



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

RICARDO SCOFANO MEDEIROS

**DISSENSO NA POLÍTICA CURRICULAR: UM OLHAR POR ENTRE AS LINHAS E OS
AFETOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI**

RIO DE JANEIRO,

2023

RICARDO SCOFANO MEDEIROS

DISSENSO NA POLÍTICA CURRICULAR: UM OLHAR POR ENTRE AS LINHAS E OS
AFETOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-
Graduação em Educação como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Educação, pela
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof^o Dr^o Thiago Ranniery Moreira de Oliveira

RIO DE JANEIRO,

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Sd Scofano, M., Ricardo
DISSENSO NA POLÍTICA CURRICULAR: UM OLHAR POR
ENTRE AS LINHAS E OS AFETOS DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE NITERÓI / Ricardo Scofano, M.. -- Rio
de Janeiro, 2023.
203 f.

Orientador: Thiago Ranniery Moreira de Oliveira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2023.

1. teorias de currículo. 2. política curricular.
3. afeto. 4. dissenso. 5. cartografia . I. Ranniery
Moreira de Oliveira, Thiago, orient. II. Título.

Continuação da Ata de Defesa de Tese do doutorando Ricardo Scofano Medeiros, realizada em 27 de fevereiro de 2023.

Prof. Dr. Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (UFRJ)

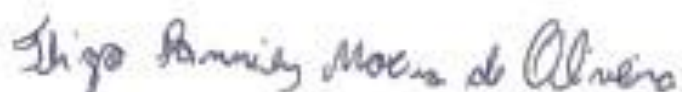
Profa. Dra. Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves (UFRJ)

Profa. Dra. Heliana de Barros Conde Rodrigues (UERJ)

Profa. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo (UERJ)

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraiso (UFMG)

Ricardo Scofano Medeiros – candidato



Thiago Ranniery Moreira de Oliveira (UFRJ)
Presidente da Banca

DEDICATÓRIA

À força da amizade

AGRADECIMENTOS

Ser nominalista em um momento como esse é sempre muito perigoso, caso eu me esqueça de alguém importante não é por descuido, mas talvez por falta de memória. Este trabalho só se tornou possível por conta de um arco de alianças feitas entre diferentes instituições públicas, do nível superior e básico de educação. Ao longo da tese, tive contato com muitos professores e professoras da rede municipal de educação de Niterói, sem os quais as páginas escritas seriam impensáveis. Mesmo não sabendo o nome de cada um, agradeço pelo encontro possível, por criarem um espaço vivo para pensarmos em currículo.

Quero agradecer à minha mãe Gilda, certamente a primeira professora que tive na vida. Agradeço por todo incentivo, troca e acompanhamento ao longo da minha trajetória. Foi ela que me ensinou a andar de bicicleta, a gostar de música e a ser curioso em matéria de pensamento. Não tenho a menor ideia de como retribuir sua dedicação e amor. Agradeço à minha avó, tia, primas e também às crianças que chegaram à família, Gustavo e Maria Rita, trazendo graça, alegria e leveza aos finais de semana.

Ao Thiago Ranniery, por ser um orientador presente e provocante. Sempre digo que aprendo muito com sua forma de trabalhar com seus orientados e orientadas. Fico impressionado como alguém consegue desempenhar tantas funções, ter tempo para orientar, não parar de estudar, ter ideias novas, fazer encontros semanais de reunião do grupo de pesquisa, ir às escolas públicas dar oficinas e ainda ter que dirigir a Faculdade de Educação. Agradeço pela confiança e parceria ao longo do mestrado e do doutorado, foram seis anos juntos, pensar nisso me emociona verdadeiramente. Acho que já estou com saudade.

À professora Cristiane Gonçalves, da rede municipal de Niterói, por toda a disponibilidade nos momentos em que a procurei. Agradeço por não esconder os seus receios e incertezas na condução da revisão do referencial curricular da cidade. Não poderia imaginar quantas nuances estão implicadas na elaboração de um currículo se não fosse por esse contato.

Ao professor Guilherme Lemos, por coordenar as rodas de conversa que acompanhei em Niterói, pelo seu bom humor, seu sorriso e pela paciência que teve comigo durante a disciplina que ministrou na UERJ.

À professora Teresa Gonçalves, pela amizade e parceria de trabalho. Ter feito estágio docente em sua companhia foi uma experiência riquíssima.

Às professoras da banca, por terem aceitado o convite em participar da defesa. As contribuições dadas ao longo do processo foram fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Agradeço ao Bando de Estudos e Pesquisas em Currículo Ética e Diferença, o Bafo!, por ser um espaço amigo do pensamento, incapturável por definição. Obviamente, o grupo é feito de diferentes pessoas, pessoas que deixaram de ser colegas do grupo de pesquisa e se tornaram amigas na vida.

Eu teria muito para escrever sobre cada um dos meus amigos ou amigas, sejam do Bafo ou não. Por esse motivo, vou apenas citar os tantos nomes que são importantes para mim. Algumas pessoas tem o mesmo nome, se um dia vocês lerem isso aqui, tenham certeza que não me refiro a uma apenas. Lorraine. Nath. Jorge. Renata. Alyne. Isabela. Duda. Gab. Fernanda. Alexandre. Pat. Vitória. Nadine. Giovana. Belém. Danilo. Vini. Angélica. Ana. Marcos. Milena. Marina. Paula. Letícia. Bel. Carol. Guilherme. Teresa. Dora. Ticiano. Marcela. Roberto. Adriano.

Agradeço especialmente à Marina e a Milena, casal mais bonito da serra fluminense, por terem me acolhido em um momento decisivo da tese.

Mas também agradeço especialmente à Nath, à Lorraine, ao Jorge e à Renata, se eu me tornei pesquisador, foi aprendendo com vocês. Gratidão pelo encontro, por tornarem o ambiente acadêmico um espaço divertido e sério ao mesmo tempo.

Isso de ter feito um bloco único não deu muito certo. Agradeço especialmente a todos meus amigos e amigas. Eu não seria quem sou se não fossem as relações de amizade que tenho e carrego comigo. Eu amo vocês. Talvez assim seja melhor.

Ao Zé e seu bar, onde encontro a maior parte dos amigos e amigas que citei acima.

À tenda umbandista Flor da Montanha, por ser meu ponto de firmeza espiritual no mundo. À mãe Baixinha, por ter deixado um trabalho lindo para os seus filhos e filhas. Ao seu guia mestre, o Caboclo Tupinambá e à toda egrégora espiritual da casa. Saravá Umbanda!

À CAPES, pelo financiamento.

*Para cantar samba
Veja o tema na lembrança
Cego é quem vê só aonde a vista alcança
Mandei meu dicionário às favas
Mudo é quem só se comunica com palavras*

(Candeia)

RESUMO

SCOFANO, R. M. Dissenso na política curricular: um olhar por entre as linhas e os afetos da rede municipal de educação de Niterói. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Este estudo, subsidiado por uma pesquisa de caráter interinstitucional envolvendo universidades públicas de diferentes regiões do país, acompanhou os meandros e desdobramentos da revisão do referencial curricular da rede municipal de educação de Niterói. Parte-se do pressuposto de que o processo de revisão cartografado compõe o espectro do que pode ser pensado como política curricular. Ao mesmo tempo, argumenta-se que em seu devir diferencial, a política de currículo está implicada e marcada por aquilo que Jacques Rancière chamou de dissenso, como também pela força dos afetos, tal qual Deleuze e Guattari teorizaram. Nesse sentido, quando uma comunidade política (corpo de professores (as), estudantes, diretoras, pesquisadoras e demais trabalhadores (as) da educação) não entende e não consente que a palavra currículo expresse uma única e mesma coisa, o que está em jogo são diferentes coreografias de afecções (variadas formas de afetar e ser afetado) que fazem o múltiplo do currículo objeto primeiro de afirmação, implicando a experiência curricular numa redistribuição possível dos modos de se viver e ocupar o espaço-tempo. A pesquisa está organizada em três partes. Na primeira, é perseguida uma série de perguntas e movimentos que compuseram a reformulação curricular da rede, através dos quais a política de currículo passou a ser vista e pensada de maneira múltipla: seja como um espaço-tempo de convergência e derrame da diferença; como uma luta pelas afetações que um currículo é capaz de gerar; ou mesmo como uma coreografia de afecções e expressões entre corpos de diferentes naturezas, sendo o currículo entendido como uma prática de afetação imanente à relação pedagógica. Na parte II, em meio à elaboração do novo referencial curricular, é mapeada com mais atenção uma inquietação vivenciada pela rede, a saber: quem *somos nós em Niterói?* Já na terceira parte, discute-se sobre as maneiras como a pesquisa foi sendo feita e escrita, defendendo a ideia de que a escrita acadêmica é um gesto que inventa a si mesmo na relação com a diferença.

Palavras-chave: teorias de currículo; política curricular; afeto; dissenso; cartografia

ABSTRACT

SCOFANO, R. M Dissensus in curriculum politics: a look across the lines and affections of the municipal education system of Niterói. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This study, supported by an interinstitutional research involving public universities in different regions of the country, followed the intricacies and developments of the revision of the curricular reference in the municipal education system of Niterói. It starts from the assumption that the cartographic review process composes the spectrum of what can be thought of as curriculum politics. At the same time, it is argued that in its differential become, curriculum policy is implicated and marked by what Jacques Rancière called dissensus and also by strength of affects, as Deleuze and Guattari theorized. In that sense, when a political community (body of teachers, students, principals, researchers and other education workers) does not understand and does not consent that the word curriculum expresses one and the same thing, what is at stake are different choreographies of affections (various ways of affecting and being affected) that make the multiple of curriculum the first object of affirmation, implying the curricular experience in a possible redistribution of ways of living and occupying space-time. the study is divided into three parts. In the first one, it is pursued a series of questions and movements that made up the curricular reformulation of system, through which the politics of curriculum began to be seen and thought of in multiple ways: be it as a space-time of convergence and outpouring of difference; as a struggle for the affectations that the curriculum is able to generate; or even as a choreography of affections and expressions between bodies of different natures, with the curriculum being understood as a practice of affectation immanent to the pedagogical relationship. In part II, amid the elaboration of the new curriculum reference, it is mapped, more carefully, a concern experienced by the system, namely: who are we in Niterói? In the third part of this study, it is discussed the ways in which the research was done and written, defending the idea that academic writing is a gesture that invents itself in relation to difference.

Keywords: curriculum theories; curriculum politics; affection; dissensus; cartography

RESUMEN

SCOFANO, R. M. Desacuerdo en la política curricular: una mirada por las líneas y afectos de la red municipal de educación de Niterói. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Este estudio, sustentado por una investigación interinstitucional involucrando universidades públicas de diferentes regiones del país, acompañó los intersticios de la revisión del marco curricular de la red municipal de educación de Niterói. Se parte del supuesto de que el proceso de revisión mapeado compone el espectro de lo que se puede pensar como política curricular. Al mismo tiempo, se argumenta que en su desarrollo diferencial, la política curricular es marcada por lo que Jacques Rancière llamó de desacuerdo, y también por la fuerza de los afectos, como teorizaron Deleuze y Guattari. En este sentido, cuando una comunidad política (cuerpo de docentes, estudiantes, directivos, investigadores y demás trabajadores de la educación) no comprende y no concorda que la palabra currículum exprese una única y misma cosa, lo que está en juego son diferentes coreografías de afectos (varias formas de afectar y ser afectado) que hacen de lo múltiple del currículum el primer objeto de afirmación, implicando la experiencia curricular en una posible redistribución de formas de vivir y ocupar el espacio-tiempo. La investigación se divide en tres partes. En la primera, se persiguen una serie de preguntas y movimientos que conformaron la reformulación curricular de la red, a través de los cuales la política curricular pasó a ser vista y pensada de manera múltiple: sea como un espacio-tiempo de convergencia y derrame de la diferencia; como lucha por las afectaciones que un currículum es capaz de generar; o incluso como una coreografía de afectos y expresiones entre cuerpos de diferente naturaleza, entendiendo el currículum como una práctica de afectación inmanente a la relación pedagógica. En la parte II, en medio de la elaboración del nuevo marco curricular, se mapea con más detenimiento una preocupación vivida por la red, a saber: ¿quiénes somos en Niterói? En la tercera parte, se discuten las formas en que se realizó y escribió la investigación, defendiendo la idea de que la escritura académica es un gesto que se inventa en relación a la diferencia.

Palabras clave: política curricular; teoría del currículum; desacuerdo; afecto; cartografía

SUMÁRIO

PARTE I- POLÍTICA CURRICULAR: UMA COREOGRAFIA AFETO- EXPRESSIVA

RECOMEÇAR.....	p.15
1. ENTRA-SE NA DANÇA.....	p.23
1.1 O projeto de pesquisa interinstitucional: como cheguei à rede de Niterói e um punhado de pequenos detalhes.....	p.24
2. CARTOGRAFAR FALAS, COREOGRAFAR A POLÍTICA: HISTÓRIAS QUE CRIAM CONCEITOS.....	32
2.1 Sobriamente, afirmar a confusão!.....	38
2.2 Afetar-se.....	41
2.3 O mal que a força sempre faz.....	44
2.4 Uma pausa necessária?.....	49
2.5 Das maneiras de afetar.....	51
3. MAIS DO QUE AS PALAVRAS PODEM DEFINIR: UM PROBLEMA DE SENTIDO?.....	58
3.1 Dissenso na política curricular: <i>Opa eu tenho que fazer diferente!</i>	75

PARTE II - QUEM SOMOS NÓS EM NITERÓI?

1. TECER A REDE.....	94
1.1 <i>No final das contas, é meu nome que vai estar lá!</i>	109
2. INTERFERÊNCIAS ESPAÇO-TEMPORAIS NA PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR: COMPLICAÇÕES INSUSPEITAS.....	123
2.1 Nós em Niterói: uma encruzilhada espaço-temporal.....	135

PARTE III – DA PESQUISA CARTOGRÁFICA: UM CADERNO DE EXPERIMENTAÇÕES COM A ESCRITA

1. <i>RODEI O MUNDO E PERGUNTEI: NITERÓI ONDE É QUE FICA?</i>	144
<i>Okê caboclo! Do terreiro à política de currículo.</i>	157
<i>O trabalho de campo já terminou.</i>	160

Eduardo Coutinho e os jogos de cena: entre a verdade da filmagem e a filmagem da verdade.....	163
Afeto como lógica de seleção empírica: nos limites da intencionalidade; ou: <i>opa! Eu tenho que fazer isso diferente!</i>.....	167
Escrever na rua e ver coisas esquisitas.....	169
Cadê o autor que estava aqui? O vento soprou!.....	172
Pandemia.....	177
Da montagem.....	181
E os objetivos de pesquisa?.....	184
Índia, Niterói, Espírito Santo e Realengo.....	186
ENTRE AS LINHAS E OS AFETOS DE NITERÓI: DE QUE MATERIAIS SÃO FEITOS OS CURRÍCULOS?.....	194
REFERÊNCIAS.....	199

PARTE I

POLÍTICA CURRICULAR: UMA COREOGRAFIA AFETO-EXPRESSIVA

Em cada palavra pulsa um coração. Escrever é tal procura de íntima veracidade de vida. Vida que me perturba e deixa o meu próprio coração trêmulo sofrendo a incalculável dor que parece ser necessária ao meu amadurecimento – amadurecimento? Até agora vivi sem ele!

(Clarice Lispector)

RECOMEÇAR

Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou. Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho. Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever. Como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer? (LISPECTOR, 2020a, p. 9)

“Pegar o bonde andando” é uma conhecida expressão popular que, arrisco dizer, tem força para sintetizar as palavras de Clarice Lispector. Mas não só. Contrabandeadas para a página inicial de uma tese de doutorado, que faz da política curricular seu objeto primeiro de reimaginação, elas procuram acenar simpaticamente para as possíveis leitoras¹ deste estudo, como que em um gesto convidando a subir no bonde já em movimento. Quando peguei o bonde (ou seria melhor dizer barca?²), ele também se movimentava, e é por isso que escrevo essa introdução, por intuir que a sensação incipiente com a leitura da pesquisa possa causar algum estranhamento em quem lê. Imagino que perguntas do tipo: “de onde isso veio? O que está acontecendo aqui?” precocemente não de emergir. E se isso ocorrer, é porque as coisas acontecem antes de acontecer: começam sem ter um início preciso e terminam sem um final assinável.

O questionamento de Clarice, em *A Hora da Estrela*, poderia ser assim relançado: como começar algo pelo início se o que existe é aquilo que nos ultrapassa? Como contar uma história na qual a história contada não coincida com o seu início? Transladando o foco da conversa para o processo de reformulação curricular aqui estudado, diria que reunir um conjunto de informações sobre a rede municipal de educação de Niterói e outras esferas relacionadas a este trabalho, apresentá-las posteriormente aos leitores, com vistas a desenhar uma paisagem onde a política de currículo da cidade seria desdobrada, acabaria por ignorar radicalmente o fato de que enquanto o desenho era feito a política já acontecia.

Procuo escrever, assim, no espaço intersticial, região de indiscernibilidade, onde simultaneamente o desenho se faz e a política se dá; havendo, portanto, permutabilidade (RANCIÈRE, 2020) entre o traçado da paisagem e a efetuação da política, em uma coreografia

¹Ao longo do texto, a redação ora se flexiona no masculino e no feminino, ora repete o masculino como aquilo que abarca o feminino, ora é redigida apenas no feminino. Inconstante, essa movimentação procura destacar que, em alguns momentos, quando apenas o feminino é usado temos dificuldade de considerar que o masculino também pode ser ali abarcado.

²Faço uma pequena brincadeira com a geografia da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Pode-se chegar em Niterói, município vizinho à capital, local onde realizei o trabalho de campo da pesquisa, através das barcas, um transporte aquaviário que cruza a baía de Guanabara.

de pesquisa que embaralha os limites entre teoria, metodologia e empiria. Produz-se, conseqüentemente, uma variação estilística na redação do texto escrito, que solicita gentilmente ao seu leitor que o acompanhe em seus vaivéns, repetições e variações. Em troca, é oferecida boa companhia e algumas inquietações diante do que é chamado de teorização curricular.

Talhado pela “heterogeneidade que marca o pensamento e sua criação” (AMORIM, 2007, p. 5), este estudo passou por reviravoltas e turbulências consideráveis. É que seguir uma miríade de pistas emanadas do trabalho de campo reuniu, no transcorrer da investigação, uma quantidade adensada de falas de professores (as) aparentemente desconexas entre si, mas que pensadas uma a uma davam a ver a riqueza de detalhes imperceptíveis e singulares que vinham à superfície quando falávamos em currículo. Essa reunião polifônica acabou gerando perturbações sérias, pois eu simplesmente não sabia o que fazer com as falas que se avolumavam diante dos meus olhos, nem como reafirmá-las enquanto um problema político integrado, necessário, com importância e interessante³.

Demorei significativamente para perceber que problemas políticos – malgrado sejam tematizados como conteúdos em documentos curriculares (a violência contra a população indígena ou afro-brasileira é um exemplo) – passavam pela política curricular sem que pudessem ser reduzidos a ela. Expressão disso são os inúmeros tiroteios e conflitos territoriais que afetam as diferentes unidades escolares da rede de Niterói, conforme os relatos de alguns professores e registros em ofícios fazem entrever.

foram lembradas algumas limitações impostas à escola por sua localização, já que está instalada em uma localidade onde os moradores têm que cumprir exigências de organizações em conflito com a lei, que ali agem. Essa ação inclui, entre outras, a expulsão do território do bairro, de famílias cujos filhos, alunos da escola, ficam impedidos da frequência às aulas, o que ocasiona baixa na frequência dos alunos atingidos, e até a evasão escolar. O prejuízo é evidente, mas a solução desse problema escapa inteiramente à alçada da escola. Mesmo assim, a escola é instada a participar de um programa que tem por objetivo buscar o retorno à frequência dos alunos faltosos. (NITERÓI, 2019, s/p).

É curioso notar, nessa perspectiva, o transbordamento daquilo que escapa à alçada da escola e, ainda assim, passa por ela, em um tipo de interpelação na qual se furtar da resposta reverbera diretamente nas condições de determinados estudantes conseguirem ou não frequentar uma sala de aula. Tal situação faz com que nos questionemos acerca dos modos de

³ Mais especificamente, faço alusão a Deleuze, posto que para o autor: “as noções de importância, de necessidade, de interesse são mil vezes mais determinantes que a noção de verdade. De modo algum porque elas a substituem, mas porque mede a verdade do que digo.” (DELEUZE, 2013a, p. 166). Direcionada à tese, tais noções são cruciais para alargar o imaginário acerca dos limites da política curricular, definindo quais seriam os verdadeiros problemas da política de curricular.

efetuação da política curricular, atentando-nos especialmente àquilo que parece estar fora de seu domínio: tiroteios, perseguições territoriais, depressão, medo, culpa, sorte, choro, aversão, disputas em torno da merenda escolar⁴, ou uma outra série de traços que passam ao largo da cultura da testagem e seus indicadores mecanicistas correlatos (MILLER, 2014; TAUBMAN, 2009), gramática essa bastante comum para balizar o que deve ser importante na experiência curricular: o bom desempenho em avaliações centralizadas, as altas taxas de aprovação, os baixos índices de retenção, as pequenas taxas de evasão escolar, etc.

Nesse sentido, em uma rede pública de educação com noventa e quatro escolas, contando com cerca de trinta mil matrículas ativas (NITERÓI, 2022), pensar em política curricular requer um exercício de atenção às inúmeras trajetórias e movimentos que lhe dão corpo, sem com isso ter a pretensão de esgotá-los. Impõe-se um desafio à imaginação curricular de considerar que “qualquer política que apreenda as trajetórias em pontos diferentes está tentando articular ritmos que pulsam em diferentes compassos.” (MASSEY, 2015, p. 225). Talvez, a apreensão destes diferentes ritmos “deslo[que] os termos da política educacional do romance bem-aventurado de atender a *todos* do mesmo modo e invariavelmente” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 749), suspendendo prioritariamente a ideia de que a política curricular deva ser pensada como algo (um conjunto de ações, orientações, práticas) que se destina a alguém: seja uma professora, um aluno, uma escola, uma rede pública ou à nação.

Aquém de um destinatário específico que lhe valha – no mais das vezes, um indivíduo genericamente projetado –, a política curricular não se torna menos efetiva, mais abstrata, ou canhestamente teórica, mas devém um “emaranhado vital de escalas, tempos e seres heterogêneos localmente entrelaçados” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 752), implicada em um amplo leque de relações: seja entre escolas e famílias; universidades e escolas; secretarias e partidos políticos; escolas e movimentos sociais; secretarias e direções escolares; estudantes e professores, ou quem e o quê mais for imantado pela força centrípeta que nos arrasta à escola. É precisamente por esse motivo que os vaivéns são multiplicados ao longo do texto, deixando-se, às vezes, lacunas para trás. Ora, se a política curricular é mais do que um processo unidirecional, podendo ser melhor pensada “por meio de conectividades complexas de um número infinito de dimensões” (MACEDO, 2016a, p. 6), então as reverberações dessas conexões também produzem marcas na escrita da pesquisa. São marcas políticas que testemunham o encontro de trajetórias desconhecidas ou desconectadas.

⁴As cenas fazem referência ao trabalho de campo da tese e serão retomadas posteriormente.

Gostaria de ressaltar que o movimento pensante que essas páginas fazem só se tornou possível por ter se associado ao pensar de muitos outros professores e professoras da rede municipal de Niterói. É inconcebível imaginar os desdobramentos teóricos deste estudo sem que suas falas fossem evocadas ao longo da tese. O trabalho de campo e a escrita da pesquisa se capturaram e catapultaram mutuamente. Foram as falas das professoras e professores com quem tive contato que atuaram na produção das relações conceituais com o próprio quadro teórico com o qual operei; ou seja, foram essas falas que produziram os conceitos que veremos aqui. A parte que me coube nessa relação se configurou em uma tentativa, sempre precária e hesitante, de dar expressão aos afetos que passavam por mim na exposição à diferença, através dos quais pude me constituir e escrever este texto.

Sonhei em redigir uma pesquisa que se colocasse à altura de uma emoção invisível e sem nome: valei-me os versos de Candeia! É que pensar em educação e currículo produz, vai não vai, um arrebatamento que me rouba o chão e me faz ter certeza de um outro mundo possível. Enquanto escrevo este parágrafo, a canção *volver a los 17*, cantada por Mercedes Sosa, invade meus ouvidos. É uma apresentação na Argentina, nos anos de 1984, em que Milton Nascimento nos brinda com uma participação especial. A plateia local saúda a entrada de Milton no palco entoando Maria Maria, cantando a plenos pulmões a parte da música sem letra: *aê! aê-a-a-ê! aê-a-a-ê! a-ê-a-ê-ê-ê!* É impossível não se arrepiar, digo por mim.

Volver a los 17 é uma música em forma de oração, e em alguns momentos pensei em escrever uma tese em forma de oração, por mais que eu não tenha a menor ideia do que isso queira dizer. Talvez expresse apenas uma intuição de que educar é um modo de nos reconectarmos à força de variação que nos atravessa, movimento que pode desatar os muitos nós da vida, produzindo outros tantos. *Se va enredando, enredando*, cantam Sosa e Milton. Educar: prática de enredar e produzir outros nós na vida, outras vidas em nós. Ou, para cantar em coro: *es como decifrar signos, sin ser sabio competente. Volver a ser de repente, tan frágil como un segundo. Volver a sentir profundo, como un niño frente a Dios. Eso es lo que siento yo, en este instante fecundo.* Educação altiva, valente, feita num *arco de las alianzas, con todo su colorido*, onde até a dura corrente, *con que nos ata el destino*, torna-se *un diamante fino, que alumbra mi alma serena*. Educar: prática de estudar, ler e reescrever os signos da vida – objetos de encontros – numa ação recombinante ilimitada.

Educar: um sentir profundo na diferença, em que de repente voltamos a produzir existência no Ser. Educar: derramar a virtualidade de uma vida e desordenar suas revelias.

Política curricular: uma luta pelas afetações que um currículo gera ou é capaz de gerar, uma prática de adensar mundos. Currículo como prática de afetação. São expressões relâmpago, numa escrita que pula. Um fluxo de pensamento tropeçante, engasgado da vida em campo e da vitalidade do campo curricular. No currículo, quero aquilo que enfeitiça e não sei dizer. O feitiço de dizer o não sei o quê. Aquilo que faz o olho brilhar, o coração partir, a perna tremer. No currículo, quero aquilo que apaixonava, aquilo que faz corpo, abre fresta, arranha o dado, partilha o sensível.

E quero, além do mais, concordar com Clarice, dizê-la uma brilhante teórica da política curricular: “meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.” (LISPECTOR, 2013, p. 199). Poéticas e políticas da escrita e pesquisa em educação. Houve uma vez em que fui obstinado à livraria procurar por seus livros. Eu não conseguia escrever, mas uma voz muda gritava para mim: vai ler Clarice, vai ler Clarice! Comprei seis exemplares. Uma tradutora de mim disponível na estante, um verdadeiro consolo para um ~~eu~~ que desconheço. “Procuro para cada palavra o estalar inconsciente de um sentimento cruciante.” (LISPECTOR, 2013, p. 33). Clarice, uma contrabandista de afetos, alguém que soube captar a violência do pensar e nos dizer sem pudor que “a palavra é o dejetivo do pensamento” (LISPECTOR, 2013, p. 33).

No dia em que fui à livraria, mandei mensagem para uma amiga dizendo a ela que faria de Clarice uma teórica política. A resposta eu já esperava, algo como: “não viaje, você não tem mais tanto tempo para escrever a tese, simplifica e termina”. Já tinha muita coisa escrita; e, me conhecendo, ela pôde ter imaginado o óbvio: “ele vai inventar de reescrever esse troço todo mais uma vez”. Não deu outra. A epígrafe da introdução é testemunha do desvario. Eu realmente não tinha tanto tempo para terminar, mas era imperativo escrever e “não esmag[ar] com palavras as entrelinhas” (LISPECTOR, 2013, p. 221) intensivas do dizer. Com a elaboração da pesquisa adiantada, acredito que Clarice tenha funcionado mais como uma intercessora teórica do que, propriamente falando, uma autora de teoria política.

Independente disso, escrever acompanhado por Clarice, aqui e ali, foi sensivelmente mais fácil. Irrompendo em diferentes alturas do texto, sinto que suas palavras puderam levar a sério uma interlocutora de pesquisa com quem tive contato. Ela, a interlocutora, dizia que *a política supõe mais do que as palavras que a definem*⁵, como se dissesse que “a hora de viver também não tem palavra.” (LISPECTOR, 2013, p. 133). De algum modo, o texto da tese é uma

⁵ Além de palavras estrangeiras, o itálico marca a fala das professoras e professores de Niterói.

conversa entre as duas e das duas com o campo curricular. Juntas, elas produzem uma série de perguntas que passarão a nos guiar: **o que acontece à política curricular quando nem tudo que nela se expressa é articulável desde o ponto de vista das palavras? Mudanças no sentido da experiência curricular podem ser consideradas como uma operação de natureza política? Se sim, por quais motivos? E como explicar a metamorfose deste possível sentido ao largo do registro de uma diferença significativa?** Ou ainda: podem os arranjos sensíveis de uma determinada comunidade política se manterem os mesmos a despeito dos remetimentos significantes se proliferarem? Isto é, **pode a nossa capacidade de significação proliferar resguardando, ironicamente, um nexos de correspondência e identidade entre o visível e o dizível (seja essa ligação arbitrária, contingente ou contextual)?** Como perceber – ou mesmo quais critérios facultativos criar – para averiguar a instauração de uma fissura entre tais nexos?

