completamente a imanência do cotidiano escolar, sua natureza promotora de acontecimentos, de conexão entre diferentes existências, conceitos, saberes “e... e... e...”³ (Deleuze; Guattari, 1995). São os possíveis produzidos nesses acontecimentos escolares que desejamos cartografar para perspectivar como a docência, enquanto relação de **aprenderensinar** entre docentes e discentes, pode produzir subjetividades emancipadas da lógica neoliberal e sua busca perene por eficácia e aumento de produtividade.

Tais políticas são projetadas para disciplinar e subalternizar existências pela via do convencimento de que as coisas são o que são por mero acaso, produções espontâneas e inevitáveis. Segundo Apple e Buras (2008) “subalterno”⁴ foi termo escolhido por Gramsci para funcionar como código de referência aos grupos oprimidos de sua época (operários e camponeses), escolha que fez para se proteger da censura da prisão, onde escreveu os *Cadernos do cárcere*⁵. Escolha que tempos depois nos permite o uso do termo como referência a diferentes grupos atualmente sujeitos a relações desiguais de poder. Relações em que a sujeição é mais ensinada do que imposta, ou seja, ocorre como consentimento, haja vista que Gramsci

[...] apesar de crer que as classes subalternas eram oprimidas pelos grupos dominantes [...] também acreditava que o poder, muitas vezes, era exercido mais por meio do consentimento do que pela força. Com isso, Gramsci queria dizer que a matriz de poder predominante era sustentada ideologicamente uma vez que as elites incorporaram novos elementos às formas de senso comum existentes - visões de mundo “espontâneas”, em geral não-examinadas pelas coletividades - e fizeram concessões aos grupos subordinados para garantir seu consentimento (Apple; Buras, 2008, p. 12).

Apesar de garantir o “consentimento” através do “poder”, movimentos micro ocorriam e ocorrem como formas de resistência e construção de novos possíveis. Deste modo, os possíveis movimentos curriculares constituem uma “ameaça” que desejamos fomentar ante a universalização do currículo. Possíveis que nada mais são do que aquelas possibilidades que o encontro com o outro – o mundo, seus signos, existências e enunciados – produz, quando a ele estamos disponíveis para, entre nós, deixar algo acontecer (Lazzarato, 2014). Procuraremos oportunidades de erodir as políticas dadas como ideais, inevitáveis, essenciais e universais, afirmando e problematizando as diferentes existências que vivem as/os **praticantespensantes** no cotidiano escolar, existências essas encharcadas de saberes exponencialmente singulares.

Uma vez que “[...] o modo do acontecimento é a problematização e um acontecimento não é a solução de problemas, mas a abertura de possíveis” (Lazzarato, 2006, p. 13-14), trata-se da abertura de possibilidades outras para conectar/expandir saberes e existências. Possíveis esses nos quais a/o docente precisa estar disponível, de forma astuciosa, para que em suas práticas educativas possam transbordar a reconhecimento e decalque de verdades dadas (Rodrigues, 2015). Possibilidades essas de produzir subjetividades outras, diferentes daquelas fabricadas pela lógica capitalista neoliberal com base em binarismos, individualismo, identificação, sujeição e servidão.

Em outras palavras, acreditamos em subjetividades que extrapolam a subjetivação negativa fabricante de pessoas eternamente endividadas/os, imediatamente culpadas/os e responsáveis por suas sinas. Subjetividades condenadas/os a carregar os fracassos econômico, social e político da estrutura de poder neoliberal, diuturnamente despejada pelo Estado e pelo mercado sobre a sociedade (Lazzarato, 2014). Ou seja, buscamos identificar subjetividades emancipadas do empreendedorismo de si, dos coletivismos conservadores ansiosos por autoritarismo autoafirmativo, e da sujeição social que insiste em identificar, individualizar e endividar a todas/os nós.

Nesse sentido, a reflexão sobre o desejo surge e move subjetividades emancipadas, sendo uma vontade de expansão por conexão, de construção com o outro. É o desejo de transcriar: de criar a partir do que há. Ao passo que seu desejo não é ânsia por algo que falta, que está fora e precisa ser adquirido para compor um dentro, mas são subjetividades desejantes e que, portanto, constroem a vida, em

vez de pagar ou se endividar por ela, pois a vida as compõem e nelas pulsa. Cabe ressaltar a defesa das alteridades processuais e pragmáticas, às quais nada falta e muito tem a transbordar, conectar e transcriar.

Assim, “[...] um desejo é isso, é construir. Ora, cada um de nós passa seu tempo construindo, cada vez que alguém diz: desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais” (Deleuze; Parnet, 1994). Esse desejo é força de transbordamento esgarçante das fissuras em tudo que o capitalismo artificialmente impõe como espontâneo, através de suas estratégias de controle e políticas curriculares.

