



Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro
Centro de Ciências Humanas
Escola de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Mímica de Alice ao Sul: Narrativas de Práticas de Formação e Currículo

Raphael Pelosi Pellegrini

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Sússekind

Rio de Janeiro
2017

Raphael Pelosi Pellegrini

Mímica de Alice ao Sul: Narrativas de práticas de formação e currículo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Sússekind

Rio de Janeiro
2017

P Pellegrini, Raphael Pelosi
Mímica de Alice ao Sul: Narrativas de práticas de
formação e currículo / Raphael Pelosi Pellegrini. --
Rio de Janeiro, 2017.
126

Orientadora: Maria Luiza Sússekind.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2017.

1. Currículo. 2. Formação de Professores. 3.
Epistemologias do Sul. I. Sússekind, Maria Luiza,
orient. II. Título.

Raphael Pelosi Pellegrini

Mímica de Alice ao Sul: Narrativas de práticas de formação e currículo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação

Aprovado em 22 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Sússekkind (Orientadora)
UNIRIO

Prof.^a Dr.^a Inês Barbosa de Oliveira
UERJ

Prof^a. Dr^a. Carmen Sanches Sampaio
UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Alexandra Garcia
PPGedu-FFP/UERJ

Índice de Imagens

Figura 1 Propaganda do Município do Rio de Janeiro	46
Figura 2 Segundo modelo criado a partir de uma página gratuita na plataforma Tumblr.....	76
Figura 3 Imagem capturada ao longo de uma atividade de personalização dos diários da prefeitura.....	109
Figura 4 Ilustração de Maurits Cornelis Escher	111
Figura 5 Imagem capturada ao longo de uma aula na turma de Projeto	114
Figura 6 Foto do último encontro do Grupo de Pesquisa em 2015	115
Figura 7 Registro realizado na Escola Municipal Georg Pfisterer	117
Figura 8 Encontro final do Grupo de Pesquisa no ano de 2014	120

Resumo

Currículos rizomáticos no *impoder* (DERRIDA, 2014). Movimentos de terra, platôs e ritornelos que se (des)fazem uns nos outros, atravessando, entrecortando e desconstruindo territórios curriculares. Nessa dissertação de mestrado apresento resultados de pesquisa nos/dos/com os cotidianos da formação de professores nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas (Letras, Matemática, História, Ciências Biológicas e Música) na universidade-escola (SÚSSEKIND; GARCIA, 2011) com foco no fazer como acontecimento, criação permanente em jogos de infinitas possibilidades de combinação num universo limitado de possibilidades. Formações bricoladas (CERTEAU, 1994) com os cotidianos. Entre epistemologias do Norte e do Sul, práticas abissais que desacreditam e desautorizam os sujeitos são trazidas na interpretação dos textos das políticas e nas narrativas de formação, enquanto as sociologias das ausências e emergências, que buscam expandir o presente com as bricolagens subalternizadas por epistemologias epistemicidas, nos oferecem outras possibilidades curriculares. Nessa perspectiva, no presente trabalho seguimos as pistas (GINZBURG, 1989) de SANTOS (2010) e formulamos algumas de nossas questões: até que ponto outras práticas *dentrofora* dos currículos de formação padronizados/oficiais/hegemônicos estão sendo realizadas nos *espaçostempos* de *aprendizagemensino*? Quais são suas possibilidades? Quais são os seus limites? Numa Mímica de Alice, buscamos nos encontrar na/com as narrativas de formação para pensar, numa permanente busca de justiça cognitiva, seus percursos e possibilidades na expansão do tempo presente e constituição de futuros possíveis.

Palavras-chave: Currículo; Formação de Professores; Epistemologias do Sul.

Resumen

Currículos rizomáticos en el impoder (DERRIDA, 2014). Movimientos de tierra, platós y ritornelos que sí (des) hacen unos en otros, atravesando, entrecortando y deconstruyendo territorios curriculares. En esta disertación de maestría, presento resultados de investigación en los / os / con los cotidianos de la formación de profesores en los cursos de Pedagogía y Licenciaturas (Letras, Matemáticas, Historia, Ciencias Biológicas y Música) en la universidad-escuela (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011) con foco en el hacer como acontecimiento, creación permanente en juegos de infinitas posibilidades de combinación en un universo limitado de posibilidades. Formaciones bricoladas (CERTEAU, 1994) con los cotidianos. Entre las epistemologías del Norte y del Sur, prácticas abisales que desacreditan y desautorizan a los sujetos son traídas en la interpretación de los textos de las políticas y en las narrativas de formación, mientras que las sociologías de las ausencias y emergencias, que buscan expandir el presente con los bricolajes subalternizados por epistemologías epistemicidas, nos ofrecen otras posibilidades curriculares. En esta perspectiva, en el presente trabajo seguimos las pistas (GINZBURG, 1989) de SANTOS (2010) y formulamos algunas de nuestras preguntas: ¿hasta qué punto otras prácticas dentro de los currículos de formación estandarizados / oficiales / hegemónicos se están realizando en los espaciostemos de aprendizaje? ¿Cuáles son sus posibilidades? ¿Cuáles son sus límites? En una Mímica de Alice, buscamos encontrarnos en las narrativas de formación para pensar, en una permanente búsqueda de justicia cognitiva, sus recorridos y posibilidades en la expansión del tiempo presente y la constitución de futuros posibles.

Palabras-chave: Curriculum; Formación de Profesores; Epistemologías del Sur.

Sumário

[advertência. início sem início. início redundante. início que é meio].....	9
[meio]	11
[em casa. das subjetividades. das produções maquínicas].....	27
[rizomas. corpo sem órgãos. multiplicidades de multiplicidades].....	29
[produções. distribuição-produção. consumo-produção.máquinas]	31
[currículo ritornelo. currículo instável. currículo em casa. currículo entreaberto].....	35
[da verdade da ficção.].....	38
[currículos singulares. curreres]	42
[ritornelos; ora invenção; ora sociologia das ausências; ora sociologia das emergências]	48
[tradução intercultural; ritmos; [des][re]territorialização ao sul]	50
[Alices]	53
[cotidiano. espaçostempos [des]formação].....	55
[em direção ao mundo].....	60
[ALICE e a Mímica].....	64
[currículos entredisciplinares. disciplinas. práticas de espaços e de formação.].....	78
[im poder dos lugares de formação. máquinas curriculares.]	81
[(não)saberes nos/dos/com os cotidianos e outras formas de (se) fazer docente]	86
De novo início. Ou, percursos e entrecruzamentos da pesquisa	91
Devir-Conversa; Devir-Metodologia.....	109
Metodologia é como construir o barco com ele já navegando, deslizando tratados, manuais, ritos.	116
Bibliografia.....	121

[¹advertência. início sem início. início redundante. início que é meio²]

início redundante. Início que retoma, que requer um outro que seria primeiro a ele. Outro que requer outro. Chamar um outro. Outro que requer outrem. Não é possível então produzir um início primeiro. Das subjetividades ao social ou do prioritário e essencial aos desdobramentos? Fechamento que vai do acessório até o núcleo central, escondido e bem guardado pela palavra primeira? Não. “*Sempre de um segundo a um terceiro*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011c, p.14).

Iniciar pelo meio nos³ parece, nesse momento, a única possibilidade de acesso – mesmo que o meio seja também sempre periferia – e de crítica àquilo que não nos atende e nos constitui. Herança (SKLIAR, 2008) que não se pode negar nem cristalizar. Tentativa de fazer desestratificar. Meio que retoma – nesse texto – a cada momento como operamos com a sala de aula e com a fila do elevador e com a política e com os currículos e com amor e justiça, com a leitura e com... Em suma, quando fazemos com – e sempre *fazemos com* (CERTEAU, 1994), porque não se pode chegar ao primeiro, sempre de um segundo a um terceiro. Assim, a escolha que faremos será oportuna para os autores – nunca desinteressada e, pelo menos assim tentaremos, desinteressante –, porém sem privilégios qualitativos – qualquer outro caminho produzirá percursos e sentidos diversos que, como defenderemos ao longo do texto, requisitam de nós uma escuta justa e atenta se nosso objetivo for comprometido com qualquer tipo de possibilidade de justiça.

Vamos assim a Boaventura de Sousa Santos, que “defende a ideia de que nossas trajetórias de vida, nossos valores e nossas crenças são a prova íntima do nosso conhecimento, o que permite afirmar que os sentidos atribuídos ao conhecimento vinculam-se à nossa história” (OLIVEIRA, 2008, p 33). Assim, não seria menos interessante começar da feira livre que ocorre toda quinta-feira em frente à escola Georg Pfisterer e daí produzir todo o estudo que pretendemos. Ou dos apontamentos feitos por uma professora da rede municipal recém-titulada

¹ Escolhemos empregar letras minúsculas nos títulos e nos primeiros parágrafos de cada seção por defender que a palavra que inicia o texto não é começo, mas sim meio. Por isso continua de algum ponto e para em algum ponto, sem nunca se iniciar nem findar.

² Como trabalho realizado por tantos, ao longo de dois anos, guarda as materialidades de muitos encontros. Assim, nessas marcas, em muitos momentos as escritas diversas se aproximam e se afastam.

³ Utilizamos a primeira pessoa do plural ao longo de todo o texto por acreditar que a palavra escrita nesse espaço é também palavra de nossos encontros com o outro. Mesmo guardando a autoria do texto na capa, a escrita desse trabalho não se compõe de uma voz inspiradora que planifica uma ideia pensado no eu, mas sim de uma polifonia de vozes que retomam os outros. Escrita de muro branco-buraco negro. Escrita de mim com tantos outros.

mestra em educação ao final do debate acerca do projeto escola sem partido ocorrido no dia 16 de setembro por volta das 20 horas no auditório Paulo Freire.

Fazemos pelas redes de conhecimentos e subjetividades nos cotidianos porque acreditamos que a feira de quinta – mesmo quando se dá na sexta, no domingo ou quando não acontece – e tanto os apontamentos da professora como o próprio ato de se levantar, caminhar até o microfone e falar a uma plateia em um auditório estão no nosso ponto de partida – movimentos de multidões, aleatórios, brownóides. Ponto de partida redundante, indireto, ponto de meio. Percurso um tanto esquizo, aleatório e engajado, produzido pelos autores e pela feira livre e pelas professoras que gritam pela necessidade de lutar pelas conquistas que se iniciaram em primeiro de janeiro de 2003 e se sucederam até doze de maio de 2016 e que precisam ser defendidas cotidianamente no grito e na luta. E pela escola. E... E... E...E pelo “*Fora Temer*”.

[meio]

desde que tentamos fazer parte do campo dos estudos do currículo e da formação docente – talvez isso aconteça a partir da vinculação ao Pibid⁴ e ao Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores, coordenado pela Prof.^a Maria Luiza Sússekind –, temos buscado pensar junto às redes de sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) o papel das narrativas de formação e suas relações com os currículos de formação nos cotidianos da relação universidade-escola (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011).

Essas produções de linguagem⁵, de valor acadêmico para aqueles que trabalham com formação numa perspectiva mais próxima do *chão da escola*, permitem leituras das mais diversas, graças a sua potencialidade materializada na língua. Libertação e maior entendimento e aprofundamento e evolução e rizoma e formação e emancipação e ação transformadora e... e... Alguns desses termos que atravessaram aulas e textos trouxeram muitos incômodos, e por isso pensamos ser necessário não percorrer todos eles – até porque acreditamos que muitos nos habitam sem que ainda possamos reconhecê-los –, mas trabalhar com eles numa tentativa, sempre frustrada, de fazer um território minimamente seguro no caos dos questionamentos. Buscamos esse movimento de pensar tais incômodos porque temos nos levado a acreditar na escrita como *entrelugar*, *intermezzo* entre o eu, nós e os muitos outros.

Como afirmam Deleuze e Guattari em *Mil Platôs*, já não escrevemos esse texto a duas mãos, são quatro, dezesseis, infinitas. Assim, no meio dessas multiplicidades de multiplicidades, vamos tentando buscar algumas linhas de fuga que territorializam novas terras a partir relações instáveis com outros territórios já constituídos – numa perspectiva da entreabertura de um território constituído de presentes para produzir outros futuros ligados a eles por conexões frágeis –, sendo, alguns desses, sentidos singularizados que me habitam enquanto escrevo. Sentidos que se movem, (des)fazem sem se conservar no tempo ou espaço.

⁴ No ano de 2014, ingressei como bolsista no subprojeto interdisciplinar de iniciação à docência PIBID-UNIRIO permanecendo até janeiro de 2015 quando finalizei o curso de Licenciatura em Letras.

⁵ Temos nos voltado cada vez mais para os sentidos e efeitos que as palavras podem assumir em nossas leituras e encontros com os outros, e, com isso, pensamos nesse trabalho muitas das políticas educacionais debatidas na atualidade, como o documento *Pátria Educadora*, o projeto de lei No. 867, conhecido como Programa Escola Sem Partido e, principalmente, nas discussões acerca da implementação da Base Nacional Comum Curricular, no seu encontro com os sujeitos que praticam a pesquisa.

Ao tratar de algumas das características do rizoma, tentamos – carregando também as raízes que nos formam – escrever na fuga de um procedimento arbóreo, onde do sentido uno produzimos dois, quatro, múltiplos. Nesse sentido, retomamos as palavras dos filósofos: “Não é fácil perceber as coisas pelo meio, e não de cima para baixo, da esquerda para a direita ou inversamente: tentem e verão que tudo muda.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011B, pg.34).

E por tais caminhos de mudança e também de justiça e de amor (MATURANA, 2002) é que buscamos puxar alguns fios de pensamento acerca da ideia de memória e daquilo que é possível se dizer do que nos acontece – conceito que assume vital importância para as narrativas de formação docente. De maneira geral, percebemos que a noção de memória ainda guarda hegemonicamente um sentido de depósito. Arelada ao de tempo, assume para si a ideia de linearidade e constitui os três tempos fundamentais: passado, presente e futuro.

Buscar na memória, relatar a experiência vivida – conceito esse que também requer outros acessos e considerações – nessa perspectiva se parece como um caminhar no sentido contrário do tempo – assumido como unidimensional e progressivo – a fim de espanar a poeira e trazer para o tempo presente as situações como foram vividas. A memória, assim como discos magnetizados dos disquetes ou dos discos rígidos, seriam depósitos capazes de guardar um pacote que pode ser lido a qualquer momento, um cluster magnetizado com spin $\frac{1}{2}$ ou $-\frac{1}{2}$ ⁶. Acionar tais clusters seria como beber na fonte de Mnemosine, deusa grega da memória, a fim de se preservar do esquecimento. Mas

a forma como incorporamos tanto os ‘saberes’ formais e cotidianos quanto os valores e crenças com os quais entramos em contato definem as nossas possibilidades de ação sobre e no mundo. Isso significa que, no processo de formação de subjetividades entram em jogo as múltiplas formas e espaços de inserção social nos quais interagimos. (OLIVEIRA, 2008, p.101)

Nesse *sentido*, o tempo se planifica e se torna linear, e o vivido é visto como um pacote de realidade em si que requer do sujeito uma caminhada para trás, escavando suas lembranças a fim de iluminar seu futuro. Iluminar é aqui empregado propositalmente, já que é a partir da luz e de tal movimento sobre o vivido que se pode produzir o novo evoluído. O passado se soma

⁶ Faço menção aos discos rígidos presentes nos computadores que guardam informações a partir da magnetização de suas superfícies. Ao serem magnetizadas positivamente ou negativamente constituem uma variável booleana de 0 e 1 que combinados constituem os códigos a serem lidos por nossos processadores.

ao presente por meio da reflexão⁷ levada a sério (DERRIDA, 2014, p.5) e produz uma versão mais aprofundada da experiência. Quanto mais fundo se cava, e quanto maior o percurso produzido nesse processo, mais valor se atribui a tal produção.

Talvez seja interessante nos deter a esse passado como lugar de memórias, pedaços de acontecidos, a fim de buscar uma tentativa de descrição desse espaço. Se imaginado como um disco rígido, o passado de um sujeito ordinário se constituiria como um enorme conjunto de *clusters* magnetizados permanentemente. A cada nova vivência do presente, um novo *cluster* magnetizado nesse disco infinito. Quanto mais vivências, mais *clusters*. Mais *clusters*, mais pacotes. Mais pacotes, mais possibilidades de transformação do presente por meio da reflexão crítica/sensível/atenta/séria do vivido. Um mergulho nesses pacotes de realidade acumulados. Importante notar isso: os pacotes armazenados são partes da realidade em si, podendo ser retomados pelo sujeito por meio de seu esforço individual cognitivo. Pacotes organizados, estruturados, fontes da memória em si, não contaminada pelo caos das subjetividades, buracos negros aguardando a luz.

Dos clusters para as caixas no fundo de um depósito, a imagem é quase a mesma. O passado, nessa perspectiva, é um grande depósito, em permanente expansão, do vivido que pode ser acessado a qualquer momento e transportado, como caixa fechada, ao longo da linha do tempo. O movimento reflexivo seria uma caminhada por esse fio temporal a fim de construir um novo presente a partir da produção de uma nova caixa – a do presente – contendo a antiga e a nova. É uma caixa maior, mais larga, capaz de caber o que havia antes e o que foi acrescentado ao longo da travessia. O futuro torna-se assim desvinculado do presente, fruto do acaso completo ou da revisitação dos acervos antigos. Movimento de caminhar a um território abandonado, despovoado, ausente de circulações.

E da unidimensionalidade e da linearidade do tempo, se enreda a essa perspectiva uma solidez dessa caixa, que carrega consigo uma concepção de totalidade, quase de onisciência do ocorrido. Tal caixa possui uma materialidade, corpo vazio que precisa de esforço para ser carregado – mérito daquele capaz de realizar a tarefa. Quanto mais pesado, mais passado guarda e mais esforço precisa ser empregado nesse caminhar para a decifração de um material antes cifrado. A operação é sempre de soma direta: passado + presente = futuro. Esses pacotes-corpos

⁷ Ao falar de reflexão parece ser necessário não perder de vista a ideia de espelhos trazida por Santos (2006). Espelhos que ao invés de refletirem o sujeito diante dele, se cristalizam numa perspectiva fixa e passam a ser alvo daquilo que se quer chegar.

vazios vão sendo vividos, embalados, empacotados e despachados. Quase como em uma cena de filme⁸ da “*Sessão da Tarde*” na qual o personagem principal, recém-admitido numa rede de canais televisivos, recebe suas primeiras diretrizes. No diálogo, o supervisor reforça os três passos do trabalho: recebe os rolos, embala e despacha.

O processo é o mesmo: vamos à escola, embalamos o vivido a partir de um código específico de cifragem e despachamos para o passado. Se um dia desejarmos refletir sobre esse vivido, retomamos ao estoque, abrimos a caixa, deciframos a partir de uma linguagem que já conhecemos e produzimos com isso uma nova caixa, contendo tudo que tinha antes somado ao que produzi no percurso: passado + presente = futuro (que imediatamente retorna ao passado). Tudo relatado com a firmeza do testemunho verdadeiro do ocorrido, numa relação de espelhamento do fato com a produção na linguagem. Note que tal pensamento não possibilita a multiplicidade, não abre passagem ao esquivo. Precisa da caixa inicial, da primeira memória empacotada, para transformar em duas ou em uma versão expandida da mesma, que nada mais é do que uma caixa dentro da outra. Assassinato dos fluxos e das correntes imprevisíveis do caos em prol de um espaço deserto, de uma estrutura profunda que precisa ser acessada e para tal requer a deslegitimação de tudo que circula com ela.

Nesse sentido, o movimento realizado por SANTOS (2002), em sua crítica da razão indolente, quebra essa fórmula básica ao fazer o futuro se inserir no presente como possibilidade. Não se soma mais passado e futuro, no qual o último é apenas uma imaginação não conectada ao presente, pelo contrário, o futuro se constitui como possibilidade a partir da existência de vários tempos presentes. Movimento duplo que infla o presente de possibilidades e contrai o futuro à possibilidade enredada naquilo que existe.

Lemos a crítica da razão propléptica, que concebe o tempo como linear em Santos (2002), e percebemos que essa perspectiva guarda uma possibilidade acumuladora, mercadológica e também preguiçosa. Sua potência acumuladora se dá pela perspectiva de atribuir valor a esses pacotes. Quanto mais livros lidos, mais filmes assistidos, mais produtos culturais consumidos, mais valor social o sujeito adquire, já que os conhecimentos poderosos encontram-se nas coisas empoeiradas no fundo do estoque. Aquele que mais se especializa – e, por conseguinte, adquire mais livros e bens culturais de valor – constitui mais caixas e, conseqüentemente, um depósito maior do que aquele que nem pelos bancos escolares passou.

⁸ O filme em questão é “Uma babá quase perfeita”, protagonizado por Robbin Williams e Sally Field.

E daí se enreda não só a ideia de valor, mas também de hierarquia. Quase como numa brincadeira de “eu mostro o meu e você mostra o seu”, se busca comparar milimetricamente os tamanhos dos respectivos depósitos. E, para além dos depósitos, há aqueles que não se contentam com as primeiras medições e buscam vasculhar caixas por caixas. O valor não se encontra mais na quantidade de caixas, mas naquilo que há dentro. Livros clássicos valem mais que best-sellers, filmes europeus contam mais que blockbusters. A palavra escrita vale mais que as conversas orais, diplomas valem mais do que a vida cotidiana. Cabe sempre se questionar quem define as hierarquias de valor e em quais contextos elas tem relevância na interação social.

Nesse movimento, que para nós tende à violência e à competição que nega o outro, busca-se atribuir valor ao vivido, que pode ser reconstituído na sua forma verdadeira e, como tal, habitar tal pacote. Me pergunto quando passamos a achar que haveria no mundo sujeito capaz de atribuir valor – num sentido puro, não subjetivo e descontextualizado – a algo que não lhe atravessa e reduzir a humanidade a isso.

O valor nessa perspectiva que pensamos acima se enreda aos fragmentos de outros *espaçotempos* de formação que percorri; nas discussões acerca da existência do éter e suas características elétricas, termodinâmicas, mecânicas... Como não conseguimos acreditar nos pacotes, as linhas que tentamos constituir nos leva a pensar no valor, no sentido de representar e validar um real em si, como algo próximo ao éter: dizem que existe, que habita todos os lugares, que é responsável pelas trocas de calor e pelas principais leis da física. O conhecimento, assim, parece nos indicar outro percurso. Rizoma entre os sujeitos, requisita o outro para ter movimento, velocidade, fluxo. Não existe em mim, nem no outro, nem no livro, mas no percurso emaranhado do eu e do outro e do caos.

Tempo, arquivo, memória e valor passaram a nos habitar nos últimos tempos por suas potências. Ao nos perdermos por seus territórios, desaprendemos, desconhecemos a todo tempo. Fazemos rizoma do mesmo modo que Deleuze e Guattari (2011b, pg.19) fazem acerca da relação livro e mundo:

É a mesma coisa quanto a livro e ao mundo: o livro não é a imagem do mundo segundo uma crença enraizada. Ele faz rizoma com o mundo, há evolução paralela do livro e do mundo, o livro assegura a desterritorialização do mundo, mas o mundo opera uma reterritorialização do livro, que se desterritorializa por sua vez em si mesmo no mundo.

Vamos tentar, assim, buscar pensar a formação de professores nos cotidianos da relação universidade-escola, na pesquisa, nas aulas da disciplina de Currículo e nos encontros de formação, como percurso que faz rizoma com o mundo e com o caos e com as subjetividades e com os devires, com... com... com. Operam múltiplas máquinas com suas entradas e saídas que fazem esses conceitos dançarem a cada nova linha traçada. E a cada momento, operam novos sentidos singularizados, que parecem constituir frágeis territórios, necessários não para proteger e limitar o movimento, mas para fazer andar sobre elas.

Süssekind e Santos (2016) esclarecem que

é nessas ausências que buscamos emergências (SANTOS, 2004) e vamos produzindo táticas, nas artes do cotidiano (CERTEAU, 1994) a burlar o tempo, retirado do currículo mínimo e provas externas, buscamos trabalhar com a transversalidade e projetos, na tentativa de desenvolver ideias, dar significados para as ações, negociar currículos, ecologizar saberes e dar voz à diferença (2016, p.8)

Nesse sentido, não cabe assumir a memória como um depósito do presente, porque isso implicaria uma possibilidade de conservação do vivido. Uma codificação da ação no mundo por meio da linguagem, capturável em sua totalidade, cifraria o vivido fidedignamente para futura decifração ideal. Numa perspectiva que o presente vivido pode ser empacotado e despachado, a experiência ganha corpo e espacialidade, se materializa e se desvincula do *espaçotempo* que se constituiu, matando tudo aquilo que percorre o a-subjetivo e a-significante. Povos e populações de fluxos e devires que não se estratificam na significância nem na subjetividade, por isso parece necessário ir ao encontro, suspender o julgamento e buscar possibilidades de constituição de espaços de inteligibilidade mútua para que assim se possa buscar a tradução intercultural. Encontro justo de diferentes que se traduzem produzindo inteligibilidade mútua.

Penso e assumo nesse trabalho que o vivido, no caso os currículos, existe enquanto tal na interação com o outro, como acontecimento que chega sem aviso (DERRIDA, 2012), *nosdoscom* os cotidianos. Nesse sentido, o que se constitui na troca percorre os intermezzos do eu/tu que habitam cada sujeito e tudo aquilo que também não os habita. Quando converso com um estudante em aula ou quando participo de um debate, o que constituo nesse tempo presente é algo que se faz nas rostidades (DELEUZE; GUATTARI, 2012a), são *conversas complicadas* (SÜSSEKIND; PINAR, 2014) que carregam historicidades, subjetividades, modos de fazer...

São jogos possíveis com a linguagem, constituídos pelos sujeitos em espaços de busca de inteligibilidade mútua numa permanente tradução de sentidos que complicam as conversas por suas infinitas possibilidades de percurso. Por isso complicadas, por isso imprevisíveis. Conversas que se fazem nas ruínas móveis que sou capaz de capturar com o outro, mas que se enredam de tal forma nos *espaçostempos* em que são produzidos, que se desfazem posteriormente àquela ação com o outro.

Fazer um território possível de estratificar algo nessa relação caótica com o corpo sem órgãos⁹ (DELEUZE; GUATTARI, 2011b) que é o cotidiano. O produto da conversa se faz assim como algo relacional, situacional e subjetivo que não se conserva como situação em si, mas se perde como ruína naquilo que atribuímos ao conceito de memória. Restituí-la é criar um outro acontecimento, outro território, outra operação de narrar o que se passou. Criação que testemunha e guarda sua possibilidade de ficção (DERRIDA2015)

A ideia de ruína que retoma, até certo ponto, o museu de caquinhos de Emília do Sítio do Pica Pau Amarelo (LOBATO, 2008). Trechos, pedaços, partes sem qualquer importância até serem acionados em outra temporalidade. Nesse sentido, a memória não guarda realidades existentes ou situações vividas, torna-se um percurso de passagem e criação de acessos a sentidos de experiências vividas. Reviver o acontecido a todo tempo que é recriado. Ruínas de areia de Borges (BORGES, 2009), as memórias são líquidas e não se repetem, já que toda vez que acessadas, já são outras. Assim, guardam sua característica móvel e inaprisionável e inventiva e mutante e...

Tal perspectiva de memória também percorre um caminho oposto ao de uma temporalidade fixa, unidimensional, linear. O tempo torna-se multi ou pluridimensional em cada sujeito e grupo a todo tempo, concorrendo em múltiplas possibilidades de criação. Por isso é necessário criar minimamente um centro estável, uma cantiga de criança que acalma e organiza os pensamentos (DELEUZE; GUATTARI, 2011b), porque não é mais tempo fora do eu. Não é mais linha, faz rizoma que espalha e ganha território de modos diversos e imprevisíveis para o próprio sujeito. O presente é repleto de passado e de futuro e de tudo aquilo que aconteceu como possibilidade. Tais tempos se misturam e interpenetram sem controle do sujeito, que talvez de maneira audaciosa se joga nesse permanente percurso tentando estabilizar,

⁹ Posteriormente, empregaremos a sigla CsO quando mencionarmos o conceito de corpo sem órgãos.

estratificar, territorializar para poder existir. Deambulamos assim no tempo quando escrevemos, lemos, falamos, vivemos.

Assim, se buscamos pensar a memória de modo diverso de um pacote assumindo a impossibilidade de ser, também nos desviamos de assumir qualquer perspectiva de acúmulo e de valor, já que não se torna possível comparar aquilo que não existe. O vivido não se coisifica a ponto de ser possível de ser mexido e pormenorizado em suas múltiplas dimensões, por meio de uma categorização ou metodologia precisa. A experiência torna-se líquida; quando acessada, se desmancha, já não sendo mais o fragmento de antes, e se metamorfoseia em uma outra coisa quando novamente acessada. Porque fluida ou rizomática, a experiência não possui análogo clássico. Como na passagem da mecânica clássica para a mecânica quântica, não se pode mais imaginar o movimento de um corpo, porque já não é possível definir tal corpo. Corpo é matéria e onda simultaneamente. As grandezas quânticas não se materializam em *imagensnarrativas*¹⁰ (FERRAÇO; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2015) cotidianas, são ondas e incertezas inaprisionáveis. Nesse interim, talvez nem exista.

Assim, surge como necessário pensar, multiplicar, a partir de tal perspectiva, narrativas do vivido e seus papéis no presente, suas implicações e potências, suas chaves de acesso a sentidos e possibilidades de existência, se assumidas como permanentes *reconstruções* imprevisíveis, fugazes, porque rizomáticas, de experiências ricas de conhecimentos curriculares e da formação de professores. No que toca o recorte desse trabalho, como, a partir dessa perspectiva, podemos pensar conhecimentos, aprendizados, formações, currículos? Logicamente não se trata de derrubar tudo já construído por terra, mas sim de re-conhecer a existência de lógicas que traçam linhas que ligam determinados sentidos de tais conceitos. Como afirmam Oliveira e Alves (2008),

Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos ser preciso mergulhar inteiramente em outras lógicas para aprendê-los e compreendê-los. (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p.16)

Também cabe não perder um dos fios de que tais percursos de sentidos – da ideia de memória para um sentido de currículo – não se constituem por uma obrigatoriedade ou forma

¹⁰ Usamos aqui o termo proposto por Carlos Eduardo Ferrazzo, Inês Barbosa de Oliveira e Maria Luiza Sússekind para pensar modos de acessar sentidos que deslizem nas possibilidades de definição, jogando com os sentidos no imprevisível.

mais didática de tratar o assunto. Atende às especificidades daquele que escreve e que busca, por meio da materialidade da língua, comunicar algo. Assim, percorremos, como pudemos ou conseguimos, caminhos diversos da epistemologia para o currículo, ou, em outros termos, de uma narrativa a outra. Como retóricas ambulantes de Certeau (1994), que percorrem espaços e se fazem com eles como um caminhar pela cidade que também faz a cidade caminhar, tais ideias se enredam e interseccionam de tal forma que não se pode tratar de uma sem o outro. Sempre de um segundo a um terceiro, sem nunca conseguir chegar ao uno que se faz dois. Porém a linguagem, para se tornar minimamente efetiva, exige o esforço de alguma linearidade, como nos lembra Becker (2015, pg.58)

Uma vez, esse problema fez minha colega Blanche Geer sonhar com uma maneira de escrever na superfície de uma esfera, e assim nada precisaria vir em primeiro lugar. Isso passaria para as mãos do leitor o problema do que devia ser lido primeiro. A imagem de escrever sobre uma esfera capta exatamente a natureza insolúvel do problema, como geralmente é definido pelas pessoas. Você não pode falar sobre tudo ao mesmo tempo, por mais que queira, por mais que lhe pareça ser a única maneira. Pode, é claro, resolver o problema. No final todo mundo resolve...