Uma vez anunciadas as perguntas que orientam o meandar do estudo, passo a dizer que a primeira parte da tese é o seu próprio pensamento em marcha, expressão possível de uma pesquisa que acontece junto ao gesto da escrita, ou que faz da escrita um laboratório de experimentos e testes, para usar os termos de Latour (2006). Nela, ao contar uma história da reformulação curricular em Niterói, conto, indissociavelmente, uma história de como a pesquisa foi sendo feita. É que na história da reformulação curricular estão subscritos os inúmeros movimentos de tentar acompanhá-la, e ao tentar contar uma história de como a pesquisa foi feita se faz presente o acompanhamento do processo de revisão dos referenciais. Logo, é produzida uma cena de conformação, transbordamento e divergência mútua entre os trilhos desta pesquisa com os da revisão curricular em Niterói.

O que é comumente chamado de problematização é igualmente encontrado nessa primeira parte, mais especificamente em suas seções finais, ainda que as perguntas feitas no antepenúltimo parágrafo versem diretamente com o quadro-problema que este estudo percorreu. Embora menos usual, imagino que a escrita da problematização tenha se dado nas páginas finais da parte I porque, nas primeiras, surgem uma outra série de perguntas que vão gradativamente mudando de tom, levando-nos às últimas. Sinalizo tais perguntas, e algumas amarrações argumentativas delas decorrentes, em negrito no corpo do texto. Faço isso devido a uma preocupação quase que irrestrita com as leitoras e leitores, pois avalio que acompanhar um pensamento processual acaba por requerer mais atenção de nós mesmos.

Por outro lado, marcar em negrito as zonas de força argumentativas do estudo foi uma maneira que encontrei – mesmo que questionável – de me perder com mais prudência nas encruzilhadas cartográficas do estudo. A estratégia de produzir destaque, espero eu que tenha funcionado, vinculou-se à dupla sanha de não abdicar do delicado funcionamento global do texto e, ao mesmo tempo, afirmar que os muitos fios soltos geram interpretações incontroláveis. Assumo que essa mesma marcação poderá aparecer como um movimento que tenta endereçar, aos leitores e leitoras da pesquisa, uma certa versão do trabalho, ao invés de qualquer outra. Não obstante, se nas marcações forem vistas tentativas de controle e domínio da leitura, ao invés de atenção e cuidado com o leitor, por certo estaremos diante de um problema de sentido, lançando-nos a mesma inflexão sensível que anima a redação da tese.

Ainda nessa perspectiva, por acompanhar o movimento aparente da diferenciação das perguntas que emergiram em campo, a sinalização em negrito testemunha o pensamento ganhando consistência em ato. Através dele, e do imbricamento das múltiplas camadas afeto-expressivas cartografadas junto à Niterói, a política curricular e o currículo vão adquirindo contornos singulares. Os modos de dizer e ver desses contornos singulares poderiam ser sumariamente elencados. Neste trabalho, a política de currículo é pensada como um espaço-tempo de convergência e derrame da diferença, como uma luta pelas afetações que um currículo gera ou é capaz de gerar, ou mesmo como uma coreografia de afecções e expressões entre corpos de diferentes naturezas, sendo o currículo entendido como uma prática de afetação imanente à relação pedagógica, sempre por se fazer. As variações, desdobramentos e complicações dessas ideias podem ser conferidas ao longo da primeira parte da tese.

Na parte II, volto o olhar para mais algumas cenas do trabalho de campo, tensionando a centralidade que o documento curricular acaba por assumir na vida das escolas de Niterói. Argumento que aquilo que se quer de um documento curricular é justamente o que ele não nos pode dar: a fixação de um nós para uma comunidade política, algo que é dito pelos professores da rede municipal. Percorro também outras inquietações das minhas interlocutoras de pesquisa, trazendo para o primeiro plano da pesquisa as dúvidas, incertezas e disputas que envolveram a revisão e elaboração dos referenciais curriculares na cidade.

Por fim, na parte III, detenho-me à discussão sobre as maneiras de como a pesquisa foi sendo feita e escrita, explicitando melhor o que aparece apenas rapidamente na primeira parte da tese. Trata-se de um mergulho na prática da pesquisa cartográfica, com todos os seus desatinos e delírios. Ali, tento defender a escrita acadêmica como um movimento que é capaz

de inventar a si mesmo na relação com a diferença. Procuo montar, com uma série de gestos fragmentários, inconsistentes e acentuadamente desconexos, uma espécie de caderno de experimentações que são o excesso amórfico da tese. Há anotações que eu desconheço o motivo de terem sido feitas e que, no entanto, figuram nas versões iniciais daquilo que fui escrevendo durante os quatro anos do curso de Doutorado. Elas vão variando desde pequenos parágrafos até páginas consecutivas que perseguem uma ideia qualquer.

Sobrevoar o conjunto desses fragmentos dá a ver algo curioso que acontece em meio ao processo investigativo: o modo pelo qual as ideias vão enfeitiçando o pesquisador e passam a persegui-lo obstinadamente. Em para Além do Bem e do Mal, Nietzsche (2015) escreveu algo como (não cito literalmente): é o pensamento que vem até mim quando ele quer, não sou eu que penso o pensamento. Para deixar o pensamento vir quando ele quer é necessário que, além de nos colocarmos à espreita, haja uma postura entregue e aberta do pesquisador ao seu campo de estudo e àquilo que o contato com o outro provoca. É nessa tentativa, para não dizer aventura, de uma entrega incomensurável ao outro que as linhas aqui escritas puderam se multiplicar.

Na hora da escrita o mundo dança atrapalhado na ponta dos dedos, descarrilha a todo vapor. Sigamos os trilhos desta história embalados por uma música: “Ei à lá vai o bonde!”⁶, canta Cátia de França. Que a viagem permaneça agradável: o bonde já partiu!

⁶A canção pode ser ouvida no seguinte endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=pkIAVUf45d8>>. Acesso em 13/09/2022.

1. ENTRA-SE NA DANÇA

Ir⁷.

Voltar.

Girar em falso.

Perder-se.

Cair.

Tornar-se imóvel.

Permanecer junto à terra.

Com o rosto rente ao barro batido.

Sentir a pulsação mínima do chão.

Pedir ao chão uma espécie de força encantatória para reerguer-se⁸.

Entregar-se ao mistério da terra que opera as mais inimagináveis transformações.

São incontáveis os movimentos que compõem uma tese, uma coreografia de passos imprecisos, nos quais se perder parece o requisito primeiro para entrar na dança. Trata-se, também, de uma perseguição, de ser perseguido por um apanhado de questões amorfas que vão mudando ao longo dos anos: elas fogem, desassossegam, reaparecem e se apresentam desde ressonâncias e composições diferenciadas. Invisível na leitura desta escrita, e mesmo assim nela, variados estados corporais de alegria, tristeza, descrença, esperança, medo, vergonha, euforia. Haveria, por certo, outros modos de continuar com a escrita, de tentar uma conversa que se deslocasse de um jeito menos sinuoso, mas procuro relatar, neste início, os muitos entrecruzamentos e agitações que gradativamente foram tornando este estudo possível.

Há, comigo, uma legião de vozes e nomes: de autoras (es), professoras (es), poetas, músicos, artistas, e de gente desconhecida, de gente que eu ouço na rua e me desloca para um vórtex de pensamento inesperado. É pelo meio desse vozerio que estreito minha ligação com o campo curricular⁹. Estreitamento que se deu, ainda mais especificamente, via escuta, quando

⁷Laroyê, Exu!

⁸Atotô, meu pai!

⁹É possível trabalhar com a ideia de campo curricular desde perspectivas diferentes que, embora distintas, não se excluem. A primeira, inspirada em Bourdieu (1983), se configura mais especificamente como “campo científico” (BOURDIEU, 1983, p. 124), o qual, segundo Lopes e Macedo (2006), pode ser compreendido como um “um espaço estruturado de posições hierarquizadas no qual são travadas lutas entre dominantes e dominados em torno da distribuição e posse de determinados capitais social e cultural na área, desigualmente distribuídos e acumulados”. (LOPES; MACEDO, 2006, p. 13). Por outro lado, também é possível compreender o campo curricular como “uma teia constituída por textos acadêmico-científicos a que temos chamado teoria, assim como por documentos de política curricular e por sentidos produzidos diariamente” (MACEDO, 2013, p. 437). Nota-se, portanto, que a segunda noção de campo, ainda que não coloque em cena a questão das hierarquias, não

pude escutar professores, professoras e gestores (as) da educação pública de Niterói falando sobre currículo. Transversalmente, um projeto de pesquisa interinstitucional¹⁰ coordenado pela professora Elizabeth Macedo, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), intitulado de “Uma alternativa às políticas centralizadas: formar professores e produzir currículo nas escolas” (MACEDO, 2016b), que torna minha entrada na rede viável e o qual passo a detalhar de maneira pormenorizada a partir de agora.

1.1 O projeto de pesquisa interinstitucional: como cheguei à rede de Niterói e um punhado de pequenos detalhes

Ao longo dos três primeiros anos de doutorado, foram inúmeras as experimentações até que o tom da escrita ressoasse de maneira conceitualmente desejável. Cheguei mesmo a imaginar que o exercício de pesquisa que fiz não passava, no máximo, de um esforço esquisito, ou sem propósito, de alguém que gostava de escrever e curiosamente encontrou na pós-graduação as condições favoráveis para que isso pudesse acontecer. A sensação de esquisitice emanava de ter que tatear um conjunto verdadeiramente heterogêneo de falas e produções de professores (as) que estiveram imersos no processo de revisão dos referenciais curriculares da rede municipal de Niterói. Coetaneamente, eu nunca havia participado de um projeto de pesquisa interinstitucional, e tampouco teria acesso à quantidade de material teórico-empírico que tive se a minha chegada no município se desse por outras vias.

No momento mais inicial da minha entrada na rede, a pergunta que me acompanhava era bastante simples e ampla: **afinal, como se faz política de currículo?** Não tinha ideia da criação de vínculos necessários para que um referencial curricular pudesse ser revisto, nem que o número de pessoas envolvidas no processo fosse grande. A bem da verdade, quando textos clássicos do campo afirmam que currículo é disputa, eu jamais imaginaria que a materialidade da discussão pudesse percorrer um espectro de questões tão variadas, expressas em falas aparentemente descontraídas, mas que carregavam embates não visíveis em um primeiro momento.

necessariamente as exclui. Não obstante, diria também que a ideia de um currículo-mapa (PARAÍSO, 2005) carrega, igualmente, uma possibilidade heurística de interpretação do campo curricular. Isso porque, seguindo Paraíso (2005, p. 69), “o currículo-mapa é um sistema aberto, composto por linhas variadas, ele também compõe linhas, toma emprestado algumas, cria outras. O currículo-mapa é experimental, quer ligar multiplicidades, fazer conexões e composições, desterritorializar e reterritorializar.” Mapear as linhas de um currículo, nesse sentido, é atuar no nível da produção do campo curricular.

¹⁰Maiores informações sobre o projeto podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <https://www.curriculonasescolas.com.br/>

Marca-me, nesse contexto, a fala da superintendente de ensino e coordenadora da revisão dos referenciais, Cristiane Gonçalves de Souza, que, ao nos receber em um grandioso auditório projetado por Oscar Niemeyer, dizia-nos com seu bom humor característico: *sou católica, mas meu orixá de frente é Oxóssi*. Sem imaginar o volume de histórias ali implicadas, foi somente depois de prolongar o contato com a professora que percebi as múltiplas camadas que recobriam aquele momento inicial de apresentação. Em uma das nossas muitas conversas, recordo-me de uma passagem específica na qual ela disse ter sido questionada por seus colegas de magistério em um conselho de classe: *mas quem disse que você pode ensinar isso em sala de aula?* perguntaram-na em relação ao trabalho que ela desenvolvia junto a sua turma. O trabalho ao qual faço referência, segundo a professora, se propunha a “ilustrar, a partir da lógica ambiental presente na mitologia dos orixás e nas manifestações do sagrado na cultura indígena, um dos modos pelos quais podemos elaborar currículos” (SOUZA, 2018, p. 259) abordando a temática ambiental desde outros marcos de pensamento¹¹.

Batizado de “No Xingu, Oxóssi Reina!” (SOUZA, 2017), o trabalho ganhou corpo e expressão, sendo espreado por outras escolas da rede para além das quais a professora se encontrava lotada, e através do qual foram dadas “aulas temáticas, formações continuadas, e oficinas” (SOUZA, 2017, p. 75) que versavam sobre a articulação entre os saberes afro-indígenas e a possível produção de um “conceito de sustentabilidade ambiental” (SOUZA, 2017, p. 75) no qual a natureza deixa de ser “tratada como objeto” (SOUZA, 2017, p. 75). Reverbero a força dessa cena porque, além da professora Cristiane se apresentar a nós dessa maneira (*sou católica, mas meu orixá de frente é Oxóssi*), foi também pelas vias da interpelação: *mas quem disse que você pode ensinar isso em sala de aula?* que ela me disse ter chegado à pós-graduação. Inconformada com a fala de seus colegas, deu vazão as afecções que a pergunta evocava de modo curioso: tornou-se doutora em Educação pela UERJ, onde foi orientada pela professora Rosanne Evangelista.

Foi assim que – embalados por uma outra série de provocações – entramos em Niterói em quinze de maio de 2019. E se digo entramos, grifando o plural, é porque fomos muitos (as): equipe de filmagem, bolsistas de iniciação científica, doutorandos (as) e equipe de professores

¹¹ Em seu capítulo: Projeto Sagrada Natureza: currículo em ação – uma experiência multicultural na aplicação da lei 11.645/2008, Cristiane Gonçalves argumenta que: “para os povos indígenas e na mitologia iorubá, a natureza é vista como o Outro (...). O casamento entre céu e terra, assim como o círculo sagrado dos orixás que promove a união do Orum (céu/orixás) e do Aiê (terra/humanos), parte do princípio de que a natureza guarda sua outridade e que esta deve ser reconhecida mediante uma relação em que a natureza é parte fundadora da constituição dos seres e se constitui ela própria em um SER.” (SOUZA, 2018, p. 264).

universitários (há uma foto abaixo que registra o momento). Nesse dia, lembro-me de um direcionamento do meu orientador, Thiago Ranniery, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), dizendo-me o seguinte: *é para anotar tudo que falarem*. Eu senti, obviamente, vontade de rir. Frente ao volume de falas, anotar tudo o que estavam falando era basicamente impossível. Além disso, o fato de a reunião estar sendo filmada me gerava certa tranquilidade, o que também não me blindou das intempéries do caminho, porque o material audiovisual do primeiro encontro foi corrompido devido a um problema técnico. Essas filmagens documentaram o curso de extensão de produção curricular oferecido à rede de Niterói, fruto da parceria feita com o projeto de pesquisa interinstitucional.



(Acervo pessoal, equipe de trabalho – Niterói, 2019)

Na foto, além de parte do corpo gestor da rede niteroiense, há a equipe de filmagem e professores responsáveis pelo andamento do curso de extensão. Quero destacar, embora pareça irrelevante, o sorriso no rosto dos que ali estavam presentes, elemento bastante comum nos demais encontros nos quais estivemos reunidos. Faço esse grifo por desejar ecoar as muitas falas do professor Guilherme Lemos (vestido de branco), da UERJ, que tantas vezes destacou o adoecimento ampliado do magistério, seja por ansiedade ou depressão. Ele afirmava, ao revés, a necessidade de se conjugar à docência uma prática de encantamento da vida. O riso, expressão

possível de um afeto alegre¹², prenunciava de modo afirmativo a incerteza daquilo que podíamos efetuar coletivamente, a saber: produzir política de currículo localmente, mesmo diante do assédio de organismos multilaterais e das demandas de implementação da base nacional comum.

Aliás, depois de dois anos da entrega da versão final dos referenciais ao Conselho Municipal de Educação de Niterói (CMEN), Sandra Cristina Ferreira de Sousa, da rede municipal, e Lígia Aquino, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, reconhecem que:

a produção curricular de Niterói, particularmente na produção desse último documento, datada de 2020, expressa uma certa ousadia (...). Identificamos que sua resistência se realiza através de ação coletiva da rede, de modo participativo e deliberativo, articulando fazer pedagógico e formação continuada, numa aventura de se arriscar e **expor a multiplicidade de ideias e práticas, mesmo que por vezes essas sejam dissonantes. Consideramos que tanto o processo de produção, que envolveu o estreito vínculo entre educação básica e universidades públicas, como o texto com a versão preliminar do RCM/2020, o movimento da equipe gestora da FME junto com a rede pública buscou desconstruir as fixações de sentidos presentes na Base Nacional Comum Curricular (...).** Percebemos que ao acolher as narrativas, que contam de uma experiência coletiva, o RCM/2020 indica uma intencionalidade da rede em favorecer percursos de **uma educação que se faz na abertura ao ‘Outro’,** a tudo que este ‘Outro’ tem a dizer com suas palavras, gestos, expressões, diferenças, ditos e não ditos; **o texto e a forma como foi produzido se afirma uma educação que aposta no prosseguir juntos, adultos e crianças, dispostos a uma aventura criadora, crítica e inspirada na ética do encontro.** (AQUINO; SOUSA, 2022, p. 171, grifos meus)

É importante ater-nos, portanto, à natureza desse estreito vínculo entre as universidades públicas e a rede municipal de Niterói, elo valioso no processo de produção dos referenciais curriculares (RCM) de 2020. Na maior parte das vezes, destaco que as ações desenvolvidas no âmbito do projeto surgiram através das demandas da rede parceira. É preciso dizer que nosso trabalho junto à Niterói esteve baseado, ao longo de dezesseis encontros, na elaboração de um curso de extensão sobre produção curricular, tendo como metodologia principal a realização de rodas de conversas entre professores (as) universitários e professores (as) da rede (2019); que as rodas de conversas foram gravadas, formando um acervo com mais de trinta horas de vídeo

¹² Rir ou sorrir, ao menos na teorização de Deleuze, não é sinônimo para a alegria. O filósofo francês nos diz que o tirano também pode rir, e sua risada “tem por objeto a tristeza e a comunicação da tristeza” (DELEUZE, 2008, p. 50). No Brasil de 2020/21, atingido em cheio pela pandemia do coronavírus, não é difícil lembrar de cenas nas quais a risada comunicava a expressão de afetos tristes, que ridicularizavam a vida em sua capacidade de perseverar. Faço referência, para ser mais exato, à fala do então presidente da república que afirmou não ser covarde quando perguntado acerca das mortes provocadas pela pandemia, e principalmente pelo desprezo do governo federal em relação ao *lockdown*. Assessores e seguranças riram com a fala do presidente.

(2019); que um seminário¹³, com duração de dois dias, foi feito na UERJ, contando com a vinda de pesquisadoras de outras instituições articuladas ao projeto: Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) (2019); que trouxemos Ángel Díaz Barriga¹⁴ para palestrar em Niterói (2019); que a partir desses encontros surgiu a iniciativa de ofertar um curso de especialização aos docentes do município (2020)¹⁵; que, em virtude da pandemia, para além dos encontros presenciais, as versões preliminares do referencial curricular da cidade passaram pela leitura crítica de professores (as) universitários da UERJ e da UFRJ, totalizando mais dezesseis encontros¹⁶ (2020); que diferentes artigos foram publicados em revistas qualificadas tendo como ponto de partida as experiências vividas junto às redes de educação.

Acredito que tivemos uma agenda cheia de ações em função do direcionamento geral da pesquisa interinstitucional, que esteve igualmente afinada à ideia de que a educação se faz no processo de abertura ao outro (AQUINO; SOUSA, 2022). Sinergicamente, na versão escrita do projeto, submetida ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Elizabeth Macedo (2016b) defende:

O desafio que nos colocamos é pensar políticas públicas em currículo, entendendo-o como prática significante, como espaço-tempo de produção de sentidos. **A racionalidade tyleriana rediviva nas políticas de accountability (MILLER, 2014) criou a ilusão de que as políticas curriculares, para serem públicas e universalmente distribuídas, precisam ter por destinatário um projeto de sujeito abstrato e não podem prescindir de avaliações rigorosas. Nossa crença, ao contrário, é que a educação é um processo intersubjetivo e, portanto, sua efetividade precisa, para ser garantida, ter em conta que se está lidando com sujeitos concretos. A tese sobre a qual repousa este projeto e que o justifica é que o discurso da estatística é performativo (APPADURAI, 2001), domesticando a diferença e definindo o que é aceitável. Assim, tais estatísticas, mais do que descrever um problema para a qual deve ser buscada uma solução, são elas mesmas parte central do problema.** Argumentamos que os resultados ruins são, em muito, produto de um modelo de intervenção baseado em resultados estatísticos da suposta avaliação. O que está em crise não é uma educação qualquer, mas aquela subsidiada por este modelo. (MACEDO, 2016b, p.51-53, grifos meus)

Nessa perspectiva, destaca-se “aquilo que é próprio da educação como empreitada intersubjetiva. Ou seja, tudo aquilo deixado de fora na descrição da realidade que tais

¹³Maiores informações sobre o seminário podem ser encontradas aqui: <https://www.curriculonasescolas.com.br/2019/11/seminario-produzir-curriculo-nas-escolas-promove-encontro-de-avaliacao-de-projeto-na-uerj.html>

¹⁴ É professor da Universidade Autônoma do México (UNAM), reconhecido pela sua trajetória de estudos no campo da avaliação educacional.

¹⁵Essa e outras ações do projeto podem ser visitadas no seguinte site: <https://www.curriculonasescolas.com.br/2019/11/foi-aprovado-pelo-conselho-superior-de.html>

¹⁶As rodas de conversa em formato on-line estão disponíveis neste endereço: <http://portal.educacao.niteroi.rj.gov.br/espacoDeFormacao2020.php>

estatísticas se propõem fazer (...), domesticando a diferença e definindo o que é aceitável.” (LOPES; MACEDO, 2020, p. 3). Com a realização do projeto, é defendida a ideia de que a intervenção na produção das políticas curriculares pode acontecer “por meio da constituição de uma rede intersubjetiva da qual participem professores em serviço, pesquisadores da universidade também formadores de professores, professores em formação inicial que, no espaço situado da escola, vão se produzir como sujeitos.” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 6). Tal proposição, por sua vez, apresenta-se como interessante resposta para a “superação do hiato entre formulação e prática curriculares” (LOPES; MACEDO, 2020, p. 5), clivagem que reitera outros pares binários que podem ser deslocados.

No trabalho político com a diferença, alianças dissonantes foram sendo feitas, premissa ética que também é partilhada por esta pesquisa. Dessa forma, para retomarmos as ações elencadas e avançarmos na discussão, dialogarei ao longo deste estudo com as filmagens produzidas no curso de extensão, com os trabalhos feitos pelos professores no âmbito da especialização e com as falas gravadas nas rodas de conversa on-line. Compõe ainda o escopo teórico-empírico da pesquisa o ofício circular nº21 (com cerca de cento e cinquenta páginas), por meio do qual as escolas da rede foram instadas a relatar suas respectivas concepções de currículo, além da minuta final do referencial curricular. Tais materiais, ressalto, são aqui pensados como um feixe de expressões possíveis da política curricular em curso na cidade.

A fim de melhor situar os leitores acerca das rodas de conversa, e entendendo que boa parte do material teórico-empírico deste trabalho advém do curso de extensão, exponho o quadro abaixo que explicita as temáticas abordadas durante os encontros.

TURMA 01 - Educação Infantil (Manhã)			TURMA 02 - Ensino Fundamental (Tarde)		
15/05	Diagnóstico	Guilherme Lemos	29/05	Diagnóstico	Guilherme Lemos
12/06	Políticas de avaliação	Renata Oliveira	19/06	Políticas de avaliação	Talita Vidal
03/07	Políticas de currículo	Rosanne Dias	10/07	Políticas de currículo	Rita Frangella
14/08	Teorias de currículo	Alice Lopes	28/08	Teorias de currículo	Marize Peixoto
11/09	Cultura e diferença	Thiago Ranniery	25/09	Cultura e diferença	Elizabeth Macedo
09/10	Integração curricular	Verônica Borges	16/10	Integração curricular	Lourdes Tura
13/11	Proposta curricular	Guilherme Lemos	27/11	Proposta curricular	Guilherme Lemos
04/12	Proposta curricular	Guilherme Lemos	11/12	Proposta curricular	Guilherme Lemos

Divididas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, as turmas eram compostas por cerca de vinte docentes do município. No primeiro encontro, intitulado de diagnóstico, uma provocação disparou a conversa: *para que serve a escola?* As respostas foram muitas e variadas, funcionando como bússola para as reuniões seguintes. Os dois últimos encontros foram reservados para que os docentes pudessem discutir, entre si, a elaboração de uma proposta curricular para a rede. Posteriormente, esses escritos foram encaminhados à Assessoria Especial de Articulação Pedagógica (AEAP), setor da Fundação Municipal de Educação responsável pela redação da versão final do documento curricular.

Em contato com os professores da rede, foi acesa novamente a impressão de que nem tudo na política curricular passava pela produção de significados, ou não somente por aí. A ideia de que *a política supõe mais do que as palavras que a definem* foi, inclusive, uma das falas feitas por uma professora da rede quando conversávamos sobre política curricular. Foi por ter desdobrado e levado a sério a força dessa intervenção que este trabalho foi sensivelmente transfigurado. No mais, pela expressão levar a sério (termo que aparece repetidas vezes no texto), perpassa uma postura investigativa que procura não neutralizar aquilo que está sendo dito pelo interlocutor de pesquisa. Suspende-se, com isso, o exercício de “interpretar, contextualizar e racionalizar” (VIVEIROS DE CASTRO, 2010b, p. 208) o que é posto em cena

no andamento da investigação, movimento feito em prol de uma verificação dos efeitos e ressonâncias daquilo que foi dito em nosso próprio pensamento.

Desse modo, o escopo teórico-empírico da pesquisa funciona (ou tem a pretensão de funcionar), com mais ou menos força, como intercessores conceituais que instauram algum tipo de movimento contingente que violenta “o pensamento [e faz com que ele] saia de sua imobilidade natural, de seu estupor” (VASCONCELLOS, 2005, p. 1223). No lugar de apenas escrever material empírico, ou escopo empírico, opto por escrever material teórico-empírico por perceber a dimensão evidentemente conceitual presente na fala dos professores e professoras com os quais tive contato. Como veremos com o avançar das páginas, o coração pulsante desta tese se vincula impreterivelmente com a provocação já relatada: *a política supõe mais do que as palavras que a definem.*

2. CARTOGRAFAR FALAS, COREOGRAFAR A POLÍTICA: HISTÓRIAS QUE CRIAM CONCEITOS

O que significa então falar em seu próprio nome e não pelos outros? Evidentemente não se trata de cada um ter sua hora da verdade, nem escrever suas próprias Memórias ou fazer sua psicanálise: não é falar na primeira pessoa do singular. **É nomear as potências impessoais, físicas e mentais que enfrentamos e combatemos quando tentamos atingir um objetivo, e só tomamos consciência do objetivo em meio ao combate. Neste sentido, Ser é político.** (DELEUZE, 2013a, p. 115, grifos meus)

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa já se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, encorpou-a. O que salva então é escrever distraidamente. (LISPECTOR, 2013, p. 288)

Até aqui, tentei apresentar com maior atenção tanto o projeto interinstitucional, quanto pincelar alguns fragmentos do trabalho de campo que me afetaram e foram orientando o andamento desta investigação. É difícil escrever sobre a pesquisa interinstitucional sem que Niterói irrompa no texto, dando à política sua dimensão processual, “seu tom de enredo, de trama, de rede tecida, de enredamento.” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 749). Posso dizer, dessa maneira, que a rede de Niterói e o projeto coordenado pela professora Elizabeth Macedo operam como planos ou dimensões produzidas por uma série de (des)articulações que compõem a urdidura desta tese.

É impossível precisar a amplitude e o nível de entrelaçamento de cada um desses movimentos uns nos outros (da pesquisa interinstitucional e desta junto à reformulação do referencial de Niterói), de maneira que parece mais interessante e menos formalista pensá-los como uma composição de interferências múltiplas, uma caixa aberta de ressonâncias, uma câmara de ecos onde “entre meu ser e o ser alheio a linha de fronteira se rompeu” (SALOMÃO, 2018, p. 219). Rompida tal fronteira, instaura-se uma geografia intensiva do existir, “uma geografia mais ampla das relações através das quais estamos sendo feitos” (MASSEY, 2012, p. 210), donde soergue a presente cartografia, cujo objeto primeiro é a política curricular de Niterói em sua dimensão enredada, imprecisa, não delimitável, inacabada.