Diante do exposto, as subjetivações enunciadas no decorrer deste artigo são possibilidades de repensar, de (des/re) fazer o currículo em um sentido inventivo emergente. O desejo de transbordar entre as fissuras impostas pelo capital move o fazer da presente pesquisa, a compreensão das imagens educativas e dos processos de subjetivação das/dos estudantes é um caminho de novos possíveis e possibilidades curriculares. Por fim, a criação de novos conceitos neste percurso cartográfico é uma forma de resistência e afirmação da diferença.

2 (DES/RE)FAZENDO, PROBLEMATIZANDO E CONECTANDO CONCEITOS

Desenvolvido com base na Filosofia da Diferença, principalmente nos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) e Lazzarato (2006 e 2014), este artigo apresenta um mapa dos diferentes saberes e existências concorrentes e coengendradas na produção de subjetividades, num dado cotidiano escolar. A intenção é produzir possibilidades de resistência e afirmação de existências subalternas (Apple; Buras, 2008) ante as incertezas e tentativas de universalização do currículo, enunciando a diferença como força subjetiva emergente e insurgente. Uma força emancipatória, que não visa a um ato individual, racionalizado por um sujeito autocentrado e consciente. Pois se trata do desejo pela re-existência, conexão e ampliação dos saberes e existências subalternos, transbordamento que insurge entre as práticas discursivas e não discursivas, entre os signos e a diferença, sustentada pela coletividade.

Força mobilizadora das linhas de fuga que, mapeadas, possibilitam “[...] o acesso à dimensão processual dos fenômenos que investigamos [indicando] ao

mesmo tempo, o acesso a um plano comum entre sujeito e objeto, entre nós e eles, assim como entre nós mesmos e eles mesmos” (Passos; Kastrup, 2013, p. 264).

Nesse processo, enfatizamos que, apesar de o sistema educativo, por vezes, invisibilizar saberes e existências subalternizados (Apple; Buras, 2008), sempre há formas de re-existir e produzir possibilidades de emancipação, conexão, criação e transcrição (Corazza, 2013). Sempre há oportunidade de produzir possíveis. Contudo, para além disso, para que os possíveis se efetuem, cabe a cada docente produzir em si mesmo a disponibilidade aos possíveis. Cabe a elas/eles o ensaio enquanto esforço de criar disponibilidade aos possíveis, de abrir-se em entusiasmo ao que os acontecimentos escolares podem produzir (Faria; Gomes, 2022). Trata-se de entender a diferença como força mobilizadora da emancipação e produção de subjetividades heterogêneas, processuais, mais autorais e menos servis.

Conforme aponta Lazzarato (2014), a servidão maquínica, ao lado dos processos de sujeição social, compõe o duplo movimento da produção capitalista de subjetividade. Um processo que arruína o sujeito individuado em sua subjetividade, colocando em xeque todas as suas certezas, liquidando a realidade antes de verdades bem estabelecidas e simultaneamente lhe sujeita socialmente, fabricando-o enquanto sujeito eternamente endividado, empreendedor de si. Processo em que

[...] a sujeição social nos dota de uma subjetividade, atribuindo a nós uma identidade, um sexo, um corpo, uma profissão, uma nacionalidade e assim por diante. Em resposta às necessidades da divisão social do trabalho, ela fabrica sujeitos individuados, sua consciência, representações e comportamento. Mas a produção do sujeito individuado vai de par com um processo completamente diferente, e por uma posse da subjetividade também completamente diferente, que procede através da dessubjetivação. A servidão maquínica desmantela o sujeito individuado, sua consciência e suas representações (Lazzarato, 2014, p. 17).

Esse movimento negativo da vida anula as diferentes existências e saberes que lhe são imanentes, manifesta-se como sobrecodificação universalista e invisibiliza tudo que difere da uniformidade estabelecida, para atender ao projeto neoliberal de sociedade. Um plano que, por mais homogêneo que possa parecer, possui brechas nas quais desejamos fazer transbordar possibilidades de produzir subjetividades mais autorais e independentes da dominação capitalista (Lazzarato, 2014). Asfalto no qual entendemos com Gessinger (1992) que os acontecimentos escolares podem fazer crescer flores e tudo o mais que se possa imaginar. Pois a vida no cotidiano escolar se processa e expande assim como um rizoma. Sem

começo ou fim, sempre guarda seus entremeios, onde crescem e transbordam possibilidades de outras existências, saberes e subjetividades. Que se constitui uma trama de linhas de sedimentação da vida, mas também de linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1995). Mobilizamos em nosso arcabouço teórico uma conectividade horizontal de diferentes saberes e existências no sentido de produzir subjetividades outras, sendo emancipadas da sobrecodificação capitalista que opera sobre as subjetividades.