Seria fantástico podermos percorrer esse *entrelugar* da escrita de maneira mais livre, empurrar as palavras para fora das páginas, fazer a língua desestratificar e acessar aquilo que percorre o a-subjetivo e o a-significante. Parece ser esse o grande desafio do escritor nos *espaçostempos* da academia depois que fomos compelidos a literaturizar a ciência (ALVES, 2008), dobrar a linguagem de tantas formas que seja possível acessar espaços que carreguem mais sentidos enredados no eu que possam ser materializados na língua. Ou, como afirma Derrida, acerca do jogo do discurso:

Se então a totalização não tem mais sentido, não é porque a infinidade de um campo não pode ser coberta por um olhar ou um discurso finitos, mas porque a natureza do campo – a saber a linguagem e uma linguagem finita – exclui a totalização. Este campo é com efeito o de um *jogo*, isto é, de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito. (DERRIDA, 2014, p.421)

Territorializar e desterritorializar: é nesse movimento, que se faz na/pela/com a linguagem, que assumimos o percurso de formação docente. Como defende Sússekind (2014), acreditamos ser necessário desterritorializar o currículo para estabelecer algo comum sem apagar as diferenças, já que se considerarmos nossas referências pós-coloniais, nossa

historicidade e pluralidade, só se torna possível produzir algo comum como diferente saindo dos territórios.

Currículos esquizos, que acontecem *nosdoscom* os cotidianos e permitem acessos a sentidos por meio de narrativas daquilo que acontece ao praticante. Nesses caminhos multivocais de sentidos múltiplos singularizados nessa escrita, tentamos nos aproximar de ideias de formação que se bricolem com as concepções de memória e narrativa que perseguimos. Totalmente colada na concepção de currículo, assumimos que ao escrever sobre formação docente escrevemos também com currículo, com gênero, com racismo, com direitos humanos, com ciência, com...

Conhecer é viver, já que a todo instante o sujeito, enredado no mundo, se *redestece*, se estratifica e desestratifica caoticamente acessando territórios que chegam e se fazem pelo meio das multidões. Possibilidades de conhecer que se fazem ao viver. Nesse movimento, faz rizomas a partir de linhas de fuga produzidas pela singularização de sentidos produzidos na experiência vivida que se desfazem e se cristalizam como ruínas móveis; fios embolados que se desmancham e devém outros.

Assim, por se constituir como ser autopoietico¹¹, todo ser vivo é capaz de agir em si e no mundo de forma autônoma, já que se singulariza ativamente na sua relação com o outro. A partir das suas trocas com os espaços que percorre, produz estopins desencadeadores de transformações internas subjetivas e imprevisíveis e permanentemente realizadas no eu que também é muitos outros. Tais movimentos metamorfoseiam sujeitos e meios cotidianamente, já que suas fronteiras são borradas nesse constante movimento de (re)criação de si e do mundo.

Assim, ao assumir como característica definidora do ser vivo sua característica autopoietica – o que reforça a perspectiva de que o que guardamos de comum como seres é nossa capacidade de produzir diferença singularizada nos sentidos subjetivos atribuídos às

¹¹ Me aproximo do sentido de autopoiesis pensado por Guattari no que toca a produção de novas subjetividades como buracos negros escapando da ideia de auto-organização e clausura proposta por Maturana e Varela. Como afirma o filósofo: “Em um tal contexto, percebe-se que os componentes os mais heterogêneos podem concorrer para a evolução positiva de um doente: as relações com o espaço arquitetônico, as relações econômicas, a cogestão entre o doente e os responsáveis pelos diferentes vetores de tratamento, a apreensão de todas as ocasiões de abertura para o exterior, para a exploração processual das ‘singularidades’ dos acontecimentos, enfim tudo aquilo que pode contribuir para a criação de uma relação autêntica com o outro.[...] Em outros termos, não se está mais diante de uma subjetividade dada como um em si, mas face a processos de autonomização, ou de autopoiese, em um sentido um pouco desviado do que Francisco Varela dá a esse termo. (GUATTARI, 2012, p.17-18) Esse movimento teórico se deu a partir do exame de qualificação na tentativa de pensar outras formas de sentido para a autopoiesis que escapem de um viés dicotômico e fundacionista presentes nesse debate.

experiências cotidianas. Dessa forma, todo ser vivo produz saberes de si, singulares, fluidos e não conserváveis ao longo de toda sua vida.

No encontro com Lontra e Süsskind (2016, p.89), compreendemos que:

Longe da ideia de que há um momento em que a formação se cristaliza, as narrativas e relatos potencializados nos encontros de formação, de vida, de pesquisa, sugerem que nós, heróis anônimos, aprendemos a ser professores nas redes que tecemos nos cotidianos das escolas e salas de aula, no ineditismo, no *acontecimento* (GERALDI, 2010, p.81)

Nessa perspectiva, conhecer é caminhar por espaços rizomáticos enquanto produzimos saberes constituídos com o meio, de modo a se desviar permanente de modo não premeditado. Caminhada pelo acontecimento. São caminhos do eu que se fazem em disputa e se desfazem simultaneamente num constante *viveraprender*. Nesse *sentido*, o conceito de espaço (CERTEAU, 1994) possibilita o desvio da autopoiesis como um não-lugar de aprendizagem, percursos sempre novos traçados a partir do eu que desterritorializam e territorializam sentidos num permanente viajar. Como afirma Deleuze e Guattari (2011b, p. 18), “Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação.”

Nesse sentido, buscamos em Bergson uma possibilidade de estratificar esse movimento do viveraprender como a passagem de estados, que escapa de uma simples passagem discreta de um estado a outro. Encontramo-nos em permanente fluxo, sem posições fixas e possibilidades de pular de um degrau a outro. Aprendemos nos movendo.

Com efeito, falo de cada um de meus estados como se formasse um bloco. Embora diga que mudo, parece-me que a mudança reside na passagem de um estado ao estado seguinte: no que se refere a cada estado, tomado em separado, quero crer que continua o mesmo durante todo o tempo em que se produz. Contudo, um leve esforço de atenção revelar-me-ia que não há afeto, não há representação ou volição que não se modifique a todo instante; e se um estado de alma cessasse de variar, sua duração deixaria de fluir. Tomemos o mais estável dos estados internos, a percepção visual de um objeto exterior imóvel. Por mais que o objeto permaneça o mesmo, por mais que eu olhe para ele do mesmo lado, pelo mesmo ângulo, sob a mesma luz, a visão que tenho dele não difere menos daquela que acabo de ter, quando mais não seja porque ela está um instante mais velha. Minha memória está aí, empurrando algo desse passado para dentro desse presente. Meu estado de alma, ao avançar pela estrada do tempo, infla-se continuamente com a duração que vai reunindo; por assim dizer, faz bola de neve consigo mesmo. Com mais forte razão isso ocorre com os estados mais profundamente interiores, sensações, afetos, desejos etc., que não correspondem, como uma simples percepção visual, a um objeto exterior invariável. Mas é cômodo não

prestar atenção a essa mudança ininterrupta e só notá-la quando se torna grande o suficiente para imprimir uma nova atitude ao corpo, uma nova direção à atenção. Nesse momento preciso, descobrimos que mudamos de estado. A verdade é que mudamos sem cessar e que o próprio estado já é mudança. (BERGSON, 2006, p.2)

Se mudamos sem cessar, como defende Bergson, e aprendemos ao viver por nossa condição autopoietica, parece que viver se dá na ordem do movimento, e por isso se constitui como uma permanente mudança impossível de ser descrita por estados fixos pontuais. Nesse sentido, ao assumir o movimento que se constitui no *aprendizadoformação* docente como um conjunto de etapas, pontos discretos que surgem da fragmentação desse movimento de mudança permanente, perdemos justamente sua característica de movimento. Não se torna mais possível pensar num estado final como soma de estados discretos somados. Aprender é fazer rizoma consigo e com o mundo, nessa ação permanente do sujeito com o outro legítimo.

Se em Bergson enredamos uma impossibilidade de estabilidade fixa entre estados discretos, pois viver é da ordem do movente, em Rancière (2002) podemos refletir sobre os processos de emancipação e embrutecimento. Mesmo desviando de sua concepção acerca da possibilidade do sujeito se emancipar por completo a partir de um paradigma, nos encontramos com suas palavras ao ouvir de Rancière que “Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece.” (RANCIÈRE, 2002, pg. 44).

Assim, o processo de aprendizagem parece também se dar nessa trajetória na qual não se pode precisar aquilo que se encontrará a cada busca cotidiana. Para Rancière, o ensino destinado a esse trabalho de descoberta livre na qual os aprendizados se dão pelas associações que cada um constitui ao longo do processo é a principal característica de uma perspectiva emancipadora.

A virada epistemológica realizada pelo filósofo, que pensamos se aproximar do movimento realizado por SANTOS (2010), pode ser pensada a partir da passagem “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar.” (RANCIÈRE, 2002, pg.11). Assume, assim, que todo ser que vive sabe uma infinidade de coisas e também desconhece outra infinidade; que aprende nos percursos que produz. O ensino, como lemos em Rancière, parece se direcionar não em metas e prazos pré-estabelecidos, mas em percursos que explorem a capacidade comum aos seres vivos: sua possibilidade de criar conhecimentos diversos a partir de sua condição autopoietica.

Assim, Rancière enreda sem enunciar o conceito de justiça cognitiva de Santos ao assumir que essa infinidade de saberes “sem importância” do ignorante deve dialogar com todo e qualquer outro saber produzido pelo humano. O diálogo torna-se fundamental, já que o que difere tais produções são apenas suas singularizações produzidas pelo sujeito que aprende. Não há saber nem ignorâncias totais, e por isso torna-se tão interessante trabalhar com aquilo que guardamos como seres vivos: nossa permanente capacidade de aprender pelos percursos que realizamos.

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto — somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2002, pg.20)

Por isso, nos parece que Rancière (2002) traz certa atenção sobre o papel prejudicial da explicação no processo de *aprendizagemensino*, mesmo que o filósofo não empregue tais termos. A explicação surge como necessidade quando se assume o professor como território privilegiado de aquisição de saberes, capaz de fazer o outro percorrer um caminho pré-definido para o saber.

E ensinar é uma arte... Como o jazz?

Isso, então, é justificável que se convide e encoraje os professores a se expressarem e comunicarem seus currículos. Sim, eu acho a ideia de que ensinar é como tocar jazz uma boa ideia sobre o que é o trabalho do professor. No jazz parece que nada está acontecendo, mas os músicos são incrivelmente disciplinados, conhecem seus instrumentos muito bem... e eles sabem como conversar entre eles de um modo muito complexo, inventivo e espontâneo que também comunica com a audiência. Jazz também é uma conversa complicada. Entre o que se sabe e o improvisado depende-se do humor, do momento, da audiência, das pessoas com quem você está brincando ali... Mas claro que quanto mais sabemos do nosso instrumento melhores músicos e professores seremos. É o que te dá mais estofado para arriscar algo diferente, desenhar um planejamento curricular. (SUSSEKIND; PINAR, 2014pg. 39/40)

Biologicamente, as emoções são disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações. (MATURANA, 2002, pg.16)

Em Maturana (2002), lemos os seres vivos como seres de emoções. Em Pinar, entre o conhecido e o inédito existe uma negociação, uma conversa complicada entre os sujeitos da banda, o público, nosso humor, nossos instrumentos e diversos outros fatores que interferem naquilo que podemos ou desejamos fazer.

É nesse encontro de vozes, entre as emoções de Maturana como chaves de possibilidades de ações e as conversas complicadas experienciadas por estudantes e professores cotidianamente nos *espaçostempos* de formação da universidade-escola (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011), que buscamos produzir mais alguns sentidos daquilo que tentamos esboçar como uma definição de currículo. Como afirma o próprio Pinar, “ensinar é pensar o currículo, o trabalho do professor, ou seja, a aula como uma conversa, ou uma pintura em que só escolhemos algumas das cores.” (SÜSSEKIND; PINAR, 2014, pg 44-45). Nesse sentido, o currículo, que se desloca do substantivo para o verbo, torna-se imprevisível, fruto das emoções e negociações com os sujeitos praticantes no qual só é possível definir algumas poucas cores, sem saber ao certo seu desenvolvimento seguinte. Currículo máquina que opera no atravessamento das multiplicidades dos cotidianos. Currículo *impoderado*. Ou como defendemos em outro espaço (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016a, p.52) acerca das ocupações:

Nas ocupações, nas des-obediências das práticas com currículos produzimos impoder. Currículos de im-poder, antropofágicos, ao Sul, que jogam de formas infinitas com um conjunto de peças finitas, a totalização e planificação são sempre impossíveis.

Assumir essa perspectiva de currículo implica buscar a legitimação dos percursos praticados por cada estudante como currículo, como experiência que (des)forma. Toda conversa, troca, interação, sentido construído com o outro se enreda e *desforma*. O currículo torna-se pessoal, subjetivo, autobiográfico, móvel, sem começo nem fim, eterno rizoma. Currículo que se faz pelo meio, sem relações causais diretas; escapa do modelo arbóreo, do centro único responsável por produzir tudo. Nessa perspectiva, qualquer ideia que busque cristalizar esse permanente fluxo de formação a fim de produzir padronizações gerais, assumindo um percurso específico como currículo de formação, pulveriza a concepção de movimento que assumimos como atrelada à produção de conhecimentos, subalternizando a

autonomia do sujeito praticante em singularizar as experiências vividas nas trocas com seus outros.

Assim, se assumirmos a condição autopoietica dos seres vivos e entendermos os currículos como *currere*, fluxo autobiográfico, rizomático, caótico, esquizo, imprevisível que embaralha os *espaçotempos* produzindo sempre outros sentidos, os currículos de formação se desterritorializam, perdem seus locais privilegiados e viajam por percursos impensados a priori fazendo novos territórios, como já argumentaram Garcia e Sússekind, passeia entre e além dos espaços da universidade-escola.

O *currere* é o currículo como uma autobiografia psicanalítica, uma leitura da arquitetura do self, que como lembra Pinar, “é sempre transitório, um tipo de solução negociada entre o passado, as forças externas no presente e os sonhos no futuro” (SÜSSEKIND; PINAR, 2014, pg. 41). Fazem os lugares estabelecidos dançarem e percorrem espaços singulares para cada sujeito. Os currículos da formação de professores em nossas pesquisas singularizam-se assim nos sujeitos a partir das práticas experienciadas cotidianamente, produzindo permanentemente mais diferença no mundo.

Ao assumir a possibilidade de produção de diferença como constituidora dos seres vivos, possibilitamos constituir um movimento de legitimação de outras formas de ação no mundo. Reduzimos também com isso o poder de ideias estabelecidas, como a de uma formação capaz de preparar completamente o estudante de graduação para ser professor, ou a de que existe algum tipo de trajetória que, ao ser percorrida, o estudante estará pronto para exercer a profissão docente. A ideia de que existe uma prontidão para a profissão atingida a partir de certas práticas reforça a possibilidade de constituição de linhas abissais que produzem hierarquias e despertencimentos.

Assim, tentamos pensar o currículo como essa conversa complicada que se dá pelo meio sem nunca chegar a um fim; se faz como uma forma de desconstruir as crenças que localizam percursos e lugares como espaços privilegiados do saber. O currículo torna-se vivo, móvel, fluído, caótico, imprevisível, e como tal, nos faz lembrar que nunca estamos prontos ou formados sem que haja qualquer forma de criar um conhecimento que seja capaz de direcionar uma conversa que ainda não existiu. A aula como negociação de sentidos não pode ser prevista porque se faz na ordem do acontecimento, e por isso requer dos currículos a contingência do momento.

Ao adotar o currículo como um fluxo rizomático imprevisível, assumimos que as narrativas das práticas, sejam de bolsistas de iniciação à docência, de professores ou estudantes da universidade, são materialidades atravessadas pelo eu que narra a si mesmo. São também redes de sentidos apreendidos no meio dessa negociação permanente entre os sujeitos praticantes, suas emoções e temporalidades. São também invenções, testemunhos ficcionalmente verdadeiros. São devires diversos e possibilidades de se desestratificar. São muitas e diversas a cada palavra, cada língua, seja de quem recebe, seja de quem as narra. Como produtos da linguagem, constituem outras realidades, mais textos e mais sentidos que podem ser compartilhados produzindo mais deslizamentos. A narrativa de uma prática lida por um sujeito já não é mais a materialidade escrita e nem a situação vivida. É *redeterritorialização* do texto, que produz outros sentidos frutos de outras negociações que guardam entre si fragmentos de uma materialidade presente no texto.

Nesse sentido, assumo nesse trabalho que a narrativa dos percursos de formação são produções de/na/com a linguagem que guardam em si possibilidades de construção de presentes diversos a partir de sentidos contingentes territorializados por aquele que (se) lê a cada linha. Compartilhar tais capturas é convidar o leitor para (se) percorrer à sua maneira tal materialidade, construindo sentidos/currículos seus. Além disso, tais narrativas carregam consigo também e sobretudo uma perspectiva política de produção de existências. É por meio de tais relatos singulares e *glocais*, acerca de perspectivas cotidianas, que se torna possível produzir diálogos entre aqueles que se interessam pelas práticas que se dão nos *espaçostempos* de formação.

[em casa. das subjetividades. das produções maquínicas]¹²

Isso funciona em toda parte: às vezes se parar, outras vezes descontinuamente. Isso respira, isso aquece, isso come. Isso caga, isso fode. Mas que erro ter dito o isso. Há tão somente máquinas, em toda parte, e sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina-órgão é conectada a uma máquina fonte: esta emite um fluxo que a outra corta. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.11)

somos bricolados, máquinas de máquinas, cada um com seus aparelhos, suas peças, suas engrenagens. Fluxos e cortes. Essa é a perspectiva que Deleuze e Guattari iniciam *Anti-Édipo* e uma de nossas heranças que assumimos para pensarmos os currículos a partir das escrituras dos professorxs – na/da universidade e na/da educação básica. Também retomamos Certeau (1994) ao nos lembrarmos das táticas e astúcias dos praticantes leitores e suas formas de deslizar os aparatos tecnológicos:

onde o aparelho científico (o nosso) é levado a partilhar a ilusão dos poderes de que é necessariamente solidário, isto é, supor as multidões transformadas pelas conquistas e vitórias de uma produção expansionista, é sempre bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas” (CERTEAU, 1994, p. 273).

Para isso, tomamos seus textos como escritas atravessadas e produtoras de subjetividade – povoada de muitas outras-, máquinas de produção de currículos individuais e coletivos, singularizados numa subjetividade¹³ polifônica, como defende Guattari. Nesse sentido, tomamos a subjetividade como estrato atravessado por diversas instâncias, um emaranhado de fios que, ao nos dar uma ponta a ser puxada – o texto escrito –, traz consigo todos os nós que borram a tarefa de produzir um pensamento linear, organizado e sequencial.

¹² Nos voltamos aos conceitos pensados por Deleuze, Guattari, Derrida e tantos outros a fim de produzirmos centros instáveis para os sentidos que vivemos/percorremos cotidianamente. Entretanto, tais conceitos se fazem no jogo do *impor* da linguagem, se (de)formando nos usos que sempre escapam deles. Conceitos móveis que ora produzem uma organização mínima no caos, ora fazem território, ora se abre, ora se perdem. Nesse sentido, os perseguimos para também escapar dos mesmos, passando sempre por nós mesmos.

¹³ Nos alinhamos à Guattari ao entender o inconsciente fora do dualismo freudiano Consciente-Inconsciente. Como defende o filósofo: “Optei por um inconsciente que superpõe múltiplos estratos de subjetivações, estratos heterogêneos, de extensão e consistência maiores ou menores. Inconsciente, então, mais ‘esquizo’, liberado dos grilhões familialistas, mas voltado para práxis atuais do que para fixações e regressões em relação ao passado. Inconsciente de Fluxo e de máquinas abstratas, mais do que inconsciente de estrutura e de linguagem.” (GUATTARI, 2012,pg.23)

Nesse sentido, o currículo nos parece uma possibilidade de atravessamento desse emaranhado, contaminado por todxs esses e muitos outros. Máquina que opera estratificação, agenciamento que não é estrato, mas faz parte do estrato. Superfície de estratificação com uma face voltada para os estratos e outra voltada para o plano de consistência. Assim o currículo é herança e produção de subjetividade e transmissão e recepção de palavras de ordem e estratificação e... Quanto mais o acionamos, mais pernas e braços encontramos. Sistemas Currículo, máquinas curriculares de singularização e estratificação – dupla pinça, dobra e redobramento. O que é o currículo? O que são essas escritas que criam o acontecimento da escola? Que subjetividades-linguagens atravessam e como se estratificam produzindo herança no mundo? Ainda é preciso diferenciar as operações. Lemos a escritura. Operação múltipla que desvia o desviado. Novo fluxo e novo corte de um outro fluxo e outro corte. Máquina da máquina da máquina... Ponto de meio.

Pensar essa herança, o que nos é legado pelas palavras de ordem, é também pensar na sua existência. Em Derrida (DERRIDA, 2015), somos convidados a pensar a morte sem morte, morte sobre o acontecimento que não pode ser narrado. Se perde a voz, sopra-se as palavras para fora da humanidade e com isso, desestratifica toda a maquinaria significância-subjetividade. Desestratifica-se ao ponto de retornar ao CsO¹⁴. Mas nunca se chega ao CsO sem a morte. Morte sem morte. Produção de não existências, de abissalidades, de subalternidades. Epistemologias do Norte. Morto em sua singularidade, somente pode se ressingularizar em sua imortalidade, reforçando que o poder atribuído a um certo regimes de ideias cria menos possibilidades de ser. Antes de tudo, nesse estudo tentamos nos fazer crer que toda luta pela possibilidade de ser no mundo é válida, pois se nunca paramos de nos [des]reterritorializarmos, devemos ter a possibilidade de nos constituir em nossas potências de possibilidades de ser. Por isso essa dissertação, por isso Alice¹⁵ e por isso a Mímica ao Sul como tentativas de constituir outros movimentos de subjetividade coletiva que defendam a possibilidade de ser de forma justa, social e cognitivamente.

¹⁴ A sigla CsO é empregada para representar o conceito de Corpo Sem Órgãos.

¹⁵ Guattari, ao tratar das evoluções tecnológicas, parece antecipar um sentido presente no projeto Alice do Centro de Estudos Sociais; “As evoluções tecnológicas, conjugadas a experimentações sociais desses novos domínios, são talvez capazes de nos fazer sair do período opressivo atual e de nos fazer entrar em uma era pós-mídia, caracterizada por uma reapropriação e uma ressingularização da utilização da mídia. (Acesso aos bancos de dados, às videotecas, interatividade entre os protagonistas etc...) (GUATTARI, 2012, p.16)”

[rizomas. corpo sem órgãos. multiplicidades de multiplicidades]

o livro das narrativas é um agenciamento maquínico. Nele, a cada linha novos livros se desdobram em línguas novas e antigas simultaneamente. Bibliotecas de babel a cada parágrafo, que produzem tanto estratificação, território, articulação como linhas de fuga, desestratificação, desterritorialização. O agenciamento narrativa é uma multiplicidade que se volta para o estrato como para o corpo sem órgãos, atravessado por intensidades puras, circulações assignificantes, fluxos diversos. Não conseguimos mais dizer do que se tratam as narrativas, do que elas querem dizer.

Considerado como agenciamento, ele está somente em conexão com outros agenciamentos, em relação com outros corpos sem órgãos. Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender um livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.18)

Conexões, ligações, fluxos. As narrativas são produções que se movem e, como agenciamento, se conectam a outros. Ora se conectam à máquina julgadora que opera a negação do outro como legítimo; girando suas engrenagens recortam a humanidade de quem narra e colam os pedaços como uma figura abstrata fixa. Nessa conexão abissal, convergem multiplicidades que caçam a diferença pela operação da desigualdade. Multiplicidades de exclusão; nunca somos racistas de uma forma única, operando da mesma maneira. Mas o corpo sem órgão não cessa de atravessar os territórios, de bombardear os estratos e fazê-los desestratificar, desterritorializar. Há linhas de fuga. Não julgamos somente, não excluimos em absoluto. O jogo não cessa, se conecta e desvia o tempo todo. Por isso não começa e não termina. Tiramos o uno que gera dois e não chegamos nunca ao fim. Sempre pelo meio, pelas conexões e possibilidades de metamorfosear, de operar diferença a cada novo livro-narrativa: “Um livro existe apenas pelo fora e no fora” (idem, p.18).

Mas ainda precisamos pensar nas multiplicidades e no corpo sem órgãos para com eles rizomatizar as narrativas. Quais cartografias se fazem na escrita daquele que narra uma aula? Não se trata de dobrar um livro sobre o outro mantendo uma dimensão suplementar à dos textos. Faz-se assim sistema-radícula que retira a raiz, mas sua unidade permanece. Os livros-

narrativas carregam seus CsO. Liga-os, conectando multiplicidades de multiplicidades, num permanente jogo de multiplicidades que também se fazem com raízes quando coagulam. Não se trata de evolução, das raízes para as multiplicidades, sendo as últimas uma versão expandida das primeiras.

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. É impossível exterminar as formigas, porque elas formam um rizoma animal do qual a maior parte pode ser destruída sem que ele deixe de se reconstruir. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito — tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.25)

Assim, mesmo conectados, não se pode escapar por completo da estratificação, da dicotomia, do bom e do mau. O livro narrativa é bom e mau enquanto se desestratifica e escapa, se conectando a outros livros, outros estratos, outros CsO. Derrida (2014, p.410) afirma que não é possível enunciar algo que seja destruidor que não seja obrigado a carregar as lógicas, sentidos e postulações implícitas daquilo que deseja destruir. Assim não se escapa de julgar, sonhar, delirar, significar quando se abre o livro das narrativas. Por outro lado, se pode também combinar, conectar agenciamentos diversos daqueles que possibilitam a desigualdade. Busca percursos de diferença, de justiça, de meio sem fim, de suspensão dos julgamentos, mesmo que permanecemos julgando. As palavras guardam heranças, historicidades que se atualizam de desviam. Percorrem linhas de rizomas, estratificando-se em outros territórios, de maneiras diversas, com funções distintas. “Existem nós de arborescência nos rizomas, empuxos rizomáticos nas raízes” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.42). Não se consegue conceber tudo que realizam, somente parcialmente. Não há conhecimento total nem ignorância completa.

Mas é preciso reforçar: o CsO não é um corpo vazio, um corpo morto. É um corpo povoado de multidões que não param de mudar. Corpo que expulsa a organização: “O corpo pleno sem órgãos é um corpo povoado de multiplicidades” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b,

p.57). Multiplicidades que são rizomas. Seus elementos não param de variar, a cada movimento mudam de estado, se metamorfoseiam caoticamente no CsO. As narrativas se movem e constituem seus CsO. Móveis, metamorfos, são rizomas que produzem platôs, agenciamentos maquínicos produtores de enunciados.

[produções. distribuição-produção. consumo-produção.máquinas]

Há tão somente máquinas em toda parte, e se qualquer metáfora: máquinas de máquinas, com seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina-órgão é conectada a uma máquina-fonte: este emite um fluxo que a outra corta.(...) É assim que todos somos, *bricoleurs*; cada um com as suas pequenas máquinas. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.11)

tudo compõe máquina, tudo se coaduna por uma máquina fazendo outra máquina. Já não se separa o homem da máquina, mas processos que unem um ao outro, fazem um com o outro. Como no sonho de Lenz narrado por Deleuze e Guattari (2011a, p.12). O desejo de ter a sensibilidade para as rochas, para toda a natureza. Não há oposição homem natureza, um se faz no outro. Não há oposição interior-exterior, eu e não eu, somente máquinas. Máquinas de produção, pois sempre há produção.

De todo modo que tudo é produção: produção de produções, de ações e de paixões; produções de registros, de distribuições, de ações e de paixões; produções de consumos, de volúpias, de angústias e de dores. Tudo é de tal modo produção que os registros são imediatamente consumidos, consumados, e os consumos são diretamente produzidos. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.14)

Nesse sentido, a oposição homem-natureza, indústria-natureza, se apaga na produção, natureza que produz o homem e se produz pelo homem. Homem que produz natureza e se produz com a natureza. Homem-Natureza-Produção; há sempre uma máquina conectada a outra; máquina que produz um fluxo que é cortado e extraído do fluxo anterior e produzido um novo fluxo a uma outra máquina. Máquinas heterogêneas que se acoplam e produzem produções e produtos que a cada input e output produzem diferença e mais produções. Multiplicidades de multiplicidades emaranhadas – rizoma. Máquinas imprevisíveis do eu, tu e muitos outros. Máquinas que acoplamos em nós, nos fazemos máquinas e nos inserimos nesse processo de produção como produtos e produções e nós mesmos. Não escapamos de produzir

e de nunca poder dizer quando começamos e quando terminaremos, já que antes de nós e depois de nós há sempre outra máquina operando por corte e extração. Por isso nossas palavras e nossas línguas não podem ser contidas por nós. Por isso máquinas de rostidades. Quando praticamos no mundo, operamos o *im poder*, já que à nossa produção sempre se segue uma nova produção, outro corte e extração que se dá em outras lógicas e outras multiplicidades. Novo percurso realizado por uma máquina heterogênea que pode ou não se acoplar a nós. Desterritorialização para o imprevisível que guarda uma conexão com o em-casa. E nunca se sabe que bricolagem constitui o outro a cada instante. Outro que opera na sua produção e se produz também com a produção de muitos outros. Máquinas mutantes, metamorfos, que se ligam toda vez de modo diferente, alterando seu estado, mexendo o mundo e os sujeitos. Atalho entre dois pontos que não cessam de mudar.

Se não cabe a oposição homem-natureza, a separação produção-produto é desfeita ao se inserir a primeira no segundo. Todo conhecimento é autoconhecimento. “O objeto produzido leva o seu aqui para um novo produzir. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.18)”. Produtos imbricados no processo. Processo que é sempre de um segundo a um terceiro, sempre de uma máquina a outra, na qual tais máquinas também são fruto de produções anteriores. Nossos saberes foram operados por máquinas que não podem ser identificadas como nossas e/ou dos outros. Nós mesmos nos encontramos nos outros e nos perdemos em nós mesmos. Mergulho vertiginoso que complica o mundo e borra nossas [im]possibilidades de previsão. Máquinas ressignificadas, ressignificantes e ressignificadoras que fogem da mecânica newtoniana comentada por Santos (2011)

Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem. (SANTOS, 2002, p.64)

[produções. máquinas. maquinarias. narrativa]

Parecia um sonho, ou uma página de um livro, ou a lembrança do que me aconteceu ontem. Também poderia ser fruto da minha imaginação, que produziu essas sensações enquanto

eu fechava a janela, observando a chuva forte que caía. Poderia ser muita coisa, e exatamente essa sensação espelhava o que estava acontecendo. Nesse momento, vou anotando como posso o percurso dessa viagem. Sim, é uma viagem, e essa é uma das poucas coisas que consigo manter fixas no percurso. Guardei o sentido dessa palavra numa tinta especial da caneta. E a caneta eu não sabia de onde tinha vindo.

O que sei nesse momento é que estou caindo. Às vezes caio em alta velocidade, às vezes bem devagar. Não consigo evitar muito bem essas mudanças drásticas de velocidade, mesmo que, digamos, com algum esforço e astúcia, eu consigo às vezes frear um pouco o movimento e, em outros momentos, me alinhar ao sentido da força que me faz cair e seguir um tanto mais rápido. O fato é que não posso me impedir de cair. Sim, porque se você, meu leitor, imaginar que talvez com bastante esforço eu conseguisse ficar parado, ainda teria de me dizer de que modo poderia impedir o meu entorno de ser ejetado para cima com velocidades inversamente proporcionais à minha. Não que existisse algum tipo de equilíbrio entre eu e todo o resto. Nada disso, mas às vezes eu tinha a impressão que esse dispositivo tinha gosto em me provocar. Acredite, tentei muitas vezes parar, frear o mundo, colocar os pés em algo firme. Foram tantas, que perdi a conta de tentativas e do tempo. Para esse, não guardei minha tinta especial, e por isso o perdi.

Como vinha dizendo, estou em queda. Mas não uma queda livre, porque se estivesse livre, talvez não escolhesse estar em queda. Nesse percurso, minha queda não se dá necessariamente na vertical, como conhecemos. Se tomarmos os eixos cartesianos como base, como referencial, seria necessário, para manter a queda sempre na direção Norte-Sul – de cima para baixo –, girar o mundo do meu entorno em direções desconexas. Sim, estou descendo do Norte ao Sul, e, em determinado momento, tudo que estava à minha esquerda gira num ângulo estranho, de modo que tal rotação mistura, como numa aquarela, o entorno, formando uma nova combinação. Nessa perspectiva, estou fixo e o mundo muda. Fixo em queda, porque meu coração permanece naquela batida disparada da queda, dos brinquedos de parque de diversão que nos jogam de grandes alturas em poucos segundos. Mergulhos rápidos que fazem o coração na boca. Por isso sei que estou caindo, porque meu coração está na boca como quando eu era criança.