Dou destaque, assim, ao questionamento de uma professora com quem tivemos¹⁷ contato, que igualmente encarna e expressa o enredamento acima mencionado: *se eu sou currículo, o que eu roubo do meu aluno quando eu não propicio uma leitura, uma saída da escola?* Realço a fala porque ela tanto diz do desafio coreográfico de se pensar a política de currículo em Niterói singularmente, como torna problemática a ideia de se fazer uma coreografia de pesquisa que procurasse separar o que é comum à rede pública como um todo, o que pertence à dimensão acontecimental da política curricular e o que concerne ao movimento de investigação por aqui efetuado

Se uma professora diz ser currículo, somos convidados a pensar que não há um espaço no qual o currículo está e um outro no qual a professora é; mas que, melhor dizendo, esta inseparabilidade espaço-temporal entre a existência da professora e a existência do currículo se torna a condição da política curricular ser, em si mesma, diferencial. A transformação existencial da professora em currículo, uma mudança que é de natureza qualitativa, permite pensarmos e prestarmos atenção na distribuição espaço-temporal de uma existência, inflexão notoriamente política. Nesse movimento, o *corpus* curricular devém o próprio corpo da professora, arrastando, consigo, toda uma constelação de trajetórias e histórias (enredos familiares, políticos, econômicos, religiosos etc.) que se encontram diferencialmente implicados no momento em que a frase *eu sou currículo* é disparada.

Mesmo que não saibamos maiores detalhes da vida daquela quem fez a afirmação, ainda assim podemos imaginar o “folheado sincrônico de espaços heterogêneos” (GUATTARI, 1992, p. 153) que, produzindo sua existência, reverberam curricularmente na vida de estudantes, colegas de trabalho etc. Faço essa pequena digressão para dar força a seguinte pergunta: **sendo a professora um currículo, quantos são os planos de composição coextensivos à sua afirmação? Ou como replicar a singularidade folheada desta (des)articulação espaço-temporal por toda uma rede pública, seria isso desejável ou mesmo possível?**

É notório que a percepção de ser currículo no exercício da docência não indica uma compreensão uníssona quanto à concepção curricular que a rede possui; entretanto, na medida em que entra em cena, acaba por colocar em xeque a existência mesma daquilo que supostamente deveria ser igual à todas as escolas da rede: um currículo municipal. Vale dizer, ainda, que outras formas de conceituação emergiram em nossas conversas e nos documentos

¹⁷Muitas vezes, flexiono o verbo no plural por entender e para afirmar que a pesquisa é fruto de um trabalho coletivo. Dirijo-me, especialmente, àqueles e àquelas que compõem o Bando de Estudos e Pesquisas em Currículo, Ética e Diferença, coordenado pelo professor Thiago Ranniery.

do município. Essas diferentes concepções foram resguardadas pela versão final do referencial curricular, mesmo diante da resistência de instâncias superiores da prefeitura municipal em referendar um documento no qual coexistem distintas concepções curriculares.

Nesse sentido, por ter transitado pelas muitas frentes do processo de revisão, esquivando-me de modelos analíticos para acompanhar a produção da política curricular em Niterói, em inumeráveis momentos me senti perdido. Segui algumas pistas do trabalho de campo que desaguavam em um modo de pensar pouco consistente, face à força do problema que eu imaginava ter diante de mim. A sensação era de que eu entrava na conversa com certa ingenuidade, pois enquanto pesquisadores sérios discutiam o avanço do mercado e da linguagem empresarial no campo da educação pública, minha atenção teimava em se voltar para circunstâncias de caráter supostamente corriqueiro ou irrelevante, as quais avaliava como sendo completamente laterais a uma ideia pré-fixada do que deveria ser importante na produção da política curricular.

Lembro-me, especialmente, de uma professora ter contado que a mãe de uma criança matriculada na rede havia chorado muito ao saber que sua filha tinha perdido o primeiro dente de leite na escola. O motivo do choro, segundo a professora, era porque a mãe não estava junto à filha naquele momento, considerado marcante pela responsável. Na ocasião, via-me obrigado a levar a sério o fato de que fazer política de currículo, de uma maneira ou de outra, passava por considerar o choro daquela mãe, o relato da professora e o dente caído da criança. Sem ser exaustivo, recordo-me de outras ocasiões em que diferentes professoras diziam: *é importante que o responsável pela criança entre na escola e deixe ela na porta da minha sala; as crianças não podem ir para o pátio porque está tendo muito tiro; currículo da doença, culpabilização; se a vida fosse um conto de fadas, a escola seria a fada madrinha*, dentre tantas outras que poderiam ser evocadas.

Tentei acolher tais falas seguindo o difícil conselho de Favret-Saada (2005, p. 160), para quem é importante “conceder estatuto epistemológico a essas situações de comunicação involuntária e não intencional” que surgem ao longo de uma investigação. Apesar disso, e ao contrário do que pode parecer, conceder estatuto epistemológico ao que os outros falam é uma atitude complicada. **Como equalizar e perceber o valor epistemológico de um dente de leite caído e o choro de uma mãe no âmbito da política curricular? Isto é, como fazer ver, em um dente de leite caído, um problema político?** Um movimento possível seria o de combinar teorizações do campo curricular para dizer e fazer uma peripécia conceitual. Se o espaço escolar

é a dimensão material do currículo e se o currículo é tudo aquilo que acontece na escola (ALVES, 2001), então o dente de leite caído no espaço escolar é currículo. E se o que acontece na escola pode também ser pensado como um ato de significação curricular, e se o ato de significação curricular é um ato político (LOPES; MACEDO, 2011a; LOPES, 2014, 2015), significar o dente de leite caído na escola, no contexto de uma roda de conversa entre professores (as), só poderia, portanto, ser um ato político.

No entanto, estou mais ou menos seguro de que conceder estatuto epistemológico a fala do outro não significa ver e escutar, nessa mesma fala, conceitos curriculares consagrados e conhecidos no campo acadêmico. Caso eu não estivesse atento, correria o franco risco de efetuar um movimento narcísico, enquadrando a fala do outro em fórmulas conceituais já sabidas por mim: no outro eu veria eu mesmo, imaginando ver nesse outro, um outro igual a mim. O círculo narcísico se fecharia com uma sensação engraçada: fico positivamente surpreso com o fato de que o outro também sabe aquilo que eu sei, sem perceber que esse suposto outro sou eu, e não que eu já sou um outro (DELEUZE; GUATTARI, 2010; NODARI, 2015). A dificuldade de se operar com a sugestão de Favret-Saada (2005) é, nesse sentido, premente. Envolveria fazer do choro daquela mãe, pessoa a quem não tive acesso, uma plataforma política possível e desconhecida, o que de partida me soava risível e inconsistente.

Naquele momento, era possível que me faltassem olhos para ver o que não estava ao alcance da visão, bem como boas doses de imaginação para especular os possíveis motivos que explicassem, ao menos em parte, o acontecido. Fazer do choro um problema político requeria um entendimento escalonado da política curricular: problemas políticos passam pela política curricular sem que necessariamente dela advenham. Nessa ocasião, era possível imaginar que o choro estava vinculado à impossibilidade daquela mãe acompanhar de perto o crescimento de sua filha, que as condições de trabalho impingidas à população brasileira são extenuantes, que o serviço de transporte é precário, que a remuneração salarial é baixíssima, ou mesmo o surgimento de uma lembrança de algum filho perdido em meio a uma operação sanguinária da polícia militar.

Embora os muitos fragmentos aqui reunidos pareçam não ter conexão direta, eles dizem de reviravoltas categóricas acontecidas no trabalho de tese que agora se apresenta, ao passo que reafirmam a ideia de que “as teorias são e fabricam histórias (...), toda teoria é uma ferramenta explicativa do mundo, mas é também uma história que é proposta. E cada situação de campo, cada laboratório experimental, torna-se lugar que produz histórias que vão, por sua vez,

produzir outras.” (DESPRET, 2016, p. 9), gerando pontes entre elementos que, aparentemente, não possuíam quaisquer tipos de relações.

Como já escrevi, e venho frisando, o emaranhado dessas falas passou a compor o texto da tese na medida em que me afetavam. Na qualificação deste trabalho, escrevi uma seção assim denominada: afeto como lógica de seleção empírica: nos limites da intencionalidade; ou: *opa! Eu tenho que fazer isso diferente!*¹⁸ Ali, tentava traçar uma inversão teórico-metodológica que julgava importante. Afirmava que não era o pesquisador que recortava o trabalho de campo, mas que o trabalho de campo, segundo uma lógica afetiva, recortava a pesquisa.

Tal como Deleuze (2013a) na epígrafe que abre a seção, percebo que só me dei conta daquilo que era elementar para a pesquisa em meio ao combate sinuoso e polimorfo no qual adentrei. Foi apenas no quarto ano do doutorado que aconteceu o deslocamento necessário para alterar substancialmente o andamento deste estudo. Pois o afeto, aquilo que me fazia selecionar uma multiplicidade de falas do trabalho de campo, deslizava vertiginosamente para o centro da discussão em torno da política curricular. E a política, por sua vez, passava gradualmente a ser pensada desde seus laços vibráteis ou intensivos.

Melhor dizendo, se antes eu procurava sondar o que poderia haver de político nos fragmentos selecionados, acionando teorizações curriculares para que as cenas relatadas se tornassem cenas políticas, agora eu conseguia perceber que essas cenas eram políticas justamente por encarnarem **uma coreografia de afecções e expressões entre corpos¹⁹ de diferentes naturezas: dos projéteis que perfuram as paredes das escolas e matam crianças²⁰, passando pelo currículo da doença e da culpa, à ideia da escola como fada**

¹⁸ O fragmento faz referência a fala de uma professora da rede que será posteriormente retomada.

¹⁹ Quando me refiro ao corpo, sigo a formulação de Deleuze para pensá-lo. Para o autor, “um corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um *corpus* linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade. Entendemos por longitude de um corpo qualquer conjunto das relações de velocidades e de lentidão, de repouso e de movimento, entre partículas que o compõem desse ponto de vista, isto é, entre elementos não formados. Entendemos por latitude o conjunto dos afetos que preenchem um corpo a cada momento, isto é, os estados intensivos de uma força anônima (força de existir, poder de ser afetado). Estabelecemos assim a cartografia de um corpo” (DELEUZE, 2002, p.132-133).

²⁰ No Rio de Janeiro, o caso da Maria Eduarda, aluna de uma escola pública situada na zona norte da cidade, ganhou repercussão nacional. Segundo o delegado responsável pelo inquérito: “foi uma operação policial planejada. De acordo com a documentação oficial, foi planejada, a partir do momento em que foi planejada **era fato notório que ali existia escola municipal**. E não se trata de dizer que qualquer confronto bélico que haja em áreas com escolas tornam a ação policial ilegítima. **Nesse caso, restou comprovado que os policiais que efetuaram disparos contra marginais e que vieram a acertar a adolescente o fizeram de forma deliberada. Sem que tivessem sofrido qualquer tipo de reação armada esse policial conhecia a circunstância de haver escola. Ele portava arma de longo calibre, estava na esfera de previsibilidade dele que disparo ultrapassaria alvos que pretendiam acertar e de fato ultrapassou: acertou criança na escola**. Isso demonstra que o agente atuou com indiferença à morte que foi causada. Ele assumiu o risco de forma concreta de produzir a morte dessa adolescente”. (grifos meus). À época, o prefeito da cidade, Marcelo Crivella, cogitou construir escolas com paredes

madrinha, expressava-se ali uma intrincada paisagem afetiva que redistribuía de maneira inesperada o que podia ser escutado, visto e dito como sendo pertencente ao domínio da política curricular. A fada madrinha que faz a realidade parecer sonho possui corpo encantado que redesenha o real tal qual a irrealidade daquilo que ainda não pode ser pensado. A bala que perfura um corpo não é menos corpórea do que um currículo adoecido: a bala afeta, toca, perfura; o currículo da doença também. São regimes de corpos em ação e velocidades distintas que fazem da política um problema afetivo e do afeto um problema político.

O trabalho político do afeto, nessas vias, é pôr em comunicação e gerar conexões e desconexões “entre mundos que não apenas são o[s] mesmo[s]” (DE LA CADENA, 2018, p. 118) (para ficar com alguns exemplos trazidos: o mundo de uma professora, o mundo de um policial, o mundo de um estudante), mas que simultaneamente se excedem e projetam a existência de um outro mundo diferencialmente partilhado por relações de afecção que, a depender dos diferentes índices de afetabilidade e atrito dos corpos, podem convergir em torno de alianças ou/e divergências sem com isso se tornarem os mesmos; ou, por outro lado, apontarem para cenários que buscam extirpar a diferença da alçada do político (MOUFFE, 2015). Não obstante, como disposto na minuta final do documento curricular de Niterói, quero acreditar e marcar que um mundo no qual “todos os mundos tenham seu lugar” (NITERÓI, 2020, p. 186) é sensivelmente diferente da suposta mundialização de um mundo único, invariavelmente arraigado na parafernália armamentista, na gestão da morte e expropriação da vida²¹.

blindadas. A reportagem completa pode ser acessada no seguinte link: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/pm-e-indiciado-pela-morte-da-estudante-maria-eduarda-no-rio.ghtml>, acesso em: 23/05/2022.

²¹Ao longo desta pesquisa (2019-2023), o Brasil atravessou momentos políticos complicadíssimos. No dia 06/05/2021, na cidade do Rio de Janeiro, o braço armado do estado executou ao menos vinte e cinco moradores da favela do Jacarezinho, em uma operação policial (leia-se chacina) de violência sem precedentes. Em 2020, João Pedro, um estudante de quatorze anos, que possivelmente encontrava-se em casa devido a suspensão das aulas causada pela pandemia, tornava-se mais uma vítima da criminosa e genocida política de guerra às drogas levada à cabo pelo Estado, sendo assassinado dentro de casa, no dia 18 de maio, por causa de uma megaoperação no complexo do Salgueiro, São Gonçalo. Sem que a família tivesse quaisquer informações de João Pedro durante um longo tempo, o corpo do menino fora retirado da favela por um helicóptero, levado ao Rio de Janeiro, e encontrado dezessete horas depois, por familiares, no Instituto Médico Legal de São Gonçalo. Em tempos de fake news, grupos de extrema-direita não demoraram para fraudar fotos inserindo o rosto do menino em montagens que tentavam associá-lo ao comércio ilegal de drogas. Em se tratando de Rio de Janeiro, poderíamos reencenar a barbárie ao infinito: Amarildo foi executado pela polícia militar, Cláudia foi arrastada até a morte por um camburão, Marielle assassinada por forças paramilitares, Maria Eduarda, de 13 anos, alvejada em uma escola pública da prefeitura do Rio. Em 2019, outra operação policial deixou 15 mortos no Morro do Fallet. Ainda no Brasil, para ficar com outro exemplo, o assassinato de lideranças indígenas em Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, é completamente associado às disputas territoriais envolvendo a indústria do agronegócio e as áreas de retomada reivindicadas pelos povos Guarani e Kaiowá, denominadas, por eles, de *tekoha*. O extermínio não é novidade para uma gama imensurável de populações, mas as técnicas de extermínio, porém, são recriadas de modos inacreditáveis: aviões

Para ser mais explícito, a aposta é de que cartografar a maneira como esses afetos entram em cena acaba por oferecer *insights* acerca de uma gramática política encarnada, estilizada na carne (RANNIERY, 2018, 2022), mas nem por isso menos abstrata. Abstração, aqui, é a atividade de extrair do escopo teórico-empírico ao qual tive acesso um registro de afecções diversas. Por conseguinte, convoco pensarmos a política curricular desde uma sintomatologia geral das forças e afecções, ativas e reativas, que regem imprevisivelmente o firmamento da vida em suas mais variadas inflexões e formas de expressão. **Em seu devir diferencial, o entrelace dessas afecções produz distintos arranjos sensório-motores que lançam a política curricular à alçada inelutável do desentendimento. Quando uma comunidade política (corpo de professores (as), estudantes, diretoras, pesquisadoras etc.) não entende e não consente que a palavra currículo expresse uma única e mesma coisa (ou que a experiência curricular propague cenas de desentendimento), o que está em jogo são diferentes coreografias de afecções (variadas formas de afetar e ser afetado) que fazem o múltiplo do currículo objeto primeiro de afirmação, implicando o funcionamento curricular numa redistribuição possível dos modos de viver o espaço e ocupar o tempo, ou viver o tempo e ocupar o espaço.**

2.1 Sobriamente, afirmar a confusão!

Deixe para lá, eu ia dizer deixe tudo isso. O que importa quem fala, alguém disse, o que importa quem fala. Vai haver uma partida, estarei lá, não serei eu, estarei aqui, direi que estou longe, não serei eu, nada direi, vai haver uma história, alguém vai tentar contar uma história. Sim, às favas os desmentidos, tudo é falso, não há ninguém, está entendido, não há nada, às favas as frases, sejamos enganados, enganados pelos tempos, por todos os tempos, esperando que isso passe, que tudo tenha passado, que as vozes se calem, são apenas vozes, apenas mentiras. Aqui, sair daqui e ir para outro lugar, ou ficar aqui, mas indo e vindo (BECKETT, 2015, p. 14)

Digo muito rapidamente: em Niterói, embarcei-me vigorosamente com o vir-a-ser da política curricular nas mais diferentes esferas possíveis, percorrendo situações inimagináveis. Isso incluiu, por suposto, a criação conceitual que esta tese fez acerca do que pôde ser pensado como política curricular. Nas itinerâncias do estudo, vi emergir questionamentos acerca de como pensar a autoria de um documento curricular e de uma tese, indagações que eram

carregados de agrotóxicos despejam os “insumos agrícolas” de maneira proposital sob as casas dos povos indígenas (MONDARDO, 2019). Ainda em tempo, não seria sem propósito anunciar que o Supremo Tribunal Federal (STF) proibiu a realização de operações policiais em favelas do Rio de Janeiro, o que evidencia, portanto, um descumprimento de uma ordem judicial encabeçado pelo comando da polícia civil do estado.

igualmente tensionadas pela aparente impossibilidade de um sujeito autoevidente circunscrever espaço-temporalmente os limites do trabalho de campo.

Após ter girado em falso, ido e voltado em vaivéns intermináveis, tornou-se imperativo revisitar os escritos e as anotações do exame de projeto e da qualificação para tentar desembolar, com vasta contribuição da banca e dos colegas do grupo de pesquisa, as confusões não identificadas nas quais me via engolfado sem ao menos saber. Foi dessa maneira que pude perceber, na redação do texto que vinha sendo escrito, os deslizamentos teórico-metodológicos com os quais me relacionava, principalmente no que diz respeito a operar com a ideia de um sujeito cindido, descentrado e opaco para si mesmo. Avalio como sendo pertinente, portanto, recuperar um curto fragmento escrito em decorrência da qualificação, no qual os referidos deslizamentos estão mais precisamente expressos. Àquela altura, escrevia-se o seguinte:

– Inicialmente, não deixo de anunciar uma profunda dificuldade de dizer, seja o que for, acerca do projeto do qual faço parte. E se deixo registrada essa dificuldade, isso não acontece por desconhecê-lo, mas porque o que esteve em jogo em sua elaboração foi o questionamento mesmo da necessidade de que, para fazer política pública de currículo, seja preciso constituir uma “representação unificada do sujeito” (MACEDO, 2016b, p. 66) que se apresente como destinatário da política. Frente a isso, “buscar entender o sujeito como o ‘efeito de uma descrição’, como aquilo que emerge retroativamente na ressignificação dos discursos que o constituem” (MACEDO, 2016b, p. 66), abala, inclusive, a ideia de que exista alguém, aqui e agora, realizando uma pesquisa de doutorado; ora, se o sujeito aparece como o efeito de uma descrição efetuada na linguagem, quem escreve quando eu escrevo? Não seria a própria ideia de sujeito/autor igualmente um efeito da pesquisa? Se assim o for, como tornar possível a explicação/explicação/interpretação do trabalho de campo sem um sujeito que o descreva?

Os ecos da teoria curricular, do trabalho de campo e da minha exposição ao pensamento deleuze-guattariano atingiam, frontalmente, a maneira como a pesquisa era feita. Isso explica um destaque específico feito pela professora Marlucy Paraíso, membro participante da banca de qualificação, para quem os desvios do parágrafo anterior dificultavam a leitura do trabalho. Longe de engendrar uma dissociação daquilo que Ball (1994, p. 9) certa vez chamou de “profusão selvagem da prática local”, as pontuações atentas e detalhadas da pesquisadora foram valiosas para que o ângulo de entrada na conversa fosse reajustado. Além de ganhar um parecer com seis páginas de sugestões sobre o que poderia ser melhor desenvolvido no texto da tese, recebi a recomendação de ler a *Lógica do Sentido* (DELEUZE, 2009), **onde constava a**

orientação para problematizar se, no campo curricular, os termos sentido e significado são acionados como se fossem sinônimos. Instaurou-se, com isso, uma espécie de caminhada mais sóbria pelo vasto material teórico-empírico até então reunido pelo processo da pesquisa cartográfica.

As reverberações e distorções experimentadas – não havendo qualquer conotação contraproducente ou negativa no uso do termo – encadeavam uma série de repercussões que, a despeito de não serem lineares, foram brevemente elencadas: a ideia de uma política de currículo que abdicasse da representação de um sujeito unificado desembocava diretamente no problema da autoria da pesquisa; este, por sua vez, complicava a interpretação ou a análise do trabalho de campo, visto que não havia um sujeito autoformado para interpretá-lo. Tratava-se de uma abertura emaranhada a diferentes campos institucionais – o que Macedo (2016a) chamou de dimensão topológica da política – que dificultava significativamente a elaboração de respostas simples que envolvessem questões curriculares, intimamente ligada à aguda impossibilidade de determinar precisamente onde uma política começa ou pretensamente termina²² (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; LOPES; MACEDO, 2011b, RANNIERY; MEDEIROS, 2021).

No mais, o estilo cartográfico de produção do texto, além de testemunhar algo de visceral e veloz que acontece junto ao trabalho de campo, relaciona-se com um certo compromisso ético, epistemológico e político que faz “*proliferar as pequenas multiplicidades*” (VIVEIROS DE CASTRO, 2010a, p. 16, grifo do autor) pelo intermeio de sua escrita, promovendo, assim, encontros conceituais imprevisíveis. Uma cartografia é feita de materiais heterogêneos, dentre os quais letras de músicas, artigos acadêmicos, textos literários, conversas despreziosas e o que mais tiver potência de afetar o pensamento, pois “do intensivo ao pensamento, é sempre por meio de uma intensidade que o pensamento nos advém.” (DELEUZE, 2018a, p. 198). Por ser orientada desde encontros que forçam a pensar, e

²²No âmbito de Niterói, dois trabalhos específicos (MATHEUS, 2009; SANTOS COSTA, 2015) procuraram analisar a política e os referenciais curriculares produzidos pela cidade de Niterói, levando em consideração discussões travadas na rede desde 1989. No ano de 1999, a rede de municipal experimentava a organização por ciclos (SANTOS COSTA, 2015), dando início a “Proposta Pedagógica Construindo a Escola de Nosso Tempo”. Essa, por sua vez, vinculava-se ao debate travado no ano de 1994 que pautava a necessidade de que as escolas da rede adotassem a progressão continuada como estratégia avaliativa para combater os altos índices de reprovação. Em 2008, consolida-se o referencial curricular, de corte multicultural, dessa vez com a proposta pedagógica da “Escola de Cidadania, (SANTOS COSTA, 2015). Tal como Macedo e Ranniery (2018, p.745), considero ser possível pensar a ideia de público, da educação pública, endereçado por “sucessivos projetos de educação e escola” que ultrapassam a escala municipal de produção de um documento curricular, por esse motivo argumentei ser demasiado complexo identificar o que poderia ser considerado como o ponto inicial do processo de revisão dos referenciais curriculares da cidade.

entendendo que esses encontros não são elegíveis ou encontráveis em um repertório pronto de alternativas – tal como numa prova múltipla-escolha –, mas brotam especificamente das contingências espaço-temporais que atravessam nossas vidas, a cartografia ganha visibilidade enquanto uma prática de investigação primordialmente experimental (RANNIERY, 2012).

O relato cartográfico do campo não tem pretensão de representar aquilo que supostamente aconteceu em um recorte espaço-temporal específico, estando, em primeiro lugar, relacionado à possibilidade de criação desse próprio território investigativo: a “cartografia cria o território que mapeia, em novas variações que emergem numa arena de atividade já existente.” (MASSUMI, 2017, p. 48). Imagino ser mais apropriado dizer que há um trabalho do campo (com seus respectivos afetos, movimentos, rearranjos e rupturas) no cartógrafo do que, propriamente falando, um cartógrafo que vai ao campo fazer alguma espécie de trabalho. Em campo, o cartógrafo se posiciona desde uma recepção afetiva na qual é “bombardeado por intensidades específicas (chamemo-las de afetos), que geralmente não são significáveis.” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 159).

Na próxima seção, procuro qualificar com mais atenção e cuidado a profusão daquilo que não é exatamente significável – a nervura do não senso na política – que atua e atuou intensivamente na elaboração da pesquisa.

2.2 Afetar-se

Tenho que interromper para dizer que ‘X’ é o que existe dentro de mim. ‘X’ – eu me banho nesse isto. É impronunciável. Tudo que não sei está em ‘X’. A morte? a morte é ‘X’. Mas muita vida também pois a vida é impronunciável. ‘X’ que estremece em mim e tenho medo de seu diapasão: vibra como uma corda de violoncelo, corda tensa que quando é tangida emite eletricidade pura, sem melodia. O instante impronunciável. Uma sensibilidade outra é que se apercebe de ‘X’ (LISPECTOR, 2020b, p. 65-66)

Tem gente que fica empolado quando aparece mãe de aluno na escola. Eu gosto, eu tenho prazer que a pessoa vá me perturbar, porque no fundo ela não está me perturbando, ela está participando, e é isso o que falta. **A gente sempre reclama do engajamento das famílias, que não é no nível que a gente gostaria, então eu tenho o maior prazer em receber quando a pessoa vai lá, vai tirar dúvida, vai dizer o que ela pensa. Essa pessoa está entendendo que ela é parte desse processo,** ela não está se colocando à parte, e, como falamos anteriormente, não está deixando as coisas rolarem (Roberta, professora da rede municipal de Niterói, 2019)

Xis faz empolar. Xis faz eriçar. Xis faz chorar. Xis faz matar e atirar. Xis faz sonhar e adoecer. Xis faz dizer o que não pode ser dito e o que está por dizer. Xis é impronunciável.

Vejam vocês a enrascada na qual me meti, devo falar o não sei o quê da palavra usando palavras: puro paradoxo. Tenho que falar daquilo que faz o coração explodir, não porque quero, mas porque o que quer em mim me faz dizer: é pura necessidade, desejo, o ingovernável que faz governar. Xis me derruba, estremece meu passo, é eletricidade pura, uma outra sensibilidade. Não tenho palavras para Xis, mesmo assim devo dizê-las. Xis é a passagem entre a palavra e a coisa, a coisa da palavra, e a palavra da coisa, sua zona de indiscernibilidade: campo de materialização e dissolução das formas e arranjos sensíveis.

Xis é envolvimento, enovelamento irrevogável onde nos constituímos. Xis é o outro em mim. Xis é espaço-tempo de fronteira. Xis é força sempre em via de se formar. Xis não tem cabimento, é parte do processo e o processo da parte: deixou de ser o que foi sem ter sido o que era. Xis é aquilo que enlouquece: volta sem jamais ter ido, parte sem sequer ter chegado, chega no exato momento em que vai embora. Como falar de xis se xis é impronunciável? Clarice teorizou política sem saber? O xis de Clarice teoriza política em mim? Ou o empolamento do professor me fez ver, no xis de Clarice, uma expressão possível da política curricular?

Tento dizer que um professor se aperceber empolado em meio à experiência escolar não me parece uma cena excêntrica ou tampouco irrelevante, mas permite reimaginar o que vem a ser a política curricular em seu quadrante notoriamente afetivo e sensível, dimensão aparentemente subdimensionada na teorização política do currículo, conforme fazem ver Borges e Lopes (2021). Assim, para recuperar a ideia de que *a política supõe mais do que as palavras que a definem*, gostaria de defender que ficar empolado evoca uma espécie de excesso no qual as palavras falham em significar, abrindo a política curricular ao impronunciável. Empolar: sinal irreduzível da presença de um outro em mim, irrupção alteritária à flor da pele, interrupção de um estado corporal para dizer que xis, um afeto, uma passagem, é também o que existe dentro de mim, fazendo-me um outro (empolado).