Sendo assim, são subjetividades mais autorais e desviantes da “propaganda” capitalista: essa máquina sobrecodificante de todas as existências e seus saberes com a meta de controlar, induzir, ajustar, conduzir, tanto a produção econômica quanto a produção de subjetividade (Lazzarato, 2014). Processos intrínsecos de dominação da vida e fabricação de sujeitos-máquinas-subjetivas, única e exclusivamente engendradas para sustentar, maximizar e alastrar a produção de capital. Sobrecodificação que na escola é fortemente induzida pelas políticas curriculares. Linhas de segmentaridade em que as/os **praticantespensantes**, através dos acontecimentos, agenciam linhas de fuga nos entremeios da segmentaridade. Encontram “[...] a ponta que desfaz a organização principal, e faz o agenciamento passar para o outro” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 95), transbordar, vazar pelas brechas da lógica neoliberal possibilidades outras de produzir subjetividade.

O que, nas práticas educativas, trata-se de encontrar/produzir possíveis: possibilidades de desencadear, conectar e expandir processos de subjetivação emancipados do fatalismo universalista que nega a diferença ao afirmar a lógica capitalista de produtividade como “espontânea”, natural e inevitável. Racionalidade em que “[...] a possibilidade revolucionária pode sempre ser localizada a partir de uma impossibilidade que ela torna real, e pelo fato de que um processo se desencadeia secretando outros sistemas de referência exatamente ali onde o mundo se achava fechado” (Lazzarato, 2014, p. 22). Contudo, possibilidades revolucionárias são produzidas e aparecem nos acontecimentos escolares pela afirmação de diferentes existências e conexão, expansão, problematização e transcrição de múltiplos e heterogêneos saberes.

Vale ressaltar, um transbordar de transcrição que constitui criar a partir do que há, do que se problematiza e conecta. Processo intercultural e intersocial de “[...] traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos

outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização” (Santos, 2007, p. 39). Constitui, portanto, processo de composição heterológica, ecológica, rizomática e expansiva dos saberes componentes do currículo. Expansão da vida e do presente, do aqui e agora **vividopraticado**. Nessa direção, enuncia a ação educativa como fundamentalmente transcriadora, haja vista que não se reduz a transpor, de um ponto a outro, saberes, conteúdos, formas ou matérias, mas que constitui processualidade que agencia, torce o instituído (Corazza, 2016), que cocria/coproduz, que transcria saberes e faz re-existir as existências subalternas.

Disponemos do desejo de entender como **viverpraticar** o currículo enquanto possibilidade de criação de outras subjetividades, a partir da suspensão do curso habitual das coisas (Lazzarato, 2014) e exaltação da diferença imanente e re-existente. Possíveis desviantes do *status quo*, da subalternidade cujo consentimento nos é imposto como inexorável. Oportunidades de fuga da mesmice e da padronização, de afirmar diferentes existências e saberes fomentadores da produção de subjetividades outras, processuais, autorais e que se transformam e emergem em um processo de cristalização não discursiva, em uma perene metamorfose pois

[...] a mutação subjetiva não é primordialmente discursiva; ela não tem a ver primeiramente com conhecimento, informação ou cultura, pois afeta os núcleos de não discursividade, não conhecimento e não aculturação que residem no coração da subjetividade. A mutação subjetiva é fundamentalmente uma afirmação existencial e uma apreensão de si, dos outros e do mundo. E é sobre a base dessa cristalização não discursiva, existencial e afetiva que novas linguagens, novos discursos, novo conhecimento e uma nova política podem proliferar (Lazzarato, 2014, p. 19).

Trata-se de um processo de constituição de si e simultânea contribuição com a composição das subjetividades dos outros. Constituir-se com os outros, pelos outros e afetando-os mutuamente. Processualidade em que o acontecimento constitui agenciamento de subjetivações, de desejos com os mais singulares intentos e componentes. Imanência escolar em que a docência “[...] como um balão e uma criança que devêm e resistem às tentativas de aniquilamento da imaginação e do desejo, [...] se reinventa como uma obra de arte. Cria outros olhares mais sensíveis para as relações educativas” (Gomes; Carvalho, 2017, p. 59). Cotidiano escolar repleto de entremeios que em nossa performance cartográfica de pesquisa-intervenção mapeamos, tencionando compreender: como as/os docentes podem

resistir a projetos de universalização do currículo e para além disso, re-existir apesar desses, enquanto **praticantespensantes** de suas práticas educativas? Como (des/re)fazer, transcriar projetos idealizados para aplicação sobre as/os estudantes, em esboços a produzir com as diferentes existências encharcadas de saberes que povoam os acontecimentos do cotidiano escolar?