Além da queda e da mistura dos meios, existe um elemento recorrente no percurso: espelhos. São diversos, com formas e formatos distintos e alguns até líquidos. Minha professora de química dizia que a constituição desses objetos se dava por uma camada metálica e de vidro.

Pois bem, os espelhos que apareciam eram desse tipo, mas alguns tinham o vidro, outros eram somente metálicos e alguns deles, aqueles que me traziam mais desconforto na passagem, eram gasosos. Esses gases não eram quentes, não se tratava da temperatura, mas sim da sua distância e desorganização. Como gases que são, não tinha uma placa de vidro para achatá-los num mesmo lugar, ou uma superfície que os unisse, mesmo que líquida. Eles eram mais móveis, quase individuais, sem perder sua condição de espelho gasoso. Por isso eram desconfortáveis, porque eram múltiplos e únicos ao mesmo tempo: acredite, é sempre muito difícil atravessá-los sem se fracionar em vários e um só.

Eu caía e atravessava os espelhos. Primeiro olhava na direção que estava sendo puxado, tentava manter o olhar, porque muitas vezes me sentia sendo puxado em direções distintas com uma força resultante diversa às forças minhas e do meio. Até mesmo olhar gerava uma força, e, por isso, às vezes me mantinha de olhos fechados. Enfim, era impossível impedir o movimento. Também era impossível impedir meu pensamento sobre aquilo tudo. Quando eu era criança, acreditava que se ficasse em silêncio e ouvisse somente o barulho da minha cabeça conseguiria não pensar em nada. Me forçava a traçar uma linha direta até o barulho para impedir o pensamento.

Toda vez que pensava sobre a queda, um novo espelho se formava. Eu já não sabia se o espelho era criado pelo meu pensamento ou se era uma resposta do meio ao meu pensamento. Ou se o meio e o meu pensamento se davam em paralelo, se criando mutuamente. Como eu não conseguia parar de pensar, não parava de criar espelhos. Como não parava de cair, não parava de atravessar esses espelhos. Não tinha começo nem fim. Nem meio, porque esse só existe no entre o fim e o começo, e essas coisas não existiam. Era um estado permanentemente em movimento, e nele meu corpo atravessava esses espelhos estranhos. Me perguntava se um dia entenderia o que eram os espelhos, quem os fazia e por que eu precisava atravessá-los, mas quando começava a produzir esse pensamento, um novo espelho aparecia. Múltiplos espelhos apareciam, porque ver era pensar, ver era me mover, ver tensionava o mundo e mudava minha direção para outro espelho fruto desse pensamento do mundo diverso que se criou com o pensamento.

E novamente eu atravessava um espelho.

A sensação sempre foi curiosa. Queria muito que outra pessoa atravessasse comigo espelhos. Ou que atravessasse seus espelhos e depois me contasse. Quem sabe sentimos coisas semelhantes? Queria que ela narrasse para mim o que sentia a cada espelho. Será que as outras

peessoas também caem assim? Lembro de minha mãe, irmãos, primos. Sempre os vejo nos espelhos, mas não caindo como eu. Ou será que eles caem dentro dos espelhos que atravesso? Será que em outra direção, em outro fluxo, eu sou espelho de meus primos e de minha mãe? Será que os espelhos que meu pensamento cria chama meus familiares e todo o mundo ao meu redor? Quantas perguntas... droga, um novo espelho logo agora.

Eu nunca saio o mesmo depois de atravessar um espelho. É inevitável, ele mexe comigo porque me parte em vários. Eu vejo a mim refletido enquanto vou chegando, mas também vejo outras coisas na superfície e, enquanto vou atravessando, tudo muda. A questão é que, como disse antes, não guardei tinta especial para a palavra tempo, por isso não sei mais dizer se estou sempre atravessando o espelho, se nunca saio do mesmo e fico ricocheteando na sua superfície ou se o atravesso. O fato é que o encontro com o espelho é sempre inevitável e diferente. Inerente ao cair. E como caio, atravesso espelhos que me produzem, mas são também produzidos por mim e pelos outros. É um programa bizarro, estranho, vertiginoso de viver, que me muda e muda o mundo o tempo todo, produzindo encontros inesperados com partes e pessoas diversas. Por isso não sei se é um sonho, um delírio, ou minha vida, porque não me lembro do começo e nem sei se terá fim. Também não existe meio, se não tem uma linha que possa ser dividida em duas. Só existe aquilo que consigo lembrar e que agora mesmo já vou esquecendo. Mais um espelho se aproxima.

[currículo ritornelo. currículo instável. currículo em casa. currículo entreaberto]

Ora o caos é um imenso buraco negro, e nos esforçamos para fixar nele um ponto frágil como centro. Ora organizamos em torno do ponto uma “pose” (mais do que uma forma) calma e estável: o buraco negro deveio um em-casa. Ora enxertamos uma escapada nessa pose, para fora do buraco negro. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 123)

E são conversas complicadas pela falta de transparência ou autotransparência. É complicada pelo quanto os professores e estudantes são opacos para si mesmos e para os outros. Especialmente numa sala de aula com um certo número de estudantes, é como ter um lampejo, certo? Você não acha que o professor tenta ver tudo, que ele tenta perscrutar, ouvir os silêncios e ler nas entrelinhas? Que o professor, ao olhar de soslaio os olhos dos estudantes, tenta ver quem é quem? Bom, isso acontece de um modo que complica a conversa. Por exemplo, se você estiver aberto para a realidade da outra pessoa, você diz

as coisas de forma um pouco diferente e sem trair a princípio o que é que você quer dizer; por isso é, inevitavelmente, uma conversa complicada. Essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora da sala de aula, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade. (SUSSEKIND; PINAR; 2014)

a sala de aula pode ser um caos. Uma conversa complicada. Um corpo sem órgãos com seus estratos e platôs, seus agenciamentos, movimentos, fluxos. Estratificações e desestratificações. A sala de aula é percorrida, ocupada por *estudantesprofessores* que dialogam nesse caos opaco repleto de lampejos. Nesse caos, o que é singular no sujeito, aquilo que guarda de si, é atravessado pelo corpo sem órgãos. O eu é muitos outros o tempo todo, onde esses outros não cessam de se fazer e desfazer. Nesse sentido, o currículo é da ordem desse caos quando recortamos somente o intervalo que o estudante está na escola e na sala de aula. O currículo faz parte do caos do ônibus, da rua, do sinal de trânsito, do noticiário do jornal. Não se trata de opor esses outros espaços à sala de aula, pelo contrário, eles se entrecruzam todo o tempo, se movem juntos mesmo quando um aparenta ser mais predominante que o outro. Não há lógica fixa que possa determinar a força com que um meio faz sobre o outro. Jogo dinâmico próprio do caos. Assim, para exercício de comentário, podemos recortar o currículo no ponto de ônibus ou da sala de aula, já que ambos circulam no território curricular.

Nesse sentido, o currículo é ritornelo. O currículo opera os três movimentos do ritornelo, seus três aspectos não evolutivos. Faz-se um centro estável e calmo no caos: é preciso estratificar algo, seja pela linguagem, seja pela própria existência. O caos vindo do corpo sem órgãos é onde não se pode chegar sem destruir a humanidade. Esse centro calmo é a canção que produz um começo de ordem; estamos entre outros sujeitos que falam entre comigo e entre si, ocupo um espaço, visto uma roupa, produzo sentidos o tempo todo. Estratifico, movo território para a experiência que é estar vivo em um ambiente povoado de caos, de imprevisibilidade, de possibilidades.

Fazemos um em casa. Ele não preexiste, mas traçamos no entorno do nosso centro frágil. O em casa é um espaço limitado, com membranas porosas que filtram o que entra e sai a partir das lógicas possíveis ao território. Como membranas que são, tentam proteger o interior das forças desestratificantes do caos. A estratificação ocorre no corpo sem órgãos, que não cessa de bombardeá-la a fim de fazer desestratificar, decodificar. Movimento de terra, que cria um espaço e tenta mantê-lo frente ao turbilhão de interações, devires, desejos e possibilidades que

se [des]fazem a cada instante que encontramos o outro. O território não se faz sozinho, é sempre importante pensar nisso. Ele se faz com o corpo sem órgãos, nele, como parte e todo. A existência de um se dá pela possibilidade do outro. Fazer o em casa requer ritmo, tradução, passagem de matéria de caos para matéria estratificada. O em casa é movimento de terra, de território. Logo, o currículo como um em-casa move e cria territórios, estratifica e desestratifica com o corpo sem órgãos.

Entreabrir o círculo, deixar alguém entrar ou se lançar fora e fazer outro em casa. Esse outro território se faz pelo primeiro, mas não como o primeiro. Movimento de desterritorialização no rizoma, linha de fuga que escapa do em casa para fazer um novo círculo vinculado ao primeiro. A linha de fuga do rizoma faz outro rizoma que também é o primeiro. Sempre é possível chegar a dois pontos do rizoma de maneira direta. Entreabrir é ir em direção ao caos a partir do em casa, com o em casa.

O currículo ritornelo pode realizar os três movimentos simultaneamente ou misturá-los. Currículo que se faz com o caos, com terra, com rizoma. Currículo do *imponder*, que nada tem a ver com impotência, mas ao contrário, com a impossibilidade de premeditar os limites da palavra. Nunca se sabe qual será o gatilho frente ao caos, a canção infantil que produz uma mínima estabilidade frente a pensamentos, sensações, devires diversos que nos desestratificam, nos desfaz em direção aos fluxos e intensidades. Nem sempre também nos encontramos tão frágeis no caos, também bricolamos territórios a partir do caos, controlamos a entrada, nos protegendo das forças externas que desfazem nossas terras. Também saltamos de territórios, saltamos no caos para outras terras. Terras que guardam relação com outras terras que habitamos, terras conectadas. A desterritorialização se faz com uma reterritorialização. Não se sai da terra sem voltar para a terra.

Nesse mover de terra, o currículo é prática, ativo, pessoal, subjetivo, capaz de mover montanhas de mundo. Gênero, subtração, política, orações subordinadas, direitos humanos, corpo humano... Praticar o currículo no cotidiano é percorrer os rizomas do mundo num permanente eu que faz com o mundo. Ou, como bem afirma Oliveira (2013),

É, também em virtude dessa convicção que entendo os currículos pensadospraticados (OLIVEIRA, 2003), para além dos conteúdos de aprendizagemensino, como criação cotidiana – produzidos por meio de enredamentos específicos entre propostas formais, conhecimentos diversos, valores e crenças, sentimentos e formas expressivas – dos seus sujeitos políticopraticantes. Disso se depreende que, em diferentes salas de aula,

momentos, circunstâncias, diferentes professores criam currículos, modificando normas e textos de políticas educacionais, hegemonias políticas e outras influências, usando aquilo que sabem/sentem/desejam em diálogo com aquilo que lhes é supostamente imposto.

[da verdade da ficção¹⁶.]

ao abordar em sua conferência uma experiência não experienciada de morte-imortal narrada por Blanchot (2003), Jacques Derrida, no limite indecifrável que guarda de-morada entre a ficção e o testemunho, constituiu como um interessante exercício de operar uma aproximação com a linguagem que se coloca como possibilidade de ficção e de testemunho simultaneamente. Toda palavra enunciada por Derrida, carregada de muitas outras que se combinam já nas nossas, produz mais sentidos sobre todas essas subjetividades que jogam nessas operações e leitura e escrita. Ficcionalmente autobiográfica, a conferência é também linguagem que testemunha sobre aquilo que acontece no encontro dos escritos.

Em “Demorar”, Derrida parece provocar uma espécie de suspensão do tempo – que não para, passa rápido para o jovem que já não é mais tão jovem ao voltar para o castelo, como narrado por Blanchot, e para o leitor – e do espaço que se contrai e expande em múltiplas direções e me convida a pensar com ele a relação entre ficção e testemunho que, para além de uma oposição entre as noções de verdade e mentira, guarda interpenetrações necessárias e indissociáveis para que ambos – a ficção literária e o testemunho – coexistam. Fruto de uma conferência realizada na Universidade Católica de Lavaina – Bélgica, “Demorar” é um texto que convoca uma suspensão nas noções de testemunho e o pensamento sobre suas possibilidades e potencialidades a partir de uma obra de outro filósofo, Maurice Blanchot.

De um lado, com efeito, um testemunho não literário não é mais uma prova que um testemunho em forma de ficção literária. De outro lado, o autor de um e de outro, sempre única testemunha do que se fala, pode dizer o verdadeiro ou o falso, dizer o verdadeiro aqui e o falso ali, entretecer uma série de interpretações, de conotações, de reflexões, de incidências inverificáveis em

¹⁶ O texto dessa seção foi modificado a partir da resenha “Ficção e testemunho: um convite a demorar na literatura que testemunha a verdade sem verdade. Resenha de demorar: maurice blanchot de Jacques Derrida” publicada na Revista Espaço do Currículo, v.9, n.2, p. 359-362, Maio a Agosto de 2016, ISSN 1983-1579 359; <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>; Doi: 10.15687/rec.2016.v9i2.30307

torno de uma trama ou de uma cadeia objetivamente verificável e insuspeitável. É o fio desses limites *entre* ficção e testemunho, mas também os limites *internos* a um e a outro, que estudaremos em suas malhas. A textura do fio se demora na flutuação, na instabilidade, na permeabilidade. Histórica por toda parte, essa textura não é senão a textura da literatura e de todas as paixões que ela sofre e suporta, que testemunha como sua verdade sem verdade, de todas as paixões que ela insufla ou que se agarram a ela. (DERRIDA, 2015)

Derrida localiza o testemunho numa aporia, numa dupla camada de possibilidades de ser e não ser simultaneamente. O testemunho é único, captura do aqui-agora vivenciado por aquele que testemunha. Singularidade que guarda o instante do acontecimento. Entretanto toda essa singularidade, apoiada também na noção de um testemunho verdadeiro, fiel porque vivenciado pelo que narra o acontecido, ao se fazer na tecnologia da língua, se constitui numa técnica reproduzível. O testemunho na língua pode ser repetido, constitui um instante ideal[izado], e por isso desmembra o instante singular, partindo-o e abrindo a possibilidade da ficção e da mentira. O testemunho não parece – por se dar sempre na língua – se libertar da possibilidade de ficção, da literatura.

O que digo pela primeira vez, se é um testemunho, já é uma repetição, ao menos uma repetibilidade, uma iterabilidade, mais de uma vez em uma vez, mais de um instante em um instante, ao mesmo tempo, e o instante se divide sempre em sua extremidade, a extremidade de sua escrita. Ele está sempre na iminência de se dividir, de onde vem o problema da idealização. O instante singular, na medida em que ele é repetível, torna-se um instante ideal. Lá se encontra a raiz do problema testemunhal da *tekhne*. A técnica, a reproduzibilidade técnica, está excluída do testemunho, que é sempre um chamado à presença da viva voz em primeira pessoa. Mas a partir do ponto em que o testemunho deve poder se repetir, a *tekhne* está admitida, ela introduzida lá onde é excluída. Para isso não é preciso câmeras, vídeos, máquinas de escrever e computadores. Desde que a frase seja repetível, isto é, desde sua origem, no instante em que ela é pronunciada e torna-se inteligível, então, idealizável, ela já está instrumentalizada e afetada pela tecnologia. E pela virtualidade. É então a própria instância do instante que parece tornar-se exemplar: exemplar lá mesmo onde parece a única e insubstituível, sob a chancela da unicidade. E lá se insinua talvez com a tecnologia, como idealidade e como iterabilidade protética, a possibilidade da ficção e da mentira, do simulacro e da literatura, do direito à literatura, a própria origem do testemunho veraz, da autobiografia de boa-fé, da confissão sincera, como sua possibilidade essencial. (DERRIDA, 2015, p 50-51)

Se o testemunho guarda consigo sua possibilidade de ficção, requer daquele que o escuta a crença naquele que testemunha. Não é possível estar no lugar do aqui-agora daquele que experienciou um acontecimento. Não é possível também buscar provas da veracidade daquilo que é dito sobre o que foi vivido por quem narra. A escuta requer a possibilidade de acontecimento, excede a possibilidade de cálculo da máquina, chama por justiça cognitiva e suspensão de julgamentos para que o testemunho exista como tal, guardando sua insubstituível substituível. Na linguagem, torna-se máquina, técnica reproduzível que traz a possibilidade de ficção. Redundância, palavra que segue de um segundo para um terceiro.

É nesse sentido que Derrida se aproxima de uma narrativa de Blanchot que habita esse espaço indefinido de literatura, testemunho, ficção, autobiografia. “*O instante de minha morte*”, narrativa de Blanchot publicada quase no fim da sua vida e que direciona a conferência de Derrida, carrega a voz daquele que sobrevive ao acontecimento para poder narrá-lo – “*só se testemunha lá onde se viveu mais tempo do que aquilo que acabou de acontecer*. (DERRIDA, 2015, p.54)” –, porém com um narrador que experiencia sem experienciar a morte durante um evento na segunda guerra mundial. No texto de Blanchot, o testemunho percorre a fronteira, requisitando mais a escuta do que a delimitação entre ficção ou realidade. Se autobiográfico por ser escrito, “*O instante de minha morte*” pode ser também ato performativo, ato de sobrevivência a uma morte sem morte que só se efetua muitos anos após o ocorrido.

Se assim tomamos o testemunho sob seu requisito de crença, encontramos em Santos (2007) e Nancy (2012) alguns sentidos daquilo que seria a justiça [cognitiva] e, por tal, a necessidade do outro, da escuta e reconhecimento para aquele que narra o acontecido.

Isso nos ensina uma primeira coisa muito importante: o justo e o injusto se decidem sempre em relação aos outros. No justo e no injusto, trata-se dos outros e de mim, mas sempre de mim em relação aos outros. [...] A justiça, portanto, só existe em relação ao outro. (NANCY, 2012, p.17)

Nessa relação com outro, no percurso que demora à chegada, a justiça se constitui nessa troca situacional de permanente atravessamento de fronteiras com a literatura impossibilitada de se constituir como prova a partir de uma possível separação entre o testemunho na ficcional e o literário. Se aquele que sobrevive ao acontecido para narrar a posteriori o aqui-agora vivido guarda em seu testemunho a possibilidade ficcional, por que acreditar que seria possível, de

maneira objetiva, obter o real vivido? Que métodos escapariam à técnica da linguagem que negariam a possibilidade de literatura?

Nessa mesma aporia entre um testemunho como valor de prova, de verdade do acontecido e ao mesmo tempo como criação ficcional, pensamos na necessidade de se constituir justiça na escuta da narrativa da sala de aula. Se a justiça é da ordem da relação com o outro e o testemunho requer a crença naquele que relata, aquilo que se passa nos *espaçostempos* da educação precisam, de antemão, de justiça para serem narrados. Experiências imprevisíveis, lógicas de Alice (CARROL, 2010) nas salas de aula, se silenciadas por aqueles que ali viveram o acontecido, fazem morada na impossibilidade de sobreviver ao acontecido. Morte sem morte. A deslegitimação das vozes dos professorxs, no que toca seus *saberespráticas* dos percursos e encontros da sala de aula, condena sem matar aquele que sobrevive ao acontecido.

A justiça se faz efetivamente em relação aos outros. Sou um outro em relação a vocês, como vocês são um outro em relação a mim. Na medida em que sou apenas eu, estou limitado em minha possibilidade de pensar, de compreender, de apreciar o que é devido ao outro, o que é devido a vocês. Não posso decidir sozinho o que é justo para vocês e para todo mundo. (NANCY, 2012, p.39)

É nessa perspectiva de justiça que a virada *políticaepistemoleogica* para o sul, proposta por Santos nas epistemologias do Sul (SANTOS, 2010), se mostra um importante percurso na tentativa de possibilitar a existência de tantas vozes deslegitimadas/injustiçadas pela hegemonia de uma epistemologia abissal do Norte. A ciência moderna e sua razão indolente (SANTOS, 2001) silenciam e apagam as lógicas que escapam às suas previsões, esvaziando o mundo de alternativas de existência e de sentidos¹⁷. Com suas noções curtas e preguiçosas de entendimento, a sentença ao abismo (SANTOS, 2010) impossibilita ao sobrevivente narrar o acontecido. Tenta apagar sem apagar a literatura do mundo que se inscreve sempre como possibilidade de ficção naquele que conta o que lhe aconteceu.

Se não podemos decidir sozinhos o que é justo para o outro, se nos falta as lógicas e singularidades nas construções de sentido que o outro apreende e constrói no/com o mundo,

¹⁷ Como afirma Santos (2002, p.63): Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente.

cabe a crença naquele que narra como forma de permitir o encontro com a diferença, a possibilidade de inteligibilidade mútua. Permitir àquele que experiencia, seja a sala de aula, seja um poema, narrar o acontecimento, é permitir a expansão do presente pela diferença. Além disso, é permitir que não se morra sem morte, mas que se sobreviva ao acontecido e se compartilhe o instante de *não* morte.

[currículos singulares. curreres]

A consideração dessas dimensões maquínicas de subjetivação nos leva a insistir, em nossa tentativa de redefinição, na heterogeneidade dos componentes que concorrem para a produção de subjetividade, já que encontramos aí: 1) componentes semiológicos significantes que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, do esporte; 2) elementos fabricados pela indústria dos mídias, do cinema, etc.; 3) dimensões semiológicas assignificantes colocando em jogo máquinas informacionais de signos, funcionando paralelamente ou independentemente, pelo fato de produzirem e veicularem significações e denotações que escapam então às axiomáticas propriamente linguísticas.” (GUATTARI, 2012, p.14)

Assumir a subjetivação como máquinas de múltiplas dimensões e poderes implica tomar a subjetivação como uma operação sem território prioritário univocamente determinado, ou seja, nem os corpos existem de modo tão autônomo e inequívoco como costumamos *pensarverimaginar*. A subjetivação se dá, dessa maneira, no confronto dinâmico de múltiplas máquinas que não cessam de mudar. Nesse sentido, se assumimos a não determinação da subjetivação por um determinado estrato e assumimos que os currículos de formação produzem e também são produzidos pela subjetividade, não nos parece cabível acreditar que existam lugares privilegiados na formação docente. Mesmo a universidade guardando seus componentes semiológicos significantes, sua herança e seu poder, mesmo possibilitando o encontro de diferentes num mesmo espaço físico – e com isso constituindo o diálogo entre subjetivações distintas –, a perspectiva caótica de produção de subjetividade proposta por GUATTARI (2012) nos lembra que são múltiplas as máquinas que operam em tal tarefa de singularização, impossibilitando qualquer expectativa de controle ou previsibilidade – o que tange também aos currículos.

Nesse sentido, a subjetivação se compõe como bricolagem dinâmica que joga com o eu e o coletivo o tempo todo num entrecruzamento e interdependência permanente. Como no

sonho esquizofrênico de Franny¹⁸ (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.55), a subjetividade mesmo parada está sempre em movimento em relação às máquinas que a constituem e se constituem nela. Não é mais uma subjetividade dada em si ou em processo evolutivo, mas sim num processo de autopoiese (GUATTARI, 2012, pg. 18) – no sentido desviado dado por Guattari ao ler Maturana e Varela.

Damos enfoque à condição heterogenética da subjetividade com o intuito de fazer passar pelo currículo sua dimensão singular, singularizada e singularizável a todo momento, que o sujeito é chamado a experienciar sua formação cartografando subjetividades imbricadas nesses currículos. Guattari reforça, no que toca o jogo heterogenético da produção de subjetividades:

De uma maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões. (GUATTARI, 2012, pg.21)

Assim, se a subjetividade se produz nas suas possibilidades e relações e, se assumirmos que todo conhecimento é autoconhecimento, imbricado na subjetividade, me parece coerente buscar uma perspectiva de possibilidade de pensar currículo como algo imprevisível, criado cotidianamente e acontecimentalmente, sem a possibilidade de garantia de resultados pré-fixados anteriormente. Se o conhecimento se dá com a subjetividade, se dá *em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões*. Distante de um plano, esquema, ou mesmo sistema reprodutível, o currículo, quando atravessado pela subjetividade, passa a ser praticado, bricolado, estratificado a cada momento, sem rumo certo ou fim esperado. Mar revolto que remexe o terreno num combate de forças e tensões. Por outro lado, é também importante lembrar que essa “certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também míticas, rituais, sintomatológicas” produz e desloca linhas abissais, jogando com os tempos presentes de maneiras diversas.

Assumir o currículo atravessado por uma subjetividade bricolada a todo tempo implica também desestabilizar certas noções de saber e conhecimento hegemonicamente dominantes,

¹⁸ No platô “Um só ou Vários Lobos”, Deleuze e Guattari denunciam o reducionismo produzido por Freud em seus casos. O sonho esquizofrênico de Franny é comentado pelos filósofos como a impossibilidade de delimitar uma causa única, uma explicação que seja capaz de abarcar todo o fenômeno da mente esquizofrênica. O sonho de Franny é também caminho para pensar no conceito de Corpo sem Órgãos, também presente na obra de Artaud.

se faz assim numa abordagem pós-abissal (SANTOS, 2010). Assim, a possibilidade de imaginarmos um estudante passivo, que recebe da/o professorx o conhecimento, tido como ente em si, que deve ser assimilado sem criticidade, não cabe mais nessa maneira de pensar o processo educativo, embora parece sobremodo atual para alguns legisladores da Base Nacional Curricular Comum (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016b) ou do Escola Sem Partido (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016b). A passividade torna-se impossível pela própria passagem pela subjetividade daquilo que acontece na sala de aula. E se retomamos a máquina de rotação (DELEUZE; GUATTARI, 2012a), a própria significância constituída no espaço de interação não se dá fora da relação entre os estratos da subjetividade e da significância. Dupla pinça que não permite que os estratos se constituam sozinhos: “*Grupavam-se, no mínimo, aos pares, uma servindo de substrato à outra.*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.70).

Para além e aquém da impossibilidade de passividade do sujeito frente a possibilidade de conhecimento (FERRAÇO, 2006) – também reforçada por Michel de Certeau ao abordar as táticas e astúcias dos praticantes do cotidiano –, a noção de conhecimento como algo soprado para fora do sujeito é posta em xeque. Se significância e subjetividade são máquina, o conhecimento que se dá no/com o sujeito não pode ser exterior àquele que o constitui. Conhecer passa a ser ação de criação, de operação no mundo do sujeito imbricado com todo seu corpo e subjetividade, borrando as fronteiras do singular e do coletivo. Conhecimento que atravessa os seres sendo bricolado por cada um a partir de suas próprias maquinarias em contato com tudo que o cerca e o que herda. Operação caótica, sem estabilidade e entrecruzada por tantos planos que não pode ser antecipado nem previsto. O conhecimento é do plano da contingência. Nunca se está pronto ou preparado para aquilo que não existe, produz campos de virtualidades.

Se as subjetividades e os conhecimentos se produzem imprevisivelmente, cabe repensar todas as possibilidades de produção de soluções únicas para a sociedade. Como pensar a avaliação escolar como a mesma para toda a turma? E no caso de avaliações externas padronizadas? Que tipo de justiça pode haver com xs studentxs¹⁹ se assumimos nas testagens que somente uma bricolagem é aceita?

Cabe então percorrer um percurso paralelo e cruzado de pensamento acerca da possibilidade do pensamento único, do conhecimento puro, da ideia em si que resume e retoma tudo a partir de seu núcleo potente. Cabe ir à estrutura e ao esvaziamento da subjetividade

¹⁹ Escolhemos empregar o X no lugar do marcador de gênero binário masculino/feminino como forma de reforçar o compromisso políticoepistemológico da pesquisa com as políticas de diferença.

proposta por Freud para pensar as implicações desse pensamento poderoso – porque corroborado cotidianamente nas práticas – no que toca a possibilidade de apreender o mundo.

[rostidade.]

muro branco-buraco negro. Combinação que produz um sistema, uma máquina que opera significação e subjetividade. Deleuze e Guattari iniciam o platô “Ano zero – Rostidade” retomando a combinação desses dois estratos. Assumem que o estrato da significação não existe sem um muro branco no qual os signos se inscrevem, se espalham. A subjetividade não existe sem um buraco negro onde sua consciência e suas paixões fazem morada. Subjetividade polifônica atravessada pelos encontros com os outros. Mas os estratos nunca se formam sozinhos, estratificam-se em duplas, assim, o que se dá ao unir-se os estratos de significação e de subjetividade é um sistema muro branco-buraco negro. Máquina abstrata de rostidade, como os filósofos chamam. Muro branco constituído pelo rosto no qual os signos se inscrevem, ricocheteando os significantes, e buracos negros escavados pelo rosto a fim de fazer passar a subjetividade e atrair para si tudo que percorre o muro. Rosto que não é individual, mas sim coletivo. O rosto é redundância, chama a significância na sua redundância – ausência de uma significância primeira, sempre de um segundo a um terceiro – e a subjetividade em sua ressonância. O rosto opera sua construção enquanto opera suas engrenagens. Máquina que sempre pode ser surpreendida e extrapolada no devir.

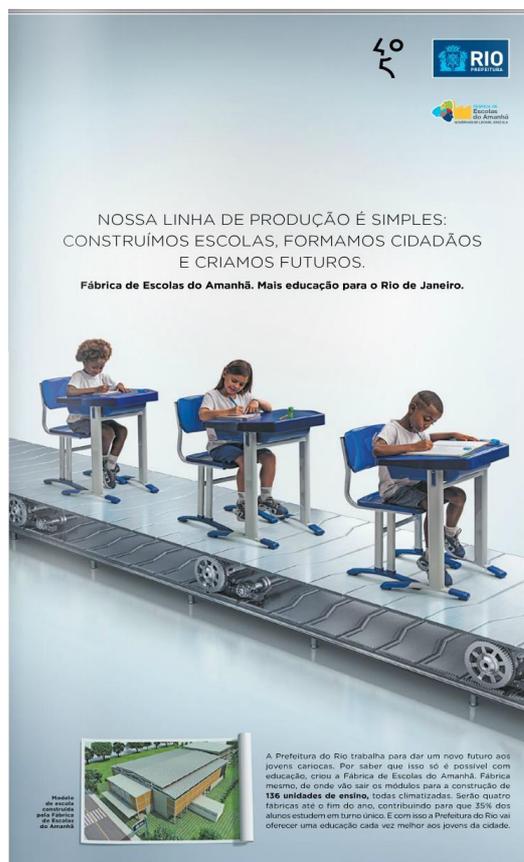


Figura 1 Propaganda do Município do Rio de Janeiro

Cabe retomar que, apesar de usar o rosto como ícone da máquina abstrata, Deleuze e Guattari afirmam: *“O rosto, pelo menos o rosto concreto, começaria a se esboçar vagamente sobre o muro branco. Começaria a aparecer vagamente no buraco negro.”*. Logo, o rosto concreto se faz sobre a máquina abstrata, se faz após a máquina de rostidade constituída.

Os rostos concretos nascem de uma máquina abstrata de rostidade, que irá produzi-los ao mesmo tempo que der ao significante seu muro branco, à subjetividade seu buraco negro. O sistema buraco negro-muro branco não seria então já um rosto, seria a máquina abstrata que o produz, segundo as combinações deformáveis de suas engrenagens. (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, pg.37)

Deleuze e Guattari chamam a atenção desse mecanismo em especial por sua característica *singularcoletiva* produtora de uma mediação entre dois entes também majoritariamente concebidos como individuais e coletivos, a língua[gem] e a subjetividade respectivamente. Ao unir esses dois estratos, e reforçar a impossibilidade de sua ocorrência de

modo unitário, reforçamos o caráter coletivo da subjetividade e a singularidade da língua quando operados pela máquina abstrata de rostidade.

Muro branco-buraco negro, múltiplas formas de montagem, múltiplas rostidades, combinação de engrenagens. *“ou os buracos negros se distribuem no muro branco, ou o muro branco se afila e vai em direção a um buraco negro que os reúne todos, precipita-os ou ‘aglutina-os’. Ora os rostos aparecem no muro, com seus buracos; ora aparecem no buraco, com seu muro linearizado, espiralado.”* (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, pg.37). Mas por que a rostidade importa? Por que essa combinação atravessa o estudo e nos faz relacioná-la com todo o percurso?