Nesse momento, para prosseguir, talvez seja necessário trazer mais vozes para a nossa conversa, porque *a política é uma coisa própria de quem quer viver junto*, e empolar-se em meio ao convívio diz justamente de uma abertura afetiva ao outro, tensão “deflagradora dos processos inesgotáveis de criação e recriação de si e do mundo.” (ROLNIK, 2021, p. 29). Poderiam me dizer, com razão, que ficar empolado não é um estado corporal no qual está expresso uma correlação de forças que intensificam a vida, mas tampouco a criação de novas formas de vida e novos mundos dizem apenas respeito à manutenção e expansão das nossas

respectivas capacidades de existir. Pelo contrário, no encontro com o outro, novos mundos podem emergir dizimando mundos progressos. Nas palavras de Rolnik:

O afeto traz para nossa subjetividade-corpo a presença viva do outro. É por este afeto de vitalidade que avaliamos se o outro em questão produz um efeito de intensificação ou de enfraquecimento das forças vitais específicas que nos compõem. O efeito desta presença viva em nós não tem linguagem que o expresse; teremos de criá-la em um processo cujo resultado é sua performatização numa obra de arte, num modo de existir, sentir ou pensar, numa forma de sociabilidade, de sexualidade etc. (ROLNIK, 2021, p. 28)

Dessa maneira, parece-me prudente considerar que o empolamento, no lugar de expressar um anestesiamiento diante de alguém, acena, quem sabe, para uma hiperpermeabilidade ao outro, injunção que poderia igualmente reivindicar um modo de dizer singular da política curricular. Nela, podemos nos forçar a pensar, diz-se da coreografia impronunciável dos afetos que estão em jogo na educação. Tal movimento, quero também destacar, encontra eco em Peter Taubman (2009, p. 4), para quem é importante “falar sobre ensino, professores, e educação de muito mais formas e nuances capciosas do que as que temos atualmente”; ou mesmo em Deleuze (2003, p. 86), quando ele nos diz que: “a biologia teria razão se soubesse que os corpos em si mesmos já são linguagem. [E] os linguistas teriam razão se soubessem que a linguagem é sempre a dos corpos. Todo sintoma é uma palavra, mas, antes de tudo, todas as palavras são sintomas.”

Capciosamente, dizer que uma palavra é, antes de tudo, um sintoma, significa dizer que uma palavra é sempre mais que uma palavra que remete à outra palavra, onde empolar-se é expressão possível do *mais que as palavras* podem definir (ainda que de alguma forma o façam). Analogamente, e não por acaso, o significante ‘política’ supõe mais do que o arbitrário significado que lhe é atribuído; ou, em outras vias, supõe mais do que um significado contingencialmente universalizado em lutas políticas por significação (MOUFFE, 2015; LOPES, 2014, 2015; GABRIEL, 2019). Nessa perspectiva, a política faz-se agenciada²³ por “intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos” (GUATTARI, 1992, p. 20) que

²³ Seguindo Deleuze e Guattari (2011a, p. 33), um agenciamento remete: “a um estado preciso de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros. Um regime alimentar, um regime sexual regulam, antes de tudo, misturas de corpos obrigatórias, necessárias, ou permitidas. Até mesmo a tecnologia erra ao considerar as ferramentas nelas mesmas: estas só existem em relação às misturas que tornam possíveis ou que as tornam possíveis. O estribo engendra uma nova simbiose homem-cavalo, que engendra ao mesmo tempo, novas armas e novos instrumentos. As ferramentas não são separáveis das simbioses ou amálgamas que definem um agenciamento maquínico Natureza-Sociedade”.

é capaz de reescrever o pensamento político sob o signo de uma heterogênese ética, afetiva e desejante.

Por conseguinte, interessa-me tentar dar um pouco mais de consistência ao que, até então, apresenta-se como impronunciável e, não obstante, venho chamando de afeto e afecções.

2.3 O mal que a força sempre faz²⁴

Muitas vezes a escola não vê, não está preparada para isso. E as crianças e adolescentes estão profundamente infelizes, tentando suicídio, querendo morrer, dizendo que querem acabar com a vida desgraçada deles. Eu estou falando de crianças de dez, doze anos. Eu trabalho numa escola de primeiro e segundo ciclos que tem caso de tentativa de suicídio. Então, assim, o que que essa escola está fazendo com essa garotada? A gente está olhando para eles? Muito mais importante do que aprender seja qual for o conteúdo, é aprender a ser no mundo, a estar no mundo, a se colocar, se posicionar, a buscar a sua felicidade. A ter sonhos e batalhar pela realização de sonhos, isso é educação. Está se discutindo muito que o aluno tem que saber ler, tem que saber escrever, tem que saber x, tem que saber y. Mas esse aluno tem que ser feliz, ele tem que ser criança, ele tem que sonhar, ele tem que querer, não é querer ser alguém, porque alguém ele já é. Ele precisa ser alguém legitimado, como alguém que tem seus quereres e seu não quereres, que pode gostar de uma série de coisas e não gostar de outras. O meu filho pode amar matemática e detestar português. Ele pode amar música e não querer saber da escola, porque eu vou buscar os caminhos para ele desenvolver o que ele tem de potência. (Renata, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Casos de mutilação, de suicídio, de desistência da vida de maneira geral. O que leva esses meninos e meninas a pensarem dessa forma? Se eu não tomar partido do meu estudante, quem vai tomar? Se a família já negligenciou há muito tempo, a gente sabe que existe o fracasso total dessas famílias, que precisam trabalhar por uma série de questões, a família acaba sendo o poder paralelo que seduz esses meninos e a gente acaba perdendo, então se o professor não tomar esse partido de cuidar dos estudantes, quem vai tomar? Não tem como descolar essa discussão da escola. (Isabela, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

uma força reativa pode ser considerada de pontos de vistas diferentes. A doença, por exemplo, me separa do que posso: força reativa, me torna reativo, reduz minhas possibilidades e me condena a um meio diminuído ao qual desejo apenas me adaptar. Mas, de outro modo, ela me revela uma nova potência, dota-me de uma nova vontade que posso fazer minha, indo ao limite de um estranho poder (...). Elas [as forças reativas] **nos separam**

²⁴ É um verso da canção Galos, Noites e Quintais, de Belchior, e pode ser ouvida no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=8yIly2yKI3I>

do nosso poder, mas nos dão, ao mesmo tempo, um outro poder, quão ‘perigoso’, quão ‘interessante’. Trazem novas afecções, ensinam novas maneiras de ser afetado (DELEUZE, 2018a, p. 88, grifos meus)

Não custa absolutamente nada repetir: *não tem como descolar essa discussão da escola*. São corpos que se mutilam, corpos que se matam ou tentam se matar. É vontade de fazer morrer uma vida desgraçada, em uma existência que se não é constantemente mortificada em vida, é facilmente alvo de tiros em confrontos com a polícia militar²⁵. Perguntemos de uma vez: tem como descolar essa discussão da política curricular? E não se trata de urgência (ou não só), como se houvesse algo imediato a ser feito para que parássemos de perder essas vidas por razões esdrúxulas diversas, mas de imaginar uma teorização da política que não seja alheia ao estrangulamento da força vital que faz da experiência curricular um espaço-tempo de “constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo.” (PARAÍSO, 2010, p. 588). É, pois, uma questão de perscrutar o que quer em nosso querer (DELEUZE, 2018a), de perceber como a força plástica da vida e do desejo podem assumir os contornos mais diversos, por vezes fatais.

Aparentemente resguardado da sanha salvacionista em condições muito tentadoras, o primeiro relato da seção nos convoca precisamente a pensar no processo educativo ao largo da conhecida e criticável associação entre educação e ensino (MACEDO, 2017a), pleiteando um funcionamento outro para a política curricular que não seja o da prescrição ou implementação de um conjunto de ações específicas voltadas para um determinado fim. Para além do tom assertivo, uma leitura cuidadosa desse fragmento veria que a afirmação que a professora faz da felicidade (ou alegria) não está vinculada àquilo que falta ao seu estudante, *porque alguém ele já é*. Para ser alguém, a questão não é entender conteúdo y ou z, tampouco saber ler ou escrever, mas consiste em uma qualidade de posicionamento intensivo diante do campo das afecções e das forças. Ao mesmo tempo, quero fazer ver que a felicidade conclamada pela professora é,

²⁵Com Butler (2016, p. 33), é possível chamar essa paisagem política de indução à morte de precariedade. “‘Precariedade’ designa essa condição politicamente induzida em que certas populações sofrem por conta de redes insuficientes de apoio social e econômico mais do que outras, e se tornam diferencialmente expostas à injúria, violência e morte (...). Populações que são diferencialmente expostas têm riscos mais elevados de doença, pobreza, fome, despejo e vulnerabilidade às violências sem proteção ou reparação adequadas. A precariedade também caracteriza a condição politicamente induzida de vulnerabilidade e exposição maximizadas para as populações que estão expostas à violência estatal arbitrária, à violência de rua ou doméstica, e outras formas de violência não reconhecidas pelo Estado para as quais os instrumentos jurídicos do Estado falham em prover proteção e reparação suficiente. Então, por precariedade, podemos estar falando sobre populações que morrem de fome ou que estão próximas da inanição, aquelas cujas fontes alimentares chegam em um dia, mas não no outro.”

ainda, uma felicidade sem imagem, pois em sua fala não há indícios pré-definidos acerca do que a felicidade é.

Nessa direção, alia-se à educação a tarefa primeira de batalhar por sonhos, de afirmar a força do sonhar, isto é: de redesenhar a cartografia atual do desejo conforme o traçado de uma força qualquer que nos une àquilo que podemos. O que podemos, entretanto, e em virtude de uma coreografia afetiva sempre instável que nos compõem, é para nós uma incógnita: “não sabeis antecipadamente do que sois capazes, no bom como no mau, não sabeis antecipadamente o que pode um corpo ou uma alma, num encontro, num agenciamento, numa combinação.”, diz Deleuze (2002, p. 130). Relacionada a impossibilidade de descolarmos qualquer processo de produção social (a escolarização é um deles) ao processo de criação ou obliteração da vida, afirma-se no gesto educativo a abertura ao desconhecido.

Assim, se eticamente não há como despregar a vida da educação, por outro lado essa aliança nos coloca frente a uma pergunta há muito conhecida: o que pode, enfim, a educação e o currículo? Igualmente não sabemos, e **afirmar a natureza indeterminada do currículo e sua política é admitir uma quantidade insondável de modos pelos quais ela se expressa: do professor empolado, ao estudante que se mutila, passando por tentativas de suicídio, o que está em jogo são conjuntos de forças e afecções pelas quais nos (des)fazemos, forças que ganham sua expressão no seio da experiência curricular, um espaço-tempo de convergência e derrame da diferença, onde mundos antagônicos se cruzam em suas respectivas irreducibilidades.**

Torna-se impossível determinar de maneira definitiva e consolidada, em função dos agenciamentos sociais concretos e caóticos nos quais um corpo é produzido, sua coreografia possível de afecções. A constante indeterminação afetiva de um corpo é o que garante abertura no horizonte político, fazendo “[d]a política uma experimentação ativa, porque não se sabe de antemão o que vai acontecer” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 160) com nossas potências de ação diante de um processo qualquer, nem de que forma um modo de vida pode ser redesenhado em virtude de um encontro ou acontecimento específico.

Na ausência de qualquer redenção possível, ou na imanência do “conflito de vários regimes de sensorialidade” (RANCIÈRE, 2012, p. 59) que instituem o nós de uma comunidade política através da experiência educacional, parece improdutivo “assumir que esse espaço-tempo [curricular] é um lugar de confronto entre culturas com lados definidos, nem que se deve optar por este ou aquele lado” (MACEDO, 2006, p. 287) sem que avaliemos, calmamente, e de

modo ético, a reverberação dessas ações ou opções. Em nosso caso, e para continuar prolongando as falas das professoras que pairam no início da seção, é por demais sedutor transformar o suicídio em um conteúdo para ser ensinado, classificando-o como uma prática moralmente indesejável, ou mesmo destacando suas perspectivas históricas, relacionando-o as mais diversas dimensões do social: quer seja econômica, religiosa ou cultural.

O ponto é que, caso nos movimentássemos única e exclusivamente dessa forma, acabaríamos por esterilizar o imponderável das forças que atuam em uma situação limite (o suicídio). Nós nos posicionaríamos contrariamente a qualquer tentativa de *acabar com a vida desgraçada*; mas é também neste exato momento em que o principal nos ultrapassa sorrateiramente pelas costas: leva-se uma vida intolerável, uma vida insuportável, uma vida que não se aguenta mais, vida que precisa mesmo ter um fim, e não deveríamos ter medo de fazer essa afirmação. **Por mais difícil que nos pareça tal assunção, a vontade de acabar com a vida desgraçada é coextensiva à afirmação de uma outra possibilidade de vida: querer morrer é também vontade de extinguir uma distribuição específica de afetos que fazem da existência um fardo pesado demais para ser suportado.**

Podemos, nesse sentido, traçar linhas que orientam a conversa de modo tanto mais específico, direcionando à vontade de morrer outras perguntas que localizam as forças de morte desde um olhar macropolítico: quem morre? Como morre? Quantos morrem? Onde e quando? Em que caso? Responder tais questões nos fornece toda uma geografia política que se expressa na experiência curricular não como conteúdo disciplinar, mas por intermédio de uma inextricável rede de relações bagunçadas de escalas, tempos e espaços nos quais um modo de vida é feito.

No presente caso, seria possível conectar especulativamente àquela vontade de morte todo o processo histórico e geográfico de formação do Brasil, mapeando o porquê do aparecimento das favelas, pensando em como a experiência colonial marca e produz das mais diversas formas o tecido social do país, atentando-nos aos modos pelos quais a criminalização da pobreza é diariamente atualizada em confrontos armados, conexões que fazem da desigualdade social um problema policial ao invés de político. Assim, talvez seja mais fácil considerar que as cenas de confronto policial se ligam às redes do tráfico internacional de armas e drogas, que tais redes atuam de maneira a tornar porosas as fronteiras nacionais, subornando órgãos de fiscalização, etc. Não suficiente, a desistência da vida também pode estar intimamente associada ao arguto pressentimento de vivermos um momento político sufocante, onde impera

“a formatação e moldagem prévia dos desejos, aspirações e esperanças” (FISHER, 2020, p. 18) que nos constituem enquanto seres viventes.

É curioso notar, nessa perspectiva, como uma multiplicidade de processos sociais que, em tese, não se relacionam com o gesto educativo podem nele estar implicados (mortes de crianças associadas ao tráfico internacional de armas seriam uma expressão possível disso). Aqui, a política curricular é antes de tudo um modo de relação e produção de mundos, porque *não tem como descolar essa discussão da escola*. E, por seu turno, tal conexão acaba por implodir, reconfigurar e dobrar as fronteiras entre o dentro e o fora das unidades escolares: o que está supostamente fora da alçada da política curricular passa a constituir, irremediavelmente, o seu domínio inerente.

Em cenas de combate policial ou confronto entre facções rivais que afetam diretamente a vida de toda uma comunidade escolar não se trataria, pois, de imaginar qual política curricular melhor responderia a este ou aquele problema (tentativa de suicídio, mutilação, estudantes que começam a trabalhar com o tráfico de drogas, cooptação de uma vida desejante), mas de pensar que **tais problemas, não sendo exteriores à política de currículo, engendram necessariamente uma política curricular outra, tramada por expressões e corpos diferencialmente (des)articulados que possuem distintas potências de afetar e serem afetados, em uma miríade de conexões espaço-temporais incalculáveis** (o tráfico internacional, o “passado” colonial, o “presente” sem horizonte) que produzem o aqui e agora de uma circunstância qualquer.

Penso em uma situação que muitas comunidades estão vivendo que é a violência. Nós temos uma unidade específica que a rotina está mudando, algumas já vivenciam isso há algum tempo e já se organizaram, mas essa é recente, e muitos alunos estão pedindo transferência para nossa escola, colocando nome na lista de espera, porque **a comunidade está completamente afetada, ficou quinze dias completamente sem aula. E assim, como pensar o currículo dessa escola? A partir desse momento? Os pais vão lá desesperados** dizendo que não está tendo aula, inclusive famílias saindo da comunidade. **Depois eu fiquei pensando, como vai se pensar o currículo dessa escola a partir de agora? Como eu lido com essa situação? Como eu lido com esse aluno? Como a própria Fundação Municipal de Educação lida com isso? Isso é currículo! E essas crianças que estão saindo e chegando em uma outra escola? E as crianças que permanecem nessa escola e não tem como sair?** (Rafaela, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Quando lidas desde a potência de afetar e sermos afetados, tais perguntas reorganizam aquilo que se coloca como problema para a política curricular: a própria coreografia encarnada de afecções e expressões que lhe dá sustentação, pois *isso é currículo!* A suspensão das aulas por quinze dias causando desespero nos pais, *isso é currículo!* Famílias que se mudam em virtude do não funcionamento das escolas, *isso é currículo!* Uma comunidade completamente afetada, *isso é currículo!* Crianças que são transferidas para outras escolas que não estão em zonas de confronto, *isso é currículo!* A maneira como a Fundação Municipal de Educação lida com os confrontos mencionados, *isso é currículo!*

2.4 Uma pausa necessária?

o que é uma palavra? A figuração de um estímulo nervoso. Mas concluir do estímulo nervoso uma causa fora de nós já é resultado de uma aplicação falsa e ilegítima²⁶. (NIETZSCHE, 1978, p. 47)

Os leitores e leitoras devem ter percebido que estamos tentando qualificar, ao longo das duas últimas seções, a discussão e dimensão afetiva da política curricular. O estilo volteiro da escrita, recortada com inúmeros fragmentos do trabalho de campo, faz com que a elaboração do argumento aqui defendido se constitua de maneira lenta e gradual. Há lampejos argumentativos grifados em negrito que vão se complexificando conforme as páginas ganham volume. Sob pena de ignorar as condições de aparecimento e alteração contínua desse argumento, bem como todo o processo de pesquisa nele implicado, parece-me impossível enunciá-lo de uma vez só. Simultaneamente, não há qualquer contradição ou imprecisão que a ideia força da tese esteja no intervalo daquilo que está sendo dito.

Por conseguinte, gostaria de destacar que a trajetória até então percorrida foi explorada tendo como ponto de partida uma afirmação geral: *a política supõe mais do que as palavras que a definem*. Associada à afirmação, uma pergunta genérica: como se faz política de currículo? que, por sua vez, tornou-se outra: sendo a professora um currículo, quantos são os planos de composição coextensivos à sua afirmação? Ou como replicar a singularidade folheada

²⁶Em um encontro intempestivo com Nietzsche (1978), balança-se o edifício filosófico com contundentes provocações que também giram em torno do que me interessa chamar de dimensão ou repertório sensível das palavras. O pano de fundo do debate em Verdade e Mentira no sentido Extra-moral, texto ao qual faço referência, parece ser a oposição entre mundo sensível e mundo inteligível. Ao negar a coincidência das palavras com as coisas (o exemplo de Nietzsche é o da folha de papel que são diferentes entre si, mas que recebem sempre o mesmo nome), somos convocados a pensar nas palavras e nas coisas como diferentes em si: palavra passa a ser um estímulo nervoso, uma onda sonora, uma rede intrincada de diferentes pulsações do mundo, etc. Essa injunção entre as palavras e as coisas será melhor trabalhada ao longo da pesquisa.

desta (des)articulação espaço-temporal por toda uma rede pública, seria isso desejável ou mesmo possível? a partir da qual aparece mais uma derivação: como equalizar e perceber o valor epistemológico de um dente de leite caído e o choro de uma mãe no âmbito da política curricular? Como fazer ver, em um dente de leite caído, um problema político?

O transformar dessas perguntas, quero acreditar, vai desdobrando *o mais do que as palavras* podem definir na experiência da política curricular. O destaque específico para a inflexão entre política e palavra, ou a política como aquilo que paradoxalmente excede a palavra e lhe toma como veículo, abre um espaço de pensamento onde ver e dizer constituem-se enquanto forças complexas e compostas que ultrapassam, pois, aquilo que um nome pode querer significar. Afirmar a não coincidência entre aquilo que vemos e dizemos; ou, ao revés, afrouxar os laços de identificação entre o que se vê e o que se diz é próprio do funcionamento do acontecimento político.

Devemos voltar a nossa atenção para as afirmações que fecham a seção anterior. Ali, vemos que em uma mesma fala não há concordância diante daquilo que o currículo é. O que se entende por currículo está encarnado em uma série de cenas heterogêneas, *é mais do que as palavras* podem definir, posto que sua definição escapa a cada tentativa de dizê-la. Rompe-se, com isso, um conjunto de articulações que “nos fazem ver, falar e agir de maneira que vemos apenas aquilo do que se fala, que falamos apenas do que se vê e que agimos em conformidade com essa relação” (LAPOUJADE, 2015, p. 267) quando falamos em currículo. **Dito isso, torna-se possível argumentar que se a sua definição escapa, isso acontece não tanto porque o currículo está sendo significado de diferentes formas (ou não só), mas porque em cada uma dessas situações a coreografia das afecções que corporifica e expressa um sentido de currículo é radicalmente diferencial: o excesso que faz o sentido do currículo variar é o afeto.**

Com essa pequena pausa, espero ter condensado as pequenas fagulhas argumentativas que foram emergindo no decorrer da escrita e continuarão aparecendo. Peço licença, agora, para fechar a seção com uma sugestão musical.

Deságua nas frestas do teu rosto.
 Nas rugas da tua testa.
 Nos pelos, no cheiro,
 No gosto.
 Na palavra pelo avesso.
 Não passa
 Pelo crivo da razão.
 A boca cala,

O corpo não.
A boca cala,
O corpo não.
A boca cala,
O corpo não.

Escorre, no branco da memória.
Na luz negra da garganta
A carne viva da palavra
Espreita pelo céu da boca.
Desemboca na ciática
E de lá pro coração.
A boca cala,
O corpo não.
A boca cala,
O corpo não.²⁷

2.5 Das maneiras de afetar

Evitei, até o momento, nomear e operar com a conhecida clivagem que diferencia os afetos tristes dos alegres. Em parte, isso se deve a impressão de que, seja qual for a natureza das afecções e dos afetos, eles nos tocam, podendo mudar nossa percepção e potência de ação diante do mundo e do outro. Desse ponto de vista, os afetos tristes também podem produzir novos modos de existência como expressos na vontade de morrer, no desespero, no chorar de uma mãe, na sensação de viver um currículo que gera culpa e adoecimento (são os exemplos que foram aparecendo ao longo do texto). É prudente ponderar que novos modos de existência não são, portanto, necessariamente bons por serem novos, “e a liberdade de experimentação por si mesm[a] não assegur[a], de modo algum, a vitalidade de uma sociedade” (ROLNIK, 2021, p. 23), nem tampouco uma educação e um currículo eticamente orientados à proliferação da vida.

Importa distinguir, por conseguinte, as noções de afecção e afeto²⁸, pois a “afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos

²⁷A canção pode ser ouvida no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=ljja9XnaeEY>

²⁸Embora grafada de modo distinto quando comparado ao livro *O que é a filosofia?* (DELEUZE; GUATTARI, 2010) e em *Crítica e Clínica* (DELEUZE, 1997), a palavra *afecto* aparece em diferentes momentos de *Diálogos* (DELEUZE; PARNET, 1998) enquanto condição de possibilidade para a produção de interações/transições. “Veja o carrapato, admire esse animal, ele se define por três afetos, é tudo o que ele é capaz em função das relações das quais é composto, um mundo tripolar e é só! A luz o afeta e ele se içá até a ponta de um ramo. O odor de um mamífero o afeta, e ele se deixa cair sobre ele. Os pelos o incomodam, e ele procura um lugar desprovido de pelos para se enfiar sob a pele e sugar o sangue quente. Cego e surdo, o carrapato tem apenas três afetos na floresta imensa, e o resto do tempo pode dormir anos a fio esperando o encontro. Que potência, entretanto! Finalmente, sempre se tem os órgãos e as funções que correspondem aos afetos dos quais se é capaz. Começar por animais simples, que tem somente um pequeno número de afetos, e que não estão em nosso mundo, nem em um outro, mas com um mundo associado que souberam talhar, cortar, recosturar.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74). Ao longo da seção, a grafia irá transitar entre *afeto* e *afecto*, em circunstância dos diferentes livros mobilizados para a escrita.

afetantes” (DELEUZE, 2002, p. 56). Afetos são “passagens, devires, ascensões e quedas, variações contínuas de potência que vão de um estado a outro.” (DELEUZE, 1997, p. 157), e que nos fazem perceber os efeitos e ressonâncias de outrem em nós. Quando nossa potência está preenchida de afetos tristes, “ela está completamente efetuada, porém de maneira tal que é diminuída” (DELEUZE, 2008, p. 52); quando está preenchida de afetos alegres, “está efetuada de maneira tal que é aumentada” (DELEUZE, 2008, p. 52). Não há, entretanto, uma regra geral que defina como as afecções produzirão afetos alegres ou tristes, nem como nossa potência será aumentada ou diminuída, já que “os afectos supõem sempre afecções de onde derivam, embora não se reduzam a elas (...) [e] o que é crescimento para uma parte do corpo pode ser diminuição para outra parte, o que é servidão de um é potência de outro” (DELEUZE, 1997, p. 158), daí a necessidade de se avaliar o que aumenta nossa força de existir segundo critérios que não são definíveis de antemão, nem mesmo definitivos.

Como se distinguem os afectos de tristeza e de alegria? **Vocês compreendem, aqui isto se torna um pouquinho difícil, portanto, há que se viver. Quando é difícil pensar, há que se tentar viver.** Espinosa nos disse que **ambos afectos, tantos as tristezas como as alegrias, efetuam a minha potência, quer dizer, completam minha potência. A efetuam necessariamente. No momento em que compreendo o afeto, não há lugar para que minha potência possa ser efetuada de outra maneira. O que completa a minha potência é o afeto que chega.** É um fato, é assim, não poderão dizer que poderia ter se sucedido outra coisa. Não, é isso que completa a vossa potência. Vossa potência é sempre cheia, porém por afetos variáveis (DELEUZE, 2008, p. 52, grifos meus)

A dificuldade mencionada por Deleuze, acompanhada pelo chamamento à vida, reitera a ausência de valores gerais e pré-definidos (aqueles para os quais deveríamos direcionar nossos esforços para atingir, já que não os temos) que dimensionariam um modo de vida segundo tal ou qual parâmetro; critérios que no campo educacional poderiam ser facilmente identificáveis em fórmulas como: educar para o mercado de trabalho, educar para a cidadania, educar para o futuro etc. Assume-se, por outro lado, que em relação à potência não há falta: ela está sempre preenchida por distintos sopros; e o querer da potência pode ser negativo ou afirmativo²⁹, em

²⁹Sopros de tristeza ou alegria quando temos nossa capacidade de existir preservada ou destituída. Sopros ativos ou reativos quando eles nos unem ou separam àquilo que podemos. Sopros afirmativos ou negativos quando rechaçam ou afirmam o devir diferencial próprio das forças. Ou, de acordo com Deleuze (2018, p. 81), é possível traçar o seguinte quadro geral: “a força reativa é: 1) força utilitária, de adaptação e de limitação parcial; 2) força que separa a força a ativa do que ela pode, que nega a força ativa (triunfo dos fracos ou dos escravos); 3) força separada do que ela pode, que nega a si mesma ou se volta contra si (reino dos fracos ou dos escravos). E, paralelamente, a força ativa é: 1) força plástica, dominante e subjugadora; 2) força que vai ao limite do que ela pode, força que afirma sua diferença, que faz da sua diferença um objeto de gozo e de afirmação”.

seu respectivo quadro de forças ativas ou reativas, correlacionada à geração de afetos tristes ou alegres. A seguir, a bem-humorada passagem atua na ilustração do que está em jogo.

Diga ao alcoólatra, por exemplo: ‘você quer beber? **Bem, se quer beber, beba como se estivesse disposto a beber uma infinidade de vezes. No seu ritmo, óbvio.** Desde então, ao menos, você está de acordo consigo mesmo. As pessoas fazem muito menos cagadas quando estão de acordo consigo mesmas. O que se deve temer antes de tudo na vida são as pessoas que não estão de acordo consigo mesmas. Espinosa diz isso de maneira admirável. Isso é o veneno do neurótico, a propagação da neurose: ‘eu te propago meu mal’. São terríveis os que não estão de acordo consigo mesmos. São vampiros. **O alcoólatra que bebe sustentado por um modo perpétuo de ‘essa é a última vez, é o último copo, a última vez’. É um modo de existência mau. Se vocês fazem algo, façam como se tivessem que fazer milhões de vezes. Se não conseguem fazer assim, façam outra coisa.** Compreendam que isso abarca tudo. É Nietzsche quem diz isso, não eu. Qualquer objeção, dirijam-se a Nietzsche. **E isso pode tocar vocês, não é uma questão de verdades, mas uma prática de viver.** (DELEUZE, 2008, p. 48)

Ainda que a cena pintada não dialogue exatamente com o objeto primeiro da nossa conversa (a política curricular), vemos nela uma disposição afetiva que passa abaixo de princípios gerais (valores morais) que deveriam reger um modo de vida. Por não ser ruim em si, a condição do alcoólatra deixa de ser avaliada de acordo com um conjunto de valores exteriores ao seu modo de existir. Como se nota, a questão não é deixar de consumir álcool (como se faltasse ao alcoólatra algo que ele não tem e passará a ter quando deixar de beber, já que nossa potência está sempre efetuada), mas de perceber como uma composição de forças específicas engendra e sustenta um estado anímico negativo ou afirmativo. *Grosso modo*, o alcoólatra que diz: “amanhã não bebo, este é o último copo, o último dia” arrasta consigo uma correlação de forças que diminui sua potência de existir; ao passo que, a contrapelo do vício, há alcoólatras que bebem uma infinidade de vezes e voltariam a fazê-lo, encarnando assim uma potência de viver afirmativa (aquém da possível condenação moral endereçada ao alcoolismo). Trata-se, portanto, de uma prática de viver, sem regras exteriores que lhe fundamentam, de compor com os afetos que sustentam um modo de existência e dão consistência a um estilo de vida.