3 A PERFORMANCE DE INVESTIGAÇÃO “COM”

A abordagem metodológica **vividapraticada** ao longo da investigação foi a cartografia. Uma performance metodológica *ad hoc*: customizada, produzida na ação de pesquisar em que as/o cartógrafas/o conectaram-se às/aos **praticantespensantes** da pesquisa, mobilizadas/o pelo desejo de acessar e constituir, junto com essas/es, um plano comum afirmativo/problematizador das diferentes existências e seus saberes. Rizoma que

[...] oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização (Deleuze; Guattari, 1995, p. 31).

Plano em que se conectam horizontalmente os saberes impostos pelas políticas curriculares e aqueles enunciados pelas diferentes subjetividades. Linhas que desejam inculcar subjetividades e efetivar dado projeto e também linhas desviantes, que nos entremeios das estruturas aventam outras possibilidades. Linhas as quais mapeamos, seguimos, rastreamos através de redes de conversação (Carvalho, 2009) e registros fotográficos mobilizados pelo desejo de entender: como é possível transbordar, exceder as políticas de universalização do currículo, através da afirmação/problematização das diferentes existências e saberes presentes nos acontecimentos do cotidiano escolar.

Aposta na potência de produzir-efetuar uma pesquisa “com” e não “sobre”, que se propõe como uma intervenção expansiva, em vez de uma representação. Busca-se entender como as heterogeneidades se implicam e revezam, as suas variações de potência e os seus agenciamentos, compondo com a diferença em sua multiplicidade, sem tencionar comparações valorativas do tipo “bom ou ruim” – incluindo com o “e”, em vez de dicotomizar com o “ou” (Deleuze; Guattari, 1995).

As/os **praticantespensantes** da pesquisa foram estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Serra, Espírito Santo. A escolha desse contexto se deve à aposta na riqueza das experiências curriculares e formativas presentes na educação básica, em especial da etapa, escola e turma com a qual nos conectamos durante a investigação. Assim, os tempos e espaços cartografados refletem os cotidianos vivenciados pelas/os estudantes, em suas relações de produção de subjetividade no contexto educacional.

Para a produção de dados, lançamos mão da problematização/provocação a partir de redes de conversações e ações complexas (Carvalho, 2009), desenvolvidas durante os momentos de aula, ao longo do segundo semestre de 2024. Redes que tiveram como disparadores filmes, imagens e enunciações das/o pesquisadoras/es, apostando “[...] na dimensão da conversação para a recriação de saberes, fazeres e afetos da/na escola como uma comunidade” (Carvalho, 2009, p. 188). Nessa direção, a escolha pelas redes de conversações ocorreu devido à abertura, o rastreo e o mapeamento dos possíveis produzidos através da afirmação e problematização das diferentes existências e saberes de cada acontecimento. Com atenção especial às possibilidades de produzir subjetividades outras, emancipadas “[...] contra a banalização do horror, que cria subjetividades conformistas e resignação” (Santos, 2007, p. 82).

As redes de conversações são ações complexas e mobilizadoras, as conversações em rede foram criadas, provocadas e sustentadas “[...] pela participação ativa, que combina em si duas dimensões: a poética da participação e a sociabilidade, articulando vozes, assuntos, de modo que tornem possível a multiplicidade partilhada – conversação recriadamente aberta e inacabada” (Carvalho, 2009, p. 189). Destacamos a figura 1, que capturou um pouco dos movimentos estabelecidos na produção de dados, em que observamos uma partilha de multiplicidade e conversões em aberto nos possíveis atravessamentos de subjetividades.



Figura 1 - Redes de conversações
Fonte: Dados da pesquisa.

Logo, uma investigação que “[...] como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos” (Barros; Passos, 2015, p. 17), mas em um duplo movimento autopoiético⁶ de pesquisar-intervir. Investigação orientada por pistas que se entrecruzam e se agenciam. Rastros de intencionalidades, “[...] referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 13). Abertura que se dá aos possíveis da investigação, às possibilidades de, nas brechas das políticas universalizantes, produzir subjetividades outras, emergentes e insurgentes: emancipadas da lógica neoliberal de controle e redução da vida.

Uma performance que desafia a lógica tradicional-moderna de traçar um percurso com metas prefixadas a alcançar, pois tem seus objetivos e dispositivos de coleta e análise de dados produzidos, customizados e calibrados na ação de pesquisa-intervir. Do mesmo modo que as diferentes existências imanentes e inerentes ao cotidiano escolar “ameaçam” a universalização pretendida pelas políticas curriculares ansiosas por aprisionar, prever e controlar o currículo em grades, matrizes, planos, projetos e políticas como a BNCC. Documento em que “[...] direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjugava o currículo à lógica da avaliação por desempenho”

(Dourado; Oliveira, 2018, p. 40). Listagem de *Inputs*, de sinais de entrada, de saberes que as/os estudantes devem eficazmente conhecer e reconhecer para, através das avaliações, revelar seus *outputs*. Os sinais de saída que vão permitir aos gestores das políticas curriculares analisar quanto de reconhecimento houve em cada estudante sujeito a essas práticas.