A máquina de rostidade não para de operar, e se estudamos o currículo pelo encontro com o testemunho, a rostidade media aquilo que pode ser dito. Esse rosto é operado pela máquina abstrata, não é humano, mas sim superfície branca inanimada, sem circulações, pulsões, fluxos. Assim, o destino do homem seria escapar desse fechamento, desse close, ultrapassar a máquina que produz a não circulação. Desfazer os rostos, as rostificações. Desestratificar. *“CsO. Sim, o rosto tem um grande porvir, com a condição de ser destruído, desfeito. A caminho do a-significante, do a-subjetivo.”* (idem). Escapar do rosto se coloca então como devir, CsO que nunca se chega, pois seria necessário quebrar os estratos, a significância e a subjetivação.

Por isso estamos sempre no meio, e pelo meio, pelas rostidades vamos produzindo sentidos e subjetividades, escapando sem escapar das máquinas. As epistemologias do Norte têm suas máquinas. As epistemologias do Sul têm suas máquinas. Existem ressonâncias possíveis em cada uma, e por isso torna-se possível operar de maneiras distintas com cada uma delas. Não são excludentes e, até certo ponto, também existem aos pares, não podendo existir uma sem a outra. O Norte já não pode mais existir sem o Sul. Pode negá-lo, e o fará com toda sua força argumentativa, deslegitimando e abissalizando sua operação. Enquanto o Sul, existente enquanto existir o Norte, opera com ele e se potencializa no encontro que busca a justiça.

Nesse sentido, a rostidade do Sul desterritorializa a rostidade do Norte para permitir outras ressonâncias, outros rostos coletivos. Faz a máquina mudar suas engrenagens para receber e territorializar as diferenças. A rostidade do Sul é expandida na possibilidade de ressonância, porque deseja que o sujeito que vive opere outras rostidades. Expansão do presente por práticas e operações em outras ressonâncias. Temos argumentado sobre a importância de

reconhecer esse constante e cotidiano construir de sentidos e subjetividades sobre o vivido para sobreviver ao acontecimento (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2016a;2016b; 2017). A máquina de rostidade precisa operar em múltiplas frequências ao custo do seu fracasso a-significante e a-subjetivante. Não se pode escapar à rostidade. Não se pode restringir a vida à significação e à subjetividade. Devir. Corpo sem órgãos.

A rostidade opera as estruturas de poder nas suas ressonâncias. As constitui também, modifica e atualiza. A máquina opera na mistura sem forma, aglutinando muro branco-buraco negro a cada prática cotidiana. Opera com o sujeito que pratica a vida. Rostidade como filtro passa-baixa ou passa-alta²⁰ que permite que apenas algumas frequências façam ressonância. Mas a fronteira é disforme, metamorfa, incalculável porque se faz enquanto a máquina é operada. Sempre se pode escapar da sua operação, desterritorializar, desestratificar, praticar com diferença.

Máquina racista, máquina homofóbica, máquina xenofóbica. Rostidades filtros que operam nas práticas cotidianas. Máquina do Sul, máquina professora da educação básica, máquina LGBT. Máquinas de rostidade que produzem ressonâncias e possibilidades. Nunca são puras, sempre mistas nas suas composições e operações, mas diferentes. Mas é preciso lembrar que as máquinas operam na prática, são heranças que tomam sua forma a cada interação do sujeito. Não são constructos estáveis, ferramentas fixas aplicadas a cada situação. São barcos que se constituem enquanto navegam no cotidiano, e por isso

É preciso uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse como múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide do próprio ato de afirmar, que diga e desdiga... (ALVES, 2008, p. 30-31)

[ritornelos; ora invenção; ora sociologia das ausências; ora sociologia das emergências]

Ora se vai do caos a um limiar de agenciamento territorial: componentes direcionais, infra-agenciamento. Ora se organiza o agenciamento: componentes dimensionais, intra-agenciamento; ora se sai do agenciamento territorial, em direção a outros agenciamentos, ou ainda a outro lugar: interagenciamento, componentes de passagem ou até de fuga. E os três juntos. Forças do caos, forças terrestres, forças cósmicas: tudo isso se afronta e concorre no ritornelo. (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.124)

o ritornelo é territorial. São três movimentos não evolutivos: ora, ora, ora. Constituição de um centro instável no caos, no fluxo contínuo de energias. Centro calmo e organizado que tenta se manter vivo frente às forças de desestratificação, desestabilização. Circulação pura. Criação de uma morada, um círculo frágil em torno de um centro frágil. Se torna necessário ter atenção às velocidades, ao ritmo. O centro é instável e o caos “tem seus próprios êxtases”. Abrir para outro círculo, ir para um outro território constituído pela morada. Abertura para o futuro codificado pelo presente. Três movimentos de terra: ora, ora, ora.

O conceito de ritornelo proposto por Deleuze e Guattari é potente e atravessa o nosso percurso. O que são as sociologias das ausências e das emergências? Como expandir o presente e produzir futuros possíveis a partir das experiências cotidianas? Como se dão as invenções cotidianas? Ora, ora, ora. Os três movimentos são ritornelo. Invenção instável, solução que acalma e organiza: professor que escreve no quadro para diminuir o ritmo do caos-aula; Expansão do presente: morada, agenciamento territorial de práticas-soluções locais em torno de uma invenção, de um centro instável; futuro possível: entreabrir o presente, criar uma nova morada, linha de fuga para um novo território a partir da morada já existente. “Sair de casa no fio de uma cançãozinha”.

O movimento do ritornelo me parece muito próximo daquele que SANTOS (2010) faz com seus procedimentos sociológicos: sociologia das ausências e sociologia das emergências. Constituir território e produzir futuros possíveis a partir desses territórios fundados na inventividade do sul. Soluções astutas que não se conservam, mas, ao serem narradas, produzem ficção, herança, território frágil e fértil. Narradas sob operação de uma rotação, que opera também por ritornelos. Tudo se entrelaça, desliza, se emaranha sem primeiros ou segundos. Não são processos lineares e evolutivos, mas concorrentes. Se operam uns sobre os outros sem que se possa definir precisamente que origina quem.

As narrativas da sala de aula, testemunhos dos acontecimentos das escolas, narram astúcias, territórios frágeis que se constituem e dissolvem na escrita. Não são transpostos do

vivido. Recriados a partir de um centro instável organizado frente ao caos da subjetividade, fazem morada e produzem a possibilidade de fuga para outros territórios a partir de si. Narrar é operar uma máquina de rostidade que é constituída e constitui ritornelos. Muro branco instável, buraco negro frágil, operam em territórios que lutam na dimensão do caos. Daí a impossibilidade de previsão, de controle de sentidos, de planejamento, de metas avaliativas. A abertura para o futuro se dá na força de um fio da cançãozinha da criança que percorre a metrópole barulhenta. Tudo pode se esfacelar a qualquer movimento brusco, qualquer velocidade incorreta.

Nesse emaranhado de redundâncias, onde Boaventura chama Deleuze, que chama Certeau, que chama Derrida..., as invenções do Sul, as práticas que fazem os territórios do Sul não possibilitam uma tentativa de fragmentação sequencial. As invenções se dão no caos a partir de uma rostidade que opera por ritornelo, que se produz naquele que narra e sobrevive ao acontecimento. Invenções do cotidiano que jogam com os instituídos em movimentos de burla que fazem com, negando sem negar os lugares nas práticas que percorrem e criam espaços. Por isso o compromisso com o Sul epistemológico e a necessidade de expandir o presente, borrando e deslocando linhas abissais. Fazer existir, entre o barulho ensurdecido do hegemônico, os sussurros daqueles que falam junto dos barulhos os deslocando.

As epistemologias do Sul criam e são criadas como territórios pelas práticas cotidianas que também só podem se constituir por serem linhas de fuga de um “*em-casa*” estabelecido em torno a um centro instável. As epistemologias do Sul existem nas práticas daqueles que desconhecem as epistemologias do Sul, mas que encontram em seus sistemas muro branco-buraco negro, em seus ritornelos, em seus territórios, possibilidades de constituir centros instáveis calmos e organizados frente ao caos do mundo. São astúcias e soluções com o mundo atravessadas por toda herança já produzida.

[tradução intercultural; ritmos; [des][re]territorialização ao sul]

mas ainda faltava a tradução intercultural, ou a transdução e o ritmo (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p.124). O ritmo é a passagem dos meios. “Sabemos que o ritmo não é medida ou cadência, mesmo que irregular: nada é menos ritmado do que uma marcha militar (idem, pg. 125)”. O ritmo opera com blocos heterogêneos, faz a transdução de um meio a outro – “há ritmo desde que haja passagem transcodificada de um para outro meio, comunicação de meios,

coordenação de espaços-tempos heterogêneos.” E essa é a junção que penso na tradução intercultural. O ritmo não se opõe ao caos – esse é o meio dos meios – o ritmo é a passagem de um meio a outro no caos. A tradução reafirma o caos, a diferença entre os sujeitos que se encontram; realiza o atravessamento de um no outro produzindo uma possibilidade de inteligibilidade entre ambos.

A tradução é a passagem, codificação e transcodificação que fazem os meios se atravessarem. A tradução é um jogo, que permite a ação da territorialização de ritmos e meios para a formação de territórios que são partes, pedaços de meios estratificados e expressividades de ritmos.

Precisamente, há território a partir do momento em que componentes de meios para de ser direcionais para devirem dimensionais, quando eles para de ser funcionais para devirem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território (2012b, pg.127).

A tradução intercultural tem, assim, o papel de realizar a passagem de meios heterogêneos no caos. Se o cotidiano é o meio dos meios, os ritmos são aquilo que permite uma codificação se fazer sobre outra, atravessá-la e, ao se constituir como matéria de expressão, formar territórios que se constituem ora como centro organizado e calmo em meio ao caos, ora como círculo em torno do centro, um em-casa ou morada, ora como entreabertura para outro território composto por ele. O território é assim um ato, ação que territorializa meios e ritmos. E não se deve perder de vista que todo ato é político, logo os ritmos são também *políticosepistemológicos*. Como Oliveira (2013),

defendo a ideia de que as políticaspráticas cotidianas incorporam as formas de expressão de si de seus políticopraticantes (sujeitos de conhecimentos, emoções, valores, escolhas políticas, histórias de vida) docentes e discentes no seu acontecer cotidiano e que, portanto, processos de aprendizagemensino – não gosto do “ensino” sozinho – são redes nas quais estão presentes as escolhas, os desejos e as possibilidades políticaspráticasexpressivas dos sujeitos neles envolvidos, tanto na definição formal e geral do que deve ser ensinado quanto circunstancialmente, em função das especificidades locais, naquilo que efetivamente se faz.

Nesse sentido, a tradução não se conserva, porque, como ritmo, é de outro plano daquele do ritmado, é prática, e não produto. O ritmo é entre-meios, põe os dois a dançar e se embaraçar.

O ritmo é permanente transcodificação entre meios heterogêneos, e não medida regular ou irregular em um meio não comunicante. Assim, a tradução se faz num perpétuo movimento de comunicação entre meios.

A cada vez que há transcodificação, podemos estar certos que não há uma simples soma, mas constituição de um novo plano como de uma mais-valia. Plano rítmico ou melódico, mais-valia de passagem ou de ponte – mas ambos os casos nunca são puros, eles se misturam na realidade... (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 126-127)

Nesse sentido, a possibilidade de invenção com os cotidianos também se dá nesse jogo entre caos, meios e ritmos e nas suas constituições de territórios. Ao Sul, esse jogo permite ritmos diversos e entrecruzamentos inesperados entre meios heterogêneos que se constituem como meios por se fazerem ao sul. A justiça cognitiva necessária a uma prática de tradução ecológica exige ações de territorializações que produzam politicamente a existência de ritornelos, já que a constituição de saídas ao sul, astúcias cotidianas, não pode ser impedida. A produção inventiva é ontológica, porém sua existência precisa ser garantida politicamente a cada encontro com o outro.

A adoção da BNCC comprometerá a democratização da gestão escolar conforme definida pela LDB e pelo PNE. O atrelamento da BNCC às avaliações externas, bem como seu caráter prescritivo fortalecem instâncias de controle do trabalho docente com a adoção de um modelo de gestão de inspiração abertamente empresarial, não-participativo, que concentra poderes nas mãos dos diretores e autoridades externas às escolas, tanto na gestão administrativa quanto pedagógica. A adoção dessas políticas padronizadas de cima para baixo deixa pouca ou nenhuma margem de manobra para a definição dos projetos político-pedagógicos com planejamento participativo das ações e currículos escolares, na medida em que promovem a parametrização pelo mínimo obrigatório dos currículos das escolas e as hierarquizam de acordo com seus resultados. Entendemos que o papel do MEC como gestor da política educacional brasileira e responsável pelo respeito à legislação educacional brasileira passa por proteger as diversidades, e não por conduzir “os administradores” dos sistemas locais de educação a qualquer tipo de influência unificadora desrespeitosa para com as especificidades e possibilidades de trabalho das unidades educativas sob sua responsabilidade ou à pressão sobre profissionais de educação, alunos e comunidades escolares ditadas por mercados ou outros interesses que não o da construção de um sistema público de educação para todos, democrático e de qualidade. Sustentamos que a coerência com os princípios democráticos

aponta para a busca cada vez maior de flexibilização e de suporte local e não para o movimento de unificação curricular, que se mostra favorável ao estabelecimento de hegemonias e consequente exclusão social e escolar. Inspirados em Boaventura de Sousa Santos defendemos que as soluções para os problemas globais são locais e que, quanto mais global for um problema, mais locais devem ser as soluções. (ANPED, 2015, p. 6-7)

[Alices]

Não se pode conceber resposta ao envenenamento da atmosfera e ao aquecimento do planeta, devidos ao efeito estufa, uma estabilização demográfica, sem uma mutação das mentalidades, sem a promoção de uma nova arte de viver em sociedade. Não se pode conceber disciplina internacional nesse domínio sem trazer uma solução para os problemas da fome no mundo, da hiperinflação do Terceiro Mundo. Não se pode conceber uma recomposição coletiva do socius, correlativa a uma ressingularização da subjetividade, a uma nova forma de conceber a democracia política e econômica, respeitando as diferenças culturais, sem múltiplas revoluções moleculares. Não se pode esperar uma melhoria das condições de vida da espécie humana sem um esforço considerável de promoção da condição feminina. O conjunto da divisão do trabalho, seus modos de valorização e suas finalidades devem ser igualmente repensados. A produção pela produção, a obsessão pela taxa de crescimento, quer seja no mercado capitalista ou na economia planificada, conduzem a absurdidades monstruosas. A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo. (GUATTARI, 2012, pg.32)

Falamos das narrativas, das subjetividades, dos territórios, mas tudo isso também fala da biodiversidade, de ações afirmativas, de gênero e de muito mais. Os diálogos do mundo inteiro a cada linha que se põe em negociação entre autor e leitor, entre escrito e lido. Duas operações distintas negociadas no ato de leitura que trazem o neoliberalismo, o feminismo, e a poluição da baía de Guanabara. Se as lógicas são imprevisíveis, lógicas acontecimentais, não-lógicas, nos imbuímos de um compromisso ético-estético-político-epistemológico-metodológico de buscar o mundo nas palavras. Produzir transdução de meios, traduções, negociações, a fim de não realizar movimentos que provoquem a desigualdade de conhecimentos.

Nesse sentido, escrevemos tentando produzir aventuras de Alice; ler com o mundo para criar em cada palavra as linhas de luta, de saída e de astúcia que os praticantes do mundo

produzem. Fazer passar de um a outro meio, conhecer sem julgar, traduzir. Perceber que toda vez que conhecemos num território desconhecemos outros territórios. É um movimento de se abrir para as circulações, para a possibilidade de todos termos sonhos de Franny (DELEUZE; GUATTARI, 2011b) acordados. ALICE, que sabendo o território que percorre, chama os praticantes de fora para dentro, para que possam falar seus acontecimentos, sobreviver às suas experiências. ALICE que busca desfazer seus saberes para criar outros em toda conversa. ALICE do movimento que suscita a pergunta: existe produto de uma conversa ou somente linhas e territórios que se cortam e recriam em outros territórios, outros platôs?

ALICE sociologia das linhas de fuga ausentes; ALICE sociologia das possibilidades de estratificações das emergências; ALICE das transduções interculturais. ALICE que faz o global ser molecular e como tal, micropolítica de dignidade. Abraçar o *im poder* de Derrida, produzir permanentemente possibilidades de transformações locais a partir de encontros de justiça social e cognitiva. O *im poder* não é a impotência, mas o oposto, hermenêutica diatópica como força de um vazio:

A generosidade da inspiração, a irrupção positiva de uma palavra que vem não sei donde, acerca da qual sei, se for Antonin Artaud, que não sei donde vem nem quem fala, essa fecundidade do outro sopro é o *im poder*: não a ausência, mas a irresponsabilidade radical da palavra, a irresponsabilidade como poder e origem da palavra. (DERRIDA, 2014, p.259)

ALICE que assume a impossibilidade de fixar os territórios de algumas palavras-chave para as lutas daqueles que são injustiçados na sua diferença e descaracterizados na igualdade, e por isso se faz numa hermenêutica diatópica. Lutar contra a irresponsabilidade radical da palavra é lutar contra uma palavra que não cessa de se metamorfosear, uma palavra que requer a transdução, a tradução, o encontro de diferentes que lutam por inteligibilidade mútua.

Quais inspirações a palavra dignidade assumiu nas mais de mil escolas e duzentas universidades ocupadas? Quais encontros podemos fazer de tais sujeitos a fim de conversar sobre a fecundidade dessa palavra nas redes que cada um percorre? ALICE que vive e luta na irresponsabilidade da inspiração para possibilitar que os praticantes produzam suas transformações, suas mudanças sem deslegitimar outras gramáticas de dignidade.

Mas elas [transformações sociais] podem também se produzir em uma escala molecular – microfísica, no sentido de Foucault -, em uma atividade política, em uma cura analítica, na instalação de um dispositivo para mudar a vida da

vizinhança, para mudar o modo de funcionamento de uma escola, de uma instituição psiquiátrica. (GUATTARI, 2012, pg. 33)

A escrita nunca escrita que deve ser decifrada no currículo como base (BNCC) é um currículo de previsibilidade, prescrição e controle de significados, sem vínculo com os currículos dos pensadospraticados nos cotidianos (OLIVEIRA, 2012, p. 11) pelos múltiplos sujeitos das escolas. Por mais prescritivo que seja o documento curricular, e a base projeta altíssimo nível de prescrição, controle e responsabilização dos professorxs pelos resultados, pensamos que, nas conversas complicadas que são os currículos, os conhecimentos, os documentos curriculares trazem escritas sobrepostas, reutilizadas. São currículos-palimpsestos que, como pergaminhos, se decifram nas redes de conhecimentos e de tessitura dos conhecimentos fazendo o caminho no andar (ALVES, 2008, p. 16). Em conversas complicadas, inventam conhecimentos nos cotidianos escolares, tratando nossas heranças com amor e justiça (SKLIAR, 2008), mas não como autoridades escriturística (CERTEAU, 1994, p.270).

ALICE que produz território a partir da territorialização de meios e ritmos, de atos que quebram em pedaços planos, meios, ritmos e os coagulam, estratificam; bricolagens ao sul. Acontecimentos que operam as ausências, emergências e traduções de SANTOS (2010) de maneira paralela e cruzada como as etapas do ritornelo. ALICE que não cabe na lógica abissal, porque se dá no que acontece.

[cotidiano. espaçostempos [des]formação]

não havia um formato fixo, mas era possível reconhecer certa forma. Uma circunferência recortada, com quatro entradas e saídas mais ou menos apontando para os quatro pontos cardeais. Essa circunferência se estendia para além de sua área por meio dos fluxos e movimentos que preenchiam seu espaço, mas disso narrarei mais tarde. Ainda é necessário sair da forma circular. Me localizava na fronteira da circunferência, informação importante porque minha posição, apesar de móvel, também era fixa. Nessa fronteira, que circundava todo o território, menos nas entradas e saídas, havia um degrau mais elevado, quase como uma arquibancada, a qual separava, como toda membrana, o que fica dentro daquilo que está fora. Assim, eram três níveis iniciais, três alturas possíveis para se estabilizar: dentro da circunferência e na sua comunicação pelas rotas de fuga, tudo num mesmo nível; o primeiro

degrau da arquibancada, que poderia se voltar para dentro quando sentávamos nele ou para fora, quando utilizávamos para ascender à borda; e, por fim, a borda que estava há alguns centímetros do chão. Nada que pudesse trazer um patamar acima ou uma gradação muito abrupta entre os três níveis. Era possível com um braço esticado alcançar os três níveis simultaneamente, mas ainda assim existia uma separação.

O que desejo contar nessa rápida narrativa foi o que vivi nesse espaço, e por isso fiz questão de detalhar sua geometria, pois os eventos que ali ocorreram me permitiram pensar pelo acontecido o que vinha tentando escrever há algum tempo: o que se passa numa sala de aula durante uma aula. Pode parecer ousado e provavelmente fadado ao fracasso, mas a experiência que vivi se mostrou o mais próximo que sou capaz de narrar daquilo que penso de uma aula. Ainda fica de fora tudo que devém sem significado, mas o esforço é para o possível. Por isso, peço a você, leitor, que suspenda qualquer julgamento e tente percorrer o que me aconteceu próximo a mim. Me dê a chance de contar para alguém esse fato secreto que mudou minha vida. Como não é possível dizer como tudo ocorreu para mim, quando me dei conta já estava acontecendo, começo contando sobre as pessoas que habitavam aquele espaço comigo. Eram muitas, diversas e por isso tentarei falar de todas, o que fará com que esqueça de uma quantidade maior ainda de participantes.

No centro da circunferência havia quatro garotos, provavelmente adolescentes de quinze ou dezesseis anos. No entorno do centro, eles formavam um quadrilátero e ocupavam seus vértices. Entre eles havia uma linha imaginária que os separava e funcionava como uma rede. Sim, não poderia esquecer, havia uma bola de futebol, um tanto murcha, que era chutada por eles nesse jogo de duplas. Meu primeiro movimento foi tentar entender as regras. Em parte, era futevôlei como normalmente vejo alguns jogarem na praia, mas, como esse se dava em um terreno plano, ele tinha algumas regras próprias do tênis. A bola poderia quicar uma vez no chão e ser, assim como no vôlei, passada entre o time até três vezes. Talvez o melhor nome para isso seria Voleitênis ou Tênisvolei, ou algo parecido. Eles também tinham linhas nada rígidas que impunham os limites da “quadra”, mas tal limite era normalmente decidido a cada lance de acordo com a pontuação e pressão que cada time fazia pela validação do ponto.

Acompanhei os primeiros pontos, torci para um dos times, mas, pouco tempo depois, desisti de empenhar minha atenção a eles. Não consegui mais entender as regras. Apesar de estar participando do jogo – sim, porque estava contando os pontos e decidindo para mim mesmo se cada jogada tinha sido acertadamente validada ou não – meu silêncio parecia não

colaborar muito com os caminhos que a partida seguia. Quando menos esperava, o Tênisvolei já permitia que a cada passe a bola batesse no chão, e isso mudava tudo.

Enquanto eles rediscutiam as regras, fui surpreendido por um menino que atravessava a borda correndo. Descalço, com uma roupa larga e provavelmente com uns 8 anos de idade, um menino corria em disparada pela borda mais alta, saltando a cada vão que correspondia a uma entrada e saída da circunferência. Tamanha correria me levou a olhar em volta e perceber mais alguns dos participantes do jogo.

Bem em frente a mim estavam reunidas quatro mulheres, todas sentadas de costas para mim e voltadas para o mar. Mais abaixo delas e um pouco à minha direita, nos degraus da arquibancada, um casal menor de idade e cara de poucos amigos bebia uma garrada de vinho vagabundo e conversava sem fazer grandes alardes sobre o assunto. Abaixo de mim, um senhor com um jornal, uma mochila grande e uma bicicleta infantil dava a entender que, enquanto olhava seu filho brincar, tirava um descanso lendo o jornal no fim da tarde. À minha esquerda, próximo a um dos vãos do círculo, um grupo de acrobatas se aquecia e discutia como poderiam fazer seu número sem a música da coreografia. Também discutiam sobre onde poderiam realizar seu número – questão essa que o senhor do jornal se intrometeu e tentou convencer todos que o local do Tênisvolei seria o melhor.

O grupo, composto de três mulheres e um homem, se alongava na lateral externa do círculo. Eles chegaram quando todos já habitavam o espaço antes, por isso, ficaram de fora, avaliando como se dava o comportamento de todo mundo, os espaços que ainda restavam e se conseguiriam realizar a cena. Também pareciam preocupados, e eu também me preocupava, naquele momento, com a chuva que se anunciava. Desde que tinha chegado lá, o vento era forte e, volte e meia, algum brinquedo de uma criança era arrastado para longe.

Enquanto os acrobatas se aqueciam, pude ver com mais alguns detalhes outras coisas que aconteciam ali simultaneamente. Atravessando o Tênisvolei, ocorria um jogo de futebol, com uma minibola entre quatro garotos. Os gols eram as duas entradas do círculo que passavam exatamente sobre a rede imaginária do Tênisvolei. Sem querer, os dois jogos eram concêntricos. Não era raro ver os encontros entre o tênisvoleístas e os futebolistas, e acredito que esse era um dos motivos do senhor do jornal desejar a performance no centro. Ele era pai de um dos atacantes mirins que jogavam com a minibola.

Me lembro de um momento em especial no qual, em uma disputa acirrada entre os meninos do futebol, as bolas se chocaram e foram na direção da menina de skate. Sim, havia

também na circunferência uma menina que andava de skate. Ela se deitava sobre a prancha e remava com as mãos protegidas por seus chinelos. Sua aventura era atravessar os campos sem bater em ninguém e sem ser pisoteada – ou pelo menos essa era a minha aventura como participante de tudo. Talvez, para ela, a graça fosse andar e trombar em todos, ou simplesmente atrapalhar os meninos porque eles não tinham deixado ela jogar, ou qualquer outra coisa entre um e outro.

Também tinha um menino de bicicleta que estava competindo com o menino da corrida, aquele que volta e meia me pulava para não perder a competição. A bicicleta corria quase pela borda enquanto o menino corria descalço na borda desviando do grupo de mulheres, de mim e agora dos alongamentos do grupo de acrobacias.

Mas tudo isso mudou quando voltei a olhar para o Voleitênis, que já não era mais Tênisvolei. Eles agora jogavam alguma outra coisa, e, pelo visto, minha distração tinha me deixado de fora. O dois contra dois dos pequenos também já estava meio desigual, porque um dos times tinha só um menino, o outro estava parado na antiga rede do Voleitênis atrapalhando o jogo porque parecia ter discutido com seu colega de time. O senhor do jornal, que descobri naquele momento ser pai de um dos pequenos do futebol, chamava ora seu filho, ora esse menino, tentando arrumar a relação entre os quatro. Enquanto isso, a jovem bebia com o namorado e parecia nem ligar para as crianças, e as mulheres continuavam seu papo, que volta e meia era interrompido por uma delas, que pedia ao menino corredor para tomar cuidado com as pessoas em volta.

Enquanto o aquecimento dos acrobatas acontecia, também notei que uma feira acontecia no entorno da circunferência. Não era uma feira como estamos acostumados. Nessa, os expositores não vendiam, nem trocavam seus objetos, doavam aos outros participantes, que poderiam ter ou não levado itens para doar. Também não era uma feira de doações, porque, observando bem os participantes, nenhum deles estava de sacolas vazias, o que me indicava que talvez o que se passava ali era uma feira de trocas e de doações, e de nada disso ao mesmo tempo. A feira tinha chamado minha atenção porque os alongamentos pareciam estar chegando ao fim e talvez as acrobacias acontecessem entre uma canga com roupas e um tecido com telefones antigos. Eu já quase torcia por isso.

No momento que já começava a me acostumar e saber todos que estavam próximos de mim, quando achei que já era possível me movimentar com todo mundo ao mesmo tempo, mais um evento aconteceu. O pai da menina que antes andava de skate e agora chutava uma bola nos

meninos grandes a chama para irem para casa. O menino da bicicleta entra no lugar daquele que tinha sido rejeitado no futebol e o que corria pega a bicicleta. A mãe desse manda ele sair de lá e arruma sua bolsa. O pai guarda o jornal e manda o filho pegar a bola porque já era hora de ir para casa. O grupo de acrobatas olha para o céu incrédulo. O Tênisvolei, que não era mais Voleitênis nem futevôlei nem futebol, acaba com os meninos correndo para longe. Cada grupo vai para um canto diferente. Começa a chover.

E o casal continua bebendo, sem parecer ligar para nada, mesmo com a chuva apertando. Fixo o olhar e percebo que estão secos e me dou conta que a chuva não chegou neles em momento nenhum.

[em direção ao mundo]

Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade. (SANTOS, 2008, pg,15)

o que acontece nas escolas? O que os professores fazem cotidianamente nas suas salas de aula? Como avaliam seus estudantes? Preparam aulas ou trabalham a partir das deixas e oportunidades do momento ou seguem os manuais e currículos prescritos? Ou fazem ambos simultaneamente? Como aprendemos a ser professorxs? Que aula vou dar segunda-feira? Ou... ou... ou? E as conversas de corredor e conselhos de classe nas suas possibilidades e interferências? A formação de professorxs se dá na universidade, principalmente, como local privilegiado, ou em outros espaços? Multiplicação de perguntas recheadas de complexidade, que em tempos de mudanças na organização estrutural da escola²¹, como as propostas do ensino médio, da base nacional comum curricular, da avaliação da educação infantil, entre tantas outras, parece ser importante também pensar nos percursos que podemos e desejamos traçar quando fazemos com a formação. A crença no poder de previsão do futuro a partir da potência do conhecimento leva tais políticas a projetar uma reformar educacional (currículos, avaliações, formação docente, direção...) antes mesmo de saber daquilo que acontece todos os dias nesses espaços. Na busca de possibilidades de sentidos e percursos para essas questões, tentamos nos mover na direção uma perspectiva de pesquisa que se faça no encontro com a escola e que possa criar nessa relação narrativas, testemunhos daquilo que acontece nos diversos cotidianos escolares. A partir dessa proposta de interação e encontro, o presente trabalho de pesquisa buscou realizar uma sociologia das ausências a partir das narrativas dos sujeitos das escolas –

²¹ Pensamos nessas mudanças a partir da invasão das avaliações padronizadas nas escolas e a partir das discussões acerca da implementação de uma base nacional comum curricular. Elizabeth Macedo, em texto publicado em 2014 no volume 3 da revista E-currículo reforça como os interesses de empresas privadas atuam nas discussões que tangem a definição do que é currículo, avaliação e aprendizagem. No texto, a autora afirma: “Paralelamente, agentes sociais privados aparecem no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ailton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo. Ball (2014) vai nomear esse fenômeno como “acordo político do Pós-Estado da Providência” (p. 106), em texto em que se debruça sobre a mercantilização da educação no [mas não apenas] Reino Unido.” (MACEDO, 2014)

sejam elas da educação básica ou superior –, tecendo assim experiências que possam ser compartilhadas e visibilizadas, a fim de que sua condição de subalternidade e desimportância seja deslocada. Numa Mímica de Alice, almejamos expandir o presente a partir da publicização de textos, vídeos, imagens e quaisquer outros conteúdos que possam expandir o tempo presente de experiências, constituindo assim espaços de encontro com imagensnarrativas que contam daquilo que se dá nos espaços da educação. Nesse sentido, a Mímica até o momento reuniu grande acervo de material, porém ainda não conta com um espaço apropriado de publicização e encontro, assim como ocorre com o projeto Alice desenvolvido pelo CES.

Nessa perspectiva, nossa busca é por pesquisas e escritas que se comprometam com a justiça cognitiva nas práticas ecológicas com saberes, a fim de que haja múltiplas possibilidades de percurso às perguntas feitas acima, sem qualquer preocupação com consenso ou unidade, num permanente movimento de recheiar o tempo presente de formas alternativas praticar o mundo e a educação. Assumimos também que se é na diferença que habitamos que seja por ela e com ela que nossos caminhos possíveis/desejáveis sejam percorridos.