Nesse sentido, quando se fala em vontade de potência, a vontade que aí se expressa não é de uma vontade pela potência³⁰ (como se essa nos faltasse; ou faltasse ao alcoólatra força para dizer não ao álcool), posto que é a potência “quem quer na vontade. A potência é o elemento genético e diferencial na vontade.” (DELEUZE, 2018a, p. 111), ou seja, quem quer na vontade (sua potência) é uma correlação de forças e afecções donde se destacam sopro singulares de

³⁰ Nas palavras de Deleuze (2018, p. 11): “vontade de potência não quer dizer que a vontade queira potência”.

vida: não se trata daquilo que eu quero (o querer como uma escolha: se quero ou não beber), mas do que quer em mim e de como me constituo nesse querer, ou de como o que quer em mim adensa um modo de vida específico.

Conseqüentemente, se há algo que quer em meu querer (a vontade de potência), há então uma exterioridade irremediável que modula diferencialmente (e desde dentro) os meus modos de ser e de dizer, pois o “que fazemos, [e] o que dizemos,” pode ser pensado e avaliado em “função do modo de existência que isso implica” (DELEUZE, 2013a, p. 130). Outra vez, há o alcoólatra que diz: nunca mais beberei, outros que estão à postos para o próximo dia, bem como toda sorte de variação entre os polos. **As correlações de forças e afetos que constituem um modo de existência oferecem uma síntese perspectivada e não convergente que atuam na produção singular de nós mesmos**, visto que uma mesma palavra (alcoólatra) passa a não designar e expressar um único e mesmo modo de existência. O rodeio étlico não é despropositado e pode ser facilmente transposto para a conversa que vimos emergir acerca da política curricular.

Dizemos que currículo é isso, fazemos isso com o currículo: que modo de existência isso implica?³¹ “Há coisas que só se pode fazer ou dizer levado por uma baixeza de alma, uma vida rancorosa, ou por vingança contra a vida. Às vezes basta um gesto ou uma palavra. São os estilos de vida, sempre implicados, que nos constituem de um jeito ou de outro.” (DELEUZE, 2013a, p. 130)³². Há professores que não aguentam mais dar aula, há professores que pedem exoneração de seus cargos por não verem mais **sentido** (destaco a palavra) em seu fazer depois de sentirem prazer em dar nota zero aos seus estudantes³³, há estudantes que não querem ir à escola, há escolas que não querem receber determinados tipos de estudantes, há estudantes que amam a escola onde frequentam, que gostam de determinadas disciplinas e não de outras, há professores que amam dar aula: **que modo de existência isso implica? Que correlações de forças e afecções aí se expressam e atualizam um modo de existir, o que quer nesses querereres?**

O que está em jogo são as maneiras pelas quais distintas práticas de viver compõem um modo de existência. Uma relação experimental entre vida e criação de valor. Uma interferência

³¹Sinalizo o roubo do pensamento: “dizemos isto, fazemos aquilo: que modo de existência isso implica?” (DELEUZE, 2013a, p. 130).

³² Ou ainda uma outra passagem de Deleuze (2018, p.112) em *Nietzsche e a Filosofia*: “há coisas que só podem existir pelas forças reativas e por sua vitória. Há coisas que só podem ser ditas, sentidas, pensadas, valores nos quais só se pode crer quando se é animado pelas forças reativas”.

³³ Relato de um dos professores com quem tive contato em campo.

no modo como uma vida produz os seus valores. Dado um pedido de exoneração, quais afetos circulam na cena? Quais práticas de viver levam ao pedido? Exonerar-se deve necessariamente ser visto como algo negativo, ou diz apenas da vontade de fazer morrer um modo de ser professor? Ora, se pedir exoneração ao dar zero para um aluno é reconhecer um grau de insuportabilidade em ser professor, como inventar novas maneiras de criar valor na educação que não vejam na valoração um sinônimo para metrificação? Lembremos que falar novos valores nem sempre supõe novas maneiras de criar valor. Como pensar, então, em valores educacionais que não sejam métricos ou tampouco figurem como objetivos a serem alcançados? Com quais afetos compor?

Ao nos demorarmos com essas perguntas, quem sabe vejamos que em uma mesma palavra pode estar impressa diferentes coreografias de forças e afecções. Se uma mesma palavra não quer dizer sempre uma mesma coisa, ou não dá a ver sempre um mesmo modo de existência, isso acontece porque o lastro afetivo nela implicado é variável. Decorrem disso intensas inversões que se unem àquela impressão inicial e há algum tempo já anunciada: *a política supõe mais do que as palavras que a definem*. Pensada desde essa perspectiva, poderíamos afirmar que a política curricular é sensivelmente tramada pela vontade de potência, da qual “deriv[a] a significação de seu sentido” (DELEUZE, 2018a, p. 111), isto é, **o sentido da significação na política é primariamente forjado por uma relação diferencial de afecções e forças indizíveis que perfazem a tessitura ou trama sensível das palavras e de nós mesmos**.

Ora, se a potência é, na vontade, “algo inominável (móvel, variável, plástico)” (DELEUZE, 2018a, p. 111), podemos começar a tracejar outras associações que fazem surgir, na política curricular, o algo a *mais do que as palavras que a definem*: as passagens de forças e afecções que efetuam passageiramente nossa potência desde diferentes composições afetivas. Ou ainda, e para dizer com Deleuze (2008, p. 53): “ser uma maneira de ser é precisamente ser uma passagem. Isso é ser um modo, uma maneira de ser. A potência nunca é uma quantidade absoluta, é uma relação diferencial. É uma relação entre quantidades, de tal maneira que a efetuação vai sempre em um sentido ou outro.” Tais passagens, é possível continuar, vão esburacando e produzindo desidentificações entre aquilo que se vê e o que se diz.

Daí a crítica feroz de todos os narcisismos, de sua complacência para se ouvir, se ver, se narrar, se projetar e se identificar, todas as autoficções que sufocam as vozes impessoais, anônimas, diretamente plugadas nas micropopulações do campo social. Compreende-se então que falar, que escrever, só sejam possíveis desde que se deforme a língua, que a faça sofrer torções que a desarticulem. **Não se trata de superar nem de derrubar coisa alguma, trata-se de revirar. Não se trata de sair da linguagem invocando uma experiência dos limites que seria o silêncio, grito ou música –**

como se eles estivessem fora da linguagem –, mas sim de ver que eles constituem o fora da linguagem, um fora que a trabalha por dentro. Eles são a outra vertente da linguagem, um material não linguístico cujas variações intensivas, cromáticas, a trabalham por dentro e a desarticulam. São os tensores através dos quais a linguagem não para de se empobrecer, de se calar ou, ao contrário, de se sobrecarregar, de se atravancar de desvios cada vez mais tortuosos (...). A linguagem só atinge o seu próprio fora se rompe com seus vínculos visuais; inversamente, a ‘visão’ só atinge seu próprio fora se rompe com as significações usuais. **É nisso que consiste o ato de revirar: libertar a linguagem do visível, do percebido e do vivido, quando se fala algo que não pode ser empiricamente percebido, no próprio âmago do visível, quando se vê algo que não pode ser dito na língua padrão** (LAPOUJADE, 2015, p. 284-285, grifos meus)

Reafirma-se, pois, que falar em política curricular envolve também tatear o indefinível na palavra, reconhecendo que embora um som significante possua uma dimensão marcadamente material, nem toda materialidade pode ser reduzida ao significante no som, posto que o som significante “comporta elementos motores de articulação, de gesto, de mímica, sentimento de um movimento no qual são arrastados o organismo inteiro” (GUATTARI, 1992, p. 26); requer a assunção de que há, no espectro da invisibilidade e indizibilidade, uma gama inimaginável de vibrantes comunidades políticas que recortam o real tal qual sua própria inapreensibilidade, de onde soergue a imponderabilidade na política.

Conforme será defendido na seção seguinte, revirar a linguagem e liberá-la daquilo que é empiricamente percebido expressa e faz irromper a consistência de um problema de sentido no âmbito do dizível (das maneiras de dizer) e do visível (das formas de fazer ver) (DELEUZE, 2013b), um problema que é de natureza política (RANCIÈRE, 2018). As condições de alteração do sentido de algo, bem como da não concordância de que algo tenha tal sentido, expressa coextensivamente a alteração da coreografia atual de afecções de uma comunidade política, seja essa comunidade uma sala de aula, uma secretaria de educação, uma rede pública de educação etc.

No próximo capítulo, desdobra-se basicamente o seguinte encadeamento de ideias: sendo o sentido “a fronteira, o corte ou a articulação da diferença entre” (DELEUZE, 2009, p. 31) o plano das coisas/afecções e das expressões/palavras; e se o sentido é, então, o que é expresso por essa articulação/fronteira, vemos que o problema político se torna um problema de expressão/sentido. Falar no sentido de algo é considerar o conjunto de afecções que atuam na sua instauração; tais afecções, por sua vez, sustentam e alteram um modo de existência em suas respectivas capacidades de ver e dizer algo. Trata-se, dessa maneira, “de uma disputa sobre as convenções que distribuem capacidades para definir o que é e como é [e de como a

experiência do] dissenso estabelec[e] uma nova ordem do perceptível” (DE LA CADENA, 2018, p. 99), afirmando o litígio como coextensivo à possibilidade da política.

3. MAIS DO QUE AS PALAVRAS PODEM DEFINIR: UM PROBLEMA DE SENTIDO NA POLÍTICA CURRICULAR

Quando uma criança da educação infantil me pergunta o que é um elefante, ela não quer saber que o elefante é um mamífero que vive no continente africano. **Eu posso inventar, eu posso falar que o elefante é uma música, uma poesia, uma obra de arte, um quadro no museu** (Camila, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Quando presumimos que ‘radical só pode querer dizer extremo, e que há apenas um único caminho que pode ser considerado ‘realista’, **estabelecemos limites arbitrários sobre nossa imaginação política e interditamos qualquer questionamento a respeito de como as coisas poderiam ter se dado de outra maneira diferente**. Isso nos impede de procurar aquilo que pode ser, ao mesmo tempo, viável e radical – isto é, soluções que operam no interior das limitações existentes e que trabalham para transformá-las ao longo do tempo (NUNES, 2022, p. 163, grifos meus)

O poder político está ligado a produção de possibilidades, de movimentos que permitem ativar um *ethos* ético-político, na criação de outros modos de vida, na criação da vida como obra de arte, da vida na/da escola. (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2016, p.14)

a contestação a respeito das relações das palavras com as coisas que constitui o núcleo da política. (RANCIÈRE, 2009a, p. 62, grifos meus)

A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo. (RANCIÈRE, 2009a, p. 16, grifos meus)

pois a linguagem é caso de política antes de ser caso de linguística; mesmo a apreciação dos graus de gramaticalidade é caso de política. (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 102)

Parece proveitoso continuar com a discussão retomando as seguintes questões: como o sentido de algo pode mudar? A transformação do sentido de algo pode ser considerada uma operação política? Se sim, por quais motivos? E como explicar a metamorfose do sentido ao largo do registro de uma diferença significativa sem dela abdicar? Podem os arranjos sensíveis de uma determinada comunidade política manterem-se os mesmos à despeito dos remetimentos significantes se proliferarem? Isto é, pode a nossa capacidade de significação proliferar resguardando, ironicamente, um nexos de correspondência e identidade entre o visível e o dizível (seja essa ligação arbitrária, contingente ou contextual)? Como perceber – ou mesmo quais critérios facultativos criar – para averiguar a instauração de uma fissura entre tais nexos?

De maneira geral, tento demonstrar, percorrendo um conjunto diverso de falas ouvidas em campo, como alterar alguns valores comuns à elaboração de políticas curriculares (o sucesso, o desempenho, a indisciplina, a repetência, a incapacidade, a aprendizagem) passa por perturbar o valor desses mesmos valores (se são bons ou ruins, desejáveis ou não), cartografando como esses encontram sustentação em coreografias de afetação específicas, nas quais irrompem traços de funcionamento da racionalidade neoliberal – conforme Dardot e Laval (2016) caracterizaram – no âmbito das relações pedagógicas. Tateio associações instáveis e fugídias procurando dizer que o ato separar o bom do mau, o desejável do indesejável, o verdadeiro do falso, já supõe um modo de afetação e abertura ao outro que envolvem, nas cenas que serão evocadas, o medo, a expectativa, a necessidade de segurança, a desconfiança, a alegria, a tristeza ou a ameaça. Argumento, portanto, que pensar a transformação do sentido desses valores passa por sermos singularmente afetados e constituídos na e pela exposição à diferença, movimentação na qual são produzidas as formas de dizer as coisas das quais falamos.

Neste capítulo, o intervalo entre sentido e significado é melhor percebido quando direcionamos nossa atenção para expressões como “educação de qualidade” ou “educação de sucesso”, palavras pelas quais muitas coisas podem ser ditas sem que seus respectivos sentidos sejam alterados. Posso dizer sucesso de muitas maneiras e seu valor aparecer essencialmente positivado, assim como posso dizer repetência de muitas maneiras e seu valor aparecer negativado. O problema do sentido é um problema com o valor dos valores, dos afetos como princípios plásticos da criação de valores, ou de como acontece a valoração dos valores que sustentam tal ou qual racionalidade política, pactuada por coreografias afetivas que circunscrevem e separam o aceitável do inaceitável, o bom do mau, o produtivo do improdutivo, o aluno *bagunceiro* do *estudante interessado*.

Dito isso, podemos agora nos deter à distinção entre sentido e significado, importante para a discussão que aqui se apresenta. Na teorização de Deleuze e Guattari, a palavra sentido não é exatamente um sinônimo para a palavra significado, conectando-se a uma constelação conceitual que balanceia a conversa em tonalidades marcadas pelo plano das afecções/forças e expressões, uma vez que “uma coisa tem tantos sentidos quantas forem as forças capazes de se apoderar dela.” (DELEUZE, 2018a, p. 13). Podemos então pensar que o sentido de algo (do currículo e sua política), não sendo exatamente o seu significado contingente, é mais bem percebido como aquilo que está expresso na articulação da diferença entre o plano discursivo (das palavras, expressões) e o plano não discursivo (das coisas, forças, afecções), havendo aí

uma dimensão sensível do sentido, pois o sentido é igualmente “a esfera em que estou instalado para operar designações possíveis.” (DELEUZE, 2009, p. 31).

Entre as palavras e as coisas, vale destacar, há uma relação de pressuposição recíproca que, no mais das vezes, pode ser rompida, ou que não cessa de se romper na justa medida de um reenlace imediato. Se, por exemplo, desenho um elefante em um quadro e embaixo do desenho escrevo: isso é um elefante! é evidente que nem o desenho, nem o que está escrito são, por suposto, um elefante (animal do continente africano), muito embora a interpenetração entre ambos, palavra e animal³⁴, não pare de acontecer: daí o expresso quanto elefante poder ser uma poesia, uma letra de música, um quadro no museu. O problema é tamanho a ponto de vermos aparecer, em *A Lógica do Sentido*, a seguinte colocação: “tudo se passa na fronteira entre as coisas e as proposições”. (DELEUZE, 2009, p. 9)

Em *Mil Platôs*, Deleuze Guattari inspiram-se em Foucault para pensar a distinção real, tal como pontua Tatiana Roque (2017), entre o plano discursivo e o não discursivo. O exemplo é bastante elucidativo. Na citação a seguir, os autores procuram fraturar a relação entre significante, significado e signo, realçando, inclusive, a exigência de que a expressão seja percebida e avaliada aquém do primado significante.

A prisão é uma forma, ‘a forma prisão’, uma forma de conteúdo num estrato em relação com outras formas de conteúdo (escola, quartel, asilo, fábrica). Ora, esta coisa ou esta forma não remetem à palavra ‘prisão’, mas a palavras e conceitos diversos tais como ‘delinquente, delinquência’, que exprimem uma nova maneira de classificar, enunciar, traduzir e mesmo praticar atos criminosos. ‘Delinquência’ é a forma de expressão em pressuposição recíproca com a forma conteúdo ‘prisão’. Não é absolutamente um significante, mesmo jurídico, cujo significado seria prisão.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.106).

Ora, se a prisão é uma forma de conteúdo, tornada possível desde um agenciamento maquínico de corpos, pensemos nos materiais (corpos) necessários à construção (tijolo, aço, cimento, etc.), ou nos corpos humanos que lhe construíram (e em todos os outros corpos que tornam estes possíveis); e se a forma de expressão que lhe corresponde é a delinquência ou

³⁴É o que fazem ver Deleuze e Guattari (2015, p. 45) no seguinte fragmento: “metamorfose é o contrário da metáfora. Não há mais sentido próprio nem sentido figurado, mas distribuição de estados no leque da palavra. A coisa e as outras coisas não passam de intensidades percorridas pelos sons ou as palavras desterritorializadas seguindo suas linhas de fuga. Não se trata mais de uma semelhança entre o comportamento de um animal e o de um homem, ainda menos de um jogo de palavras. Não há mais homem, nem animal, já que cada um desterritorializa o outro, em uma conjunção de um fluxo, em um continuum de intensidades reversível. Trata-se de um devir que compreende, ao contrário, o máximo de diferença como diferença de intensidade, atravessamento de um limiar, elevação ou queda, baixa ou ereção, acento de palavra. O animal não fala ‘como’ um homem, mas extrai da linguagem tonalidades sem significação; as palavras não são como animais, mas trepam por sua conta, latem e pululam, sendo cães propriamente linguísticos, insetos e camundongos. Fazer vibrar sequências, abrir a palavra sobre intensidades interiores inauditas, em suma um uso intensivo assignificante da língua.”

criminalidade, temos aí uma ruptura na relação entre significante e significado. Delinquência não é um significante cujo significado é encontrado na palavra prisão, assim como a política curricular pode assumir as mais variadas composições afeto-expressivas: a mutilação dos estudantes, a escola ser a fada madrinha, o professor empolado, o dente de leite caído, ou mesmo aquilo que as crianças que estudam na rede pública de Niterói entendem como sendo inerente à vida: “a vida é viver, não ficar triste e não ter medo de andar de bicicleta sem rodinha; alegria é a gente brincar, correr e ir para a escola” (NITERÓI, 2020, p. 104).

Afirmar como sendo pertencente ao domínio da política curricular aquilo que, aparentemente, é bobo, ingênuo ou inocente (correr, ficar alegre e ir pra escola; não ficar triste e andar de bicicleta sem rodinha), constitui-se enquanto um modo de questionar os possíveis limites arbitrários do que conta como imaginação política no âmbito da política curricular. Em meio às demandas de formação para o mercado de trabalho, o apelo à competitividade global e à mensuração da aprendizagem, por que não ver e dizer que ir à escola é uma questão de não ficar triste?³⁵ Ou como não hiper inflacionar a produção de modos de vidas tristes na criação de políticas curriculares?

Intuo que tais questionamentos caminham no sentido de fissurar aquilo que Taubman (2009, p. 56) chamou de uma “teia linguística unívoca de declarações políticas” acerca da educação. Exemplo da arrogada univocidade é, mais uma vez, a constante associação entre a educação e inserção no mercado de trabalho, bastando uma simples procura nos principais portais de notícias para vermos que os supostos critérios de aferição para medirmos o que supostamente seria uma educação de qualidade estão relacionados com as taxas de empregabilidade³⁶. Nas palavras de Alice Casimiro Lopes (2018):

a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de

³⁵ Não poderia deixar de sinalizar uma provocação da professora Elizabeth Macedo feita em uma roda de conversa: “por que quando nos perguntam para que serve a escola não respondemos que ela serve para sermos felizes?”.

³⁶ Ver especialmente o capítulo 3 do livro *Em Defesa da Escola: uma questão pública*. Nele, os autores destacam a articulação política e contemporânea (questão singular da racionalidade neoliberal e inexistente em outras formações históricas) que vincula a escolarização ao falso problema do sucesso profissional e à garantia da empregabilidade das novas gerações no mercado de trabalho. “Diante do histórico do emprego, a educação ainda mantinha certo grau de autonomia em relação à sociedade e, em particular, em relação ao mercado de trabalho. Otimizar o emprego era, em grande parte, uma questão política e, no mínimo, era o objetivo da política social e econômica. Com a ênfase agora mudada para a empregabilidade no contexto do ativo Estado do bem-estar social, o emprego se torna cada vez mais uma responsabilidade do indivíduo. O indivíduo é batizado como um aprendiz (ao longo da vida), a aprendizagem é um investimento no próprio capital humano do indivíduo, e os cidadãos-como-aprendizes ativados carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar o seu próprio emprego.” (MASSCHELIN, SIMONS, 2017, p. 58).

aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes. (LOPES, 2018, p. 23)

Ainda nessa perspectiva, outros relatos de professores mostram mais expressões possíveis desse ideário. No contexto de uma roda de conversa sobre política curricular foi dito o seguinte:

A gente tem que atender às expectativas do pai. Eu ia para a reunião e perguntava: qual a **expectativa** do senhor? O que resolve? ‘Prova! Eu aprendi com prova!’. Então a **segurança** que eles têm é em prova, é em nota, em conceito, **mas isso prova? Não prova nada.** Eu recebi o resultado do SAEN³⁷ e eu comparei as turmas, a **turma que tinha mais domínio dos conteúdos foi a que teve o desempenho mais baixo, e a turma que não tinha o domínio foi a que teve o desempenho mais alto.** (Lúcia, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Palavras como expectativa e segurança dão a ver, no âmago da elaboração de políticas curriculares, a produção de uma certa arquitetura sensível dos modos de existência. Expectativa e segurança são disposições afetivas que consolidam, ou não, determinadas práticas pedagógicas em virtude de outras. Do ponto de vista de aplacar as inseguranças e incertezas constitutivas do educar, relacionadas à expectativa de um bom desempenho dos estudantes por parte das famílias (ou mesmos dos órgãos gestores de uma rede pública), o que resolve é a prova, ao menos por parte de alguns. Sustenta-se, assim, a impressão de que se em dado momento alguém aprendeu algo por intermédio de provas, ou se aquilo que foi aprendido foi aferido por provas, então esse método avaliativo é seguro, confiável. Para além dessas impressões, entretanto, a mesma professora relata que a turma que possuía o melhor domínio dos conteúdos foi a que teve o pior desempenho em uma avaliação externa, conquanto a turma com menor domínio teve um desempenho melhor.

Nessa altura, vemo-nos diante de **um problema de sentido candente, a saber: como aquilo que parece tão seguro e confiável para alguns, pode figurar como objeto de questionamento e dúvidas para outros?** Há, nessa perspectiva, mais um relato que deve se juntar à nossa conversa.

O pior problema da prova é a relação que a criança tem com a prova, e que o professor tem com a prova. Então, no fim das contas, se essa prova é usada como

³⁷ Faz referência à prova do Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN). O sistema é estruturado “em quatro dimensões: Gestão da Rede Municipal; Gestão Escolar; Gestão do Trabalho Pedagógico e Gestão das Aprendizagens.” (VASCONCELLOS; MAURÍCIO, 2018, p. 194). No referido artigo, as autoras entrevistam treze docentes da rede cuja impressão geral acerca do sistema parece culminar na “redução do conceito de currículo com atenção voltada para a avaliação de desempenho dos alunos” (VASCONCELLOS; MAURÍCIO, 2018, p. 204). Ainda em relação aos mecanismos de avaliação do sistema, entre os docentes figura a ideia de “mais uma prova vinda de fora, sem contribuições a oferecer às práticas pedagógicas e consequente melhoria da aprendizagem dos estudantes.” (VASCONCELLOS; MAURÍCIO, 2018, p. 205).

uma arma: ‘se não prestar atenção vai perder na prova hein!’, isso já está criando uma relação da criança com a prova que é de medo. E se o professor vê nessa prova a culminância de alguma coisa que ele está fazendo, **o professor está criando com essa prova uma relação de objetivo: o meu objetivo é que a criança passe na prova. A relação que vamos tendo com os métodos, com o sistema, com o que está sendo feito, é o que vai gerando tudo.** E essas relações estão estranhas, porque, em alguns lugares, **as pessoas estão começando a questionar se essa relação deveria ser de medo**, se não deveria ser uma relação de perceber que é apenas uma avaliação...mas em outros lugares ninguém quer nem questionar a relação disso aí, não quer nem ouvi falar disso **‘sempre fiz assim e deu certo’**. (Raíssa, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Além do estado anímico de expectativa e segurança, junta-se à arquitetura sensível do que está em jogo na elaboração de políticas curriculares o afeto do medo. No que se refere à experimentação pedagógica, a relação entre permanência e mudança se vê tracionada pelo medo. Entre sempre fazer de um determinado jeito e dar certo ou tentar diferentes formas do fazer pedagógico, o que parece tamponar a abertura dos novos horizontes políticos se associa radicalmente a um arranjo afetivo específico. Expectativa, segurança e medo dão consistência a uma coreografia de expressões e afetos que modulam, portanto, as nossas capacidades de ver, fazer, dizer e pensar educacionalmente. Balizar a abertura ao desconhecido da vida a partir do que sempre deu certo (no mais das vezes valores pré-estabelecidos) é sufocar, de antemão, o campo da criação de valores como sendo fundamentalmente articulado ao gesto educativo.

Aliás, em se tratando de currículo, “por que [deveríamos] segui[r] navegando, mesmo na teoria, por objetivos-bússolas, evitando errar, se a vida não é precisa?” (MACEDO, 2019, p. 1117). A resposta para a pergunta é entrevista no fragmento da página anterior: *a relação que vamos tendo com os métodos, com o sistema, com o que está sendo feito, é o que vai gerando tudo*. O (a) leitor(a) verá, então, que ao falarmos em criação não queremos evocar um tipo de criação que proceda *ex nihilo*, mas que a abertura do horizonte político perpassa o tensionamento do campo afeto-expressivo de uma comunidade política. Não está dado de partida a centralidade das provas no processo educativo (ou mesmo se o processo tem um centro), tampouco é inescapável o cenário de medo e expectativa atrelados àquilo que uma prova é capaz de fazer: supostamente aferir aprendizagens, identificar déficits, hierarquizar estudantes entre melhores e piores, homogeneizar respostas, gerar critérios de enturmação ou seriação etc.

Atentar-se àquilo que uma prova pode fazer é indagar-se sobre a gama de afetos aí suscitados, à medida que *as pessoas estão começando a questionar se essa relação deveria ser de medo*. A comparação pode até parecer disparatada, mas o medo enquanto afeto político sustenta, quem sabe, as práticas sociais mais corriqueiras possíveis. Trancar a porta de casa ao

sair (hábito comum em cidades grandes) é capaz de revelar o medo de ter pertences roubados ou a casa invadida por outrem; o uso massivo de câmeras de segurança, cercas elétricas, guardas privadas portando armas de fogo; resolver pagar um plano de saúde particular (medo de ficar doente); ou mesmo todo tipo de seguro: para carros, cartões de crédito, mercadorias encomendadas pela internet, celulares, bicicletas, etc., indicam como o medo pode dar corpo aos mais variados comportamentos e atitudes que, à primeira vista, são completamente naturais.

Caso o caminho teórico até agora percorrido tenha sido coerente, passaremos a entender imediatamente que o medo (ou qualquer outro afeto) pode operar transfigurações múltiplas nas nossas capacidades de ver e dizer. Com medo, *grosso modo*, certas articulações afeto-expressivas parecem mais plausíveis do que outras. Por exemplo: se sofri um assalto e tenho medo, talvez seja mais fácil ver e dizer, em relação ao assaltante, que o mesmo encarna um risco para o tecido social como um todo, transformando-o em um inimigo a ser neutralizado em prol da segurança da maioria. Do contrário, se fui assaltado e não sou afetado pelo medo, talvez seja possível ver e dizer outras coisas sobre a criminalidade, esburacando os regimes usuais do ver e do dizer para situações nas quais temos um pertence pessoal subtraído.

Poderíamos especular quais são os efeitos desse afeto (medo) no campo educacional. Levantemos, então, algumas perguntas: e se os estudantes não tivessem medo de serem reprovados ao final do ano? E se os professores não tivessem medo de eventuais retaliações por discutirem este ou aquele tema? E se as direções escolares não tivessem medo de ter um desempenho baixo em avaliações externas? E se não tivéssemos medo de abolir com provas? E se não tivéssemos medo de produzir outros arranjos educativos em que os estudantes pudessem transitar sem maiores empecilhos por todas as salas de aula de uma escola? E se não fôssemos movimentados pelo medo de que nossos estudantes não aprendam determinados conteúdos? E se professores e professoras não tivessem medo de seus estudantes a ponto de ter que ameaçá-los com provas? E se o medo deixasse de amparar as mais diversificadas práticas pedagógicas? O que pode um currículo sem medo de não ter objetivos? Enfim, o que o medo faz ver e dizer educacionalmente falando?