Ou seja, em nossa investigação, a performance metodológica opera do mesmo modo que os processos investigados. Por isso a escolha da cartografia como abordagem metodológica, para produzir um mapa, deste mapa, em vez de uma representação ou decalque do cotidiano escolar. Uma vez que

[...] o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos [...] para sua abertura máxima sobre um plano de consistência (Deleuze; Guattari, 1995, p. 21).

A ação investigativa escolhida nos interessa, pois “não nos interessa observar práticas sem nossa implicação no campo, pois o desejo de pesquisa vibra a partir da experimentação dos processos vividos e cartografados com as escolas e seus coletivos” (Gomes; Subtil; Gouveia, 2024, p. 4). Nosso interesse esteve e está em compor, com as/os **praticantespensantes** da escola, um mapa conectando diferentes enunciações de como afirmar e simultaneamente problematizar diferentes existências com seus saberes, sem cair na armadilha da indeterminação generalizada. Incertezas que tendem a produzir enunciações como a narrada a seguir: “[...] guardei pela vida inteira essa incerteza em relação às minhas numerosas identidades [...] e uma lembrança precisa da vontade desesperada de que fôssemos todos árabes ou todos europeus e americanos ou todos cristãos ortodoxos ou todos muçulmanos ou todos egípcios” (Said, 2002, p. 24 *apud* Roudinesco, 2022, p. 99).

Diante da complexidade e multiplicidade da diferença, o temor tenciona a sujeição social por meio de rótulos universalizantes, produto do capitalismo neoliberal que, num duplo movimento, promove a desterritorialização intensa do sujeito, desmantelando-o. Simultaneamente, molda o sujeito de que precisa, sujeitando-o socialmente mediante binarismos e identificações. Ou, nas palavras de Lazzarato (2014, p. 30), “[...] trabalha sobre sua desterritorialização (ou sua descodificação), isto é, com os componentes moleculares, as potencialidades não individuadas, intensivas, subumanas da subjetividade”. Tal ação desmantela o

sujeito de suas raízes de identificação familiar, religiosa, sexual, de classe etc., apenas para sujeitá-lo às necessidades capitalistas de produção de riqueza e acumulação desta. Tal sujeição “[...] remete à transcendência dos modelos aos quais as subjetividades devem moldar-se e aos moldes aos quais elas devem se acomodar (homem/mulher, capitalista/trabalhador, professor/estudante, consumidor, usuário etc.)” (Lazzarato, 2014, p. 30).

Cilada da qual nos desviamos, exercitando uma postura atenta de abertura aos encontros, sempre à espreita em busca de algo que tocasse, afetasse, desestabilizasse a falsa espontaneidade e uniformidade que as políticas curriculares neoliberais impõem. Uma postura de intelectuais de retaguarda, as/os quais atentas/os às necessidades e às aspirações das/os **praticantespensantes** sabem teorizar a partir delas (Santos, 2020). Atitude de investigar, com quem **viveprática** o cotidiano escolar, como afirmar a vida em sua multiplicidade de diferentes existências, produzindo saberes e subjetividades emancipadas da lógica de produção capitalista.

Por fim, segundo Barros e Kastrup (2009, p. 53), “[...] cartografar é fluir em constante ‘cortejo’ de processos e subjetividades”, isto é, a pesquisa cartográfica visa a mapear processos, em vez de representar objetos estáticos. Sendo assim, a cartografia produz um viés de conexão entre os elementos pesquisados, os sujeitos da pesquisa e as/os pesquisadoras/es em uma sucessão de acontecimentos nos processos curriculares do cotidiano escolar.

4 UM MAPA DO QUE TRANSBORDA POR ENTREMEIOS CURRICULARES

Acompanhar e compreender os processos de subjetivações que emergem nas experiências transitórias e vividas com as/os **praticantespensantes** nos **espaçostempos** escolares é um movimento de criação de conceitos e subversões. A partir do envolvimento com as/os estudantes e com todo o contexto potente que uma escola traz, podemos compreender o viés criador das crianças em relação às composições curriculares produzidas nos movimentos escolares e como elas potencializam os processos de **aprenderensinar** nos cotidianos escolares.

Durante o cartografar e seus fluxos com as/os **praticantespensantes**, produzimos múltiplos registros dos acontecimentos **vividopraticados** em aula regular, realização de projetos e atividades de campo. A partir dos dados coletados,

destacamos algumas imagens dos movimentos curriculares e registros de áudio transcritos das redes de conversações que tiveram como disparadores, filmes, imagens e enunciações.