Com isso, acompanhamos a virada político-epistemológica, em relação às perspectivas da ciência hegemônica de viés quantitativo-positivista, feita pelos estudos *nosdoscom* os cotidianos (SÜSSEKIND, 2012) com suporte na epistemologia da ordinariedade de Michel de Certeau e daquilo que tardiamente Santos denominaria de epistemologias do Sul ou pensamento pós-abissal. Deslocar a ciência do lugar estratégico das leis gerais, dos localismos globalizados, da indolência, para as múltiplas experiências produzidas pelos homens ordinários (CERTEAU, 1994) praticantes dos cotidianos escolares é um movimento possível na tentativa de resgate de parte da experiência desperdiçada do mundo e produção de justiça social.

Nessa mudança de trajetória, nos direcionamos para o sul epistemológico sem negar os saberes do Norte, as experiências narradas dos participantes dos rizomas educacionais, possuem para nós a mesma importância das narrativas das “ciências duras” publicadas nos periódicos internacionais e assumidas como regime de verdade global. Como nos lembra SANTOS (2006, pg. 18),

(...) temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade.

Nessa perspectiva, assumimos nesse trabalho o compromisso e a tentativa de virarmos ao Sul. Assim, também buscamos abandonar a falácia da neutralidade da ciência que sustenta sua condição de verdade global, assumindo a impossibilidade de distinguir as fronteiras do eu e do mundo no seu permanente jogo *impoderado*. Nessa perspectiva, acreditamos que a valorização das práticas cotidianas, que não se permitem aprisionar por leis gerais, pode produzir territórios que operem outras possibilidades de gramáticas de dignidade e justiça. São práticas que fazem rizomas com seus meios e se desfazem, cristalizando apenas os fragmentos – centros instáveis no caos que ora se territorializam, ora fazem um em-casa, ora se entreabrem no caos. Invenção que faz com os estabelecidos sejam currículos, avaliações padronizadas, projetos privados, currículos nacionais e sempre cria diferença. Saberes bricolados nas máquinas do mundo que interagem no caos e no estrato, se atravessando, territorializando e desterritorializando. Saberes que acontecem, autoconhecimentos *impoderados*. Nesse sentido, desabissalizar as narrativas das práticas cotidianas é percorrer um caminho que tenta partilhar o poder sobre o saber, borrando as fronteiras dos territórios e sujeitos privilegiados. Professorxs da escola básica e cientistas podem ser deslocados de seus *em-casa* em busca de um diálogo justo e ecológico sobre a escola que não se volte a uma síntese, mas, pelo contrário, na busca de suas incompletudes. Desierarquizar as interações entre os sujeitos praticantes do cotidiano, possibilitando conversas justas nas quais possam ser bricolados saberes situacionais e relacionais é uma das possíveis motivações para buscar relações que possibilitem a realização de uma ecologia de saberes. Tal perspectiva, já em prática em outros contextos com interesses diversos, é sintetizada na descrição da Universidade Popular dos Movimentos Sociais²² muito mais amplamente ao afirmar:

Por ser uma tentativa de facilitar o diálogo sem destruir a identidade dos interlocutores, a tradução tem como objetivo trazer à tona os pontos de aproximação entre as práticas sociais desenvolvidas pelos grupos, mas não como simples troca de ideias e sim como um primeiro passo para articulações e concentração de esforços em projetos transformadores comuns. A ecologia de saberes, por sua vez, refere-se à combinação e ao enriquecimento mútuo de conhecimentos acadêmicos solidários e conhecimentos nascidos na luta social. Assenta-se no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos,

²² A UPMS é uma universidade sem sede fixa e se dá a partir de encontros com o intuito de mobilizar movimentos sociais buscando reinventar a emancipação social. Assim, é na e com a diversidade que se dá a UPMS buscando possibilitar a troca justa de saberes entre os movimentos sociais. Para maiores informações sobre a UPMS, acesse o link: <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/em-destaque.php>

da autonomia de cada um deles e articulação horizontal entre eles. (UPMS, 2016)

Assim, se fosse possível para nós sintetizar em umas poucas questões para seguir adiante com o presente trabalho, seguiríamos as pistas de SANTOS e formularíamos as questões da seguinte maneira: até que ponto outras práticas *dentrofora* dos currículos de formação padronizados/oficiais/hegemônicos estão sendo realizadas nos *espaçostempos* de *aprendizagemensino*? Quais são suas possibilidades? Quais são os seus limites? Assim como Boaventura, acreditamos que é também nos espaços educacionais que o conflito entre as práticas hegemônicas do Norte e as táticas e formas de fazer dos sujeitos das escolas se enredam, produzindo bricolagens multiformes que constituem a complexidade da experiência cotidianamente produzida. Caçar as pistas desses movimentos e redescobrir os cotidianos por meio das narrativas e multiplicar as leituras dessas narrativas é um dos principais interesses do presente trabalho.

*

Como afirma Boaventura de Sousa Santos, as epistemologias do Sul só existem porque existem epistemologias do Norte. Não se busca com essa viragem substituir o Norte pelo Sul, mas sim trazer alternativas para o sul a partir do Sul e assim reinventar um mundo que hegemonicamente “Norteia” suas alternativas. Assim, nesse imbricado diálogo Sul/Norte, tentamos ler o projeto Alice – desenvolvido pelo Centro de Estudos Sociais CES – e produzir sua mímica numa perspectiva de justiça com a diferença. Jogando com a impossibilidade de controlar os sentidos e percursos, tentamos manter firme nosso compromisso *ético-político-epistemológico* de suspender os julgamentos a fim de possibilitar o encontro com as diferenças de maneira mais ecológica.

Buscamos, na crítica da razão indolente realizada por SANTOS (2002), o estímulo para produzir alguns sentidos com o projeto Alice, elaborado pelo sociólogo, e a iniciativa de realizar uma releitura por meio de sua mímica. Nesse outro Alice que também é ALICE, constituímos um território de investigação que tenta dialogar com as criações cotidianas no âmbito da educação sem desconsiderar a necessidade de ir ao encontro daqueles que praticam soluções locais de problemas globais como biodiversidade, os efeitos do colonialismo, neoliberalismo e do patriarcado, já que entendemos que não é possível separar uma luta de outra. O

neoliberalismo e o patriarcado invadem todos os territórios e, por isso mesmo, precisam ser discutidos em todos os espaços que percorremos. Assim, bricolamos a mímica de Alice num *intermezzo*: a mímica é e não é Alice simultaneamente.

[ALICE²³ e a Mímica]

Esse projeto é, basicamente, sobre a ideia de que existe no mundo uma variedade imensa de experiências inovadoras, e estas experiências não são conhecidas no Norte Global, onde inclui a Europa e a América do Norte. E estas experiências, muitas delas vindas de regiões que estiveram submetidas ao colonialismo europeu, por vezes, são, de facto, formas de resistência a formas de opressão que foram criadas pelo colonialismo e, mais tarde, pelo capitalismo e pelo imperialismo. E essas inovações têm lugar a níveis muito diferenciados da vida e penso que são parte da experiência do mundo (transcrição do vídeo: entrevista sobre Alice, acessado em 14 de janeiro de 2016)

fundado por Boaventura de Sousa Santos, com o apoio do Conselho Europeu de Investigação, lemos como um dos seus principais objetivos do projeto ALICE, a partir das epistemologias do Sul, investigar soluções locais para os problemas globais. Assim, a investigação se dá a partir do contato dos pesquisadores credenciados no projeto com as comunidades locais em encontros nos quais são discutidos temas como biodiversidade, direitos humanos, os impactos do neoliberalismo, entre outros. O projeto, desenvolvido em 6 países (Moçambique, África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia e Portugal), se enreda também em outros projetos, como o Fórum Social Mundial, no qual Boaventura tem participação ativa, e a Universidade Popular dos Movimentos Sociais. Notamos, de antemão, a complexa rede de objetivos e perspectivas enredadas no projeto Alice e sua consequente amplitude na luta contra a subalternização dos saberes locais frente aos conhecimentos globais.

O reconhecimento de outras formas de fazer no mundo, a partir das conversas produzidas no âmbito de ALICE, tem um papel importantíssimo na expansão do tempo presente. Como propõe SANTOS (2004), as epistemologias do Sul são fruto de uma razão alternativa, uma razão cosmopolita. Esse modo alternativo de compreensão e valorização das

²³ No link a seguir é possível assistir a uma entrevista com Boaventura de Sousa Santos sobre o projeto ALICE. <https://youtu.be/-GYsiOpkC6I>

experiências do mundo direciona os três procedimentos sociológicos presentes nas epistemologias do Sul: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução intercultural. Assim, ao produzir novas saídas para os problemas globais, o percurso de Alice produz um tempo presente recheado de novas alternativas reforçando a enorme diversidade de práticas presentes no mundo. Esse movimento atende ao que Santos define como sociologia das ausências.

Se a valorização e consequente produção de existência por meio da sociologia das ausências possibilita a expansão do presente, é a partir da sociologia das emergências que o futuro se contrai e se insere no tempo presente. O futuro deixa de ser deslocado para um lugar estratégico desvinculado das práticas presentes e se insere como futuro possível a partir daquilo que acontece no mundo. Multiplicação de possibilidades de desterritorialização, de entreabrir os territórios estáveis no caos para produzir outras possibilidades de agir no mundo. Quando mais diverso e expandido de experiências se torna o presente, mais possibilidades de futuro se fazem. Como afirma SANTOS (2004, pg.794),

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado.

O terceiro, e talvez um dos mais importantes procedimentos propostos por Santos, é o trabalho de tradução intercultural. Nele, a busca se dá pela possibilidade de um diálogo intercultural justo, no qual os saberes produzidos pelas diferentes comunidades possam ser dialogados e repensados a partir da busca por interações mais justas e desierarquizadas. Nesse movimento, que não busca síntese a partir de leis gerais, o caminho a ser perseguido se volta a produção de uma hermenêutica diatópica. Nesse sentido, o movimento dado pela troca intercultural visa reforçar as zonas de não saber dos grupos e a necessidade do diálogo intercultural como forma de superar o isolamento e a impossibilidade de pensar outras alternativas daquelas postas por epistemologias abissais. A busca por diálogos justos a partir da constituição de uma inteligibilidade mútua que não aniquile as identidades é a função do trabalho de tradução. Tal trabalho não busca consensos e ausências de conflitos, mas sim negocia sentidos a partir da constituição de inteligibilidades locais e relacionais. Ritmos (DELEUZE; GUATTARI, 2012b) que operam a transdução de meios heterogêneos, constituindo outras formas de sentidos.

Nessa perspectiva, o processo de tradução cultural visa constituir redes de saberes no reconhecimento do “outro como legítimo” (MATURANA, 2002), repleto de saberes e ignorâncias. Conversas que guardam sua potência no encontro justo e possibilitam uma nova forma de pensar alternativas para o mundo.

É a partir da crítica à razão metonímica e à razão proléptica realizada por SANTOS (2004) que buscamos, com auxílio dos estudos nos/dos/com os cotidianos e amparado pelas epistemologias do Sul e da ordinariedade, além de referências do pensamento pós-estrutural, uma forma de percorrer algumas outras alternativas para a formação. Nessa perspectiva, pensamos que as razões metonímica e proléptica favorecem o esvaziamento das experiências de mundo por meio da subalternização dos saberes glocais e suas potencialidades de construção de outros futuros possíveis. Tais perspectivas de abordagem do fenômeno da *aprendizagemensino* se aproximam de perspectivas pautadas na ausência, na monocultura do saber e na sua precisa localização, assumindo as escolas/universidades como locais privilegiados de aprendizagem frente a todos os outros espaços sociais.

A razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem ação que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações de movimento das partes não afectam o todo e são vistas como particularidades. (SANTOS, 2004, pg. 782)

Ao enredar o sentido dessa razão metonímica como proposta por Santos com alguns dos fios que desejamos tecer sobre o campo da educação, podemos pensar em outras lógicas de aprendizado capazes de predizer e organizar aprendizagens singulares. Rostidades. Nessa perspectiva, tanto as práticas dos atores das escolas como os saberes produzidos nesses espaços, mesmo singulares, coletivos e esquizos, só se constituem como existentes na sua relação com a lei geral que os governa. Assim, pensamos que tal percurso leva a certos entendimentos bastante potentes nas discussões atuais acerca da constituição de uma base nacional comum. Os saberes tornam-se caixinhas que, ao serem acumulados, constituem um todo que deve corresponder ao conhecimento total universalmente acumulado e socialmente validado.

Ao se pensar na possibilidade de implementação de uma base nacional comum que terá sua qualidade assegurada a partir dos resultados das testagens padronizadas externas, produz-

se também sentidos sobre a ideia de base e de comum bastante próximos à crítica realizada por Santos (2004). Primeiramente, assumo uma ideia de comum que parta da concepção de um comum de diferentes, buscamos nos aproximar daquilo que afirma Sússekind (2014):

entendo o comum como sendo necessariamente uma comunidade de diferentes. Essas diferenças podem ser valorizadas (SANTOS, 1999), inclusive pelos currículos, oportunizadas como construção de alteridade. Contudo, as diferenças podem ser des-valorizadas, des-reconhecidas em sua legitimidade de outro e tratadas com currículos homogeneizantes, normativos, em que se considera que “privado não significa somente algo pessoal; privado significa, antes de tudo, privado de voz, privado de presença pública” (FERRAÇO, CARVALHO, 2012, p. 3). (SÚSSEKIND, 2014, p.1522)

Se retomamos nossa condição de autopoiesis como pensa Guattari (2012), a concepção de comum assumida nas discussões da base toma o comum como igual. Adotar a crença em uma perspectiva na qual o comum torna-se igual para todos, como afirma Sússekind, apaga aquilo que nos constitui como humanos gerando desigualdade, exclusão e despertencimentos, produzindo assim a inexistência de tudo aquilo que for produzido a partir de outras trajetórias que não sejam aquelas pré-determinadas. Nessa chave de leitura, os percursos de aprendizagens devem ser sempre os mesmos, já que a lógica está dada a priori, basta o estudante seguir as pistas e chegar no lugar que lhe é esperado. Para todos os outros caminhos, resta a “desigualdade, exclusão, desvio, in-adequação, in-disciplina, in-capacidade, invisibilidade e inexistência” (SÚSSEKIND, 2014, p.1522).

No que tange a ideia de uma base, é assumido por certos grupos²⁴ envolvidos na elaboração/discussão do documento curricular²⁵ a necessidade de estipular a base do que todos devem conhecer, assumindo, como já discutido anteriormente, que o conhecimento pudesse ser entendido como uma entidade despersonalizada possível de ser emprestada ou passada de um ao outro. Mesmo com suas variações, as aprendizagens individuais só serão reconhecidas como

²⁴ Tanto nos vídeos disponibilizados no canal do YouTube do movimento “Todos pela Base” como também nas entrevistas concedidas pelos principais grupos empresariais envolvidos da implementação de uma base curricular tal perspectiva é assumida como um norte a ser alcançado. Fazem coro com tal perspectiva as fundações Lehman, Ayrton Senna, Roberto Marinho, entre outras.

²⁵ Tal perspectiva se deu nos momentos anteriores ao golpe institucional sofrido pela presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff. Após o evento, o diálogo com o Ministério da Educação e sua proposta de base tornou-se impossível. Em contrapartida, não só há em desenvolvimento pelo governo ilegítimo uma terceira versão da base nacional como também, por meio de medida provisória, o presidente em exercício Michel Temer, editou uma medida provisória, sem consulta ao Conselho Nacional de Educação, que detalha uma reforma do Ensino Médio em todo o país.

legítimas enquanto guardarem sua relação direta com os princípios gerais. Nesse sentido, é assumida uma perspectiva de avaliação na qual só podem ser validados resultados iguais, quantificáveis, desprezando assim os *descaminhos* singulares percorridos por cada estudante. Como lembra Santos, as partes não possuem existência fora da relação como o todo. No caso da base comum, o próprio Boaventura nos dá pistas interessantes quando afirma:

Em primeiro lugar, como não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível, a razão metonímica afirma-se uma razão exaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem no mundo e seja apenas dominante nos estratos do mundo abrangidos pela modernidade ocidental. **A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo.** (Santos, 2004, pg. 782 – grifo meu)

Assim, a implementação de uma base nacional apoiada numa concepção de comum como igualdade, e não como um comum de diferenças, não parece ser capaz de aceitar e legitimar quaisquer outros saberes, compreensões, modos de fazer, percursos de aprendizagem que não estejam presentes nessa totalidade básica assumida como o verdadeiro conhecimento reconhecido globalmente. Cabe, nesse sentido, lembrar da metáfora dos espelhos proposta também por Santos (2002), na qual o espelho que deveria refletir aquilo que lhe é colocado em frente se cristaliza e torna-se uma estátua a qual deve ser seguida. A base é uma parte, uma forma de fazer que, ao invés de existir no contato e na relação com outros percursos de aprendizagem, se cristaliza e assume um caráter de todo verdadeiro e por tal condição deve ser seguido fidedignamente. A fidelidade e adequação às suas formas e propostas são os requisitos necessários para estar de um lado ou do outro da linha abissal produzida por tal razão indolente.

Assim, fazer a crítica dessa razão metonímica é também buscar outra forma de expansão do presente por meio dos possíveis deslocamentos das linhas abissais que separam entre existentes e não existentes as múltiplas experiências produzidas cotidianamente nos *espaçotempos* de *aprendizagem* *sino*. Para isso, apostando que não há base e nem fundamentos (LOPES, 2015), pois acreditamos que qualquer documento curricular ao invés de carregar sentidos só carrega consigo a possibilidade de desobediência, de percursos que assumem o comum como um comum de diferentes (SÜSSEKIND, 2014) e que fazem rizoma com o mundo. Com esse entendimento, tentamos multiplicar as formas de pensar e agir no mundo que possam dialogar de modo mais ecológico com os sujeitos praticantes do cotidiano e assim desterritorializamos a possibilidade de totalidade.

Assim, assumimos que tais totalidades não se constituem como blocos monolíticos, mas sim que guardam em si suas heterogeneidades, espaços de caos e imprevisibilidade, de modo que suas partes possuam vida própria fora da dicotomia *partetodo*. Cabe, assim, seguir Santos (2004) em sua crítica e entender as cinco lógicas de produção de inexistências para, a partir das múltiplas experiências capturadas nos/dos/com os cotidianos escolares, possamos buscar nos aproximar de uma sociologia das ausências.

A primeira lógica de inexistência denunciada por Santos e presente na razão metonímica se dá a partir da possibilidade da monocultura do saber e do rigor do saber. Nessa lógica, tudo aquilo que difere do cânone é produzido como inexistência. Como afirma Boaventura (2004, pg.787): “Tudo que o cânone não legitima ou não reconhece é declarado inexistente.”

A segunda lógica de produção de inexistências comentada por Santos (2004) reside na monocultura do tempo linear, que assume a história como movimento de sentido e direção únicas. Assim, o tempo caminha linearmente para frente, rumo ao progresso e ao desenvolvimento. Essa lógica possibilita a produção não contemporaneidades para sujeitos que habitam o mesmo tempo.

A capacidade da professora Rossana em se adaptar às diferentes situações e turmas também é algo que vale deixar registrado. De Pokémon até o meme “Tá tranquilo, tá favorável” ela consegue dar um show de referências o tempo todo. É impossível não ficar mais tranquilo com uma aula dessas! (Bolsista M. em 01/03/2016)

Assim, ao associar a monocultura do saber com uma lógica do tempo linear, é possível perceber como o futuro se dá a partir da projeção de uma lógica abissal expandida infinitamente num percurso temporal único. Tudo aquilo que diferir desse modo de vida é deslegitimado e assumido como não contemporâneo.

A terceira lógica se apresenta a partir classificação social que naturaliza as diferenças a partir de algum tipo de hierarquização. Por meio dessa perspectiva, produz-se as dicotomias branco/negro, masculino/feminino, professor universitário/professor da educação básica, entre tantas outras.

Nesta semana tivemos um pouco mais de dificuldade de conseguir passar as matérias, mas aparentemente meus desejos estão se realizando. Os alunos estão se conhecendo mais, brincando, conversando, dançando... tudo o que uma escola pode oferecer de melhor. Decidi

não separar turma por turma nos meus relatórios, pretendo contar aqui minhas experiências sem ser tão mecânico. Aprendi bastante com o grupo, com nossas conversas e principalmente com a Rossana a agir mais com o coração. Vou tentar fazer de tudo para que eu consiga transmitir isso por aqui. (Bolsista M. em 01/03/2016)

Nesse sentido, tal lógica pode ser vista como uma das responsáveis pela desvalorização do trabalho docente nos anos iniciais, já que tais profissionais trabalham com os estudantes tidos como menos capazes – seres humanos ainda em estágio de crescimento, distantes psicologicamente e cognitivamente dos estudantes dos anos seguintes. Não somente a faixa etária dos estudantes é empregada para produzir hierarquia, as questões de gênero e de formação – a produção de desigualdade entre as licenciaturas das disciplinas e a formação em Pedagogia – produzem também despertamentos e desigualdades no que toca a profissão docente.

A quarta lógica monocultora, a lógica de escala dominante, surge a partir da imposição da escola global ou universal aos fenômenos do mundo. Dessa forma, tornam-se válidas somente as alternativas globais, reforçando sua relação com a lógica do rigor científico. Além de tornar legítima somente uma única forma de produzir experiências válidas, tal procedimento deve ser capaz de atingir a escala global. Tal perspectiva, quando produzida na escola, pode reforçar o poder dos projetos privados de ensino vindos de fora, seja do país ou mesmo de fora dos muros da escola, que invadem as redes públicas subalternizando todo um universo de prática locais produzidas nos cotidianos escolares. Como afirma Santos (2004, pg.788), “As entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global.” Nesse sentido, a BNCC e quaisquer outras iniciativas de unificação curricular aprisionam e produzem como inexistentes as práticas cotidianas, que extrapolando os modelos numéricos e objetivos globais, são etiquetadas como locais e desimportantes.

Nessa mesmo percurso de ação, em documento publicado pela ANPED e ABdC (2015), as associações reforçam a preocupação com a entrada de modelos globais subalternizantes que definem objetivos de aprendizagem a serem alcançados a partir de avaliações de larga escala produzidas fora das interações cotidianas das escolas. Na carta, as associações em questão defendem que

o papel do MEC passa por proteger as diversidades e não por conduzir “os administradores” dos sistemas locais de educação a tal tipo de influência unificadora ou pressão ditadas por mercados ou outros interesses obtusos ou pela existência de um sistema avaliativo, já criticado por tantos. Sustentamos que a coerência com os princípios democráticos aponta para a busca cada vez maior de flexibilização e não para o movimento de unificação curricular, que se tem mostrado – em história recente brasileira, pelo exemplo dos chamados ‘parâmetros curriculares’ – favorável à manutenção de hegemonias e consequente exclusão social e escolar da população brasileira dos processos curriculares desejáveis para a criação de um futuro melhor para nossas crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas públicas do país. Portanto, discordamos da construção de um documento pautado em objetivos de aprendizagem estabelecidos hierarquicamente, seja sob a forma de manual ou de conjuntos de protocolos. Propomos, ao invés deste investimento de esforços de especialistas e recursos públicos, que as orientações sejam criadas no chão da escola e partam da busca de respostas às seguintes questões: o que é currículo? O que é avaliação? O que são direitos de aprendizagem e ensino? Se são os estudantes os sujeitos desses direitos, como contemplá-los? E, sobretudo: o que queremos como currículo nacional? (ANPED ABDC, 2015)

Em sua crítica à implantação de uma base comum, as associações reforçam a necessidade de mudança paradigmática no que tange a noções de currículo, aprendizagem e avaliação, reforçando o caráter glocal que tais conceitos adquirem quando trabalhados numa perspectiva pós-abissal de escuta atenta aos sujeitos das escolas.

A quinta e última lógica produtora de monoculturas comentada por Santos assenta na monocultura dos critérios de produtividade. Nessa lógica,

A natureza produtiva é a natureza maximamente fértil num dado ciclo de produção, enquanto o trabalho produtivo é o trabalho que maximiza a geração de lucros igualmente num dado ciclo de produção. (SANTOS, 2004, pg.788)

Assim, a busca pelo produto que gere lucro apaga todas as outras formas de *serestar* no mundo que não dialoguem com tal perspectiva. Em tempos que a educação passa a ser entendida como mecanismo de desenvolvimento econômico via resultados das avaliações padronizadas, a escola passa a ter o papel de produzir resultados que garantam investimentos para o país. O PISA torna-se meio para chegar a um objetivo pré-determinado que independe do sujeito que

aprende. Tudo aquilo que for produzido fora de tal lógica passa a não ter valor e é atirado no abismo epistemológico. Como afirma Santos: “(...) a não existência é produzida sobre a forma do improdutivo, que aplicado à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional” (SANTOS, 2004, p.788).

Se a razão metonímica produz inexistências a partir de tais lógicas monocultoras, nos voltamos aos relatos e narrativas dos cotidianos escolares em busca de alternativas ao esvaziamento do tempo presente. Assim, os relatos de experiências de sala de aula, sejam de estudantes das licenciaturas ou de professores das redes, são produções que combatem tais lógicas aprisionadoras em todas suas possibilidades. Reuni-los e publicizá-los valorizando-os na sua legitimidade e ineditismo é realizar o movimento epistemológico contrário à razão metonímica, recheando o presente de alternativas e modos de fazer que não se permitem ser nem locais nem globais, mas sim glocais. Em sua glocalidade, guardam os fragmentos de suas redes e a potência de se constituir como uma parte, como sentidos singularizados num determinado *espaçotempo* que não busca se assumir como verdade única. Buscamos assim criar uma relação ecológica com as muitas práticas cotidianas que se narram nos textos produzidos pelos professores.

Se a partir da sociologia das ausências buscamos contribuir para uma virada epistemológica e superar a hegemonia da razão metonímica, é por meio da crítica à razão proléptica que buscamos a sociologia das emergências. Como afirma SANTOS (2004, pg.794),

A razão proléptica é a face da razão indolente quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear. Esta monocultura do tempo linear, ao mesmo que tempo que contraiu o presente (...) dilatou enormemente o futuro. Porque a história tem o sentido e a direção que lhe são conferidos pelo progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito.

Assim, se a projeção do futuro ilimitado pela razão proléptica produz um esvaziamento do presente por meio da expansão ilimitada do futuro a partir de uma ideia de progresso apoiada na razão produtivista, é a partir das pistas e indícios (GINZBURG, 1989) do tempo presente expandido que buscamos possibilidades de futuros outros. Nesse sentido, ao romper com a razão metonímica por meio da sociologia das ausências, as narrativas de experiência docente trazem uma riqueza de tempos presentes que se constituem como nossas pequenas pistas para projetar futuros possíveis.

Nesse sentido o movimento novamente é o inverso da razão indolente: ao invés de expandir indefinidamente o futuro, o inscrevemos no tempo presente tornando-o menos inflado. Tal perspectiva também rompe com a possibilidade de um único futuro a partir de uma lógica global, já que a partir de universos de experiências presentes diversificadas, o futuro torna-se um grande conjunto de possibilidades singulares que não buscam atingir escalas globais. E exatamente nesse sentido é que a constituição de uma base comum curricular nacional associada a avaliações padronizadas de larga escala esvaziam as possibilidades de futuros diversos, já que somente o presente de resultados perfeitos pode existir. Somente um caminho leva ao futuro esperado.

A fim de realizar tais procedimentos sociológicos e romper com a hegemonia de uma razão indolente, buscamos em determinados espaços hegemonicamente utilizados para fins de subalternização das experiências singulares, usos insurgentes e astutos. Nesse sentido, buscamos em Ezpeleta e Rockwell (1989) inspiração a partir de sua definição de história não documentada. Como afirmam as autoras:

Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e a presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.13)

Nossas buscas por outras histórias e percursos de formação se aproximam do trabalho de Ezpeleta e Rockwell (1989) em constituir um novo paradigma da pesquisa em educação. As histórias únicas, oficializadas e documentadas, já não atendem a vida pulsante do cotidiano escolar, apagando a inventividade dos sujeitos praticantes desses espaços. Assim, desejamos nos deslocar dos paradigmas preguiçosos da ciência moderna a fim de capturar aquilo que for possível desses espaços permanentemente criativos.

A virada política-epistemológica-metodológica produzida por Ezpeleta e Rockwell e alavancada pela emergência dos estudos com os cotidianos no Brasil (SÜSSEKIND, 2012) pode ser também trabalhada, assumindo seu diálogo com uma perspectiva do Sul, justa e

ecológica, na busca de combater a desumanização e demonização das escolas e professores constituída por perspectivas abissais que assumem a escola como espaço de ausência. Faltam professores competentes, alunos interessados, “currículos pormenorizados”, gestão adequada. Ao ser questionado por Sússekind, Pinar afirma:

(Maria Luiza Sússekind) – Os professores são culpados e demonizados...

(William F. Pinar) – A fantasia de melhoria alimentada pelos testes padronizados coloca os professores numa situação de autodestruição, insustentável. Uma situação impossível, pois o professor precisaria trabalhar em sala de aula de modo a compensar as desigualdades de vários domínios: dificuldades econômicas e sociais e, em certos casos, familiares.

Como sabemos, o sucesso escolar de uma criança – seja lá o que se entenda por isso – é colocado em suas mãos. E não é apenas uma coisa, é como se o professor fosse um mágico que pode consertar tudo. (SÚSSEKIND, PINAR, 2014, pg 94)

Assim, como tentativa de escapar de perspectivas documentadas assentadas em paradigmas epistemicidas que associam a escola, professores e estudantes à ausência frente a um modelo idealizador da realidade, nos voltamos não só para as narrativas capturadas nas relações cotidianas ocorridas dos espaços de formação como também para os espaços virtuais de compartilhamento de experiências, assumindo assim na internet papel preponderante.

Acreditando que é a partir dela que muitos dos praticantes do cotidiano publicizam suas desobediências e se enredam com outras formas de fazer de maneira rápida e muitas vezes silenciosa, acionamos essa ferramenta para fazer um uso contra-hegemônico de tal tecnologia. Assim, é a partir de um portal digital que buscamos reunir parte do material recolhido nos espaços que percorro. Narrativas, imagens, vídeos, gravações, artigos e muitos outros materiais que, normalmente, assumidos como menores (DELEUZE, 1977), demasiado localizados ou sem importância, ganham força e visibilidade ao serem dispostos num mesmo espaço, de modo não hierárquico, não representacional, não indutivo. Nesse sentido, a possibilidade de constituir um ambiente digital que misture as narrativas dos sujeitos das escolas, pode parecer, até certo ponto, uma forma de conservar possibilidades de acessos a narrativas e sentidos que operam territórios que atravessam as práticas realizadas cotidianamente nos múltiplos espaços de *aprendizagemensino*, mas, para nós, constituem-se mais que tudo na possibilidade de ampliar

as alternativas de presente pela troca e compartilhamento de experiências do sul, que nos unem nas abissalidades.

Entretanto, ao constituir tal espaço, surge como necessário reforçar a preocupação do projeto no que tange às identidades dos sujeitos da pesquisa. Por assumir não ser possível trabalhar com narrativas dentro de uma lógica dicotômica que classifica os relatos como aqueles que servem e aqueles que devem ser descartados - nesse sentido se assemelhando às pesquisas mais estruturalistas que jogam para o abismo tudo que não cabe em suas categorias pré-determinadas - assumimos que o objetivo principal do trabalho é buscar narrativas daquilo que acontece aos sujeitos dos espaços de formação como possibilidade de conversa e produção de conhecimentos em rede. Assim assumimos que tais relatos presentes no trabalho são fruto não somente de opiniões e possibilidades pessoais daqueles que enunciam, mas também do diálogo permanente desses sujeitos com suas redes e sociedade. Pequenas materialidades que guardam a possibilidade de percorrer sentidos inesperados sobre formação, machismo, avaliação, política, currículo...