Caso ainda haja dúvida quanto à relevância das perguntas, bastaria olharmos para uma situação recente, ocorrida na Índia, em virtude de uma prova de vestibular de abrangência nacional. No ano de 2019, ao menos vinte e três jovens cometeram suicídio por terem tido um

desempenho na avaliação abaixo do esperado. A fala³⁸ de um dos familiares desses estudantes deixa entrever que o resultado desfavorável, contrastando drasticamente com a trajetória escolar de sucesso pregressa, parece ter sido forte demais para ser suportado. Não apenas o medo do fracasso, mas o fracasso manifesto joga vitalmente com um quadro de afecções que pode, literalmente, levar à morte: o medo do fracasso faz ver a impossibilidade de uma vida sem sucesso. A reportagem a qual faço referência revela, ainda, que houve erro na divulgação do gabarito oficial, o que justificaria o resultado abaixo do esperado de muitos estudantes. A sensação final que a leitura da matéria deixa é de incredulidade no mundo; ou que, no mínimo, as afecções que afetam nossa potência são, por vezes, as mesmas que nos tiram a capacidade de agir e nos matam.

Nesse sentido, é igualmente fácil imaginar a seguinte cena: uma estudante inquieta não para de se movimentar pela sala de aula enquanto todos os outros se encontram sentados realizando uma atividade qualquer; peço, então, para que ela se sente e faça a atividade que os outros estão fazendo, mas a mesma se recusa a sentar e continua a caminhar insistentemente pela sala de aula. Rapidamente, sinto medo de que tal atitude se prolifere e a expulso de sala, mandando-a para o gabinete da direção. O medo de que o ocorrido saísse de controle me fez ver, na atitude da estudante, um gesto de indisciplina. Contudo, após chegar à sala da direção para resolver o caso, encontro a aluna conversando com inspetora da escola, que me disse o teor da conversa que tivera com ela. A mãe da estudante passara mal durante à noite sem conseguir atendimento adequado nos hospitais que procurou, motivo pelo qual sua filha (minha aluna) encontrava-se verdadeiramente inquieta e preocupada.

Em proporções obviamente distintas, as histórias contadas expressam que a variação das capacidades de ver e dizer de uma comunidade política estão intimamente associadas aos modos pelos quais somos afetados. O relato de uma das professoras com quem tivemos contato nos permite mirar mais efeitos diferenciais dos afetos na elaboração de currículos. Dessa vez, eles reverberam diretamente nos procedimentos de organização do espaço-tempo escolar, operando divisões e hierarquizações específicas.

Com nove anos de atuação como professora, certamente tenho bastante experiência para contar. Um fato que me marcou, foi atuar em uma escola da Rede Municipal de Niterói que possuía turmas onde eram matriculados os alunos bons, aplicados, e as turmas para as quais eram direcionados os alunos bagunceiros, repetentes.
Conclusão: era evidente que os alunos se sentiam rotulados e que isso os fazia se

³⁸A reportagem completa pode ser lida no seguinte endereço: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-49011312>. Acesso em 15/11/2022

sentir incapazes, desanimados. Assim, todos se comportavam de maneira ainda mais indisciplinada com todos os professores, se autossabotando e sabotando as aulas; indo para escola apenas para ‘obedecer’ aos responsáveis, para poder receber os benefícios sociais oferecidos pelo governo. Já nas turmas formadas com os estudantes tidos como mais interessados, as aulas aconteciam de maneira tranquila, com respeito e aproveitamento dos conteúdos apresentados. (...) A divisão dos alunos em turmas boas e ruins revela a prática de uma política curricular com foco específico nas competências e no desempenho escolar. (...) De fato, a referida divisão de turmas indica que tal escola possui uma concepção limitada de currículo, como se esse documento tivesse uma definição acabada, como se apenas o conhecimento dos conteúdos fizesse parte dele. Uma tentativa de padronização, de controle. (...) Cada vez mais as escolas buscam preparar os alunos para exames externos, focando, assim, em números, resultados. (Irene, professora da rede municipal de Niterói, 2021)

Dividir as turmas entre alunos *bagunceiros e repetentes*, tendo em vista à manutenção do bom desempenho dos demais, só é possível quando determinados valores são tidos como melhores do que outros, fazendo a experiência da repetência aparecer como ruim em si, sem que percebamos que “o problema crítico é o valor dos valores, a avaliação da qual procede o valor deles; portanto, o problema de sua criação” (DELEUZE, 2018a, p. 9). Inversamente, por não ser boa ou ruim em si, veríamos que a repetência nem sempre está associada a um repertório de afetos que nos separam daquilo que somos capazes; mas que pode, inclusive, orientar o posicionamento de outros estudantes de maneira que suas ações estejam deliberadamente pautadas pela vontade de reprovação.

Tinha aluno que eu dava o caderno pedagógico e ele não fazia nada, eu tive aquela sensibilidade de procurar entender o que estava acontecendo com o aluno, descobri que ele não estava fazendo de propósito, mas por quê? **Ele estava fazendo de propósito para repetir de ano porque ele queria estudar à noite, ele queria ser da Educação de Jovens e Adultos (EJA).** (Ruth, professora da rede municipal de Niterói, 2019)

Ainda nessa perspectiva, seria necessário dizer que “as avaliações, referidas a seus elementos, não são valores, mas maneiras de ser, modos de existência daqueles que julgam e avaliam” (DELEUZE, 2018a, p. 9). Ora, nesse momento, já temos pistas suficientes para duvidarmos, até mesmo, se alguns critérios de enturmação se relacionam exclusivamente ao ímpeto de resguardar os alunos aplicados daqueles que são bagunceiros. **Quando não conseguimos dar vazão às afecções que a diferença nos suscita, suspeito que seja mais tentador rotular o outro de acordo com um conjunto de valores consolidados, mantendo intacto nosso próprio senso de avaliação e nossas respectivas maneiras de sermos afetados, à custo de isolarmos aqueles aos quais às coreografias de afecções e expressões não logramos responder ativamente.**

Assim, se o desejo de reprovação não é exatamente ruim em si, é igualmente provável que a bagunça, a indisciplina, a repetência, o desrespeito, a sabotagem e a autossabotagem possam ser apenas um dos modos de dizer certas afecções que – colocando em xeque um conjunto de expectativas e valores – convocam à criação de um pensamento educacional no qual a autossabotagem seja mais (ou menos) do que ir à escola para *receber os benefícios sociais oferecidos pelo governo*. Mesmo que involuntariamente, ou sem ligações articuladas e notoriamente explícitas em um primeiro plano, o que pode ser objeto de escrutínio por uma postura indisciplinada é *a prática de uma política curricular com foco específico nas competências e no desempenho escolar*.

Responder à bagunça em seu quadrante desejante pode revolver as distribuições afetivas atuais que nos fazem ver na sabotagem e indisciplina práticas desvantajosas à educação, atrapalhando a obtenção de resultados tidos como favoráveis. Não esqueçamos, portanto, que estremecer o ideário do bom desempenho é desarranjar a mesma gramática que em outros países empurra jovens estudantes ao suicídio, ideário que melhor poderia ser chamado de racionalidade neoliberal³⁹. Dessa maneira, é prudente considerar que:

recuperar uma agência política efetiva significa, em primeiro lugar, aceitar, no nível do desejo, a nossa participação no impiedoso moedor de carne do capital. O que está sendo denegado nesse repúdio ao mal e à ignorância, projetados nesse Outro fantasmático, é a nossa própria cumplicidade com as redes de opressão planetárias. (FISHER, 2020, p. 28)

E se subestimamos a feição mimética das redes de opressão – como se o que é bom e o que é mau possuíssem lados definidos em definitivo – deveríamos recorrer ao produtivo movimento feito pela teorização curricular (MACEDO, 2009, 2014, 2017a, 2018) que nos

³⁹Nas palavras de Dardot e Laval: “com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade. As circunstâncias desse sucesso normativo foram descritas inúmeras vezes. Ora sob seu aspecto político (a conquista do poder pelas forças neoliberais), ora sob seu aspecto econômico (o rápido crescimento do capitalismo financeiro globalizado), ora sob seu aspecto social (a individualização das relações sociais às expensas das solidariedades coletivas, a polarização extrema entre ricos e pobres), ora sob seu aspecto subjetivo (o surgimento de um novo sujeito, o desenvolvimento de novas patologias psíquicas).(...) A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (...) O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 16-17).

permite mapear a emergência de significantes vazios em torno dos quais se aglutinam uma série de demandas heterogêneas que são “tornadas equivalentes” (MACEDO, 2014, p. 1536) na luta política, sejam elas por representatividade, reparação, justiça social, equidade, acesso ao conhecimento historicamente acumulado, profissionalização, etc. Aproximo, dessa maneira, a expressão “educação de qualidade” a uma “educação de sucesso” e de “escolarização de sucesso”, termos através dos quais se articulam e se produzem as mais diversas comunidades e grupos políticos que buscam responder a um cenário social de suposta crise educacional (MACEDO, 2013).

A operação conceitual que devemos fazer para percebermos se estamos ou não diante de um significante vazio é relativamente simples, requer a elaboração de algumas perguntas básicas, a saber: tendo um familiar matriculado em uma escola, qual responsável não desejará o sucesso de seu filho ou neto em sua respectiva escolarização? Qual professora não quer o sucesso de seu aluno? Qual professor não quer o bom desempenho de seus estudantes? Se nos virmos incapazes de nos posicionarmos contrariamente ao sucesso de nossos alunos, devemos observar que “ninguém é posto no lugar do outro por este discurso” (MACEDO, 2014, p. 1536), uma vez que “todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade.” (MACEDO, 2014, p. 1536). Se não há lugar para um outro nesse tipo de articulação discursiva, quaisquer experiências educativas que não sejam consideradas de qualidade: o fracasso, a repetência, a bagunça, a indisciplina, etc., passam a ser enquadradas pelo horizonte normativo como aquelas que devem ser corrigidas, readequadas ou assimiladas.

É como se disséssemos que não há lugar para o outro porque o outro já deve ocupar um lugar pré-definido no qual se torna inteligível. Ininteligível é se arvorar em oposição a uma experiência escolar que deseja garantir o sucesso do outro, mesmo que não haja lugar para o outro fora do sucesso: daí enturmar diferencialmente ou ver na repetência algo a ser evitado. Assim, por não conseguirmos dizer-nos contrários ao sucesso, acabamos vendo que tal impossibilidade só atesta o quão sedutora, apelativa e bem-aventurada é a sua imagem; ou, de maneira ainda pior, que uma vida sem sucesso não vale a pena ser vivida, tornando-se objeto de depreciação e desprezo. Perceber o peso dessa articulação é particularmente relevante quando o paradigma das métricas passa a “engloba[r] tanto o mercado de trabalho como o da educação e da formação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333), injunção que produz maneiras

de afetarmos e sermos afetarmos, bem como maneiras de ver e dizer o que se quer próprio à política curricular.

Na medida em que afetos são produtos de interações, e as interações são sempre condicionadas (e até certo ponto fixadas e padronizadas) pelos arranjos materiais que determinam nosso lugar no mundo e por instituições como a família, a polícia e o trabalho assalariado, o afetivo nunca é simplesmente privado: ele é sempre social. Contudo, não se trata de fazer do afeto um dado bruto e imediato. Na verdade, afetos sempre se encontram numa relação circular com os sistemas (de novo nunca meramente individuais) mediante os quais interpretamos, concatenamos e justificamos aquilo que nos acontece. A regularidade de nossas experiências produz afetos que consolidam esquemas valorativos, mas esses esquemas valorativos podem continuar operando mesmo quando elementos da experiência vivida começam a entrar em contradição com eles. É a força inercial do hábito que explica o descompasso mencionado acima. O nosso tempo é um tempo em que convivem, lado a lado, um sentimento difuso de que, por diversos motivos, as coisas não podem continuar como estão (e que, se continuam, é porque quem delas se beneficia tem a força necessária para impor sua vontade); e a sensação de que as coisas não poderiam ser de outro jeito, sustentada pelo fato de que o modo como vivemos está completamente atravessado por dispositivos como o consumo, o individualismo, a concorrência, o punitivismo e o empreendedorismo de si. (NUNES, 2022, p. 14-15)

Com base na citação acima, acentuo que a questão tampouco encontraria resolução caso reivindicássemos uma abertura quanto ao que o sucesso pode significar, como se o sucesso pudesse expressar, para cada um de nós individualmente, uma coisa específica⁴⁰. **Há uma força inercial em jogo, e se existem afetos que consolidam esquemas valorativos, o problema com o qual nos relacionamos é simultaneamente coletivo e singular, ético e moral.** Não custa lembrar que o pensamento é tensionado quando é impelido a avaliar o valor dos valores. Com isso, logo vemos que o problema crítico do sucesso é que ele seja sempre tomado

⁴⁰Não tenho mesmo a pretensão de dizer que a ideia de currículo como prática de significação remete a um indivíduo (professor, diretor, etc.) que passa a significar o currículo de diferentes modos por força da sua própria vontade. Sei que os esforços teóricos das autoras e autores que operam com essa matriz de pensamento colocam em xeque a ideia de um sujeito autocentrado capaz de dizer qualquer coisa por si mesmo. A ideia de que as palavras que uso para falar já existiam antes da minha existência – uma fórmula conceitual de Butler (2015), com aderência no campo curricular – solapam a fantasia de autodeterminação/autonomia individual (MACEDO; MILLER, 2022). Não deixo de relatar, entretanto, uma certa impressão – para a qual não voltei a minha atenção com o cuidado necessário para me aventurar em uma discussão pormenorizada e séria, mas advém da leitura de ofícios curriculares endereçado às escolas pela Secretaria de Educação – de que a absorção da ideia de currículo como prática de significação, ao menos na rede de Niterói, onde o conceito é difundido via enunciação cultural (MACEDO, 2006) e documento de identidade (SILVA, 1999a), torna nítida a opacidade da linguagem que busca afirmar, ao passo que também recentra a ideia de indivíduo que tenta desmontar. Uma publicação recente de Elizabeth Macedo e Janet Miller (2022, p. 4), oferece outra chave de leitura interessante para pensarmos a constituição desse problema. A despeito de ser positivamente valorada no campo educacional, as autoras argumentam que a ideia de autonomia, comumente presente na elaboração de textos curriculares, encontra ressonâncias diretas com “uma ontologia racional do sujeito individual autônomo”. Tal ontologia fala de modos de subjetivação engendrados pela maquinária neoliberal. Em sobrevoo rápido pelos documentos curriculares de Niterói, veríamos a hipótese ser confirmada: “cabe aos sistemas de ensino, especificamente à escola, reinventarem-se e instrumentalizarem-se dos elementos necessários, com o propósito de promover a autonomia de seus educandos, por meio de um processo pedagógico claro e efetivo em seus objetivos e metas.” (NITERÓI, 2020, p. 38).

como bom em si, na medida em que professores ou responsáveis não querem o insucesso dos seus estudantes. Por outro lado, dificilmente encontraríamos alguém que nos dissesse: estou triste por ter tirado dez na prova; ao passo que talvez seja curiosamente mais fácil encontrar quem não dê a menor importância para uma nota baixa, ou mesmo um zero⁴¹.

Em todo caso, não ficar triste ao tirar dez na prova, bem como não conseguir desejar o insucesso de nossos estudantes, **perfaz uma espécie de encruzilhada ética na qual se expressa e se capta uma racionalidade política pactuada no consenso afetivo acerca do valor de alguns valores – onde uns são sempre bons, outros sempre ruins – que orientam a constituição do próprio imaginário pedagógico**. Daí que a produção de valores (adiantado, atrasado; bagunceiro, aplicado; repetente, aprovado; interessado, desinteressado; esforçado, relapso; fraquinho, inteligente, etc.) é melhor pensada quando não perdemos de vista o plano dos afetos a ela associados. Formas de dizer já arrastam, consigo, “estruturas afetivas (gostos e desgostos, ódios e amores, objetos de admiração e repulsa; aquilo que Spinoza chamaria de *ingenia*), identificação e pertencimento, formas de autonarração e autoendendimento” (NUNES, 2022, p. 27), gerando tal ou qual arquitetura sensível de uma comunidade política.

A consolidação afetiva de esquemas valorativos atrelados a uma educação de sucesso ou qualidade veriam no termo “ética da empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333) sua expressão possível⁴². Nela, “exalta[-se] o combate, a força, o vigor e o sucesso. Ela transforma o trabalho no veículo de realização pessoal: sendo bem-sucedidos profissionalmente, fazemos da nossa vida um ‘sucesso’”. Como tentei sublinhar, e não por acaso o termo ética é conjugado junto à empresa, a carne viva da palavra⁴³ sucesso tem no seu avesso vibrátil coordenadas

⁴¹Lembro-me de duas experiências, de cunho mais pessoal e no mínimo curiosas, envolvendo provas. Logo nos primeiros períodos da licenciatura em Geografia, pude cursar uma disciplina avaliada pelos estudantes como difícil. Eu havia ido relativamente bem na primeira prova, uma das poucas notas da turma acima de sete. No transcorrer das aulas, fui me afastando cada vez mais da perspectiva teórico-política defendida pelos professores da disciplina, trazendo outras referências não estudadas para responder às questões da segunda avaliação, movimentação que me levou à prova final. Recordo-me de não ter ficado triste com a nota da segunda prova, discordar de alguns posicionamentos ali defendidos era, para mim, mais do que necessário. Em outra ocasião, permaneci o tempo todo em sala de aula durante a aplicação de uma prova e quis entregá-la em branco. Eu não havia estudado para a avaliação, e embora fosse possível responder às questões tergiversando, senti que com isso estaria enganando o professor, alguém que eu tinha proximidade à época, o que me fez querer não escrever nada. Aquele zero não foi capaz de me deixar triste, pelo contrário.

⁴²Conforme destaca Paraíso (2022, p. 12), ao discorrer sobre a trajetória teórica de Sandra Corazza no início dos anos 2000, muitas vezes ficamos em choque e surpresos quando percebemos que, independentemente da nossa orientação no espectro político, propostas curriculares de esquerda ou direita apresentam “muitas semelhanças”, ao menos era esse o argumento defendido por Corazza (2001), tal qual o recupera a professora Marluce Paraíso. Guardada as devidas proporções, com diferentes operadores conceituais e enfoques analíticos, tal semelhança na produção de documentos curriculares, à esquerda ou à direita, também é rastreada por Elizabeth Macedo (2014, 2017) em seus trabalhos. Retomarei essa problemática na seção posterior.

⁴³ O termo apareceu anteriormente nos versos da música de Gui Fleming.

afetivas consensuais acerca do seu valor notoriamente positivado; havendo, portanto, estabilidade e permanência na distribuição afetiva dos modos de existência, instaurados na operação política, incapazes de sacudir o valor que é dado a determinados valores. Perturbar o sentido do sucesso passa pela interferência de uma distribuição afetiva – do medo, da expectativa, da segurança, da desconfiança, da alegria, da tristeza, da ameaça – que nos dá a ver, dizer e fazer certas coisas no lugar de outras. É pela distribuição diferencial dos afetos que turmas de alunos bagunceiros e repentinos são criadas; que provas são percebidas como instrumentos que resolvem o problema da aferição da aprendizagem ou passam a funcionar como dispositivos de ameaça: *vai perder na prova, hein!*; que a repetência passa a ser vista como algo indesejado; que a escola é compreendida como o lugar da obediência aos pais para a obtenção de benefícios sociais; que alunos passam a sabotar as aulas dos seus professores.

Nesse sentido, tampouco é acidental que soe extremamente esquisito, disparatado ou desproporcional reivindicar publicamente uma possibilidade de vida de insucesso para os nossos alunos.

uma possibilidade de vida exprime um modo de existência: é o ‘expresso’ de um agenciamento concreto de vida. O expresso, em Deleuze, nunca é da ordem de uma significação ou de um conjunto de significações. Ele consiste em uma *avaliação*: não somente a avaliação das possibilidades de vida, quando se chega a apreendê-las como tais; mas a própria possibilidade de vida como avaliação, **maneira singular de avaliar ou de separar o bom e o mau, distribuição dos afetos. Uma possibilidade de vida é sempre uma diferença. A invenção de novas possibilidades de vidas supõe, portanto, uma nova maneira de ser afetado (...)** Essas mutações afetivas levam a uma nova distribuição entre o bom e o mau, o deleitável e o insuportável, ora em uma ‘mesma’ pessoa (que, a partir de então, mal pode identificar o passado que viveu como seu passado), ora em uma coletividade (...). [Nesse sentido,] **um acontecimento político é do mesmo tipo: uma nova distribuição dos afetos, uma nova circunscrição do intolerável.** Tal tipo de mutação subjetiva não se decreta, e a questão não é, de início, desejá-la ou não: o pró ou o contra só intervêm no estágio da resposta ou da reação, conforme se escolha assumir as consequências ou fingir que nada aconteceu. Tal era, para Deleuze, o fundo vivo da clivagem esquerda/direita, que não se encarna de maneira alguma nas organizações existentes. (ZOURABICHVILI, 2000, p.338-339, grifos meus)

Em linhas gerais, o que Zourabichvili parece diagnosticar – e aqui é possível ouvir o eco de vários filósofos – é que não basta trocarmos os sinais dos valores em um movimento bobo e genérico de revalorização; como se, de agora em diante, aquilo que é negativo (alunos *bagunceiros e repentinos*) passasse a ser dito como positivo, e o que é positivo (*estudantes tidos como mais interessados*) fosse visto como negativo. Antes de mais nada, o que está em questão é a presença de valores superiores (inquestionáveis e imutáveis) que recobrem e sobredeterminam uma maneira singular e contingente de avaliar, separar e circunscrever o que

é intolerável do que é admissível, uma inflexão que me parece própria do gesto educativo: redesenhar a circunscrição do inaceitável junto a produção de outros modos de existência.

Reivindicar o insucesso de algum estudante não é tão terrível por se tratar de uma aberração moral (como se fôssemos nos prostrar paralisados e chocados diante da fala), mas porque, na medida em que a reivindicação é feita, o que ameaça ruir é o nosso modo de existência junto ao arranjo afetivo que lhe dá sustentação, pois “a maioria das pessoas é motivada menos pelo sentimento de que determinados valores são moralmente corretos que pelo potencial que esses valores demonstram de organizar sua vida e oferecer respostas aos problemas do dia a dia” (NUNES, 2022, p. 134). Em outras palavras, antes de ser uma afronta à moral⁴⁴, desmanchar um quadro de valores – a verdade, o bem, o sucesso, o conhecimento, o certo, o errado, etc. – é destituir um campo de ações mais ou menos estruturadas que vão produzindo o mundo tal qual ele é e o conhecemos, abrindo-nos às forças de uma “espontaneidade rebelde” (DELEUZE, 2013a, p. 222), um mundo por vir no qual poderíamos outra vez acreditar.

Acreditar no mundo é fazer crescer possibilidades de avaliações singulares, afirmativas de uma possibilidade de vida como diferença, impossíveis de serem recobertas por comparações que têm por princípio valores gerais os quais todos deveriam partilhar, reduzindo a diferença à identidade, o outro ao eu, o aluno bagunceiro ao que ele deveria ser: um estudante interessado. **Mas como criar condições para que uma diferença dita recusável (a repetência) possa ser afirmada? Como fazer de diferenças pedagógicas indesejáveis objetos primeiros de afirmação?**

A coreografia de passos confusos entre o que é moralmente bom, mas eticamente indeterminável, dá a ver **uma (des)continuidade analítica profícua para pensarmos a política curricular em seu quadrante afetivo**, uma vez que o moralmente condenável (ser um

⁴⁴Deleuze (2013a, p.130) nos diz que: “a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-as a valores transcendentais (é certo, é errado...)”. Eticamente falando, “o ‘bem’ e o ‘mal’ não são contraditórios, [posto que] entre o um e o outro não há uma lei transcendental que diga o que cada um deva ser” (CARVALHO; DELBONI, 2011, p. 178). Outra inflexão auspiciosa e crítica à moral poderia ser vista em Nietzsche: “A despeito de todo o valor que possa ser concedido ao verdadeiro, ao positivo e ao altruísta, não é de todo impossível que um valor mais alto e mais fundamental para a vida possa ser atribuído à ambição, à vontade de engano, ao interesse pessoal e à cupidez. Pode ser até que aquilo que constitui o valor dessas coisas boas e respeitadas consista justamente no fato de estarem relacionadas entre si de forma insidiosa, atadas umas às outras e envolvidas com coisas más e aparentemente opostas – talvez até pelo fato de serem, em essência, idênticas a ela. Talvez! – Mas quem deseja preocupar-se com tais ‘talvezes’ perigosos! Para tal investigação é preciso se esperar pelo advento de uma nova ordem de filósofos, com outros gostos e inclinações, o inverso daqueles que até então prevalecem – filósofos do ‘talvez’ perigoso, em todos os sentidos do termo.” (NIETZSCHE, 2015, p.14-15).

aluno bagunceiro) pode ser eticamente ativo e educacionalmente relevante. E se a percepção da tensão entre ética e moral ativar em nós uma chama voluntarista que faz da ação político-pedagógica⁴⁵ uma questão individual⁴⁶, pensemos outra vez se conseguiríamos dizer publicamente que queremos o insucesso de nossos estudantes. Reconhecer que não o fazemos por medo não nos impede de continuar fazendo, talvez porque o que esteja em jogo é a criação de uma linguagem pedagógica que não conhecemos e que precisa ser inventada.

Caso concordemos que certos modos de ver, dizer e fazer possuem mais aderência do que outros, veremos que sua tração está relacionada aos afetos que aí emergem⁴⁷. Para voltarmos aos exemplos do capítulo, a tríade de expectativa, segurança e medo, afetos disparados por uma prova, funcionam como expressão sintomática dessa adesão. No entanto, o sentido que a prova tem para uma comunidade escolar é evidentemente dissensual (a identificação comunitária em relação à prova é afetivamente dessemelhante), variando em um espectro notoriamente amplo e contrastante: ali ela é o que resolve, traz segurança, é alvo de um objetivo, baliza a correspondência das expectativas em torno do processo educativo; aqui ela não prova nada, hierarquiza de maneira equivocada (quem sabe mais, tem pior desempenho; quem sabe menos, tem desempenho melhor), é objeto de uma dúvida, de contestação, etc.

Uma das chaves para tatearmos o sentido desta disputa reside na percepção de que “nunca uma coisa tem um só sentido. Cada coisa tem vários sentidos que exprimem as forças e

⁴⁵O que se expressa nessa articulação é que “a política da esquerda moderna deve ajudar os indivíduos a ajudar a si mesmos, isto é, a ‘dar a volta por cima’ numa competição geral que não é questionada em si mesma. Isso se traduz num discurso amparado na reintrodução das categorias típicas do esquema concorrencial do vínculo social: o capital humano, a igualdade de oportunidades, a responsabilidade individual etc., em detrimento de uma concepção alternativa do vínculo social que se basearia em uma maior solidariedade.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 238).

⁴⁶A expensa subjetiva é nítida, pois “quando se crê que o êxito depende exclusivamente do esforço individual, o fracasso não é experimentado como sinal de que os dados estão viciados, mas como culpa, vergonha e chamamento para dar ainda mais duro (...). o apego a uma promessa de felicidade que não só nunca se concretiza como nos impede de obter felicidade, mas à qual retornamos de novo e de novo com a esperança de que ‘desta vez vai ser diferente’”. (NUNES, 2022, p. 86).

⁴⁷A questão não é perceber uma contradição para poder alterá-la, mesmo porque ela parece não existir. Caso mudássemos rapidamente o rumo da conversa, notaríamos que durante os períodos críticos da pandemia o medo de morrer de fome era perfeitamente articulado ao chamamento para que as camadas menos abastadas da população não deixassem de trabalhar. Nas palavras de Rodrigo Nunes (2022, p. 63): “a triste realidade é que, em casos como esse, a história que a extrema direita conta faz mais sentido para um grande número de pessoas do que qualquer coisa que a esquerda esteja dizendo. Isso acontece porque a história que a extrema direita conta corresponde mais claramente ao mundo que a maioria das pessoas conhece em seu dia a dia; ela ressoa com sua experiência vivida. Para muita gente, ouvir que a vida se resume a uma sequência de escolhas difíceis numa luta até a morte por recursos escassos não parece nem um pouco exagerado. Mais: essa narrativa ressoa com o efeito disciplinador que sua experiência vivida efetivamente tem – o sentimento profundamente enraizado de que esse é o limite do possível é que não há como mudar os fatos fundamentais que definem o modo como vivemos.”

o devir das forças que agem nela. E mais: não há ‘coisa’, mas somente interpretações, e a pluralidade de sentidos.” (DELEUZE, 2004, p. 142). A pluralidade de sentidos de algo (uma prova, um currículo, uma reprovação, uma enturmação, etc.) é explicada pelas diferentes coreografias afeto-expressivas que lhe dão corpo. Suspeito, então, que falar em política curricular requer de nós um exercício de criação que leve qualquer palavra ao limite daquilo que ela pode querer significar, abrindo a política ao problema sensível, isto é, um problema no qual somos lançados em um terreno onde não falamos aquilo que vemos e não vemos aquilo do que falamos.