As primeiras imagens apresentadas compõem dois momentos distintos. A figura 2 capturou um momento de interação em uma atividade de pintura em tecido. Na imagem, as crianças exibem as mãos pintadas, com as palmas voltadas para cima, mostrando como ficaram após a atividade. No exato momento do registro fotográfico, elas fazem uma comparação de qual se encontra mais “suja” de tinta, e percebe-se um coletivo em sintonia e conexão.



Figura 2 - Pintura em tecido
Fonte: Dados da pesquisa.

As figuras 3 e 4 registraram uma atividade de campo realizada nas Ruínas da Igreja de São José do Queimado⁷. As mãos das/dos **praticantespensantes** novamente ganham destaque, ao explorar a textura e a espessura das ruínas.



Figura 3 - Tocando Queimado
Fonte: Dados da pesquisa.



Figura 4 - As ruínas do Queimado
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse sentido, indagamos: que mãos subjetivas fazem os movimentos curriculares nos **espaçostempos** escolares? De acordo com Alves (2019), as/os discentes usam modos estéticos nos cotidianos de forma criativa e potente, assim a composição curricular ocorre no fluxo de uma produção estética, muitas vezes invisível aos movimentos maquínicos. Tais mãos marcam um lugar e um desejo de criar, contudo de acordo com (Lazzarato, 2014, p. 49)

A desterritorialização capitalista opera sobre o desejo de modos que não são propriamente humanos, mas, sim, maquínicos. O desejo não é a expressão da subjetividade humana; ele emerge do agenciamento de fluxos humanos e não humanos, de uma multiplicidade de máquinas técnicas e sociais.

Porém, a desterritorialização deve ser relacionada ao possível, à invenção de novas potências, à emergência do que parece ser impraticável dentro do arcabouço da dominação capitalista, mas que também traz consigo uma ruptura com as concepções do capitalismo (Lazzarato, 2014).

Outra figura que se destaca é a da escrita das/dos **praticantespensantes** em um suporte não tradicional (Figura 5). Na imagem, observamos uma atividade de escrita em tecido de algodão com palavras de ordem: Liberdade! Não ao racismo! Libertação!. Nesse contexto de produção, emergem subjetividades em busca de uma educação antirracista – prática que está para além da mera escrita de palavras. Tal movimento de agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze; Guattari, 1995) demonstra a afirmação existencial que surge dos processos de mutação subjetiva, em um sentido de proliferação de uma nova política (Lazzarato, 2014).



Figura 5 - Escrita em tecido
Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, questionamos que tempo é esse dos processos produtivos de subjetividades que surgem das experiências transitórias e **vidas praticadas** no cotidiano escolar? Podemos utilizar algumas narrativas das/dos **praticantes pensantes** que emergiram em uma rede de conversações, quando utilizamos como disparador uma questão sobre o tempo na escola.

O desejo surge expresso, e vividamente, pelas/os **praticantes pensantes** do cotidiano escolar. Como no enunciado a seguir sobre o que é o tempo na escola: “o tempo passa rápido. (**Praticante pensante** n-1⁸). “É um tempo de diversão e alegria, com hora para tudo – hora de ser legal e de fazer perguntas” (**Praticante pensante** n-1). (Informação verbal). Tempo que, embora fatiado e encaixotado em aulas com planos determinados a cumprir, - afinal trata-se de um tempo “com hora pra tudo” - contém fissuras para “diversão e alegria”. Brechas para a vida esgarçar e transbordar, conectando diferentes saberes e existências. Por isso, o consentimento disciplinador da vida, que (d/n) o cotidiano escolar deseja incessantemente transbordar.



Figura 6 - Provocação cinematográfica

Fonte: Dados da pesquisa.



Figura 7 - Redes de conversações

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, o tempo **vividopraticado** na escola é compreendido como algo que passa rápido e que tem hora para tudo, esse tudo engloba o tempo de brincar, da diversão e também o de “fazer perguntas”. Quando levamos as/os **praticantes pensantes** a refletirem sobre ser criança e quais características definem uma criança, observamos o brincar novamente em destaque como, do mesmo modo, ter a hora de estudar e de ser livre. Percebemos um movimento de ser livre e de brincar vinculado ao ter hora para estudar. Livres para assumir cada vez mais autoria nos processos de subjetivação que desenvolvem, nos quais se envolvem

para “[...] inventar, criar, experimentar com formas singulares de expressão e de fala” (Lazzarato, 2014, p. 144) outras formas de ser e estar no mundo. Liberdades que as políticas curriculares, constante e simultaneamente, produzem e destroem, através da sobrecodificação e homogeneização das diferenças, mas que, ainda assim, ousam re-existir.