Dessa forma, acreditamos que tais sentidos são produzidos todo o tempo – produções de produções, distribuições produtoras, consumo produtor – produções relacionais que carregam consigo materialidades de experiências produzidas com os sujeitos e os meios. Assim, não cabe produzir nenhum tipo de desqualificação do sujeito que narra frente sua escrita, haja vista a escolha *políticapeistemológica* adotada na pesquisa. Dessa forma, assumimos na pesquisa o compromisso de pensar tais relatos no que tange sua produção enredada nas trocas entre sujeitos de saberes e não saberes e que por isso são localizados no tempo e no espaço, não cabendo assim o julgamento *a posteriori* daquilo que foi narrado.

Ainda no que tange a constituição dos espaços de encontro digitais, o presente trabalho além do texto escrito buscou constituir consigo, um site que funcionará como um grande arquivo móvel já que dele partem linhas de fuga para outros espaços como YouTube, Facebook, e-mail e blogs de sujeitos das escolas. Assim, a partir das possibilidades tecnológicas e potencialidades do material de pesquisa, outras plataformas podem ser enredadas nessa grande mímica. Cito, por exemplo, a constituição de um rizoma - na medida daquilo que seja possível conservar de sua característica móvel e imprevisível – com as narrativas dxs bolsistas Pibid. Inicialmente, por sua característica de navegação por grandes áreas e a possibilidade de espaço ilimitada, o Prezi se mostrou uma ferramenta potente na constituição de tal objetivo, porém, conceitualmente, por sua disposição espacial na qual o usuário pode “ver de cima” todo o

rizoma, encontramos dificuldades em manter a ideia no ar. Se por um lado a plataforma oferece a possibilidade de constituir um mapa de textos, por outro, apresenta a limitação de capacidade frente a quantidade de material existente no projeto.



Figura 2 Segundo modelo criado a partir de uma página gratuita na plataforma Tumblr

Na imagem acima, proposta apresentada no exame de qualificação, buscamos uma forma de dispor dos textos randomicamente a partir de um gerador de números aleatórios produzido pela própria plataforma²⁶. A partir de qualquer ponto do rizoma é possível chegar a qualquer outro se o leitor desejar realizar o caminho aleatório. Nesse sentido, a plataforma do Tumblr apaga a territorialidade produzida pelo Prezi. Entretanto, como plataforma independente de um site que abarque o projeto, seus objetivos e compromissos, as narrativas ficam a deriva num mar de internet. O descolamento dos textos de uma plataforma única foi um dos fatores que nos levaram a derrubar a página após o exame de qualificação.

Nesse sentido, o percurso até o momento desenvolvido nos permitiu pensar que a constituição de uma plataforma no estilo portal que esteja associada a alguns poucos outros espaços virtuais é uma das principais formas de publicizar evitando a possibilidade de produzir vulnerabilidade para os textos divulgados pelo projeto. Cabe ainda ressaltar a importância de

²⁶ Nesse caso o intervalo empregado está de acordo com o número de narrativas postadas. No momento estão disponíveis para visualização 50 narrativas.

realizar mais pesquisa acerca do trabalho com o arquivo²⁷, suas possibilidades e limitações. Se conseguimos por um lado avançar numa tentativa de produzir sentidos acerca daquilo que desejamos constituir como espaço da Mímica de Alice, por outro, cabe ainda buscar os recursos necessários para implementar um portal para o projeto que possa abarcar todo o material produzido tanto no âmbito do subprojeto Interdisciplinar PIBID/UNIRIO, como também nas aulas da disciplina de currículo e nos diversos encontros que se deram ao longo de cinco anos.

²⁷ Nesse sentido Jacques Derrida produziu um texto importante chamado “Mal de Arquivo: uma impressão freudiana.

[currículos entredisciplinares. disciplinas. práticas de espaços e de formação.]

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, assim como não existe uma unidade de ignorância (SANTOS, 2010)

O que é o amor?

O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências (MATURANA, 2002)

em uma passagem de “Jamais fomos modernos”, Latour (1994) comenta que: “Há cerca de vinte anos, eu e meus amigos estudamos estas situações estranhas que a cultura intelectual em que vivemos não sabe bem como classificar”. Essa mesma dificuldade de classificar, fruto de uma metodologia que requer o extermínio daquilo que circular entre as categorias rígidas, aparece na impossibilidade de classificação ou delimitação dos percursos realizados nos currículos de formação docente, já que estes, assumidos como bricolados nos cotidianos dos espaçotempos de *aprendizagemensino* fazem os lugares (CERTEAU, 1994) estabelecidos de formação docente – as licenciaturas praticadas na universidade - dançarem/deslizarem frente à multiplicidade de interações produzidas pelos sujeitos praticantes da vida cotidiana.

Seria possível *pensarpraticar* (OLIVEIRA, 2012) a formação docente como um *não-lugar* (Certeau, 1994), assumindo o impoder dos *espaçotempos* de formação, associado às ideias de justiça cognitiva e ecologia de saberes numa perspectiva amorosa como assumida por Maturana? Assim como Bruno Latour e seus amigos, caminho em direção a essas entredisciplinaridades – assumindo esse espaço entre numa perspectiva do *intermezzo* como afirmam Deleuze e Guattari (2011, p.48) – difíceis de classificar, que são fluidas, móveis e ambivalentes e que acessam/produzem saberes de modo caótico produzindo involuntariamente copresença, mesmo que em um permanente jogo de hierarquias e desigualdade entre tais saberes. Assim, constituir uma formação entredisciplinar²⁸ que se volte para o sul

²⁸ Penso a entredisciplinaridade a partir da ideia de intermezzo colocada por Deleuze e Guattari ao afirmarem “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.48)

epistemológico, como nos convida Santos (2004), que legitime o outro na interação cotidiana e enrede universidades, escolas, professores da educação básica e sociedade os tomando como sujeitos potentes e detentores de saberes necessários para a formação de qualquer professor, parece um dos muitos percursos possíveis para uma formação docente que se construa na/com a diferença de saberes e que se faça para na busca de borrar as fronteiras das hierarquias e das dicotomias.

Nessa perspectiva, parece ser necessário caminhar em busca de desestabilizar a dicotomia universidade X escola numa construção universidade-escola (SÜSSEKIND; GARCIA, 2011), entendida a partir de uma perspectiva da competitividade e da hierarquização, para uma outra forma de compreensão de universidade-escola que se apoie na possibilidade de diálogos solidários e no reconhecimento da legitimidade dos sujeitos praticantes e dos muitos *saberesfazeres* (ALVES, 2008) praticados nesses espaços de formação.

Assim, é a partir da perspectiva de uma necessária copresença dos saberes produzidos nos diversos espaços de formação (da educação básica à educação universitária) que, a partir de relatos de experiência e narrativas de práticas de formação constituídas nos múltiplos *entrelugares de formação* (SÜSSEKIND, 2011) criadas, registradas e compartilhadas ao longo dos anos de 2014 e 2015²⁹ no âmbito do subprojeto interdisciplinar de iniciação à docência³⁰, - Pibid Unirio -, penso práticas curriculares de formação de *estudantesbolsistasprofessores* como entredisciplinares. Assumo assim a entredisciplinaridade como percurso rizomático caótico de formação no qual nos enredamos e percorremos diferentes redes de sujeitos e saberes estando permanentemente nesse entrelugar que se estratifica e desestratifica em seus ritornelos e rostidades embaralhando fronteiras e escapando de definições precisas.

As capturas cotidianas narradas pelos bolsistas constituem-se como currículos de formação tecidos nesses *espaçostempos* escolares da educação básica e suscitam pistas, tramas e indícios (MARCUS apud SÜSSEKIND, 2012; GINZBURG, 1989) de alguns dos percursos seguidos pelos alunos-professores. Tais movimentos, como afirma Certeau, “são feitura de espaço”, feitura de *intermezzos* de formação. Assim, nosso objetivo é pensar esses movimentos

²⁹ Projeto que teve seu início em 2010 e o qual participo desde 2014. Nesse tempo, a partir dessa pesquisa, produzi meu trabalho de conclusão de curso que se desdobrou também no projeto de mestrado.

³⁰ Subprojeto interdisciplinar coordenado pela Profa. Dra. Maria Luiza Sússekina pertencente ao projeto institucional de iniciação à docência - PIBID Unirio. Nesse projeto, alunos das licenciaturas em letras, ciência biológicas, música, teatro, história, matemática e do curso de pedagogia desenvolvem atividade de docência acompanhados por um professor supervisor de uma escola da educação básica. Além da atividade desenvolvida nos espaços escolares, também são realizadas atividades de pesquisa envolvendo escola e universidade.

de formação, evitando transformar essa entredisciplinaridade – que também pode ser uma não disciplinaridade - num lugar estabelecido, mas sim reconhecendo suas proximidades com a definição de espaço certereuniano a partir dos relatos de experiência que trazem alguns dos percursos das salas de aula. Ao assumir tais trajetórias como móveis e fundadoras de espaços de práticas (CERTEAU, 1994) que não se conservam, buscamos deslocar os currículos de formação docente dos seus lugares disciplinares estabelecidos para os múltiplos *espaços* (CERTEAU, 1994) *tempos* de formação (ALVES, 2008), *rostidades*, *caos*, *redes* tecidos nas conversas cotidianas. Buscamos assim,

pensar os currículos *pensadospraticados* como possíveis *entrelugares* culturais *de formação* (SÜSSEKIND, 2011), onde a valorização do pensamento que aposta na diferença (FERRAÇO, 2011) pudesse potencializar e multiplicar as vozes e os fluxos de produção das identidades na busca por uma formação dos professores-cursistas mais participativa e enredada. (FERRAÇO, OLIVEIRA, SÜSSEKIND, 2015, p.2)

Dessa forma, assumimos os *currículos pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012), tanto nas salas de aula da educação básica como nas aulas da universidade e tudo o mais que se passa nos outros espaços percorridos pelo professor, como *espaçostempos* repletos de diálogos com os múltiplos *saberesfazeres* docentes (SÜSSEKIND; GARCIA, 2008). Com isso, a partir da interação vivida ao longo do ano de 2014 no citado subprojeto interdisciplinar de iniciação à docência no qual alunos dos cursos de licenciatura em Letras, Música, Teatro, Biologia e Pedagogia atuaram junto à dois professores da rede municipal do rio de janeiro responsáveis pelas duas turmas de projeto, buscamos repensar os currículos de formação assumindo a importância de romper com a hegemonia da disciplinaridade do saber das licenciaturas na formação docente em busca do encontro com múltiplos saberes produzidos para além dessas fronteiras muitas vezes rígidas. Assumimos assim a impossibilidade de localização dos currículos de formação, ressaltando sua característica *impoderada*.

Nesse sentido, ao não distribuir xs bolsistas em função das disciplinas que cursam, a coordenadora e os supervisores organizaram a participação deles de modo a possibilitar que sua prática na sala de aula se dê simultaneamente na disciplinaridade e na não disciplinaridade. Bolsistas de biologia trabalham matemática, história fazem junto com a lição de ciências e, dessa forma, trazem para os espaços de formação da educação básica suas experiências não só

dos territórios de suas licenciaturas como também suas táticas de outros tempos de suas formações (FERRAÇO; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2015).

Tal ação, que carrega consigo os livros lidos (BAYARD, 2007) de seus cursos e suas formas de fazer quando ainda estudantes da educação básica, produz mais multiplicidade de formas de construir conhecimentos juntos, já que toda forma de construir percursos de aprendizagem deixa de ser vigiada por uma possível disciplina normatizadora que poderia ser utilizada a fim de demarcar um território privilegiado de aprendizagem. A hierarquia se abala, admitindo assim a possibilidade de se fazer diferente. Dessa forma, o compromisso político-epistemológico que busca deslocar as linhas abissais (SANTOS, 2010) que subalternizam os saberes da experiência produzidos nas muitas conversas de formação produzidas nesses entrelugares é posto em evidência, assumindo o se fazer professor como ação de enorme complexidade.

[impoder dos lugares de formação. máquinas curriculares.]

Hoje o dia foi cheio de novas experiências. Separamos algumas fotos sobre escravidão colonial e escravidão nos tempos de hoje, deixamos passando as imagens para que os alunos vissem e fizessem um texto sobre isso. [...] Conversei com alguns sobre escravidão, falei para observarem as roupas, as casas dos escravos, para observarem a imagem e compararem para ver se mudou alguma coisa. (Bolsista H., 21/08/2014)

Quando vi as expressões no quadro, me lembrei da regrinha que aprendi nos tempos de Ensino Fundamental: Sinais iguais têm resultado positivo e sinais diferentes têm resultado negativo. Com essa simples lembrança, consegui entender para explicar. (Bolsista L., 07/05/2015)

Viver na fronteira é viver em suspensão, num espaço vazio, num tempo entre tempos. A novidade da situação subverte todos os planos e previsões; induz à criação e ao oportunismo, como quando o desespero nos leva a recorrer ansiosamente a tudo o que nos pode salvar. (SANTOS, 2010)

Acreditando que ao entrar em sala trazemos conosco todas as possibilidades de ritornelos, de sentidos-subjetividades, de acessos esquizos, de desestratificação/estratificação em direções diversas de atravessamento do a-subjetivo e a-significante às mais diversas rostidades, devires, criarmos rizomas possíveis *pensandopraticando* currículos nos cotidianos das escolas ou universidades. Rizomas com nossos saberes disciplinares/disciplinados reconstituídos nos territórios minimamente estabilizados de nossas formações constituídas a partir dos diversos anos de escolarização, como também os saberes *menores* frutos de nossas operações de caça não autorizadas (CERTEAU, 1994), nosso atalhos particulares que fogem dos territórios estabelecidos, desterritorializam e fazem morada minimamente estável no novo espaço sempre ligado a um outro, me volto ao projeto interdisciplinar de iniciação à docência no qual participei: não seríamos, já que nos movemos por platôs que ultrapassam os espaços de saberes já constituídos, professores *entredisciplinares* todo o tempo? Seria possível, assumindo a mobilidade das práticas cotidianas das salas de aula, cristalizá-las transformando os espaços das práticas em lugares próprios das disciplinas?

Se assumimos as disciplinas como lugares repletos de regiões, lugares de práticas que fundam e ocupam espaços, evoluções a-parelas em todas as direções, a *entredisciplinaridade* pode ser perseguida como um não-lugar, como espaço de práticas, capturadas e constituídas também com/nas/pelas narrativas dos bolsistas. Produzidas entre esses espaços, guardam marcas disciplinares e não disciplinares. Se contaminam umas as outras, não sendo possível delimitar suas fronteiras. Existem como possibilidades complementares: a possibilidade de disciplina se escora no saber não disciplinar e vice-versa.

Esses percursos se constituem como enredamentos possíveis de múltiplos conhecimentos *redestecidos* nos *espaçostempos* da sala de aula, não se constituindo como lugares pela sua impossibilidade de conservação, e, portanto, como saberes táticos, astutos e oportunistas (CERTEAU, 1994). São centros instáveis, um em-casa que se desterritorializa numa linha de fuga e constitui um novo centro minimamente estável em outro território que guarda sua ligação por essa linha. São percursos narrados que não permitem se repetir, porque sempre contingentes. Se desfazem após cada pergunta dxs alunxs e permanecem como possibilidade de deambular pelos saberes a partir de sua própria característica móvel, carregando consigo a necessidade de ocupar os lugares já estabelecidos. São nas conversas de sala que esses saberes *entredisciplinares* se *redestecem*, tensionando fios que alteram tanto as

geografias das salas de aula como os currículos de formação. Nelas, enfrentamos as linearidades trazendo imagens da escravidão ontem e hoje, desconstruindo. Se constituem, nessa perspectiva, como disciplinas praticadas caoticamente, numa permanente desconstrução da própria ideia de disciplina. Disciplinas praticadas indisciplinarmente.

Nessa perspectiva, assumimos também as características dadas por Santos (2010) à fronteira para pensar a *entredisciplinaridade* como *não-lugar* das práticas capturadas nos relatos dos bolsistas Pibid. X bolsista L., ao se deparar com uma atividade de matemática em sala, se agarra à sua memória e relembra das aulas de matemática da escola. Sai do espaço de suspensão e cria um novo acesso para atualizar conhecimentos antes tecidos. Ritornelos no caos do cotidiano que fazem x *professxrbolsistxestudentx* produzir alguma estabilidade num mar de fluxos, saberes e ignorâncias. É necessário estratificar para sobreviver, já que nunca se chega ao corpo sem órgãos sem a morte.

Assim como L., H. realiza o mesmo movimento “oportunista” e acessa outros saberes que não são aqueles de sua área específica, acessando história por meio de seu patrimônio cognoscitivo (GINZBURG, 1989) da biologia. Nessa perspectiva H., alunx-professorx-bolsista, participa da atividade de história junto dx bolsistx C., alunx do curso de letras. Seus saberes sobre escravidão e Brasil colonial, se assumidos como potentes e singulares, possibilitam ao aluno da turma de projeto o contato com novas formas de se relacionar com aquela informação, outras tessituras possíveis que assumem inclusive que diferentes conhecimentos antes “nivelados” por complexidade sejam tomados como diferentes e pensados em suas próprias complexidades. São percursos singulares narrados que guardam consigo as astúcias daqueles que recorrem ansiosamente a tudo o que os pode salvar de se perder numa confusão a-significante.

Por não serem especialistas em história, xs bolsistas, que já estiveram em contato com tais temas em diversos momentos de suas vidas – seja nos anos escolares ou nas conversas de mundo – revisitam caminhos, constituem atalhos pessoais e subjetivos para acessar-criar tais saberes, contribuindo com uma sala de aula repleta de possibilidades percursos diversos de interação e jogo com os conhecimentos. Em outra narrativa, L. relata uma situação de sala de aula que, como Latour (1994) nos lembra, é difícil pensar em qual categoria podemos encaixá-la.

(a tv parou de funcionar) T. pediu um clipe ao G. e, não sei exatamente o que ele fez, mas a televisão voltou a funcionar. Pedi para que ele me ensinasse porque na minha casa a televisão sempre perde o sinal. Ele então me ensinou e não disfarçou que ficou feliz por ter repassado seu conhecimento de mundo.

Assumir que as práticas vivenciadas nas muitas salas de aula extrapolam as fronteiras disciplinares, principalmente no âmbito do subprojeto interdisciplinar que parte de uma premissa de desestabilização dos espaços estabelecidos dos saberes, acarreta a necessidade de adotar formas diversas de validar a atuação dx bolsista na sala de aula na busca de constituir uma postura mais ecológica com os saberes-fazer produzidos nesses *espaçotempos* de formação. Nesse sentido, Couto e Santos (2010) nos lembram da condição ontogênica da espécie humana no que tange a produção de diversidade.

O que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas a nossa capacidade de produzir diversidade. Essa diversidade está sendo negada nos dias de hoje por um sistema que escolhe apenas por razões de lucro e facilidade de sucesso. (COUTO, 2011)

A fronteira, enquanto espaço, está mal delimitada, física e mentalmente, e não está cartografada de modo adequado. Por esse motivo, a inovação e a instabilidade são, nela, as duas faces das relações sociais. É claro que esse é também um espaço provisório e temporária, onde as raízes se deslocam tão naturalmente como o solo que as sustenta(...) (SANTOS, 2002)

Mia Couto nos alerta para a necessidade de constituição de um diálogo mais justo entre os diversos saberes do mundo. Como o próprio poeta nos lembra, somos seres de diferença, produzimos diferença e no enredamos nela em todos os espaços que habitamos. Lutar contra o desperdício das experiências produzidas nesse *espaçotempos* torna-se um compromisso político epistemológico de evitar a constituição de linhas abissais que subalternizem uma enorme quantidade de experiências produzidas cotidianamente pelos sujeitos praticantes.

Quando direcionamos nossa atenção para os currículos formação e os assumimos como acontecimentos possíveis em múltiplos *espaçotempos*, tornamos as experiências de sala de

aula, as conversas de corredor, os bate-papos de Facebook, fontes inesgotáveis de saber que *redestecem* esses currículos de formação. Assim, desterritorializamos tais currículos a partir de linhas de fuga que partem dos lugares estabelecidos - universidades e disciplinas - e fazem rizoma com outros espaços de construção de sentidos partilhados pelos sujeitos praticantes. Não há assim mais dentro e fora da aula ou da escola e nem produto individual mensurável ou comparável. Ao seguir tais percursos por meio das capturas presentes nos relatos dxs bolsistas, buscamos praticar relações ecológicas com os saberes produzidos nessas trocas.

No que tange às experiências vividas e compartilhadas no âmbito no subprojeto interdisciplinar do PIBID Unirio, torna-se importante ressaltar como, ao buscar se constituir como um espaço de *aprendizagem ensino* pós-abissal, praticando a desterritorialização teórica de Joao Paraskeva (apud SÜSSEKIND, 2014) que recusa o representativismo nos currículos e borra as fronteiras da disciplinaridade permitindo a possibilidade de pensar currículos acontecimentais, na formação de professorxs, nos quais os saberes da escola, da universidade, do surf, da eletrônica, da gambiarra, das religiões, dos cabelos e de outras redes dialogam numa possibilidade mais justa e ecológica produzindo outros enredamentos possíveis. Os conhecimentos e emoções (MATURANA, 2002) criados nesses espaços (CERTEAU, 1994) extrapolam as os territórios hegemônicos dos campos de conhecimento na criação de saberes que dizem respeito, também, à prática docente.

Nesse multiverso móvel e mal cartografados, um contínuo impensado de práticas de formação é tecido cotidianamente, de modo que reconhecer a riqueza de sentidos desses conhecimentos viajantes, que desobedecem às visões sedentárias de conhecimento, torna-se um compromisso político-epistemológico deslocamento das linhas abissais que de saberes antes subalternizados por lógicas epistemicidas.

Assim, ao assumir que cada sujeito traz consigo marcas, fragmentos de experiências e trajetórias que foram traçados tanto coletivamente quanto individualmente a partir dos múltiplos enredamentos possíveis nos seus ambientes de convívio – sendo as salas de aula da educação básica e da universidade alguns deles – tentamos abrir mão de um conhecimento único, preguiçoso, potente e formador. Com isso, as trajetórias de formação caóticas e desviantes que capturaram e enredaram parte da diferença das conversas humanas, circulam nessas redes de conhecimentos – das razões e das emoções – dos muitos praticantes dos *espaçostempos* de formação.

Assumimos a perspectiva que os movimentos de captura de tais práticas de formação caóticas contribuem para a possibilidade de construção de outras escolas, escolas de presenças de mundos, escolas como espaços de saberes e ignorâncias que jogam a cada encontro. Nesse movimento de expansão do presente, via sociologia das ausências, as escolas passam a habitar o local da presença, espaços de formação para bolsistas que produzem seus *curreres* (SÜSSEKIND; PINAR, 2014) em contato com os saberes dos cotidianos da universidade-educação básica.

[(não)saberes nos/dos/com os cotidianos e outras formas de (se) fazer docente]

Ao me abrir para os cotidianos da escola a primeira percepção que tive foi de impossibilidade de constituir qualquer tipo plano, organização ou representação que transmita qualquer tipo de panorama geral do que são as capturas cotidianas narradas pelos bolsistas. Incontáveis narrativas de corredores, encontros fortuitos, textos escritos, e-mails trocados, conversas acontecidas são parte das produções que se estratificam nos currículos de formação daqueles que trocam suas experiências e interagem cotidianamente. Embora inaprisionável e irrepresentável, compromisso epistemológico requer a busca pela estratificação como estratégia de produção de presença no tempo presente: é necessário produzir presentes expandidos de experiências, de acontecimentos, a fim de possibilitar outros futuros. Mergulhar nesses rizomas de sentidos na tentativa de fazer tais fragmentos do cotidiano ganharem espaço fora dos relatórios institucionais me levou a percorrer múltiplos caminhos simultaneamente a cada novo relato recebido por e-mail. Acontecimentos que chegaram sem aviso prévio deslocando a pesquisa para territórios inesperados.

Recorto algumas dessas narrativas³¹ de formação a fim de trazer alguns acessos a essa pluralidade de emoções (MATURANA, 2002) e práticas desenvolvidas cotidianamente nas turmas de projeto, assumindo os (des)conhecimentos e as impossibilidades de constituição de consensos sobre os sentidos negociados nas aulas como riquezas singulares produzidas nas trocas entre *alunosprofessoresbolsistas*. Ressalto, antes de trazer tais narrativas, minha perspectiva de assumir tais produções como rostidades, buracos negros-muros brancos que espalham e concentram o mundo em cada palavra. Assim, a narrativa dx bolsista constitui-se como materialidade linguística produtora de chaves de acesso a sentidos diversos que guardam

Inicialmente, trinta narrativas não apresentadas no presente trabalho integrarão o site do projeto.

também territórios das redes percorridas por quem conta o acontecido. Por sua característica testemunhal daquilo que aconteceu, guardam sua possibilidade de ficção, por isso mesmo, são invenções que não visam espelhar realidades, sentimentos, gestos ou afetos reais. Criações de caminhos que permitem acessar algo da complexidade do vivido. Eu *vejoouçoosintoexperimento* o enfrentamento da disciplinaridade, da linearidade, desinvisibilizo o amor, as questões de gênero, de autoestima, vejo o controle das aprendizagens, a subalternidade das turmas de projeto. E você leitor? O que vê? Ouve? Sente nas narrativas? Quais efeitos produz em você?

Desse modo, escapamos do critério (pré)julgador que analisa a narrativa como boa ou ruim, personalizando no sujeito que escreve a marca do estudante dedicado, compreensivo, preguiçoso, despreparado, entre outros. Assumimos que aquele que narra é muitos, assim como Deleuze e Guattari nos lembra no início do primeiro volume de *Mil Platôs*, e por isso não deve ser responsabilizado individualmente pelos sentidos produzidos coletivamente. Nesse sentido:

Sugere Butler (2015) que a valorização do outro na diferença é um *projeto ético* que se insurge contra a *expurgação do outro*. Nele, o *reconhecimento* pode ser revisado, como um *projeto ético* que é *insatisfazível* porque o *desejo de ser* “só se satisfaz através do desejo de ser reconhecido”. Quando *suspendemos o juízo*, refletimos sobre nós mesmos (“si”), nos *responsabilizamos* e conhecemos também a nós mesmos. Já a “condenação, a acusação e a escoriação são formas rápidas de postular uma diferença ontológica entre juiz e julgado” (p. 62, 63 e 65). *Expurgam* e, pensamos, invisibilizam o outro em sua legítima (porque ontológica) diferença, apagando uma ecologia de diferenças (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016, p.5). (SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2017, no prelo)

Assim, por seu caráter *singularcoletivo* que opera nas máquinas de rostidades, as narrativas muitas vezes possibilitam constituir capturas das incoerências cotidianas, das necessárias negociações com sujeitos que não são meros consumidores passivos de informação conforme nos lembra Certeau. Os sujeitos praticantes como seres vivos são indivíduos de emoções que como tal possibilitam ou determinam chaves de possibilidades de ações nos espaçostempos que habitam. Por tal condição, os currículos tornam-se experiências singulares, subjetivas e fluídas que são praticados, tecidos, vividos cotidianamente com o outro.

*

Hoje foi um dia calmo. Continuamos com matemática, o que me deixa que nem um peixe fora d'água. Como vou ajudar alguém, se ainda demoro 10 minutos para entender o troco do ônibus? Matemática sempre foi complicado para mim. Fico imaginando se fosse uma turma de ensino médio, com Logaritmo, Área, essas matérias chatas que nunca usei para nada. Estava ferrada. (...)

Acho a F. um pouco rude em relação ao G., ela reclama muito de como ele passa matérias, os exercícios, mas quando ele faz de forma diferente, ela reclama da mesma forma. Assim fica difícil, né?

Wi. tem tido muito ciúme do We., que se aproximou muito de mim. Antes, era só eu e Wi., sentávamos um do lado do outro toda aula. Agora, o We. também senta do meu lado e, diferentemente do Wi., ele pede pela minha atenção o tempo todo. Seja um desenho, um textinho, uma leitura, um exercício feito... Ele me chama o tempo todo para ver o que ele está fazendo. Wi. não. Wi. me chama, geralmente, para conversar sobre algumas coisas que estão passando naquela cabecinha, mas é bem de vez em quando e tem momentos certos como antes do recreio ou da saída.

Ah, lembrei! Hoje quando cheguei na escola ganhei um abraço muito gostoso do W.

(Relato dx bolsista L. em 01/10/2015)

*

Outra coisa engraçada que aconteceu foi o que a Ka. fez: ela passou um batom rosa choque e beijou a gola do uniforme do E., que quase entrou em pânico: “Minha namorada vai me matar, cara! Como eu vou explicar isso? Vai lá pegar uma blusa nova pra mim!!”. Depois que ele viu que não poderia pegar uma camisa nova, eu procurei na internet como tirar mancha de batom e descobri que dá pra tirar com detergente. E. foi pro banheiro, me deu a camisa e eu fui na sala dos professores, que tem detergente pra lavar as canecas de café. Uma professora me perguntou se a camisa (do uniforme) era minha e eu disse que era de um aluno que levou um beijo tarado. Ela me perguntou “por quê então a tarada não tá aqui lavando a camisa, então?” eu disse “Porque ela tá fazendo a atividade tão direitinho...” e a professora respondeu “e daí?”. Dei de ombros, dei um sorriso amarelo e fui lavar a mancha. Tem coisas que não podemos discutir, né? Se ela acha mais importante lavar uma blusa do que fazer uma atividade, são as prioridades dela. Eu não vejo problema nenhum em lavar uma roupa suja de batom, levando em conta o que eu já lavei nas roupas de cama dos apartamentos que faço faxina, mas enfim: opinião é igual nariz, cada um tem o seu e não é legal enfiá-lo nos outros.

(Relato dx bolsista C. em 19/02/2015)

*

Hoje trabalhamos a aula de número 70 do livro e telecurso de Língua Portuguesa, que iniciava com um texto chamado Isso é da sua conta. A interpretação de texto contava com noções de

Predicativo e Adjunto Adverbial de Modo e o G. me pediu para explicar rapidamente aos alunos sobre o que eram, suas funções e como diferenciar ambos. Fiquei muito feliz! Depois que expliquei, o A. fez a seguinte pergunta: "Professor, isso você não sabe né? Você é formado em Geografia!" Com isso, iniciamos uma discussão muito bacana sobre conhecimento e formação, no qual chegamos à conclusão juntos de que não é necessário se formar em algo para saber desse algo. O conhecimento é, acima de tudo, aquilo que buscamos o tempo todo, tanto em sala de aula - seja ela qual for - como em casa, no local onde mora. Podemos buscar vários conhecimentos em vários contextos de várias formas.

(Relato dx Bolsista L. em 13/08/2015)

*

O dia correu muito bem, todos fizeram as tarefas no seu ritmo, mas fizeram. Na hora do recreio percebi que a escola estava vazia. Devia ser o Sol, não sei. Mas os professores comemoravam a paz e a tranquilidade como o dia estava correndo. O professor da outra turma de projeto já entrou na sala de professores dançando e cantando, isso não é normal, sempre vejo ele com rosto fechado. Ai um outro professor disse num tom mais pessimista: "até agora não aconteceu nada" os outros disseram: "iiiiiiiiii" ironizando o pessimismo dele. Mas realmente a escola estava vazia em comparação com os outros dias. Na turma de projeto nossa sala estava com a mesma media de alunos. Apesar de uns alunos que nunca faltam terem faltado nesse dia. (...) Eles são espertos vão sempre a aula (ao menos na terça), e quando abre um sol, procuram a praia. (Rsrs) Não sei se foi isso mesmo, mas o meu desejo de ir à praia faz pensar que seja.

(Relato dx Bolsista F em 21/08/2014)

Rizomaticamente, escrevi um pequeno poema mosaico a partir de alguns relatos de bolsistas.

Hoje foi um dia

Hoje foi um dia calmo.

Hoje era um dia diferente.

Hoje era aniversário da Isabela.

Hoje foi um dia fora do comum,

Hoje não foi tão difícil.

Hoje foi um dia calmo.

Willy tem tido muito ciúme,

Lucas e Emerson ficaram brincando,

Camila pintou Jéssica e Ana Júlia ficou do lado olhando calada.

E a aula foi isso: o encontro.

Hoje era um dia diferente.
Lucas inesperadamente abraçou Rossana,
Rolou uma festinha das meninas.
As conversas do começo da aula continuam.
Diante de tantas coisas não posso dizer que nada aconteceu.
Hoje foi sobre homossexualidade.