A não correspondência entre o ver e o falar (entre as coisas e as palavras, respectivamente) é o que garante o funcionamento primeiro da política. Na medida em que discordamos que determinada palavra tenha um sentido e não outro, o que vem à tona é uma questão prioritariamente sensível, da possibilidade de consenso diante do sensível; ou, mais especificamente ainda, da gênese dissensual do campo sensível, uma vez que “toda situação é passível de ser fendida no interior” (RANCIÈRE, 2012, p. 48), não havendo concordância frente a “evidência do que é percebido, pensável e factível” (RANCIÈRE, 2012, p. 49). Isso posto, tentei apontar para uma certa ideia de sentido que pode ser expresso pelo arco de uma variação afetiva, indissociável do seu modo de valoração correlato. Valorar envolve ser afetado por outrem segundo divergências irreconciliáveis, tensão na qual a força da irresolução pode operar produzindo valores inexistentes, ou seja, valores os quais necessitamos criar, imanescentes à imprevisibilidade constitutiva da relação educativa.

Como quis fazer ver, “fender a unidade do dado e a evidência do visível para desenhar uma nova topografia do possível” (RANCIÈRE, 2012, p. 49) é tônica constante nos relatos aqui presentes. O que se coloca em cena é a efetuação mesma da política, na medida em que a relação contestatória (ou dissensual) entre coisas e palavras é, nos termos de Rancière (2009a), traço substancial do núcleo da política. No mais, vimos também que as possibilidades de dizer e fazer algo estão, ainda, tramadas pela constituição de um modo de existência, sendo esse instituído prioritariamente por “uma distribuição diferencial dos afetos” (ZOURABICHILI, 2000, p. 339) que lhe ampara e habilita.

É dessa maneira que, por tantas vezes, acabamos por não ver aquilo que o outro nos diz acerca de algo; como igualmente posso não dizer o que você vê quando digo algo: há um regime ou coreografia de afecções que me separa e me une ao outro. Como exploramos nas páginas anteriores, as discordâncias podem ser as mais plurais possíveis. Para contar uma rápida história

e voltar a uma das epígrafes do capítulo, lembro-me de uma fala fervorosa que uma das professoras que compunham a banca de qualificação fez em relação aos elefantes. Para ela, independentemente de ser tema de música, um quadro no museu ou uma obra de arte, era necessário que as crianças nas escolas soubessem as ditas especificidades científicas do animal. Não houve consenso quanto ao ponto, a banca discordou vigorosamente entre si não encontrando qualquer tipo de resolução: estávamos imersos em um problema de sentido, diferencialmente afetados pela partilha de uma valoração dessemelhante que nos convocava a pensar no valor de certos valores constitutivos do imaginário pedagógico, seja do conhecimento, da aprendizagem ou da função social da escola.

Para finalizar, gostaria de retomar a ideia de que “o sentido é o expresso” (DELEUZE, 2009, p. 21) da articulação irreduzível entre o plano de expressão (dizível) e o plano de conteúdo (coisas, corpos, afecções, objetos), ponderando que ele “não se confunde nem com a proposição que o exprime nem com o estado de coisas ou a qualidade que a proposição designa” (DELEUZE, 2009, p. 23). Torna-se, então, extremamente interessante espreitar “essa fissura [que] abr[e] a fresta para que as palavras entr[em] numa região de indiscernibilidade com as afecções do corpo” (LOPES, 2012, p. 164), espaço-tempo onde “expõe-se o percurso inenarrável da voz da palavra vir à boca, dos meandros percorridos para que a palavra venha à voz” (SCHUBACK, 2022, p. 115), produzindo um momento reluzente, agudo, perfurante, para não dizer louco, místico ou mágico, no qual registramos o aparecimento de “um sentir que se eriça em sentido” (SCHUBACK, 2022, p. 115). Dito isso, faz-se necessário pleitear um pensamento político que não abdique da linguagem, mas que a faça funcionar como uma superfície de inscrição em que estão impressos, em sua dimensão impessoal e pré-individual, os acontecimentos do mundo com suas respectivas coreografias afeto-expressivas, uma linguagem rente aos afetos.

3.1 Dissenso na política curricular: *Opa! Eu tenho que fazer diferente!*

O caminho que nos trouxe até aqui foi, imagino, bastante tortuoso. Envolveu percorrer e produzir uma montagem conceitual que não estava dada de partida, embora suas ligações pareçam, agora, um pouco mais óbvias: **falar em política curricular aciona a criação de modos de existência, falar em modos de existência requer atenção aos afetos que lhes instauram, ter nossa potência efetuada por certos afetos faz com que sejam vistas, ditas e feitas determinadas coisas no lugar de outras; em sua cotação fronteira/articulatória**

entre as palavras e as coisas, dizer e ver algo (in)determinado apresenta-se como um problema de sentido, o movimento incessante e recombinação dessa intensiva arquitetura sensível nos permite pensar a política curricular em termos coreográficos.

Nesse momento, penso ser um pouco mais fácil enxergar as conexões instáveis e turbulentas que foram produzindo a conversa que temos a possibilidade de ler. Enquanto um pesquisador que não apenas foi atingido pela turbulência, mas que fez desses agitos sua maneira mesmo de pesquisar, incluo-me também na leitura da conversa enquanto um espectador que, consideravelmente surpreso, assiste aos desdobramentos (quase) involuntários de uma composição conceitual que parece ter ganhado vida própria. Não sei exatamente como esses encaixes aconteceram; mas, em grande parte, eles foram tramados pelo incontestável acolhimento que o Bafo! foi capaz de gerar ao longo dos anos do doutorado e do mestrado.

Digo do acolhimento de uma característica um tanto quanto inconveniente: a teimosia. E não falo de uma teimosia pessoal, como se aquele que escrevesse fosse uma pessoa teimosa, mas de uma teimosia incontrolável da escrita da pesquisa, dos pequenos acontecimentos que surgem e ressurgem diante de nós em um processo investigativo. Frente àquilo que muitas vezes figurou apenas como balbucios desconexos e ininteligíveis, o processo coletivo de elaboração do pensamento, no grupo de pesquisa, tornou-se responsável pela criação de pontes entre impressões e ideias que nem sempre dialogaram de modo legível para mim.

Os fragmentos de falas e documentos curriculares que, pouco a pouco, vão se multiplicando ao longo desta escrita, foram trabalhados uma infinidade de vezes. Falar em infinidade é um jeito hiperbólico de dimensionar as mais distintas composições textuais pelas quais os trechos aqui selecionados foram sendo combinados: tudo foi mudando de lugar até o constrangimento do tempo obrigar a redação final da tese. Assim, se brevemente realço esses deslocamentos, é porque as muitas interpelações do grupo de pesquisa e das pesquisadoras que compuseram as bancas de avaliação do estudo fragmentavam, pois, o que eu também pensava ver nos diferentes excertos. Cada consideração ia como que bifurcando os percursos já feitos, abrindo novas frentes de inquietação.

Faço esse pequeno parêntese por um motivo importante. Um dos relatos com o qual trabalharemos nesta seção (e que inclusive nomeia parte dela), além de atuar e compor na consistência do quadro argumentativo da tese, talvez tenha sido o que mais foi recombinação ao longo de toda pesquisa. Estranhamente, conforme a escrita se aproximava ou se afastava desse fragmento, mais fácil era vaguear no trabalho. E não que estejamos livres das perambulações,

chegará o momento em que pretendo expor o quanto patinei. Mas, por ora, quem sabe nos vejamos em uma andança sem rumo que é, paradoxalmente, orientada pelo constante gesto de revisitar os fragmentos do trabalho de campo nos seus mais variados suportes: escritas e falas de professores (as), os grifos que fiz nos documentos oficiais aos quais tive acesso, assim como os destaques dos muitos cadernos de anotações que me acompanharam.

Revisitar aquilo que foi visto e dito funcionou, então, como uma tentativa de calibrar a bússola da pesquisa desde a contra-efetuação da diferença. Percebo que revisitar os fragmentos de campo outrora selecionados foi um modo de potencializar as fissuras no já acontecido, alterando-se as linhas de atualização dos acontecimentos engendrados pelos tantos cursos da escrita. Afirma-se, assim, a instabilidade e pluralidade do sentido das cenas e fragmentos de campo agenciados pelo texto, uma vez que esses passaram a funcionar conforme correlações de forças variadas que atuaram e atuam nas diferentes alturas da pesquisa. O que é possível de ver e dizer junto a um fragmento do trabalho de campo se relaciona com as cambiantes composições coreográficas que são produzidas no decorrer do caminho investigativo.

Nesse sentido, um relato com o qual se trabalha desde o início de uma pesquisa pode se metamorfosear, pois em tudo aquilo que é atual, em tudo aquilo que se efetua, há “de um lado, a parte do acontecimento que se realiza e se cumpre; do outro lado, a parte do acontecimento que seu cumprimento não pode realizar.” (DELEUZE, 2009, p. 154). Contra-efetuar a diferença, portanto, não necessariamente é atualizá-la ou encarná-la em “um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa” (DELEUZE, 2009, p. 154), mas reverberá-la em sua “potência de variação (a diferença que faz diferença)” (LAZZARATO, 2006, p. 69). O jogo dessa reverberação foi produzindo diferentes arranjos textuais, devidamente testados e experimentados. E cada novo arranjo textual, é possível dizer também, fazia variar seu antecessor, gerando recomposições que mudavam a constelação conceitual emergente.

Os ecos dessas recombinações reverberaram e foram encontrando conjuntamente suas respectivas ressonâncias. Se por um lado havia um conjunto de leituras (de teoria curricular, filosofia, geografia e de outros campos do conhecimento) que informavam possíveis miradas para o trabalho de campo, por outro lado o trabalho de campo não deixou de expressar suas próprias conexões conceituais, numa relação de tensão quase autônoma através da qual faiscavam ideias as quais me restava acatar, e a elas fazer justiça, na justa medida em que as desdobrava. Exemplo disso é que se a ideia de que *a política supõe mais do que as palavras que a definem* ganhou força ao longo do estudo, isso só pôde acontecer mediante ao

acompanhamento constante dos seus ecos, de maneira que o agito por ela produzido encontrasse outros centros de inquietação.

Antes de passarmos ao fragmento que nomeia a seção, gostaria de poder inscrevê-lo em uma arena de problematizações onde se vê mais explicitamente as tensões faiscantes as quais fiz referência. Caberia então sinalizar que pensar a política curricular como um contínuo processo de desentendimento é enxergar, nela, um problema de sentido em seu registro afeto-expressivo. Ao mesmo tempo, o problema do sentido na política curricular tem grande projeção na literatura especializada quando este é entendido como termo correlato para a palavra significado, donde emerge a ideia de que a política curricular pode ser “compreendida como todo processo de significação do currículo” (LOPES, 2014, p. 53), como a “luta pela significação do que vem ser currículo” (LOPES, 2015, p. 10), ou que para “a constituição de políticas são necessárias as fixações de sentidos” (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p. 212).

Acredito ser possível dizer que, no campo curricular, tais definições são tributárias de outra disputa que gira em torno daquilo que é entendido por cultura. Conforme pontua Macedo (2011, p. 137), em sua articulação com o processo de escolarização, a cultura pode ser vista como um “objeto epistemológico, como um repertório de significados e como uma tradição a ser transmitida”, associação na qual “cultura e conhecimento são quase sinônimos”. De outra maneira, podemos pensar que pensar a cultura enquanto objeto epistemológico já é um modo de lhe atribuir significados, algo que nos faria perceber seu notório funcionamento significante, através do qual o currículo se torna “uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 93), a nós mesmos e ao outro.

Nessa perspectiva, muito embora a literatura curricular não se restrinja⁴⁸ à ideia de pensar a política de currículo desde sua dimensão significante, os acontecimentos do trabalho de campo tensionavam a bastante conhecida associação entre currículo, política e significação⁴⁹. Em uma pergunta: *se a política supõe mais do que as palavras que a definem,*

⁴⁸Amorim (2013, p. 412), recorrendo ao trabalho de Pinar (2011), lista quatro grandes conceitos que recobririam, sem totalizar, o campo dos estudos curriculares no Brasil: “a enunciação, o hibridismo, o cotidiano e a multiplicidade de acontecimentos”. Paralelamente, seria possível incluir nesta lista outros conceitos, sejam eles de corte crítico ou de racionalidade técnica.

⁴⁹ Com diferentes inflexões, a composição entre currículo e significação circula no campo curricular desde o final dos anos de 1990. Nesse sentido, destaco também a distinção entre as propostas de Macedo (2006) e Silva (1999a, 1999b) no que se relaciona à ideia de currículo como prática de significação. Fazendo referência aos textos de Tomaz Tadeu (1999a, 1999b), Macedo (2006, p. 287) argumenta que “a despeito [desses livros de Tomaz Tadeu da Silva] falar[em] em práticas de significação, cultura, identidade, as preocupações da teorização política (e crítica) ainda informam os debates sobre currículo. Entendo que essa aproximação tem dificultado a compreensão

haveria ação política no campo da política curricular que não fosse a da luta pela significação do currículo? Decompor a pergunta em sentenças, explorando seu ordenamento, pode ser interessante para fazer escapar a distinção insolúvel que inúmeras me assediou, fazendo o pensamento ser lançado a um estranho desafio.

(A) Toda luta política é uma luta significativa.

(B) Toda luta significativa é política.

(C) A luta política é uma luta pela significação.

É inegável que a ideia de pensar o currículo e a política curricular como o movimento de significar esses próprios termos a serem “preenchido[s] em lutas hegemônicas por significação”(MACEDO, 2017a, p. 550), ao passo que supera conhecidos binarismos⁵⁰ como prescrição e implementação, teoria e prática, currículo vivido/praticado e currículo formal⁵¹, etc., é também por demais engenhoso ao recobrir virtualmente qualquer posicionamento que seja a ele divergente, apresentando-o como mais um de suas versões: se o currículo está sendo significado de outro modo, estaríamos, por isso mesmo, no terreno da significação.

Porém, e como certamente já foi possível perceber, o problema que ganhou corpo e espessura nas encruzilhadas deste estudo não foi com a proliferação da política curricular via significação, mas que o currículo e sua política não pudessem existir aquém ou abaixo da proliferação significativa. Veríamos emergir, assim, a impossibilidade de desdobrar, ainda que através das palavras, a dimensão sensível e vibrante da política curricular. Aqui, é justamente a impossibilidade de seguir adiante que ativa e atinge o “não-pensado do pensamento, a exterioridade pura, [que] acaba movimentando todos os currículos, sem exceção” (CORAZZA, 2013, p. 33). Adensa-se um pensar político que procede por intensidades, um “pensamento do

da dinâmica do currículo como cultura e prejudicado a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo.”

⁵⁰Em uma quantidade grandiosa de vezes, no decorrer das disciplinas cursadas no doutorado, entrei em discussões intermináveis que giravam em torno de um outro binarismo que, a depender da impostura teórica da conversa, a ideia da significação parece não ultrapassar. Isso porque, se a atividade de significar (e toda uma gama de outras características: ter agência, consciência, pensamento) está única e exclusivamente atrelada ao domínio do humano, assumiríamos haver, por correlação, uma fronteira mais ou menos identificável entre natureza e cultura, na qual bichos, plantas, etc são interditados de pensar ou ter consciência. Os limites de uma teorização que nos “permite pensar na educação como autoconstrução simbólica do sujeito” (MACEDO, 2011, p. 146) é assumido por Elizabeth Macedo como o traço de uma herança iluminista que também constitui o pensamento educacional.

⁵¹ William Pinar organizou, no ano de 2011, o livro *Curriculum Studies in Brazil*, contando com a participação de diferentes autoras e autores proeminentes do território nacional. Em capítulo dedicado a pensar o campo curricular brasileiro, Pinar menciona Elizabeth Macedo ao falar da ideia de currículo como enunciação (conceito criado pela autora brasileira), ele nos diz que: “Macedo relata ter concebido o conceito de currículo como enunciação para superar o binarismo entre currículo formal e currículo vivido.” (PINAR, 2011, p. 202).

indizível, que não cria conceitos para designar Isto é Isto ou Isto significa Isto” (CORAZZA, 2002, p. 47).

Dessa maneira, sigo atento à percepção de “devir como afecto, como aquilo que agencia a sensação encarnada nos corpos.” (AMORIM, 2012, p. 51), produtor de rupturas na “relação entre sentido e sentido, entre um mundo visível, um modo de afeição [e] um regime de interpretação” (RANCIÈRE, 2012, p. 67), lançando a experiência política na arena do desentendimento, o que bagunça os “referenciais sensíveis que possibilitavam a cada um o seu lugar numa ordem das coisas” (RANCIÈRE, 2012, 67). A alteração dos referenciais de uma comunidade política aconteceria, nesse sentido, quando algo na experiência sensível irrompe (um afeto) e fratura o que outrora foi consenso. É o que podemos ver na situação a seguir:

Eu tive situações em que eu estava ensinando direitos e deveres e um aluno falou para mim: ‘não, gato é legal!’ E eu falei: não, gato não é legal! É contra lei! E o aluno: ‘não professora, gato, aqui na favela, é legal!’ Pensei: Opa! Eu tenho que fazer diferente! Outras situações do aluno estar dormindo na sala de aula, o aluno querer dormir, dormir, dormir, e eu entrei e parei. Olhei para o papel e tinha que dar isso, isso e isso. Não. Não vou dar isso agora, agora o meu momento é de conversar. E descobri que aquele aluno a mãe trabalhava no hotel em Copacabana e o aluno passava a madrugada toda acordado e durante o dia ele estava com sono. (Alice, professora da rede municipal, 2019, grifos meus).

Importa notar que a tensão entre a legalidade ou a ilegalidade do gato poderia ser reduzida a um problema de conteúdo curricular: se o gato é ilegal, deveríamos então encontrar recursos que nos permitissem explicar aquilo que é correto, com o intuito de corrigir uma prática social que se encontra fora da lei, havendo uma série de questões morais sobre certo e o errado, o que provavelmente envolveria, ao menos nesse caso, recortes raciais, socioeconômicos, geográficos, históricos, etc. No entanto, o relato passa para outras situações sem que saibamos ao certo o que diferente foi feito, o que não impede de sondarmos o que aconteceu ali. Seja no caso do gato, ou na relação com o aluno que não parava de dormir, capta-se um redirecionamento no fluxo de uma ação que parecia ir em outra direção. Há uma breve tentativa de dizer que o gato é ilegal, que logo é abandonada, como também o imperativo de seguir com o andamento de uma aula dando *isso, isso e isso* é escanteado. São renúncias que permitiram vermos outras coisas: ao invés de vislumbrarmos um aluno desinteressado que só dorme, enxergamos um estudante que passa a noite inteira acordado porque sua mãe não está em casa.

Não tenho dúvidas de que essas cenas apresentam questões para pensarmos o que entendemos por política curricular, currículo e educação. Quero, por isso mesmo, dar destaque a uma expressão aparentemente menor, boba ou pequena demais para ser notada, mas que ganha

forma através de uma interjeição bastante simples. *Opa!* não é necessariamente o nome de um afeto, tal como medo, alegria ou tristeza, configurando um traço que acaba por testemunhar que podemos ser tocados por algo sem que exatamente consigamos dar nome àquilo que nos afeta. Que sejamos afetados por outrem não quer dizer que todas as formas de afetação sejam articuláveis do ponto de vista da palavra: há afetos sem nomes que não deixam de nos tocar e mudar nossa capacidade de percepção e ação frente ao outro e ao mundo.

O leque de estados corporais que a palavra *opa!* expressa pode ser diverso (de surpresa, curiosidade, alumbramento, etc.), gostaria então de tentar defender que nessa ocasião a palavra *opa!* é esvaziada de seus possíveis significados em virtude do seu respectivo sentido. *Opa* é, sobretudo, signo de um encontro imprevisto.

Os signos não têm por referente direto objetos. São estados de corpo (afecções) e variações de potência (afectos) que remetem uns aos outros. Tem por referentes misturas confusas de corpos e variações obscuras de potência, segundo uma ordem que é a do Acaso ou do encontro fortuito entre os corpos. Os signos são efeitos, efeito de um corpo sobre outro no espaço, ou afecção; efeito de uma afecção sobre uma duração, afecto. (DELEUZE, 1997, p. 159)

Assim, se o sentido pode mesmo ser pensado como a articulação e fronteira da diferença entre um regime de corpos e um regime de expressões, então *opa!* funciona muito mais como um coeficiente de atrito⁵², um índice de afetação, que salta da boca da professora quando diferentes coreografias corporais (a favela encontrando o asfalto) entram em choque: “passa-se de um mundo sensível a outro mundo sensível que define outras tolerâncias e intolerâncias, outras capacidades e incapacidades, [pois] o que está em funcionamento são dissociações” (RANCIÈRE, 2012, p. 67). Talvez imperceptivelmente, é nesse momento em que se abre uma fenda no tecido sensível de uma comunidade escolar, instante no qual é subitamente colabada a possibilidade da política como produção de consenso.

A palavra consenso significa muito mais que uma forma de governo ‘moderno’ que dê prioridade à especialidade, à arbitragem e à negociação entre os ‘parceiros sociais’ ou os diferentes tipos de comunidade. Consenso significa acordo entre sentido e sentido, ou seja, entre um modo de apresentação sensível e um regime de interpretação de seus dados. Significa que, quaisquer que sejam nossas divergências de ideias e aspirações, percebemos as mesmas coisas e lhes damos o mesmo significado. (RANCIÈRE, 2012, p. 67)

⁵²A linguagem poderia aparecer também como um índice de atrito da relação entre mundos, “como participante ativa do devir do mundo” (BARAD, 2017, p. 10), estando já contaminada, portanto, pela heterogeneidade mundana. Acompanhado Barad (2017, p. 23), a derivação direta desse argumento consiste na assunção de que o “significado não é ideacional, mas, sim, (re)configurações materiais específicas do mundo”.

Não obstante, se fossem isoladamente pensadas, as frases: *gato é legal!* ou *gato não é legal!* ainda assim poderiam ser vistas como expressando uma racionalidade política pactuada no consenso. Aquilo que mudaria seria o significado que é atribuído a uma palavra específica, mas continuaríamos concordando que o gato pode ter um significado (e não que não o tenha). Intuo, entretanto, que podemos estar diante de um problema de ordem distinta, complicado por “um dissenso que não encontraria resolução dentro da lei – mesmo em sua versão mais justa – pois excede seu domínio.” (DE LA CADENA, 2018, p. 97). Não se trataria, assim, de montarmos um júri para sabermos, enfim, quem teria ou não razão quanto à disputa, tampouco de reivindicar a legalização de prática ilegais, ou qualquer movimento análogo.

O dissenso, então, suspendendo “as coordenadas do mundo comum” (RANCIÈRE, 2012, p. 49), evidencia a existência de duas comunidades políticas distintas que usam uma mesma palavra para falar de coisas diferentes. A possibilidade de encontrarmos uma perspectiva (in)comum entre as duas só se manifesta sob a condição de sua própria transfiguração: ligo-me ao outro pela diferença irreduzível que une e separa tais comunidades, em um deslocamento que redesenha aquilo que entendemos por nós, porque já não sabemos quais são as nossas capacidades de ver, dizer e fazer algo. Nas palavras de Rancière (2018, p. 43), “[...] a atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto” : o gato sendo um arranjo material designado enquanto (i)legal, o currículo enquanto espaço-tempo destinado a se aprender sobre valores morais que delimitam a retidão das condutas, tracejando os limites do desejável e do inconveniente, do normal e do aberrante, do atrasado e do evoluído, e assim em diante.

A política curricular, aqui, torna-se o espaço-tempo onde não vemos um mesmo mundo visível, ou um onde o mundo comum é feito pela partilha e derrame da diferença; onde somos diferencialmente afetados (o aluno poderia se resignar frente à afirmação da professora, a professora poderia insistir na ilegalidade do gato, a favela poderia ser um território onde as relações de poder se dessem de outro modo; a energia elétrica ser um bem gratuito para determinados extratos sociais); onde regimes de interpretação se criam e se desmancham, em um “[...] um perpétuo combate entre o que se vê e o que se diz (...) porque nunca se diz o que se vê e nunca se vê o que se diz” (DELEUZE, 2013, p. 138). Nesse sentido, a fenda sensível capturada pelo *Opa!* (fui afetada), vincula a atividade política às cenas onde o dissenso irrompe,

onde dois regimes de sensorialidade podem ser percebidos em virtude de um litígio comum que os torna visíveis⁵³.

A ação política, nessa acepção, tem menos a ver com a articulação de múltiplas demandas que se encontram, produzem equivalências e fixações de significados particulares alçados à condição de universais (forma pela qual a hegemonia é produzida), do que com a suspensão mesmo de quaisquer equiparações. Quando, ao mesmo tempo, admitimos que o gato é legal e ilegal, o que está em jogo é a dissolução de um significado em virtude do seu sentido: o sentido é carregado pela impossibilidade afeto-expressiva (*opa!*) de sabermos o significado de gato, momento em que duas comunidades políticas não se entendem, mas nem por isso deixam de se encontrar; ou fazem do desentendimento a razão friccional deste encontro, através do qual o arranjo sensível de um mundo comum é alterado: nossas capacidades de ver e dizer são embaralhadas pela força de uma tensão insurgente, destituindo um quadro de valores anteriormente sancionado.

Esse encontro “fala da possibilidade de uma aliança alternativa, que, juntamente com as coincidências, pode incluir a divergência constitutiva das partes: elas podem convergir sem se tornarem as mesmas.” (DE LA CADENA, 2018, p. 113), forçando a criação de um palavrão político forjado pelo desacordo. Centrada numa leitura dos afetos que operam na experiência curricular, a política parece se efetuar no preciso instante em que estamos juntos e nos encontramos unidos pelo pulsar de uma divergência inerradicável. Resolver a divergência contingencialmente, segundo Rancière (2018), seria saltar do registro da política para o registro da polícia⁵⁴.

Chamamos geralmente pelo nome de política o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. Proponho dar outro nome a essa distribuição e ao sistema dessas legitimações. Proponho chamá-la de polícia. (...) A polícia é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído. É, por exemplo, uma lei de polícia que faz tradicionalmente do lugar de trabalho um espaço privado não regido pelos modos do ver e dizer próprios do que se chama o

⁵³ Nas palavras de Rancière (2018, p.40), “as partes não preexistem ao conflito, que elas nomeiam e no qual são contadas como partes.”

⁵⁴ Imagino que esta distinção seja muito próxima daquela proposta por Chantal Mouffe (2015), quando a autora diferencia a política e o político. “É assim que diferencio ‘o político’ da ‘política’: entendo por ‘o político’ a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por política o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a existência humana no contexto conflituoso produzido pelo político.” (MOUFFE, 2015, p. 8).

espaço público, onde o ter parcela do trabalhador é estritamente definido pela remuneração de seu trabalho. A polícia não é tanto uma ‘disciplinarização’ dos corpos quanto uma regra de seu aparecer, uma configuração das ocupações e das propriedades dos espaços em que essas ocupações são distribuídas. (RANCIÈRE, 2018, p. 41-42)

Acompanho o argumento de Rancière (2018) imbuído principalmente pelos relatos dos professores e professoras de Niterói, entendendo que o corpo docente da rede também elabora esse argumento a sua maneira, em reverberações inimagináveis, de formas mais ou menos explícitas. Tenho, por isso, a vasta sensação de que falar em currículo e política curricular requer atenção à divergência, ao dissenso, ao que não pode ser pacificado e tem potência para ampliar a baderna, o turbilhão, a confusão, a bagunça, a zona, o descontrole, associando à educação o “compromisso com a vida [,] um proliferar de inesperados” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 740). Proliferar inesperados, ao menos é o que venho tentando defender, relaciona-se com o inextricável poder de afetar e ser afetado, em lances através dos quais são disparados “processos de minorização e singularização, incorporando zonas de indeterminação” (CORAZZA, 2010, p. 150) férteis à criação de valores desconhecidos, colocando em xeque a “linguagem purificadora da pedagogia” (RANNIERY, 2016, p. 295), expressos na “ousadia de querer pensar, deixar-se afetar e se apaixonar” (CORAZZA, 2010, p. 150). Passemos, portanto, para mais um relato em que a ordem policial do sensível é interrompida em razão de uma abertura afetiva, ganhando agora contornos mais dramáticos.