Essa re-existência se enuncia nas narrativas das/dos **praticantespensantes** sobre o que é ser criança. “Ser livre, brincar, ir embora, ter a hora de estudar” e “estudar, ser livre e brincar”, “poder brincar, poder comer, ter liberdade” e “ficar com os amigos, falar”. Sendo assim, “[...] pensar a passagem do tempo, simpatizar com essa passagem, é justamente livrar-se daquilo que é, daquilo que nos prende aos seres ou aos nadas” (Lapoujade, 2017, p. 28).

Nessa rede de conversações, utilizamos a linguagem cinematográfica como disparadora em torno da nossa temática. Foram utilizados três filmes: *Difícil É Não Brincar*, de Papoula Bicalho, que registra a infância e as brincadeiras de crianças de três distritos de Minas Gerais; *O Fim do Recreio*, de Vinícius Mazzon e Nélio Spréa, mostra um grupo de crianças em mobilização para derrubar um projeto de lei que pretende acabar com o recreio; e *Cotidiano como caos*, produção realizada a partir dos registros das atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2024 pelas/os **praticantespensantes** da pesquisa.

A análise dos enunciados nos levou a entender que a instituição escolar está intrinsecamente ligada à produção, pelas/os estudantes, dos sentidos de ser criança e de ser livre. Isso porque os processos de subjetivação das/os estudantes perpassam os movimentos curriculares e o cotidiano escolar em um fluxo de circulações e linhas de fuga. Contudo, conforme Díaz (2012, p.198), “A luta pela subjetividade moderna passa pela resistência a duas formas atuais de sujeição - uma que consiste em individualizar-nos segundo as exigências do poder, outra que consiste em atribuir a cada indivíduo uma identidade sabida e conhecida”.

Outra enunciação que ganhou destaque nas narrativas das/dos **praticantespensantes** é a que emerge quando, nas redes de conversações, provocamos o pensamento no sentido de dizer qual é o lugar de se sentir mais livre. Registramos que escola e família são tidas como referência de liberdade: “Na escola, na minha casa e no meu quarto”. Nesse sentido, os componentes de suas subjetividades não se dão no “eu”, mas sim nos processos de agenciamentos coletivos que não representam somente elementos de subjetividade humana,

incluem também “objetos” (Lazzarato, 2014). Portanto, na produção social de ser estudantes, o “ser livre” está vinculado às instituições (escola e família) e ao capitalismo que molda as subjetividades, por meio da servidão maquínica e da sujeição social. Contudo, apesar dos moldes que são impostos às subjetividades, há outras formas subjetivas que se sobrepõem, resistem, recriam, moldam-se em novos possíveis moleculares (Pelbart, 2021).

Nessa caminhada cartográfica, acreditamos que as crianças são “[...] como mapeadoras intensivas de afetos (ativos e alegres, passivos e tristes), as crianças produzem constelações educacionais que preenchem suas deambulações sociais.” (Corazza, 2008, p. 240). Mas, ainda que haja muito o que cartografar, compreendemos, nas circulações deste estudo, que as subjetividades emergentes mais fluxionárias e rizomáticas são mais resistentes aos aparelhos de captura e é uma maneira dessas não serem moldadas ao capital (Lazzarato, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES/CONEXÕES FINAIS

Por fim, diferentes linhas foram cartografadas, produzidas e expandidas. Produzindo-efetuando uma performance metodológica de pesquisa fortemente implicada pela filosofia da diferença, que exigiu exercício de forte despersonalização e desejo de pesquisar “com” **praticantespensantes** de um cotidiano escolar onde a vida pulsa em diferentes existências, saberes e afetos. Assim, encontramos possibilidades para produção de subjetividades emancipadas da lógica capitalista de sujeição e servidão.

A partir de referenciais pós-críticos, nossa investigação enunciou os acontecimentos escolares como as contemporaneidades de tempo (Lazzarato, 2006), contexto no qual a docência pode promover o transbordamento das políticas curriculares e tencionar a produção de subjetividades descontentes com o modo de produção capitalista. Compreendemos que tais movimentos são a chance que a docência dispõe cotidianamente para fazer algo acontecer (Lazzarato, 2014), conectando diferentes saberes e existências.