Hoje era aniversário da Isabela,
mas hoje era um dia diferente na escola.
Esses grupos estavam mais fechados do que o normal,
os meninos juntos falando sobre as coisas que acontecem na favela.
“Parabéns bandidos. Tá na sala de aula.”

Hoje foi um dia fora do comum,
nesses dias eu aprendo muito com eles.
Ele é um ótimo menino,
olhou para mim e disse que eu também teria que ler, porque todo mundo ia ler.
A Fernanda dormiu.

Hoje não foi tão difícil,
cada um que entrava trazia algo.
Esse dia conversei com muitos,
as possibilidades são infinitas.

De novo inicio. Ou, percursos e entrecruzamentos da pesquisa^{32 33}

Como tem se desenvolvido a pesquisa, por quais caminhos e com quais objetivos? Para onde vamos? Que implicações *políticasepistemológicas* estão sendo perseguidas e que textos produzo a partir desses encontros? Como escrever a metodologia que se faz todo o tempo na pesquisa? Essas são algumas das perguntas que desde que passei a conviver com a mímica, tenho me feito todos os dias. Não consegui definir um início, mas depois de experimentar algumas pistas com alguns dos textos de Deleuze e Guattari, percebi que isso já não era mais importante. O início é redundância. Mas se é preciso iniciar o texto por uma letra, uma frase que seja, início por uma sensação que é a de caos. A sala de aula, a conversa complicada, é um caos, um corpo sem órgãos que se estratifica e desestratifica todo tempo. Espaços de máquinas, de agenciamentos maquínicos diversos, ritornelos, rostidades, terra... territorialização... desterritorialização... invenção [do cotidiano]. Múltiplos estados em sobreposição variando caoticamente num mesmo intervalo de tempo.

Na maior parte do tempo os meninos ficaram calmos, mas as vezes dava uma loucura e ficava mais bagunça³⁴.

Caos que me apareceu nas vozes que escutava quando era Pibid ou oficineiro (do Programa Mais Educação), quando era membro de grupo de pesquisa, quando sentava no banquinho de plástico para comer um hambúrguer em frente à biblioteca central da Unirio. Muitas vozes, muitas epistemologias, muita produção inventiva de sentidos nas falas, nos gestos, nos corpos, sem órgãos. Multiplicidades de multiplicidades. Puxava um fio e vinha um novelo. Meus próprios fios, arremessados nas palavras, quando retornavam a mim, já traziam buracos negros. Os meus fios já não eram meus, nem mesmo eram fios, eram alguma coisa que

³² Os nomes próprios empregados nas narrativas foram alterados a fim de guardar o anonimato dos sujeitos praticantes da pesquisa.

³³ Ao longo do processo de escrita da dissertação, tive a oportunidade de escrever, junto à Profa. Dra. Maria Luiza Süsskind um texto acerca da conversa como metodologia que será publicado no livro *Conversa como metodologia de pesquisa - por que não?* organizado por Tiago Ribeiro; Rafael de Souza e Carmen Sanches. Nesse capítulo de minha dissertação, trago alguns fragmentos dessa outra escrita, enredados ao longo do texto.

³⁴ Acreditando que nossas escritas carregam muitos outros, suprimimos os autores das narrativas. Nesse sentido, cada trecho é produzido por todxs.

eu sentia e tentava, muitas vezes em silêncio, construir minha cançãozinha territorializante que me acalmava e me permitia parar um pouco o turbilhão de tantas invenções.

Bem, acontece que o cotidiano é imprevisível e se inventa e (re) inventa o tempo todo, como é sempre falado no grupo de pesquisa aprendemos com o erro e esse foi sensacional!

Rizomas que se faziam e desfaziam, e no meu silêncio, fui desestratificando, desterritorializando e colocando em xeque a possibilidade de ensurdecer para tais vozes. Os conceitos, epistemologias, metodologias, noções ou quaisquer outros substantivos que costumeiramente empregamos para definir esses entes abstratos não foram diretamente impactados. Os rizomas dos cotidianos, ao serem criados em mim – ou talvez por mim ou comigo –, não permitiam mais a surdez para suas vozes. Como um testemunho que guarda sua possibilidade de ficção, de criação, ou dos estratos que são sempre mistos e se fazem pelo menos aos pares (DELEUZE; GUATTARI, 2011b), a existência dos rizomas cotidianos também se fazia pelas vozes, com as vozes, nas vozes, que percorrem planos, platôs, caminhos meus e dos outros. Rizomas esquizos, que ora são buracos negros em muros brancos, ora são muros brancos comprimidos nos buracos negros, ora são combinações distintas de ambos e muitos outros. Sonhos, delírios, movimentos de multidões aleatórias.

Nesse momento a hierarquia é confrontada e a turma responde com o silêncio e ouvido atento, que me traz a lembrança um saber popular de ouvir muito e falar pouco, para no meio da confusão não acabar sobrando pra você.

Se as vozes se entrecruzavam na minha vida, se as lógicas deslizavam e pareciam incoerentes, uma parte de mim passou a desejar um pensamento mais esquizo. A escolha poderia ser feita, sem qualquer juízo de valor envolvido, poderia tentar buscar a organização, o método, a causalidade de tanta multiplicidade e seus respectivos efeitos e criar com elas um texto, um curso, uma dissertação. Desenhar um território frágil como o fio de uma canção de criança, organizado, que apaziguasse tanta diferença e dissenso a fim de uma síntese. Síntese essa produzida a partir de um trabalho comprometido, engajado, e que fosse capaz de arrematar os pontos principais de tudo que foi realizado. Achar uma saída.

Foi interessante trabalhar com João, ele consegue ter um pensamento muito lógico e prático em determinados momentos, me ensinou vários truques, que ensinei a Roberto.

Mas o rizoma não permite fios como o de Ariadne. Essa é uma de suas diferenças ao labirinto grego. No CSO e nos platôs são muitos fluxos, velocidades, entrecruzamentos, buracos-negros, máquinas, devires. Multiplicidades de fios de Ariadne que unem lugar nenhum à coisa alguma, porque nada se conserva. Impoder (DERRIDA, 2014, p.259) para separar o esquizo do não esquizo. Somos todos esquizos, gritava Deleuze e Guattari. E novamente eu retomava às perguntas. Sempre as perguntas. Por que me incomodo com o impoder? Por que é difícil viver com o esquizo? Por que é difícil aceitar um pensamento que sempre fugidio que já requer um outro... outro... outro... e já não é mais um pensamento, mas *multipensamento*?

Eu não saberia como lidar com esse problema caso estivesse na posição da Profa. Raquel, eu provavelmente me perderia emocionalmente em certo momento

E aí saía da escola e conversava com meus colegas de curso. Nesse momento cursava Letras na Unirio e, embora não fossem muitos os momentos, pude ter algumas conversas nesses caminhos. *Precisamos educar nossos estudantes a serem leitores. Eles precisam conhecer Dom Casmurro, precisam entender que existem partículas linguísticas responsáveis pela retomada de informações no texto. Os professores não conseguem identificar os problemas dos estudantes e por isso preparamos esse material para resolver a questão. Existe um caminho privilegiado para tudo isso, porque por nossas pesquisas produzirão os resultados que garantem os resultados esperados nas avaliações diagnósticas.* E aí novamente o caos me desviava porque as perguntas se multiplicavam. Milhares de cabeças jorrando perguntas gritando. Erupções vulcânicas de dúvidas, tsunamis de vozes, batalhas de multidões. Escuto pela pele, escuto nos ossos. Microouvidos surgem nos poros da pele que reagem pelo arrepio do pelo que se levanta como lança no campo de batalha. E o pensamento único.

Os estudantes da turma são cheios de sonhos e desejos, vão pra escola animados e interagem entre eles, eu não quero ser aquele tipo de professora que mais atrapalha que ajuda, que pede coisas que não conseguem cumprir, que viaja, que caga e anda....

As soluções, não eram sempre no plural. A cada conversa uma nova solução única. Multiplicidades de soluções únicas. O pensamento uno, seja para a valorização ou para a subalternização, não permite o caos. Ele aniquila tudo que não comporta e mata as populações, as variações, as multiplicidades, esvaziando a cidade, restando apenas as estruturas carcomidas depois dos bombardeios (DEERIDA, 2014). Guerra e violência que dizimam a existência e guardam como produto o exemplo. Pela análise séria, engajada, médica, chega-se ao veredito/análise. Derrida denuncia o exemplo, fim por caminhos diversos tanto da crítica quanto da clínica. Deleuze e Guattari zombam, enchem as páginas de palavrões como dois beberrões que berram no amanhecer contra as mazelas trazidas pela psicanálise. Matam, de diferentes modos, a possibilidade de um pensamento único.

Tinham umas questões que a resposta tava na cara, outras que tinham duas respostas certas, outras que não entendi a resposta.

Na escola não deve haver religião. A escola é o local que se aprende a ser cidadão. A universidade é o local para formar professores. Eleitora do Bolsonaro é alienada. Pobre de direita é burro. Quem bate panela não teve aula de história. Palavras sopradas (DERRIDA, 2014) para fora da humanidade que esvaziam do caos os sujeitos que falam, que existem no mundo. Esses foram alguns dos questionamentos que foram me surgindo quando passei a entrar nas aulas de currículo para a graduação em pedagogia e licenciaturas.

Vocês têm a tendência de achar que o professor sabe tudo, eu também achava. Mas vocês sabem tudo também! O tudo de cada um é relativo, que nem fracasso e vitória. Às vezes, para mim, estar na faculdade é uma vitória. Para você, pode ser perda de tempo...

Nesses encontros pude conversar com muitos estudantes sobre minhas questões. Acredito que como Ferraço (2003) relata, sou caça e caçador de mim mesmo e, por isso, estou sempre falando também para mim, me pesquisando com o outro nesse encontro caótico, diverso, singular-coletivo-animal-autopoiético³⁵... Como afirma Santos (2008), “Todo

³⁵ Me aproximo do sentido de autopoiesis pensado por Guattari no que toca a produção de novas subjetividades como buracos negros. Como afirma o filósofo: “Em um tal contexto, percebe-se que os componentes os mais heterogêneos podem concorrer para a evolução positiva de um doente: as relações com o espaço arquitetônico, as relações econômicas, a cogestão entre o doente e os responsáveis pelos diferentes vetores de tratamento, a

conhecimento é autoconhecimento.”; “Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento.” E foram daí que surgiram desafios importantes no se fazer pesquisador. Questões de pesquisa que precisavam ser comentadas e reformuladas em outras, questões segundas que puxavam terceiras, quartas, infindáveis outras. E por entre as questões e com elas, percorria e constituía o caminho simultaneamente da metodologia.

Enquanto a aula acontecia e as dúvidas surgiam, parei para pensar na divisão da sala

No centro e na periferia disso tudo uma outra voz importante para mim conversava comigo. Boaventura de Sousa Santos, com seus textos e vídeos, me tensionava em outras direções e se territorializava em mim uma questão principal: como estas saídas, invenções no caos, dos cotidianos podem criar alternativas, movimentos de subjetividades coletivas, no mundo? Quais são seus limites e suas possibilidades? Como produzir territórios para elas de modo que possam ser acessadas, lidas, recebidas e novamente desterritorializadas, operando assim como também operam as saídas do Norte? Que papéis posso assumir nesse turbilhão de invenção e como constituir-mover esse arquivo sem forma-território-fixidez permitindo que outras vozes possam se enredar nesse trabalho? Até mesmo a noção de arquivo precisa se repensada e Derrida parece indicar um caminho.

Lorena pareceu desistir da prova e inventou todos os resultados.

Boaventura provocou em mim essa comichão, esse incômodo de tentar fazer coro com os sujeitos praticantes que inventam cotidianamente (CERTEAU, 1994; ALVES; OLIVEIRA, 2008) um fazer coro que precisa se repensar, metamorfosear a todo momento para que não retome os percursos epistemológicos que apagam a diferença e impõem o direcionamento ao pensamento único, hierarquizante, subalternizador e invisibilizam a riqueza e desobediência dos cotidianos (OLIVEIRA, 2012). Sei que não é possível escapar completamente dele, o Sul é feito com o Norte, existe enquanto o Norte existir como afirma o próprio professor

apreensão de todas as ocasiões de abertura para o exterior, para a exploração processual das ‘singularidades’ dos acontecimentos, enfim tudo aquilo que pode contribuir para a criação de uma relação autêntica com o outro.[...] Em outros termos, não se está mais diante de uma subjetividade dada como um em si, mas face a processos de autonomização, ou de autopoiese, em um sentido um pouco desviado do que Francisco Varela dá a esse termo. (GUATTARI, 2012, p.17-18)

Boaventura, mas sentia esse desejo de lutar permanentemente para me desestratificar, fazer meu trabalho fugir desses territórios e tentar constituir sobre outras máquinas, outras formas de operar com os cotidianos. Como lembra Derrida (2014, p.410), *não podemos enunciar nenhuma proposição destruidora que não se tenha já visto obrigada a escorregar para a forma, para a lógica e para as postulações implícitas daquilo mesmo que gostaria de contestar.*

As tentativas de quebrar certos combinados feitos entre o professor e o aluno e as ocasiões onde algum aluno é pego no flagra fazendo algo que não deveria estar fazendo também são bastante normais e alguns não tem muito pudor a ponto de não agir como bem entendem.

E nesse momento chegava um relato no e-mail de um estudante bolsista professor Pibid sobre o dia na escola. E minha leitura trazia tudo de volta. Todo o caos, todas as multiplicidades de multiplicidades, toda a impossibilidade de organização, as palavras sopradas dos manuais de formação e aulas de “como fazer” e a necessidade de estratificação para que algo pudesse ser acessado, um produto pudesse ser constituído, mesmo que tal produto fosse móvel como um texto. E no dia seguinte, na aula com a Profa. Carmem Sanches, me lembrava de seu trabalho por tantos anos no F.A.L.E e nos arquivos, nas conversas, em tanto material já produzido, trabalhado, com tantas pessoas. Universos de caos em cada disco de conversa.

Ele: Conversar né?

Eu: É. Acredito que uma boa conversa é o começo pra resolver muita coisa na vida.

É preciso fazer alguma coisa, mas também, era necessário se desestratificar mais, conversar mais, com estudantes, professores, amigos, autores... Era preciso conversar com Deleuze e Rossana³⁶, com Boaventura e Matheus, com Luli e Clara, era preciso pensar junto com os outros, mergulhar em suas e minhas diferenças para nesse movimento resingularizar. O pensamento único não poderia me auxiliar na pesquisa – que também é vida, que também sou eu, que sou outro -, na sala de aula como professor, na fila do pão como cidadão. A pesquisa

³⁶ Agradeço, mais uma vez, ao maravilhoso trabalho desenvolvido em parceria com a Profa. Rossana Moreira. Suas aulas na Escola Municipal Georg Pfisterer assim como suas participações nos encontros do grupo de pesquisa sempre reforçaram para nós que com amor, como nos apresenta Maturana, podemos fazer muito nos cotidianos.

talvez tenha sido território de terapia, de esquizoanálise, de me fazer e pensar no mundo e nas relações com aqueles que compartilham suas vidas comigo.

A vida coletiva concebida segundo esquemas rígidos segundo uma ritualização do cotidiano, uma hierarquização definitiva das responsabilidades, em suma, a vida coletiva serializada pode se tornar uma tristeza desesperadora (...). É surpreendente constatar que, com as mesmas notas microssociológicas, pode-se compor uma música institucional completamente diferente. (...) E começamos a sonhar com o eu poderia se tornar a vidas nos conglomerados urbanos, nas escolas, nos hospitais, nas prisões, etc... Se ao invés de concebê-los na forma de repetição vazia, nos esforçássemos por reorientar sua finalidade no sentido de uma re-criação interna permanente. (GUATTARI, 2012, p. 189)

Mais narrativas chegavam no e-mail. No fim da aula de Currículo³⁷, muitas escritas livres, escritas de si e por isso também de formação. Escritas daqueles que tinham outro vínculo com a pesquisa. Eram estudantes da disciplina de currículo, que para uns era obrigatória para a conclusão do curso superior, para outros era “eletória”³⁸ pela pouca margem de eletivas que seus cursos ofereciam, para certa parcela era eletiva escolhida e os motivos só se multiplicavam quando soprávamos as palavras para dentro dos sujeitos. Nesse momento percebo que a ideia de uma hermenêutica diatópica na pesquisa se fazia o tempo todo.

Foi uma aula/conversa onde aprendi muito com eles: foi bom vê-los falar com propriedade sobre diferentes assuntos. Antonio que andava sumido das aulas, apareceu nesse dia e defendeu a Rocinha dizendo “que as pessoas acham que a Rocinha é um lugar ruim, mas que não é; é um lugar como outro qualquer o que acontece ali também acontece em outros lugares”. Todos defenderam seus lugares e pontos de vistas com amor e respeito pela opinião do outro.

³⁷ Realizei o trabalho em sala de aula como estagiário em docência em 2015/01, 2015/02 e 2016/01, períodos que realizamos ao fim das aulas escritas livres que poderiam tocar nos assuntos conversados ou percorrer outros caminhos. Espaço para escrever aquilo que nos atravessava naquele momento.

³⁸ Numa grade com poucas disciplinas eletivas disponíveis e a obrigatoriedade de cumprir certa carga horária de tais matérias, aquilo que deveria ser eletivo se torna também obrigatória, por isso, empregamos o termo “eletória”.

Cada um estava lá por suas razões mutantes e por tal motivo suas escritas enredavam também seus momentos, seus acessos, suas maquinarias. Escritas complexas, caóticas, diversas. Quantas alternativas naquelas linhas. Isso sem falar nas conversas orais, nos encontros no corredor ou na máquina de refrigerante. Encontros com os sujeitos de formação na formação com formação. Encontros do conviver.

As complicações dentro da nossa sala, na verdade, não eram nada em comparação com o tumulto que estava tomando conta dos corredores. Só depois soube que uma prova estava sendo realizada.

E então começaram a aparecer as primeiras ondas de um tsunami (SÜSSEKIND, 2014) que tem abalado de maneira tão forte as instituições democráticas do país. Inicialmente, uma proposta de unificação curricular que já era duas antes mesmo de ser concebida: base nacional comum curricular e base nacional curricular comum. Na discussão da ordem dos termos, a noção do que era o comum à todos parece ser um caminho importante a ser comentado. Sússekind (2014) discute essa noção em texto da e-curriculum, e, a partir de seus argumentos, direciono a pesquisa também nesse viés. O que temos em comum é nossa capacidade de produzir diferença. Argumento de Sússekind que aparece no texto de minha qualificação nas palavras de Maturana e Varela por meio do conceito de autopoiesis.

Alguns grupinhos se formavam para fazer os trabalhos, dessa vez ninguém estava olhando atrás do livro para buscar as respostas ou algo do tipo.

A autopoiesis como Maturana e Varela discutem carregava consigo a possibilidade de entender o processo do conhecer a partir de uma clausura, de uma subjetividade que se organiza, se auto-organiza a partir de suas próprias forças sem desprezar aquilo que é externo a si. A auto-organização funciona nas membranas e no consumo ativo daquilo que afeta o sujeito. Consumo ativo que chama Michel de Certeau e seus *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) na impossibilidade de um sujeito passivo frente às produções culturais.

Quando o professor propõe esse tipo de atividade, eles entendem como algo que podem fazer em conjunto, e de fato podem. Gritam as respostas, ensinam o outro que está lá na frente, o

que está do lado e todo o resto. Eles aprendem juntos, e isso vai de encontro com as regras que são impostas de cada um deve fazer um exercício, sozinho e sem a ajuda dos amigos.

A auto-organização também guardava uma outra característica de enredamento com a impossibilidade do pensamento único, ela estava imbricada numa singularização do sujeito. O que nos torna comum é nossa condição animal de produzir singularização a partir de nossa condição autopoietica. Singularização essa que também se encontrava com Santos (2004) e na possibilidade de expansão do presente. Sentidos diversos, lógicas de Alice que se dão nesse “auto”, nessa maquinaria que produz diferença o tempo todo. Mas a existência do comum como diferente é ato político, e como tal, precisa ser pensada também na sua condição de existência. Quando podemos existir? O que de nós pode existir? As narrativas de formação podem existir nos territórios das formações?

Entre na faculdade no segundo semestre de 2010, e encerro minha graduação em janeiro de 2016, totalizando o montante de cinco anos no meu curso. Nesses mais de dez períodos que passei na Unirio, metade só foi possível graças à bolsa do Pibid, que segurou a minha barra desde novembro de 2012. No mês passado, novembro de 2015, completei incríveis três anos de Pibid, anos maravilhosos que fazem cada período extra no meu curso terem valido a pena.

Essa foi uma das questões que a Profa. Maria Luiza Sússekind me colocou e que iniciamos o debate no entorno do exame de qualificação. Para Maturana e Varela não cessamos de nos auto-organizar enquanto não tivermos uma relação destrutiva com o meio ambiente. A pergunta se desloca mais uma vez para o que entendemos por essa relação destrutiva. O desligamento do sistema físico-biológico do corpo? A subalternização, a abissalidade dos saberes dos praticantes do cotidiano? Mais uma vez, estávamos operando na hermenêutica que Santos nos falava. Saberes que carregavam consigo não saberes, no permanente movimento de reconhecer que é necessário buscar mais conversas, mais tradução, mais interação, para pensar, junto ao outro, saídas para as questões que nos abalam.

Conversamos sobre essas atitudes violentas, lembramos das operações na Rocinha e como isso mexe com todos. Quando tem tiroteio aqui no Fallet, todos ficamos nervosos, fico pensando em como a violência se tornou tão cotidiana que não temos mais noção do que é

uma rajada de tiro. Quantas balas são perdidas em uma metralhadora? Quantas vezes esse recurso é acionado? Quantos morrem e ainda vão morrer?

A discussão acerca da Base suscitava muitas questões que se enredavam diretamente na pesquisa. A mímica de Alice estava se constituindo diametralmente oposta a qualquer ideia de base, de hierarquia de saberes e principalmente de comum como igual. O combate a essas ideias se colocava na vanguarda, na linha de frente de uma luta, que como ressaltou o Prof. Bruno Sena no exame de qualificação, possui estruturas de poder que precisam ser enunciadas para serem combatidas. O poder do pensamento único na sua produção de inexistência precisa ser dito para que possamos desterritorializá-lo no sul. A prática abissal dominante precisa ser dita, narrada em sua abissalidade para sobreviver ao seu acontecimento e ser, assim, revisitada na recepção, desterritorializada ao sul pela prática que inventa e joga com a sua lógica. O pensamento único, a saída ao norte desigual precisa existir para que o sul que o faz dançar também exista. O paradigma cientificista precisa ser desconstruído para que possamos fazê-lo jogar junto de outras formas de se agir com o mundo.

Depois do recreio, eles fizeram no livro o exercício da aula que se relacionava com o telecurso. O exercício brincava muito com o significado das palavras, como corrupto e corruptores.

Nesse embate de pensamentos com o norte e o sul epistemológico, com uma BNCC que avançava na mão de especialistas, o exame de qualificação foi um acontecimento de encontro na qual pude contar com o apoio e carinho de uma leitura atenta de pessoas que dedicam suas vidas a produzir um mundo mais diverso, plural e possível. Vozes que se enredaram em outras vozes produzindo mais diferença e complexidade a um mar de textos, conversas e encontros da sala de aula, com os writings, com as narrativas, com os corredores, com as existências.

Nomeamos com eles drogas e seus “apelidos”, propondo posteriormente uma breve redação para saber o que cada um achava de determinada substância. O resultado foi maravilhoso e divertido, na verdade senti que com a nossa conversa e nossas reflexões em grupo conseguimos tirar muito mais do que com qualquer vídeo ou outra atividade possível.

Se por um dos caminhos tentava dar algum território minimamente estável a tantos fluxos, por outro buscava extrapolar os limites da página da dissertação. A abertura para as redes sociais, para o *YouTube*, *Blogger*, *Tumblr* ou qualquer outra plataforma virtual que permitisse o acesso de outros sujeitos se constituía como outra face do projeto. Deleuze e Guattari afirmam que os estratos se dão pelo menos aos pares, e, nesse sentido, ir para as redes sociais era requisito de uma prática que buscava abrir e mover arquivos. As práticas realizadas pelo projeto ALICE do CES de publicização de seus materiais de pesquisa se constituíam, nesse caso, como um caminho desejado por nós também.

Depois Professora Roberta me pediu para ir na banca, comprar o jornal o Globo, para vermos a foto da Claudia nele. Quando voltei ela me esperava ansiosa para ver a foto, ficou toda feliz.

Como levar para os meios digitais o projeto, escapando assim das lógicas das páginas de papel, permitindo entradas e saídas do projeto por meio dos recursos digitais? E como trabalhar com as questões éticas da pesquisa no que toca proteção das identidades dos participantes? Como criar essa abertura das narrativas de experiências requisitando ao leitor uma tentativa de suspender seus julgamentos a fim de pensar junto aos textos a complexidade dos espaços de formação? Mas não seria essa uma tentativa de controle de sentidos também? Como defende Guattari, é um erro pensar que tudo pode ser posto na linguagem. Nessa perspectiva do a-significante e do a-subjetivo, quando a possibilidade de representação se desestratifica no CSO, a busca por estratificar na língua o vivido requer a formação de novos territórios, novos estratos, num permanente processos de estratificação e desestratificação.

Professor Gustavo falou que ele passa muito tempo no celular.

Ela disse que vê ele online e manda ele guardar o aparelho.

Ele manda fotos do exercício feito para ela...

O desafio, dessa forma, que se ensaiou no exame de qualificação numa menor proporção e que ainda permanece nesse momento da pesquisa é avançar na pesquisa e debate acerca do modo de publicizar e potencializar essas astúcias cotidianas, produzindo assim mais encontros, leituras, sentidos e diferença. Porém sem que o projeto, até certo ponto, produza um território

que imprima em tais textos seu compromisso *políticoepistemológico* com o sul. Como uma linha de fuga que opera ainda com o território que escapa.

Tudo fica mais difícil com esses livros, as vezes me coloco dentro da cabeça desses jovens tão divertidos, criativos e inteligentes e me sinto, sinceramente, numa prisão.

Assim, a primeira tentativa foi constituir o texto da dissertação em um blog “hiperlinkado” direcionando para páginas, vídeos e imagens diversas, numa tentativa de produzir mais percursos. Em outro espaço, um Tumblr com as narrativas dos bolsistas pibids dispostas aleatoriamente matando qualquer possibilidade de uma leitura cronológica linear. No YouTube, a possibilidade de envio de vídeos dos encontros de pesquisa e entrevistas com professores. Múltiplos desafios que requisitaram, nesses meses após o exame de qualificação reflexão atenta para não realizar as mesmas práticas que foram combatidas ao longo do texto.

Planejei uma atividade bem aberta para a terça do dia 17 de novembro sobre apologia as arma e extermínio da juventude negra.

Pesquisei em jornais, em artigos acadêmicos, no site da anistia internacional.... Acionei o YouTube, vi documentários sobre juventude negra e coloquei tudo isso no planejamento....

Tudo ok!

O primeiro incômodo surgiu no que toca as narrativas. Alocar textos de estudantes – mesmo que com suas identidades preservadas – em uma plataforma separada daquela que hospedaria o projeto principal se mostrou um contrassenso, já que o objetivo de publicizá-las era que, pelo menos a sua possibilidade de visualização se desse a partir dos territórios do projeto. Atré-las a uma plataforma independente e fazer a interconexão com o site principal a partir de hiperlinks se mostrou frágil pois era possível acessar as narrativas sem que o projeto a que elas se integravam não surgisse em momento algum do percurso. Além disso, a condição de anonimato assumida, na qual os nomes foram substituídos pelas iniciais se mostrou um incômodo na leitura que se tornava travada e de difícil retomada dos sujeitos narrados.

O que mais gosto é do fato, talvez por ter poucas pessoas, dos alunos presentes não terem vergonha de se exporem, todos falam, todos perguntam e os saberes circulam.

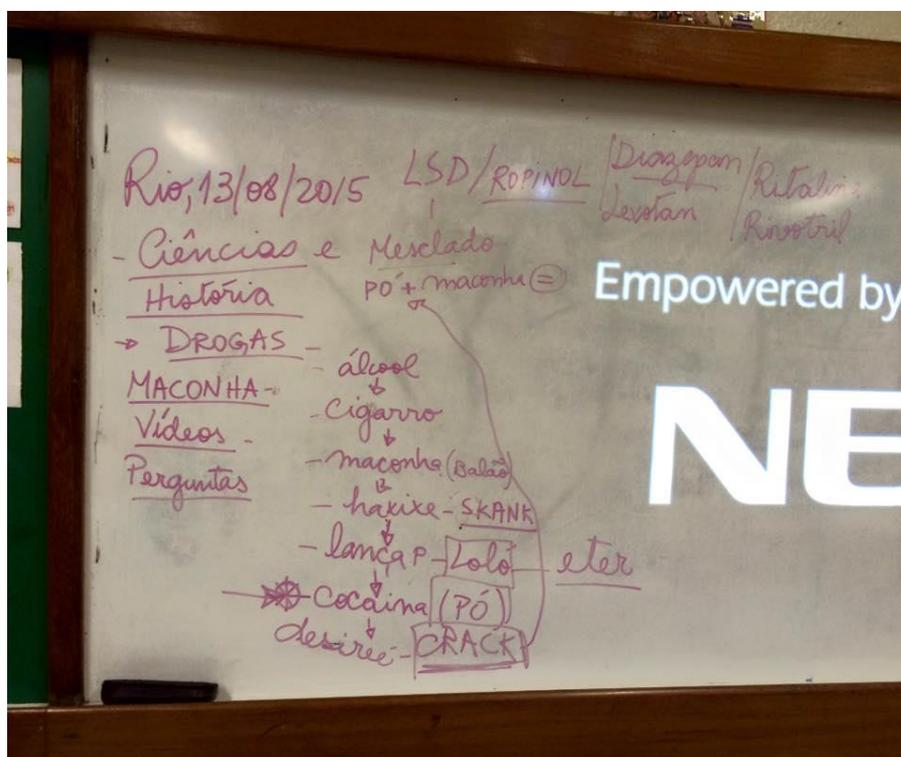
Para além das dificuldades técnicas – que possivelmente com um tempo maior para o desenvolvimento apropriado poderiam ser desenvolvidas – a abertura desse arquivo de narrativas do Pibid requisitou ir em busca de uma forma de produzir essa existência para outros espaços que não os congressos e revistas científicas de modo que tais produções não ficassem sem qualquer vinculação a uma pesquisa em andamento, resguardadas assim por um compromisso com uma perspectiva *políticapeistemológica* assumida no próprio texto do projeto. Parece necessário ganhar o mundo não só nos encontros físicos como virtuais. Utilizar a tecnologia hegemônica num uso contra-hegemônico, expandindo as astúcias dos praticantes do cotidiano numa mesma página de YouTube dominada pelos vídeos de modos de fazer das fundações globais. Contar as histórias, mostrar a diferença e, com isso, deslocar o mundo, as redes sociais, as plataformas digitais.

Acredito que a sala de aula precisa ser um convite ao riso, à aprendizagem, às trocas e nesse dia fizemos trocas maravilhosas. Aprendemos coisas incríveis que vão muito além da técnica de costura. Saí da escola com meu coração transbordando de alegria por ter tido a oportunidade de compartilhar de um momento tão especial.

Além disso, outro fator importante a ser levado em consideração é a quantidade inicial de material produzido no projeto. Inicialmente, foram produzidas ao longo de três anos, no subprojeto interdisciplinar de iniciação à docência, coordenado pela Profa. Maria Luiza Sússekind, cerca de 500 páginas de narrativas de formação. No que toca as escritas curriculares livres realizadas nas disciplinas de currículo e em alguns dos encontros do grupo de pesquisa, temos mais 100 imagens de material – conteúdo esse apenas digitalizado, porém em processo de digitação para a facilitação da leitura pelo visitante da plataforma. Também se constituiu um enorme acervo de imagens, porém essas ainda requerem uma nova triagem de modo a atenderem os requisitos éticos no que toca a concessão do uso das imagens dos sujeitos da pesquisa no projeto. Nesses vinte e quatro meses como bolsista Capes foi possível avançar na produção de sentidos daquilo que desejamos fazer, suas implicações e perspectivas de ação. Também produzimos alternativas ainda insuficientes de publicização. Porém, se mostra necessário mais tempo para ser possível abrir esse arquivo para as redes, já que a constituição desses espaços demanda bastante trabalho técnico.

Depois do recreio a sala foi preparada para comemorarmos os aniversários. Rossana havia pego o computador para usarmos a internet, os meninos indicaram algumas músicas, Camila entrou no Facebook dela e pudemos ver várias fotos e comentários. Foi um momento bom para conhecer um pouco mais sobre eles.

Após o exame de qualificação e as importantes leituras realizadas pelxs professorxs convidados, iniciei um outro percurso que ganhou corpo – que tenta se esvaziar dos seus organismos – esquizo. O movimento de buscar o diálogo com Deleuze e Guattari se justificava pela noção de organização presente no conceito de autopoiesis de Maturana e Varela. Além dessa escolha dos autores, a proposição por parte deles de uma “clausura” do eu se aproximava, mesmo que com suas diferenças, de um sujeito único separado do meio. Foi com Deleuze e Guattari que esse auto-organização, autopoiesis se metamorfoseou numa autopoiesis esquizo-buraco negro-ritornelo. Autopoiesis do caos e da singularidade que não organiza, faz rizoma e luta, como pode, para produzir estratos, territórios minimamente estáveis frente aos fluxos devastadores do corpo sem órgãos.



Dos rizomas aos ritornelos e uma possibilidade de encontro com Boaventura e as sociologias das ausências e das emergências. Com Deleuze e Guattari e alguns de seus (des)conceitos pude pensar a mímica e as narrativas no que toca sua produção, seus curreres, autobiográficos – e Derrida irá nos lembrar que toda escrita é uma escrita de si. Produzir pequenos centros estáveis no caos, fazer um em-casa e entreabrir seu território para uma linha de fuga que mantêm uma operacionalidade com o território primeiro. Três procedimentos não evolutivos do ritornelo que podem ser também produzidos com o sul epistemológico. Entretanto, busco constituir uma metodologia que tente escapar do percurso da decifração de um enigma que ao fim produz um exemplo. Buscar linhas de *im poder* como afirma Derrida:

Pelo contrário, é a própria inspiração: força de um vazio, turbilhão do sopro de um soprador que aspira para ele e me furta aquilo mesmo que deixa vir para mim e que eu julguei poder dizer em meu nome. A generosidade da inspiração, a irrupção positiva de uma palavra que vem não sei donde, acerca da qual sei, se for Antonin Artaud, que não sei donde vem nem quem a fala, essa fecundidade do outro sopro é o *im poder*: não a ausência, mas a irresponsabilidade radical da palavra, a irresponsabilidade como poder e origem da palavra. (Derrida, 2014, pg.259)

Quando ela começou, não pensei duas vezes e comecei a filmar. Ela ficou muito feliz por eu ter registrado e me pediu o vídeo pra mandar pro pai dela. Embora nos conhecemos a pouco tempo, como com a Carolina, nos demos muito bem e pareceu quase que um momento nostálgico ou algo assim.

Sul que precisa viver, precisa existir e para isso, conta com o testemunho do acontecimento para produzir sua existência. O exame de qualificação e a recomendação de leitura da Profa. Carmen Sanches me levou para meu primeiro contato com Jacques Derrida. Uma escrita de outro tempo daquela de Deleuze e Guattari, com um outro sabor para mim. Derrida me faz apaziguar os pensamentos para escutá-lo, me chama a ouvir cada linha de seus textos, porque cada palavra carrega sua história, seus conflitos, seus pensamentos, seus caos, num permanente movimento na incompletude. Tudo se constrói e se desfaz e abre mais questões. Movimento sem totalidade, sem fim. Foi com Derrida que a noção de abissalidade de

Santos ressignificou e fez novo território. Abismo, morte sem morte na impossibilidade de narrar o acontecimento. Para se contar do acontecido é necessário sobreviver ao acontecimento. Se já não se pode falar, por inexistência ou desimportância, não se pode sobreviver à experiência. Singularidades caçadas, assassinadas por uma estrutura de poder que as entende como burras, localizadas, desimportantes, simplificadas... Vozes que são existências, que produzem diferenças no mundo e inscrevem no tempo presente possibilidades de conhecimento.

As atividades foram bem simples, porém, impactantes. Pedimos inicialmente para que eles destacassem todas as palavras ou expressões que eles tivessem dúvidas, as perguntas não paravam de surgir e o quadro foi completamente tomado por explicações de gírias, significados de palavras e composições históricas como, por exemplo, o nazismo e Ku Klux Klan. Eles conversavam o tempo todo sobre a música e outras coisas relacionadas à aula, fiquei impressionado com a dedicação e o carinho deles.

Narrativa essa que não se resume a espelhamento do acontecimento. Testemunho verdadeiramente ficcional que só se constitui como testemunho por operar numa máquina de linguagem, máquina que permite a reprodução e inscreve a possibilidade de criação. Possibilidade de ficção. Juro dizer a verdade, somente a verdade, nada mais que a verdade como ficção. Narrativas dos cotidianos que produzem mais diferenças quando escritas, mais ficção no mundo, mais acessos a sentidos do mundo.



Mas escrita que requer também uma perspectiva justa e ecológica para existir. Escrita que requer que suas palavras não sejam sopradas para fora da humanidade. Poeticamente

escritas, a ideia de palavra soprada proposta por Derrida retoma Butler na necessidade de suspender os julgamentos na tentativa de produzir conhecimento com os textos. Ao soprar as palavras para fora dos sujeitos perdemos suas histórias, subjetividades, complexidades, possibilidades, matando os fluxos que se dão com o texto. Assassinato de populações inteiras em cada linha. Só resta o uno.

Estavam competindo para saber quem iria acertar mais rápido e nisso, não prestavam atenção na própria questão e sim, nas discussões que ocorriam em volta. Lógico que isso gerou uma bagunça.

E ainda estamos tentando fazer apenas alguns comentários sobre os currículos de formação no que toca suas produções, sua autopoiesis, suas roscas, ritornelos, devires, rizomas. Sua possibilidade de escrita e de sobrevivência ao acontecimento por meio de uma produção de sentido, um testemunho, uma narrativa. Precisamos, por outro caminho, pensar o *currere* pela via da leitura, da recepção, das potencialidades que a publicização desse material de pesquisa pode proporcionar no que toca aquele que recebe essa produção.

Ontem ele conversou comigo por Facebook e me pediu ajuda, dizendo que iria levar flores para ela e que precisava de um texto em mente. Então hoje cheguei cedo para ajudá-lo e, parece coisa pequena, mas interpretação de texto e escrita se incluem em uma atividade dessa... E como ele queria que tudo fosse perfeito, estava muito interessado em escrever algo bonito e saber falar o que escreveu para ela depois.

O que entendemos por leitura? Quais as possibilidades de produção de sentido, as astúcias, os percursos de formação que a recepção desses materiais pode criar? Seria possível, por meio dessa recepção que também é produção, pensar esse território como uma direção no caos? Uma direção coletiva para agenciamentos de subjetividade coletiva ao sul? Ao me embolar nessas questões, tento, ao longo da pesquisa perseguir a perspectiva de uma escrita que fuja da decifração e que aceite o jogo e a impossibilidade de totalização da linguagem. Nesse sentido, me aproximo de Derrida no que toca a impossibilidade de totalização da linguagem não pela finitude do discurso, mas por sua característica de jogo, de *suplementaridade*, mesmo quando tentamos centralizar o sentido.

A totalização pode ser considerada impossível no estilo clássico: evoca-se então o esforço empírico de um sujeito ou de um discurso finito correndo em vão atrás de uma riqueza infinita que jamais poderá dominar. Há demasiado e mais do que se pode dizer. Mas pode-se determinar de outro modo a não-totalização: não mais sob o conceito de finitude como assignificação à empiricidade, mas sob o conceito de jogo. Se então a totalização não tem mais sentido, não é porque a infinidade de um campo não pode ser coberta por um olhar ou discurso finitos, mas porque a natureza do campo – a saber a linguagem e uma linguagem finita – exclui a totalização: este campo é com efeito o de um jogo, isto é, de substituições infinitas no fechamento de um conjunto finito. Este campo só permite estas substituições infinitas porque é finito, isto é, porque em vez de ser inesgotável, como na hipótese clássica, em vez de ser demasiado grande, falta-lhe algo, a saber, um centro que detenha e fundamente o jogo das substituições. (DERRIDA, 2014, p.421)

E retomamos a hermenêutica diatópica de Santos. As questões se multiplicam na pesquisa – que também é a vida – e ressaltam que o trabalho de perseguir tais temas é cotidiano e não se conserva. Ainda é necessário pensar o arquivo e ética e o currículo e as epistemologias do Norte e as práticas de leitura e as epistemologias do Sul e...e...e...



Figura 3 Imagem capturada ao longo de uma atividade de personalização dos diários da prefeitura.

Devir-Conversa; Devir-Metodologia

Nesse permanente perder-se em conhecimentos e ignorâncias que tento pensar uma metodologia que se faz enquanto pesquiso, enquanto converso com os outros. Conversas dos encontros com os muitos outros que devém metodologia e metodologia que devém conversa. Não necessariamente pensar as conversas que experienciei a partir de suas características próprias – se é que elas existem - para então pensar uma possível mistura, e, muito menos, realizar o mesmo movimento para a metodologia de pesquisa. Porém pensar o movimento para direções possíveis de suas evoluções a-parelas. Conversas que se dão a partir do encontro com o acontecimento, como ficção que se inscreve numa *tecknè* (DERRIDA, 2015) reproduzível, e que requer de mim um esforço de pensar no que é possível dizer de uma conversa; metodologia autopoietica (GUATTARI, 2012) que se dá tanto na ação de conversar com o outro, seja na fala direta ou pela escrita, quanto no ato de escrever a pesquisa. Metodologia que se faz caçadora e caça do pesquisador. Metodologia-órgão-sexual-ficcional; conversa-rizoma-aparelho-

reprodutor. Evolução a-paralela no acontecimento que cai sobre o colo sem aviso prévio. Não se vê ou sente o que chega inesperadamente, como afirma Derrida. “*É evidente que se há acontecimento, é necessário que não seja nunca predito, programado, nem mesmo decidido.*” (DERRIDA, 2012, pg. 232). Metodologia-conversa, Conversa-metodologia que chega e se [des]forma no devir.

Apresento meu TCC, se tudo der certo, daqui a um mês, e me formo com o coração cheio de alegria, sabendo que escolhi a profissão certa (apesar de ter escolhido o curso errado) e que, apesar de todos os pesares, dá para ser uma professora agitada e ao mesmo tempo maravilhosa. Quem disse que o caos é negativo?

Cabe assim pensar meu percurso de pesquisa, minha metodologia como uma conversa-acontecimento, não somente na dimensão do imprevisível que me chega, mas também na possibilidade daquilo que consigo dizer do acontecimento, já que este chega inesperado, singular, sem anúncio, numa língua impossível. Fratura de expectativas, existência apenas como impossível, são alguns dos traços que Derrida me avisa ao tentar pensar algumas das características daquilo que acontece cotidianamente aos praticantes do mundo. Além disso, cabem outras possibilidades de questionamento acerca desse rearranjo da língua para dizer o ocorrido, que mesmo na sua possibilidade de testemunho do vivido – *juro dizer a verdade e somente a verdade* – carrega consigo também a possibilidade de ficção. Não seriam assim minhas falas acerca daquilo que acontece ficcionais e por isso minhas metodologias de pesquisa inventadas conforme [me] pesquisa?

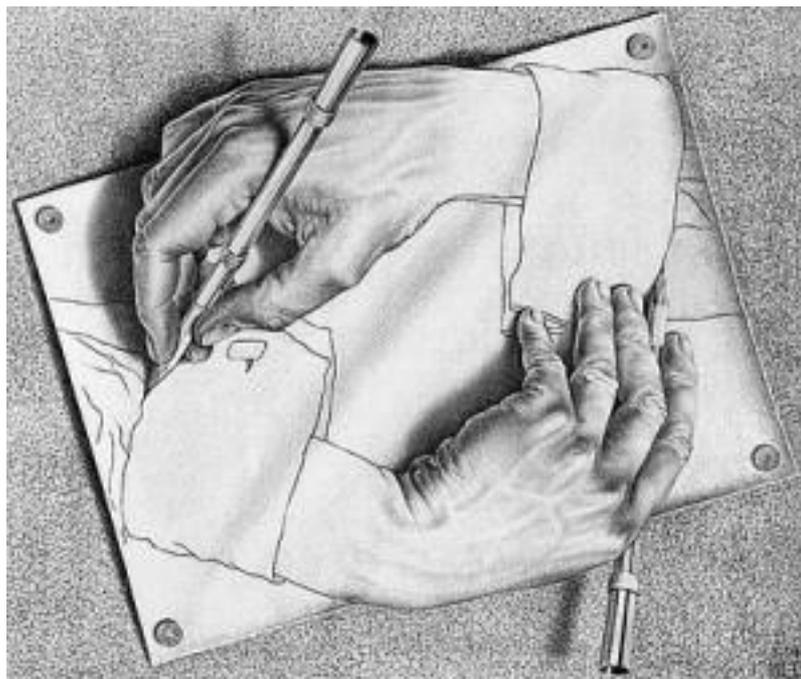


Figura 4 Ilustração de Maurits Cornelis Escher

É por esse caminho que desejo aproximar minhas conversas no seu devir metodologia de pesquisa da noção de acontecimento como proposto por Derrida (2012). Fruto de um sim inicial, que reconhece o outro como diferente e abre a possibilidade de uma fala.

Quando a gente se dirige a alguém, seja para lhe direcionar uma questão, é preciso, antes da questão, que haja uma aquiescência, a saber “eu te falo, sim, sim, bem-vindo, eu te falo, estou aqui, tu estás aqui, olá!”. Esse “sim” antes da questão, de um “antes” que não é lógico ou cronológico, habita a própria questão, esse “sim”, não é questionante. Há então no âmago da questão um certo “sim”, um “sim” à, um “sim” ao outro que não é talvez sem relação a um “sim” ao acontecimento, isto é, um “sim” ao que vem, ao deixar-vir. O acontecimento é também o que vem, o que chega. (DERRIDA, 2012, p.233)

Nessa aquiescência, nessa concordância inicial que não é cronológica nem lógica, porém política-epistemológica-social, busco uma escuta inicial, mesmo nas frases mais violentas, críticas e destrutivas. É por meio desse sim inicial que a possibilidade de conversa se dá e faz chegar a mim aquilo que era imaginado apenas como impossível. Sim para a possibilidade do impossível, do que se constitui e se dissolve no acontecimento e se reconstitui, sem resguardar forma, conteúdo, sentidos, numa outra fala daquele que sobrevive a essa

experiência.

E voltamos a conversar depois dos "ataques das bananas". Flávio falava de sua experiência, aquilo que aprende com seu tio. Fala que o tio o ensina saltar de parapente, que já foi ao exercito. Nessa conversa estavam nós três: eu, Helena e Flávio. Começamos a falar do que teríamos vontade de fazer, algumas aventuras bem legais e radicais. Falamos até das comidas que gostamos e que não gostamos muito. Conversamos bastante e Helena ate brincou com Flávio: "não vamos dessa vez para o hospital não".

Se busco assim perseguir alguns emaranhamentos possíveis da conversa como metodologia, parece oportuno pensar o que posso dizer da conversa após sobreviver a ela, já que assumo sua existência como um acontecimento. Para Derrida (2015) só se pode falar do acontecimento após sobreviver a ele e, tal produção de sentido guarda consigo sempre a possibilidade de criação. Conversa que ao ser narrada, escrita, produz mais conversa, mais acontecimento, mais [des]caminhos. Metodologia que [me] desliza, move e deforma enquanto se [me] constitui; permanente fluxo de sentidos e de práticas.

Pude notar durante esse tempo que o Diego, que sempre senta no fundo com os amigos dele, sentou perto da mesa dos professores. Perguntei a ele se tinha acontecido alguma coisa e ele me respondeu que estava com muito sono hoje que não queria muita gente falando na cabeça dele.

E nesse movimento crio mais questões: posso espelhar na linguagem uma conversa acontecida, relatando o que de fato se deu no encontro com o outro? Ou, por outro percurso, toda vez que busco o relato mais fiel do vivido, produzo outra experiência que guarda territórios comuns, porém realizo percursos diversos daqueles vividos? Entre o testemunho de uma realidade conversada expressa como metodologia de trabalho e uma ficção produzida pelo que narra, Derrida (2015) constitui também seu pensamento que faz morada nessa fronteira. Possibilidade de reconstituição e de criação simultaneamente devido a idealização de um instante. Sua singularidade, aquilo que guarda como único experienciado pelo sujeito que conversa, ao se permitir ser enunciado, se idealiza e possibilita assim a produção da ficção, do simulacro...

O que digo pela primeira vez, se é um testemunho, já é uma repetição, ao menos uma repetibilidade, uma iterabilidade, mais de uma vez em uma vez, mais de um instante em um instante, ao mesmo tempo, e o instante se divide sempre em sua extremidade, a extremidade de sua escrita. Ele está sempre na iminência de se dividir, de onde vem o problema da idealização. O instante singular, na medida em que ele é repetível, torna-se um instante ideal. Lá se encontra a raiz do problema testemunhal da tekhnè. A técnica, a reprodutibilidade técnica, está excluída do testemunho, que é sempre um chamado à presença da viva voz em primeira pessoa. Mas a partir do ponto em que o testemunho deve poder se repetir, a tekhnè está admitida, ela introduzida lá onde é excluída. Para isso não é preciso câmeras, vídeos, máquinas de escrever e computadores. Desde que a frase seja repetível, isto é, desde sua origem, no instante em que ela é pronunciada e torna-se inteligível, então, idealizável, ela já está instrumentalizada e afetada pela tecnologia. E pela virtualidade. É então a própria instância do instante que parece tornar-se exemplar: exemplar lá mesmo onde parece a única e insubstituível, sob a chancela da unicidade. E lá se insinua talvez com a tecnologia, como idealidade e como iterabilidade protética, a possibilidade da ficção e da mentira, do simulacro e da literatura, do direito à literatura, a própria origem do testemunho veraz, da autobiografia de boa-fé, da confissão sincera, como sua possibilidade essencial. (DERRIDA, 2015, p 50-51)

Por isso penso em minhas metodologias de invenções; metodologias de possibilidade do simulacro que se fazem no encontro com o outro assim como na escrita do encontro que vivi. Metodologias disformes que percorrem a fronteira sem poder se determinar o que são. (Des)Manuais de pesquisa que tentam dar conta de encontros inventados, conversas ficcionais, pesquisa sobre sentidos negociados entre os praticantes, sem que se saiba determinar fidedignamente seu percurso. Trabalhar nessa fronteira é também assumir que mesmo ao sobreviver a singularidade vivida e poder narrá-la posteriormente, aquilo que digo guarda sempre consigo uma possibilidade de criação e por isso requer daquele que me escuta algum tipo de crença, de justiça cognitiva. Realidade e ficção coexistem e se atravessam a cada linha que escrevo.



Figura 5 Imagem capturada ao longo de uma aula na turma de Projeto

Porém, território de disputas e de luta, minha possibilidade de defesa de uma metodologia que insinua seus limites, desconhecimentos e impossibilidades requer a busca por um encontro com outras formas de produção de sentidos que, ao acreditarem em sua potência de produção de verdade, silenciam outras formas de se narrar aquilo que me chega. Com o Norte epistemológico, a possibilidade de produzir uma ciência que mostra seus limites, inscritos pela *tekhnè* que é a linguagem, se desfaz pela ausência de um sim inicial. Se falo no reconhecimento do outro a partir de um sim inicial, percorrer a pesquisa numa perspectiva de conversa, se coloca também como luta pela possibilidade de justiça cognitiva entre metodologias que não reconhecem as conversas como formas possíveis de produção de conhecimentos científicos. À ciência cabe a linguagem sem sujeito, testemunho de uma realidade expressa por uma fala que não caminha na fronteira que constitui o instante singular e o instante ideal. Ciência ao Norte (SANTOS, 2006) que se faz pelo conhecimento [re]trabalhado por meio de métodos capazes de retirar do evento aquilo que guardam de realidade em si. Caminho esse que debati em diversos encontros e permaneço tentando desconstruir.

Nessas conversas aprendi muito sobre o que é ser professor daquela turma. Aprendi e continuo aprendendo a cada dia táticas para lidar com a diversidade naquela sala de aula.

Descobri o conceito de currere de Pinar nas muitas conversas do grupo de pesquisa e

percebi como os currículos, tanto dos alunos como de nós, estagiários, são sempre individuais e por isso atendem a interesses únicos de cada aluno, seja ele universitário ou do 6º ano por mais único que seja.

Perspectivas diversas que me perseguem nos modos de fazer pesquisa e possibilitam por um percurso o enrijecimento dos métodos na tentativa de criar o conhecimento científico apurado e por outro caminho *políticopistemológico metodológico* a multiplicação das possibilidades de fazer a partir da impossibilidade de busca da verdade do acontecimento – perdendo-me nos rizomas de possibilidades dos acontecimentos. Nos territórios, quanto nas fronteiras e nos possíveis entrecruzamentos, tais perspectivas de produção de conhecimento negociam e se fazem cotidianamente a partir de meus compromissos éticos-políticos-epistemológicos com os praticantes da pesquisa. Seus limites e possibilidades, nem sempre apresentados e debatidos, me parecem ser um dos campos em disputa para que se possa buscar espaços de conversa justa entre as diversas formas de se criar conhecimentos.



Figura 6 Foto do último encontro do Grupo de Pesquisa em 2015

*Metodologia é como construir o barco com ele já navegando, deslizando tratados, manuais, ritos*³⁹.

Pensar minha metodologia de pesquisa no seu devir-conversa é também visitar os territórios abissais produzidos por epistemologias do Norte que, em sua arrogância preguiçosa, traçam linhas abissais que excluem o acontecimento da possibilidade de ciência. Os métodos devem ser capazes de revelar conhecimentos precisos, verdadeiros, imparciais sobre a experiência do pesquisador. Mas a conversa não permite tal imparcialidade, nem qual revelação. Não posso conversar sem carregar minhas subjetividades buraco-negro e minhas significações muro-branco (DELEUZE; GUATTARI, 2012a) e, muito menos, produzir sentidos que não me atravessem como pesquisador. Como afirma Ferraço (2003): “(...) *estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como alunas que fomos quanto professoras professoras que somos.*” Por outro lado, o discurso de uma ciência técnica e precisa, e também estrutural, mata as circulações e populações (DERRIDA, 2014, p.5) a fim de fazer chegar as estruturas. Bombardeando as populações e seus respectivos encontros imprevisíveis, as metodologias que se fazem a partir das epistemologias do Norte subalternizam tudo aquilo que busca trabalhar na diferença e no imprevisível.

³⁹ Fala proferida pela Profa. Dra. Nilda Alves no seminário Ética e Pesquisa em Educação realizado no auditório Paulo Freire – Unirio, organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Rio de Janeiro, 2016.



Figura 7 Registro realizado na Escola Municipal Georg Pfisterer

Percorrer minhas conversas cotidianas como metodologia de pesquisa se constituiu como um percurso de pesquisa que também visa reconhecer outras formas de produção de saber. Maneiras de conhecer que reconhecem nos cotidianos a presença de multidões que se encontram e jogam permanentemente com sentidos produzindo interações e conhecimentos em suas interrelações. Nesse sentido, a conversa que devém metodologia se encontra com Ezpelleta e Rockwell (1989) quando essas afirmam:

Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola. (EZPELLETA; ROCKWELL, 1989, p.13)

Na crítica ao método, Ezpelleta e Rockell denunciam a existência de histórias não documentadas acerca dos sujeitos das escolas, ressaltando a produção de inexistência realizada por metodologias oficiais que eliminavam tais encontros dos cotidianos em prol de uma história única. Morte sem morte (DERRIDA, 2015), os praticantes dos cotidianos escolares ao serem

silenciados nas suas produções de sentidos, nos seus encontros, não sobrevivem para narrar os acontecimentos que são as escolas. Não sobrevivem aos bombardeios de uma metodologia oficial que abissaliza suas narrativas as entendendo como menores, particulares, desimportantes e demasiadas localizadas para serem assumidas como científicas. Instala-se as desigualdades entre local e global, científico e popular, contemporâneo e ultrapassado, jogando um dos lados para o abismo epistemológico.

Santos (2006) realiza a denúncia dessa ciência indolente que reduz a experiência do mundo àquilo que é capaz de ser adequado às suas lógicas. Tudo que não pode ser classificado ou entendido a partir de suas coerências é subalternizado e produzido como inexistente ou desimportante. É na virada epistemológica ao sul que a conversa como metodologia de pesquisa ganha sua possibilidade de existência e requisita espaço para diálogo justo com as ciências canônicas no movimento dos cotidianistas (SÜSSEKIND, 2007; 2012). Assim, para não produzir a ausência com os cotidianos, a pesquisa-conversa que percorro requer a busca por espaços de justiça social e cognitiva (SANTOS, 2010). Acreditando que as hierarquias produzem desigualdades e não diferenças, acredito que me mover pelas conversas é também um movimento de busca por espaços mais legítimos de vozes e encontros de sujeitos que praticam os cotidianos.

Como produto do pensamento abissal, o conhecimento científico não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa, nem poderia encontrar-se, uma vez que o seu desígnio original foi a conversão deste lado da linha em sujeito de conhecimento e do outro lado da linha em objeto de conhecimento. As intervenções no mundo real que favorece tendem a ser as que servem os grupos sociais que têm maior acesso a este conhecimento. Enquanto as linhas abissais continuarem a desenhar-se, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se se basear apenas na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Para além do facto de tal distribuição ser impossível nas condições do capitalismo e do colonialismo, o conhecimento científico tem limites intrínsecos em relação ao tipo de intervenção que promove no mundo real. Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. (SANTOS, 2010, p.48)

Nesse sentido, como uma pesquisa no campo da educação que se faz na conversa com o outro, tento produzir formas alternativas de praticar a ciência. Não se trata de multiplicar as

possibilidades metodológicas existentes nas metodologias canônicas para fazer caber a conversa, mas sim, reconhecer que os instrumentos existentes não permitem que a diferença produzida no encontro, o fluxo permanente de sentido, se constitua como um percurso válido de pesquisa. Como afirma Santos (2010) é necessária uma ecologia de saberes para que tais práticas de pesquisa possam dialogar com as outras formas de fazer ciência no campo educacional. Não se trata de devastar o campo e jogar por terra todo o trabalho desenvolvido na história da educação em prol de outra forma de fazer ciência, mas sim de produzir diálogos justos, alargando a experiência presente produzida nos diversos *espaçostempos* de pesquisa.

Acabei conversando bastante com a Helena sobre os momentos de insegurança: e quando eles perguntam algo que não é da nossa área e não sabemos?

Nesse sentido, a crítica pós-estruturalista que desliza na concepção de acontecimento não busca se constituir como uma metodologia evoluída ou melhor trabalhada em contraposição às perspectivas mais próximas ao Norte, da estrutura, mas sim desconstruir a possibilidade de poder das metodologias frente à complexidade do mundo praticado cotidianamente pelos sujeitos, num movimento de *des-poderar*, de buscar um *im poder*. Assim, tanto as perspectivas do acontecimento quanto das estruturas residem, se entrecruzam e se produzem no mundo cotidiano e, conseqüentemente, em meus encontros, assumindo a (im)possibilidade de criar qualquer entendimento completo, total, sobre as conversas que rizomatizam as redes de saberes e subjetividades dos praticantes. Exatamente na contramão desse pensamento, acreditando ser necessário buscar permanentemente uma hermenêutica diatópica, criando (inter)conhecimento(s), busco entender esses fenômenos como permanentes devires – devir-rizoma, devir-estrutura – evoluções a-paralelas que se fazem pelo menos aos pares.



Figura 8 Encontro final do Grupo de Pesquisa no ano de 2014

Possibilitar outras formas de criar pesquisa é também potencializar outros percursos de formação já que toda produção de sentido carrega consigo roscidades (DELEUZE; GUATTARI, 2012a) que operam nesse jogo entre de subjetividades dicotômicas. Portanto a ideia de percurso é decisiva para o movimento de desterritorializar as dicotomias. A cada novo percurso de pesquisa que se faz nas possibilidades do impossível, mais singularidades se constituem e novos rizomas de formação se fazem no fluxo do imprevisível. A luta por espaço de diálogo justo entre uma perspectiva de pesquisa com o acontecimento se coloca também como luta por uma formação sem territórios privilegiados, numa conversa complicada com universidade-escola e além. Todos interferem em mim a cada instante, trazendo o inesperado sem qualquer aviso. E assim percorro meus caminhos de pesquisa e de formação; conversa que devém metodologia que devém formação. Núpcias entre conversa, metodologia e formação.

Bibliografia

- ALVES, N. Imagens das escolas. In: Alves, N; SGARBI, P. (Org.). Espaços e imagens na escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Petrópolis: de Petrus Et Alli, 2008.
- ANPED ABDC. **Ofício n.º 01/2015/GR**: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2015. Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposiçãode-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- AUSTIN, J L. **Quando dizer é fazer**: Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Org.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2004.
- BAYARD, Pierre. Diante de um professor. In: BAYARD, Pierre. **Como falar dos livros que não lemos**. São Paulo: Objetiva, 2007. p. 97-109.
- BECKER, Howard. **Truques da escrita**: Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BERGSON, Henri. **Memória e Vida**: textos escolhidos. 1ª São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BORGES, Jorge Luis. O livro de areia. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papyrus, 1995.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 2011a.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. vol.1. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. vol.2. São Paulo: Editora 34, 2011c.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. vol.3. São Paulo: Editora 34, 2012a.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. vol.4. São Paulo: Editora 34, 2012b.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

- DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 21, n. 33, p.231-251, dez. 2012.
- DERRIDA, Jacques. **Escritura e Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- DERRIDA, Jacques. **Demorar**: Maurice Blanchot. Florianópolis: Editora Ufsc, 2015.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E.. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006. p. 151-180.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1994.
- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Globo, 2008.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p.445-466, ago. 2015.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1512-1529, Dez de 2014.
- MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, no. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2002.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy, 1995.
- NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Porto, v. 1, n. 3, p.13-22, fev. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação.** Rio de Janeiro: Dp&a, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Práticas Cotidianas e Emancipação Social: do Invisível ao Possível.** Petrópolis: de Petrus Et Alli, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana.** Petrópolis: de Petrus Et Alli, 2012.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura S (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **FST 2012: Boaventura de Sousa Santos e a Universidade Popular dos Movimentos Sociais.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WK7IARjZO3U>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-Favela e Favela-Escola:** Petrópolis: de Petrus Et Alii, 2012.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, M.L.; GARCIA, A. (org.) **Diálogo e formação de professores: Universidade-Escola.** Petrópolis, RJ. De Petrus Et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

_____. O ineditismo dos estudos nos/dos/com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no rio de janeiro, brasil. **E-curriculum**, São Paulo, v. 9, n. 2, p.1-21, ago. 2012

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PINAR, W. **Quem é William F. Pinar?** Petrópolis: de Petrus Et Alii, 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra. Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados. In: REUNIÃO ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais da 31ª Reunião**

ANPED. Caxambu: Anped, 2008. p. 1 - 17. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT12-4443--Int.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. Não existe pecado do lado de baixo do equador”: Políticas de currículo , direito à educação e as escritas nunca escritas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, número especial, São Luís, p. 43-56, dez. 2016a

SÜSSEKIND, M. L.; PELLEGRINI, R. “A escrita nunca escrita” ou por que (re)afirmamos nossa contrariedade à Base Comum. In. FRANGELLA, R. C. P. **Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisas em negociação**. Curitiba: CRV, 2016b. p.129-150.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; SANTOS, Wilza Lima. Um Abaporu, a feiúra e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 1, p.273-288, jun. 2016.

UPMS. **O que é a UPMS?** Disponível em:

<<http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/sobre-a-upms/o-que-e-a-upms.php>>.

Acesso em: 14 jan. 2016.