Destacamos assim, neste artigo, algumas experiências cotidianas em que é preciso estar disponível e aberto aos afetos promovidos pela problematização/conexão da diferença expressa em existências e saberes dos mais heterogêneos, imanentes à escola e aos encontros que promove. São possíveis de

desafinar do coro dos conteúdos, de extrapolar o mar de lama da exploração capitalista e fazer florescer, nos entremeios da pretensa uniformidade asfáltica (Gessinger, 1992) das políticas curriculares universalistas, subjetividades mais autorais e processuais. Portanto, são possibilidades para as quais as/os docentes precisam se abrir, através de forte preparação. Encontramos um ensaio no intento de criar disponibilidade ao que os acontecimentos escolares com as/os estudantes podem produzir e criar. A presente pesquisa aposta na diferença como oportunidade mobilizadora de vidas, que se (des/re)fazem (n)os movimentos curriculares criadores de subjetividades emergentes nos **espaçotempos** escolares.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Graça. **Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade Género, 2009. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/siic/2012/12/guia-para-uma-linguagem-promotora-da-igualdade-entre-mulheres-e-homens-na-administracao-publica/>. Acesso em: 4 nov. 2024.

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas**: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS; Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BARROS, Manuel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 172-200.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 91-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/3422>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/hFKB8vnTr3Rv3z7qJ73TF4n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário Deleuze**. Produção: Direção: Pierre André Boutang. Entrevistadora: Claire Parnet. Exibido no Brasil pelo Ministério da Educação 183 no canal TV Escola. Tradução e legendas: Raccord. Documentário. Paris: Éditions Montparnasse, 1994. 1 DVD (453min).

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

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

ESPINOSA, Baruch. **Tratado teológico-político**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1988.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **O planejamento como ensaio docente**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia. 2022.

GESSINGER, Humberto. Pose. In: HAWAII, Engenheiros do. **Gessinger, Licks & Maltz**. Rio de Janeiro: BMG Brasil, 1992. 1 disco sonoro. Faixa 6.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. CARVALHO, Janete Magalhães. Encontros entre imagens cinema e o outro do pensamento nas redes formativas com professores. **Revista Instrumento**. Juiz de Fora, n. 1, p. 53-62, jan/jun. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19013>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. SUBTIL, Rayra Sarmiento Ferreira. GOUVEIA, Claudineia Rossini. Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que enunciam as crianças? **Revista Eletrônica de Educação. São Carlos**. V. 18, p. 1-17, jan/dez. 2024. Disponível em:
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6847>. Acesso em: 18 nov. 2024.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. 2. ed. Impresso em São Paulo. Setembro, 2017, n-1 edições.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: N-1 Edições. 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados**: entre regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal Revista Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 263-280. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4942/4784>. Acesso em: 12 nov. 2024.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PELBART, Peter Pál. **Vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Editora Iluminuras, 2021.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROUDINESCO, Elisabeth. **O Eu soberano**: ensaios sobre as derivas identitárias. Trad. E. Aguiar. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

NOTAS:

¹ Concordando com Abranches (2009, p. 18), sempre que preciso será utilizado ao longo do texto a barra para fazer “[...] referência explícita a ambos os sexos de forma igual e paralela, o que implica tornar visível na linguagem o sexo invisível – na grande maioria dos casos, as mulheres – através da marcação sistemática e simétrica do gênero gramatical”.

² Propondo a superação de dicotomias e maniqueísmos – a exemplo de Nilda Alves (2019) - optamos pela fusão de alguns termos apresentando-os ao longo do texto unidos, sem hífen e em negrito. Trata-se de afirmar ortograficamente a simultaneidade de subjetividades e conceitos imanentes à educação escolar.

³ No lugar do “ou” que limita a isso ou aquilo, propomos a conjunção “e... e... e...” como meio para enunciar a multiplicidade de subjetividades, saberes e signos (Deleuze; Guattari, 1995).

⁴ Importante destacar que o resgate desse termo é atualizado neste texto visando a superar dicotomias e dualismos. O intento aqui é ampliar o debate acerca dos processos de produção de subjetividades para além do debate de classes.

⁵ “[...] coletânea de textos que girava em torno da dinâmica da ideologia e do poder e das lutas de classes inferiores para transformar formações estatais e econômicas opressoras” (Hoare; Smith, 1971 *apud* Apple; Buras, 2008, p. 12).

⁶ Autopoiese ou autopoiesis (do grego: auto, “próprio”; poiesis “criação”) faculdade de produzir-se, conceito criado por Francisco Varela e Humberto Maturana na década de 70 (Passos; Eirado, 2015).

⁷ Monumento histórico localizado no estado do Espírito Santo, na cidade de Serra.

⁸ Para que seja possível vislumbrar a multiplicidade e a diferença de enunciados e enunciantes compondo a **pesquisaintervenção**, após cada enunciado lá capturado colocaremos a marca **Praticantepensante** n-1, subtraindo a singularidade da multiplicidade constituída (Deleuze; Guattari, 1995). Afirmando a diferença sem criar identificações e mantendo a integridade dos diálogos em sua linguagem cotidiana e coloquial.

Recebido em: 11/12/2024

Aprovado em: 11/05/2025

Publicado em: 27/02/2026



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