Quando eu penso em currículo eu penso sempre nessas questões das disputas, para mim fica sempre evidente que a gente está sempre disputando um lugar, um conceito, um entendimento do que seja educação. Na educação infantil você tem duas regências em sala, então você tem que negociar com a sua colega o tempo inteiro a sua abordagem, as atividades, isso também é uma questão de disputa e que gera conflitos. E eu ainda estou num lugar esse ano que é da articulação pedagógica, então eu visito praticamente todas as turmas da escola. Você tem que saber como entrar, **cada turma que eu entro parece que você está numa escola completamente diferente por conta daquilo que está sendo executado, do entendimento que as professoras tem do processo.** Você sai de uma turma e as crianças estão fazendo um trabalho de arte maravilhoso, em uma rodinha, daí você vai para outra turma e as crianças estão colorindo. Como trabalhar, a partir do meu lugar, do meu ponto de vista, respeitando as diferenças, mas também tendo as minhas **convicções e negociando?** É disputa, é negociação, e é conflito. Só que eu acho que a gente vem de uma cultura onde o conflito é sempre visto como algo negativo. **Se tem briga na reunião, se as pessoas se expõem, as pessoas saem passando mal: ‘ah, na próxima reunião eu não vou participar.’ E não era para ser assim, a partir do momento em que as pessoas estão tendo espaço para falar o que pensam, para colocar seus pontos de vista, e são escutadas, mesmo no conflito aquilo incendeia... eu acho que ainda prefiro isso do que aquela passividade, todo mundo abaixando a cabeça, não concordando, mas também como medo de se expor por várias razões... então a gente tem que começar a pensar no conflito como algo positivo,** aquele tensionamento ali vai gerar reflexões, quando isso acontece a gente sai daquela

reunião pensando nas nossas práticas, no que foi dito. (Julieta, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

É curioso perceber como, em função de brigas que acontecem, professoras e professores podem sair passando mal de uma reunião. O componente passional da política⁵⁵, aquilo que, no conflito, faz incendiar, aponta mais uma vez para o campo dos afetos como sendo aquele capaz de interromper a lógica policial de distribuição do sensível, firmada pelo estabelecimento do consenso comunitário. Traço que faz com que duvidemos da política como esse espaço-tempo de partilha de convicções a serem negociadas, sob a “promessa de um entendimento racional, [onde os] antagonismos [são] controlados (...), [e] a violência é tomada como percalço em um processo de desenvolvimento” (RANNIERY; MEDEIROS, 2018, p. 95) vindouro. Trata-se de uma concepção da política pela qual possíveis divergências podem ser ultrapassadas quando articulações de demandas sociais são feitas em nome de algo ou alguém.

Mas se a política fosse apenas a esfera dos antagonismos controlados, mediados por uma racionalidade que já não fosse uma racionalidade afetiva, não haveríamos de passar mal em uma reunião escolar, tampouco se justificaria o *medo de se expor por várias razões* (quais seriam e por que os motivos não aparecem no relato?). Em seus escritos sobre o desentendimento, Rancière (2018) pontua como a política está intimamente imbricada com uma contagem do incontável. Por definição, a política seria uma conta que não pode fechar, sob pena forcluir aquilo mesmo que lhe torna possível: um erro de conta no qual a soma das partes nunca perfaz o todo, mantendo assim o horizonte político aberto. Somar a parte não contada, isto é, somar a parte daqueles que não tinham parte, produz problemas relacionados à sustentação de ordenamentos prévios que se veem bagunçados por uma força emergente. Daí que:

Lidar com a gestão democrática não é fácil, é um desafio, e eu tenho que prestar atenção nisso o tempo todo, **porque vira uma professora e fala assim: eu não achei isso democrático! Mas como assim? Nós decidimos na reunião o que a gente ia fazer, inclusive consultamos os pais. Essa decisão foi democrática. Agora, democrático também é respeitar a decisão da maioria.** (Carmen, diretora escolar na rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

⁵⁵ Chantal Mouffe (2015, p. 9) destaca que “a tendência predominante no pensamento liberal se caracteriza por uma abordagem racionalista e individualista que impede o reconhecimento da natureza das identidades coletivas. Esse tipo de liberalismo é incapaz de compreender de maneira adequada a natureza pluralista do mundo social, com os conflitos que o pluralismo acarreta; conflitos para os quais jamais poderá existir qualquer solução racional. A típica interpretação liberal do pluralismo é que vivemos num mundo em que existe, de fato, um grande número de pontos de vista e de valores, e que, devido às limitações empíricas, eles nunca poderão ser adotados em conjunto, mas que, ao serem reunidos, constituem um conjunto harmonioso e não conflitante. É por essa razão que esse tipo de liberalismo precisa negar o político em sua dimensão antagonística.”

O desafio político é justamente o de contar a parte não contada, de fazer a conta incontável acontecer. É a parte não contada que questiona – ou mesmo suspende – acordos estabelecidos, pactos selados, negociações acordadas ou convicções vigentes. Sendo assim, poderíamos perguntar: qual o tempo de validade de um acordo contingente feito por uma maioria? Quais são os limites de uma racionalidade política baseada no consenso? Quais exigências o consenso impõe ao repertório de ações de uma comunidade política? Quais capacidades de ações o consenso instaura do ponto de vista do sujeito político? Como a figura do sujeito político (seja um grupo, um indivíduo, uma comunidade, uma etnia, uma minoria sexual, etc.) é compreendida no âmbito do consenso? Como responder politicamente enquanto sujeito político passa a ser modulado pela plataforma enunciativa do consenso? Pensando na experiência democrática grega, na antiguidade clássica, Dardot e Laval recuperam um sentido de democracia que está desassociado da ideia de consenso.

Que o sentido pejorativo de «sedição», inclusive de guerra civil aberta, tenha se consolidado, não nos autoriza de nenhum modo a ignorar que, numa cidade baseada na participação popular, toda posição política — ou a política em sua totalidade — era em certo sentido «sediciosa». **Por isso é importante, hoje em dia, fazer ressoar este sentido original da palavra «democracia»: não a gestão pacificada dos conflitos mediante o consenso**, mas sim o poder conquistado por uma parte da cidade numa guerra contra o inimigo oligárquico. (DARDOT, LAVAL, 2017, p. 20)

Imagino que isto pode ser óbvio, mas quero pontuar que não estou tentando dizer que uma decisão consensuada, quando revisitada no âmbito de uma escola, está necessariamente baseada na contestação ou abertura de um conflito contra um inimigo oligárquico. Interessante, no entanto, a possibilidade de pensarmos a política como a manifestação do dissenso, uma vez que a experiência dissensual encontra no plano dos afetos possíveis explicações contingentes sobre os modos de como o tecido sensível de uma comunidade política pode sofrer alterações, redistribuindo o visível e o dizível em meio a uma situação qualquer. Dito isso, podemos admitir que “o consenso é sempre conflituoso, provisório e parcial, porque sempre haverá tensões constituindo as articulações estabelecidas em dado momento.” (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p. 208).

Entretanto, recoberta pela articulação hegemônica através da qual um significado particular (seja de currículo, escola, educação, docência, etc.) é elevado ao estatuto de universal, a provisoriedade e parcialidade do consenso parece, paradoxalmente, potencializar a consolidação de “determinados discursos” curriculares que tendem a permanecer os mesmos a “despeito de outras articulações político-partidárias se estabelecerem nos governos e de outros

atores se apresentarem no cenário das comunidades disciplinares.” (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p. 208). Nesse sentido, é possível dizer que:

a política como discurso passa a ser concebida como a tentativa de universalizar as articulações estabelecidas por determinados sujeitos em dado momento sócio-histórico. Os significados, os sentidos e os acordos produzidos em torno de uma questão específica são levados a gerar efeitos mais amplos no contexto social, tais como reconhecimento e legitimação. (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p. 207)

Por conseguinte, não é por acaso que, ao problematizar os limites da teorização com a qual tem operado, Elizabeth Macedo (2017a) se pergunta “em que medida a luz na hegemonia não fortalece o discurso que quero desconstruir ao tirar o foco das diferenças irreduzíveis (ainda que elas sejam assumidas como espectros que seguem assombrando as hegemonias).” (MACEDO, 2017a, p. 552). Falar em hegemonia implica assumir que, em função do consenso, “uma diferença foi excluída das articulações, com um exterior que representa aquilo que as outras diferenças excluem.” (DIAS; ABREU; LOPES, 2012, p. 209). Como já vimos em um fragmento na página anterior, essa exclusão poderia ser melhor expressa quando *vira uma professora e fala assim: eu não achei isso democrático!*

Ressoar o conflito no consenso é um problema de sentido, de fazer a conta dos não contados, de produzir as condições de emergência desta aparição incalculável, de afirmar que a parte dos sem parte, embora não contada, é sempre capaz de abalar um arranjo sensorial específico, operando reconfigurações políticas que não podem ser previstas de antemão. Sendo assim, ao invés de figurar como aquilo que foi excluído por uma operação hegemônica, a diferença passa a ser agenciada como força de variação interna a uma comunidade política, onde a constituição de modos de vida, tecidos em meio a relação educativa, está alinhada à criação de valores singulares que supõem outras maneiras de afetar e ser afetado, em nexos associativos contingentes no trato com a verdade.

Nessa comunhão de dois professores eu fico numa situação muito complicada **porque eu mesma não sei qual é a verdade. Eu tenho as minhas verdades, o professor tem as verdades dele**, o outro tem verdades mais inovadoras, mas eu acho que essa congruência, essa conversa, está sendo ótima para termos essa abertura na escola. **Qual é a minha verdade? Eu não sou culpada de ter a minha verdade**, minha verdade de repente não é a que combina com fulano e com ciclano, mas eu tenho **uma verdade**, cada um faz uma leitura de mundo. Hoje em dia estamos vivendo um momento de estabelecer de que forma você vai lidar com essas relações, e é um desafio para o pedagogo, é um verdadeiro desafio, a gente não pode ser tomado, a gente tem que realmente desconstruir, pensar, **avaliar**, respeitar as diferenças. A teoria está muito aí, há muitas pesquisas em educação, tudo isso que a gente pensa é muito novo, e as pessoas que já estão há mais tempo na educação também têm uma experiência que precisa ser respeitada. Então, o que eu estou vendo hoje em dia por aí? Isso porque eu já trabalho há 18 anos com professores. Tivemos uma reformulação

no curso de pedagogia, e a pedagogia agora dá conta do magistério, o magistério era um tempo muito rico em que o professor realmente tinha tempo para pensar toda a questão do desenvolvimento infantil, mas eu acho que a pedagogia não está dando conta da prática, ela está dando só a teoria. Então **eu recebo professores muito bem formados, doutorandos, mas que não sabem lidar com a criancinha, a criança engole eles. A criança hoje, ela fala. Eu recebo criança na minha sala e ela fala: ‘eu não gosto de comer alface, eu sou obrigada a comer alface?’** (Luciana, diretora escolar na rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Explorar o momento em que nós mesmos já não sabemos qual é *a verdade*, podemos pensar, está relacionado com um deslocamento involuntário – fruto de um encontro que acontece entre dois professores – em que nos vemos provocados a abdicar das “pequenas seguranças da vida prática, desse mundo diurno da ação e do trabalho, desse mundo seguro em que cada um é o que é, e sabe o que fez ontem e o que fará amanhã, mas também às outras seguranças da verdade, da cultura e da significação” (LARROSA, 2017, p. 249). Pelo meio dessa coreografia, a criancinha que engole o doutorando é também força constituinte da criação de modos de vida inventados pela escola, espaço onde não figuramos como culpados por termos *uma verdade*⁵⁶. Ou, nas palavras de Corazza:

a Educação aprende que as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das suas formas de conteúdo e de expressão; da invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar. Intui que os saberes, poderes e subjetividades, produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir. Logo, que não existem resultados melhores ou piores de um currículo, em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um. (CORAZZA, 2010, p. 152)

Nessa perspectiva, é também a abertura ao outro que possibilita a criação de múltiplos modos de relação com aquilo que é verdadeiro, incidindo na elaboração de maneiras singulares de valorar se merecemos ou não determinadas verdades, uma experiência marcada pela produção de um pensamento limite, eticamente orientado, que avalia a existência que levamos em função das verdades que inventamos: outra vez um problema com o valor dos valores, ou seja, um problema de sentido simultaneamente afetivo. Aliás, como pontua Deleuze (2018a, p. 35), “a questão não é: *a existência culpada é responsável ou não?* E sim: a existência é culpada... ou inocente?” Ora, se somos inocentes de sermos culpados, é a própria existência que passa a se livrar da estranha vontade de redenção. Já não seríamos culpados por sermos inocentes, o que não exclui, obviamente, o fato de respondermos por esta espécie de inocência

⁵⁶ Ouço aqui uma fórmula conceitual interessante que gostaria de marcar, entendendo que algo próximo é proposto por Viveiros de Castro (2002) quanto à diferença do que poderia ser compreendido enquanto a relatividade da verdade e a verdade do relativo. Não se trataria, assim, de exacerbar o “relativismo, isto é, afirmação de uma relatividade do verdadeiro, mas um relacionalismo, pelo qual se afirma que a verdade do relativo é a relação.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 129).

criadora e plástica, instaurada no momento em que *a verdade* é suspensa e paira sob nossas cabeças a nebulosidade de um mundo por vir, desconhecido.

É necessário responder ao acontecimento: ‘a única chance dos homens está no devir-revolucionário, o único a poder conjurar a vergonha ou responder ao intolerável’. Um imperativo como esse nada tem de voluntarista: não se trata mais de atingir o ser a partir do dever-ser, de submeter o real a um julgamento extrínseco, transcendente, portanto arbitrário e impotente; a vontade não mais precede o acontecimento, **a dissensão opera no mundo**, não entre o mundo e um outro mundo (a iminência sempre invocada por Deleuze significa que a exterioridade deixou de estar além do mundo; a infinidade dos mundos possíveis se decifra, a partir de então, diretamente no mundo, como sinais de sua heterogeneidade). Só podemos responder ao acontecimento, porque não podemos viver em um mundo que não mais suportamos, na medida em que não mais o suportamos. Há, aí, uma responsabilidade especial, diversa daquela dos governos e dos sujeitos principais, responsabilidade propriamente revolucionária. **Não se é, aqui, responsável por nada, nem por ninguém; não se representa nem um projeto nem os interesses de uma coletividade (já que tais interesses estão precisamente mudando, e que não se sabe ainda bem em que sentido). Se é responsável diante do acontecimento.** (ZOURABICHVILI, 2000, p. 345, grifos meus)

Manter a dissensão ecoando, muito antes de ser uma maneira de afirmar verdades individuais passíveis de serem negociadas, abre-nos a uma infinidade de mundos possíveis, fazendo-nos ver o que antes não era visível e dizível em meio à experiência curricular. Ranniery (2016, p. 340) pontua que “a intensa refuncionalização da política curricular que os movimentos em nome da diferença promoveram implica, por sua vez, rearticular uma dimensão ética” constitutiva dos currículos. Amparado pelas cenas que vi e ouvi em campo, insisto no dissenso como força propulsora de uma política instituída localmente pelos currículos, feita via polêmica, por persistência em desacordos, brigas, confusões, litígios, bem como toda gama de afetos incômodos aí implicada.

Um tema que não se fala. Eu tive na educação de jovens e adultos (EJA) um aluno que era surdo e era gay. Teve inclusive uma professora que falava: ‘com esse aluno eu não trabalho’. Ela não pegava ele diretamente, mas a gente falava e dizia que ela ia ter que trabalhar sim, mas claro que não queríamos que ela destratasse ele, então é uma coisa que não é falada nas redes de ensino. Eu acho que deveria haver mais conversas sobre isso. Muita gente, quando a gente fala, diz: ‘deixa isso para lá, **isso é polêmico. Isso é assunto para não se falar, é uma coisa muito incômoda**’, incomoda muita gente, por mais que se diga que é normal, é natural. Tive um menino no fundamental dois que diziam: ‘não tem que tirar ele, tem que tirar ele.’ Ele já tinha praticamente se assumido para a gente, que era um local que ele podia se comunicar, podia falar melhor as coisas, mas a vontade era assim: ‘tira esse menino, quando que ele vai embora?’ Sabe, aquela coisa assim: ‘tira esse menino, esse menino aqui vai contaminar todo mundo, todo mundo vai virar gay nessa escola por causa desse menino’, então me causa muita preocupação, muita mesmo. E eu acho que a escola que é o lugar de falar isso mesmo, mas já tive professores na escola, na EJA, que falavam assim: ‘não! Esse assunto não é para ser tratado na escola, sexualidade não se trata na escola’, como se todo mundo ali fosse transar dentro da escola porque vai falar de sexualidade. Houve uma época na rede, no boom da aids, que a gente

trabalhou bastante. **Houve uma época lá no sapê [bairro da cidade], inclusive uma época que eu contei uma historinha lá na escola, depois disso as crianças começaram a falar que tinha um abusador lá no local, que ele levava as crianças para ver vídeo pornô, e era uma coisa meio assim: todo mundo sabe, mas ninguém sabe. Então quando as crianças falaram dentro da escola, as mães vieram pedir ajuda, então eu acho que esse tema tem que ser muito falado mesmo.** (Milena, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Mais do que mapear quais articulações políticas fazem determinados temas chegarem aos currículos escolares (e não quero dizer que tais articulações estejam desimplicadas da cena acima, ou que gênero e sexualidade são apenas temas), podemos nos atentar em como responder aos afetos de repulsa, contaminação e contágio, vibrante nas tramas curriculares, acabaram por tornar visíveis e dizíveis uma circunstância que foge da alçada da escola. Trata-se de um transbordamento que faz da política curricular, da política operada por currículos, um modo de relação imprevisível com o outro, uma maneira de redefinir e intervir nas linhas de atualização do mundo. Intervenção oblíqua, indireta, difratada, de soslaio, torta, imprecisa, solapando a ideia continuísta de que fazer política é correlato a executar um conjunto de ações determinadas; uma negociação entre sujeitos autoconstituídos; ou que se estabelece através da luta por hegemonia.

Nesse sentido, afetado por mais um fragmento do campo, desejo concluir a seção dizendo que no espaço-tempo da política curricular palavras e coisas invariavelmente se misturam, sem que haja “qualquer paralelismo entre as duas, tampouco qualquer representação de uma para a outra, mas, ao contrário, um esfacelamento das duas, uma maneira cujas expressões se inserem nos conteúdos, por meio da qual se salta sem cessar de um registro a outro.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 29), inflexão que pode ser instrumentalizada sob pretextos diversos, em agenciamentos sociais complexos, topológicos, que dizem respeito ao funcionamento do mundo e da vida em suas mais variadas dimensões: econômica, científica, artística, sexual, erótica, histórica, religiosa, filosófica, cultural, etc., instituindo múltiplos regimes sensíveis no seio das tramas curriculares aqui cartografadas. Acompanhemos, portanto, os possíveis efeitos do relato a seguir.

Um professor de artes fez uma cortina colorida com fitas e pendurou na porta da sala, e aí **os homossexuais passavam lá**, tiravam foto e botavam na internet: ‘estou passando no vale da homossexualidade’. **Aí os meninos não queriam mais passar por ali com medo de virarem gays, aí eu perguntei:** e aí? Vocês passavam? Eles responderam: ‘ué, não tinha outro lugar para passar, né... então eu tinha que passar’. Se tivesse jeito de passar por outro lugar eles não passariam (Rogéria, professora da rede municipal, 2019, grifos nossos)

A cena que fecha esta seção testemunha, precisamente, a possibilidade de pensarmos a política como uma mistura de corpos, afecções e expressões de diferentes naturezas. O medo de virar gay ao passar pela cortina colorida, embora possa soar ridículo, encarna o conflito e o afeto como centrais para a discussão curricular. Para diferentes comunidades políticas que compõem o corpo político de uma escola, a cortina em questão perpassa agenciamentos sociais completamente heterogêneos, a ponto de que se houvesse a possibilidade dos meninos (gays não são meninos ou não são humanos?) entrarem em sala de aula por outro espaço, eles entrariam. Não é só passar pela cortina, é a transformação incorpórea (virar gay enquanto um ato incorporal da linguagem) que o passar pela cortina institui. Incide-se diretamente na coreografia de afecções de um corpo (no seu modo de ocupar o espaço e o tempo, do que ele pode fazer), de modo que nem as afecções se limitam à transformação incorporal, nem a transformação incorporal se reduza às afecções do corpo: somos lançados numa zona de indiscernibilidade entre a palavra (forma de expressão) e o corpo (forma de conteúdo).

Simultaneamente corpo e palavra, a cortina colorida não é exatamente um significante para o significado gay, mas dá a ver diferentes coreografias de afecções e expressões que faz com que nos desentendamos diante do sentido da cortina, isto é: em uma mesma cortina pendurada na porta da sala de aula não vemos a mesma coisa. Nessa situação, e em sua dimensão notoriamente material, a cortina perfaz uma espécie de excesso imanente, que doa sentidos aos diferentes nomes da linguagem (gay, menino, etc.), daí que o problema da política não é somente de como nomeamos as coisas, mas de como as coisas entram nos mais inimagináveis regimes de afecção e expressão. Em uma reviravolta esquisitíssima, somos nós, humanos, que passamos a ser significados involuntariamente pelos objetos ao nosso redor (a cortina dá significado a mim, não eu a cortina); ou que, pelo menos, não conseguimos significar os objetos sem que eles nos signifiquem de volta.

Cenas de desentendimento, como as evocadas ao longo da seção, multiplicaram-se diante de mim quando estive junto à rede municipal de Niterói. Passei a persegui-las, desdobrá-las e experimentá-las no momento em que levei a sério a força de uma ideia que já está conosco desde o início da tese: *a política supõe mais do que as palavras que a definem*. Espero ter reunido elementos suficientes para indicar que no excesso da palavra há um problema de sentido, que este problema é sensível e afetivamente político em sua dimensão discordante. É na coreografia desta irreduzível conjugação (seria melhor dizer conjuração?) entre corpos e

palavras que diferentes mundos e comunidades se encontram, redesenham suas capacidades de ver e dizer, fazendo da experiência curricular uma experiência política.

Gostaria de reafirmar a aliança intensiva entre o trabalho de campo e a produção conceitual tornada possível no decorrer das páginas que se passaram. Se algumas cintilações teóricas foram produzidas, e intuo que sim, elas são efeitos do entrecruzar das muitas trajetórias que foram se adensando no espaço vazio das folhas em branco.

PARTE II***QUEM SOMOS NÓS EM NITERÓI?***

Homem tece a própria rede
Tece a teia, sua sina
Homem tece a própria rede
Tece a teia, sua sina

Sustenta a pisada
Sustenta a pisada
No fogo desse balanço
No rascar de um curiço

Pode virar um balaço no aço frio da bala
Nesse teu desembaraço
Você cai estrebuchando
Sem saber o que tá havendo

(Cátia de França)

1. TECER UMA REDE

Quem somos nós em Niterói? Nós estamos sem diretrizes. Aí me perguntava: gente, como é que está sem diretriz? E até hoje fala-se isso: precisamos de um referencial para a gente ter um norte. E eu me pergunto: nós estamos sem norte? Essa é uma demanda que a rede coloca constantemente: nós precisamos de um documento que diga quem somos nós e para onde nós vamos. Não que eu concorde, ainda que seja uma demanda desse coletivo que se apresenta. Então só para dizer que o fato da gente estar discutindo o referencial foi fortalecido por uma demanda de dialogar com a Base Nacional Comum Curricular, mas já havia também um pedido da rede que um outro documento fosse feito para dizer quem somos nós agora, porque o outro documento já está ultrapassado. (Cristiane, superintendente da rede municipal de Niterói, 2019)

Em 2019, logo quando cheguei ao município de Niterói, além de me perguntar como a política curricular era feita, queria saber também em quais espaços eu poderia encontrá-la, saber de onde ela emanava, como se a política pudesse assumir uma materialização específica, identificável, discreta. A rede já vivia o processo de revisão dos referenciais, agitado pelas rodas de conversa as quais já fiz menção. Mas do mesmo modo que professores e professoras iniciam uma reunião para discutir o que entendem por currículo, a reunião acaba. E quando a reunião acaba, o que permanece ecoando com o fim dos encontros? Como perceber os efeitos do encontro se, como dizia meu professor de História, as palavras são vento? Com a minha entrada possibilitada pela professora Cristiane Gonçalves, acredito essa ânsia tenha me levado à sala da Assessoria Especial de Articulação Pedagógica (AEAP), onde entrei em contato com documentos oficiais⁵⁷ nos quais as escolas da rede registravam suas respectivas concepções curriculares.

Recebi de presente uma pasta com cerca de cento e cinquenta folhas. A professora Cristiane, à frente da AEAP na época, disse-me que eu poderia sentar e fotografar os ofícios calmamente. E foi o que fiz. Enquanto eu fotografava, tentava ler o conteúdo do que estava escrito, deslizando rapidamente os olhos pelos grifos feitos nos ofícios. Passei cerca de uma hora na sala tirando foto daquele calhamaço de papel. Não reclamei, era mesmo o que eu estava

⁵⁷No que se refere ao ofício, ele é parte do processo de reformulação curricular vivido por Niterói. Através dele, a escrita curricular das escolas foi disparada pelo seguinte pedido: “considera[-se] oportuno que o registro contemple potências, desafios percebidos e horizontes de possibilidade para a continuidade da revisão” (NITERÓI, 2019, s/p). A revisão aí referida teve como objeto o último referencial curricular elaborado pela rede no ano de 2010. Ainda em relação ao último referencial, este contou com a consultoria da professora Ana Canen, e participação coletiva dos professores (as) da rede. O documento elaborado em 2010 dava destaque a “ideia de que a dimensão cidadã e de diversidade cultural não deve ser concebida como algo à parte do currículo, mas deve, sim, integrar-se aos conteúdos socialmente valorizados, incluído nos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas e áreas.” (NITERÓI, 2010, p.7).

procurando. Passados cerca de trinta minutos, foi me dando uma sensação esquisita: gente, mas por que eu estou fotografando isso tudo? Será que eu preciso fotografar esse tanto de documento? Deixei a pergunta de lado e continuei com atenção o trabalho que eu me propus a fazer. Fotografei mais algumas páginas. Aí foi me dando um incômodo ainda maior: gente, mas como é que vão fazer para sistematizar tantas contribuições? Terminei de tirar as fotos, agradei à professora Cristiane, e caminhei até à estação das barcas para voltar ao Rio de Janeiro.

Quando entrei na barca e sentei, tive a certeza de que essa história de reformulação curricular era um delírio. E mais, um delírio coletivo que envolvia muita gente. Envolvia a vida de muita gente. Troquei de escala. Pensei em uma reformulação curricular que envolvesse uma unidade federativa, delírio maior. Troquei de escala mais uma vez. Um currículo nacional, acho que a palavra delírio já não é mais adequada. E não falo de um delírio sem razão, no qual a razão se faz ausente, mas de um delírio próprio da razão. Se antes eu estava inquieto com a pretensa volatilidade das palavras, agora eu me via absorto com a ideia de que documentos curriculares pudessem existir. Ali, naquele momento, minha pergunta não era tanto o que quer um documento curricular, mas por que se quer um documento curricular. Imagino que essa sensação, ao menos de algum modo, pudesse estar relacionada com a aplicabilidade/funcionalidade de um referencial curricular em meio a uma realidade heterogênea. Para quê elaborar algo que não será seguido?

O que está registrado a gente percebe que na prática não acontece, estou falando de documentos como os próprios referenciais curriculares, muitas coisas que estão escritas ali a gente tenta trazer para a nossa prática, mas às vezes, em muitos momentos, nós não vemos aquela funcionalidade a nível de rede, então, talvez, venha essa angústia: para que escrever, produzir, se depois a gente não vai perceber que tem, de fato, uma funcionalidade? Como agora, nós estamos aqui nesse encontro, queremos fazer um documento bacana, mas aí depois que ele estiver escrito, ele vai funcionar? (Hélia, professora da rede municipal de Niterói, 2019)

Com isso, tento dizer que, por um curto intervalo de tempo, eu não me importava muito se a elaboração do documento curricular era mais ou menos horizontal; se era um documento que chegava pronto à rede; se era feito através de um intenso envolvimento coletivo de professoras e professoras em sua produção; ou se se a redação do documento era feita em parceria com universidades públicas e um corpo de curriculistas. E não. Eu não estava desconsiderando que os diferentes cenários mencionados poderiam falar de articulações que favorecessem, por exemplo, a “utilização de recursos públicos [no] setor privado; [a] criação de políticas gerencialistas e baseadas em modelos de eficiência e eficácia; [ou a] definição de políticas substantivas com limitada participação” (MAINARDES, 2018, p. 5). Minha questão

foi outra: se quer um documento curricular por quê? Ou, uma vez desejado, qual o impacto que um documento curricular pode gerar em uma rede de educação?

Se a gente tem um referencial curricular, se a gente tem uma rede, e cada escola adota uma maneira de lidar, para mim isso não é rede. Mas por exemplo, na comunidade em que eu trabalho nós não trabalhamos com as datas, com as efemérides, eu quando entrei lá eu fiquei assim, gente, como vai ser? A menos de um quilômetro há uma outra unidade que trabalha com. E como a matrícula é pela internet acaba que tem um filho aqui, o outro filho lá, tem um primo que é de lá, só que acabou se tornando.... e a gente tem uma batalha muito grande, porque as mães cobram. Mas é festa da cultura então vai vir fantasiado de caipira? Vai dançar? Então você também fica num limite... é festa da cultura, pode vir de caipira, mas não pressupõe que ele vai dançar. Então eu acho que são limites muito tênues que a gente tem que ter muito cuidado, para realmente trabalhar em rede. (Karen, professora da rede municipal de Niterói, 2019)

Desconheço ao certo quanto tempo levou para que minha ficha caísse, mas se em alguma altura do trabalho campo eu quis saber de onde a política curricular poderia emanar, o contato com aquela quantidade de folhas me fez intuir que a política de currículo era irredutível aos papéis que pretendem caracterizá-la. Dada irredutibilidade da política aos seus mais variados suportes (textos, práticas cotidianas, legislações educacionais, sistemas de avaliação, programas de financiamento da educação, etc.), comecei a perceber que encontrar a política de currículo do município de Niterói, enquanto uma unidade discreta, era desvario. Não seria entrando nas salas da Fundação Municipal de Educação, indo às escolas da rede, lendo os referenciais curriculares da cidade, ou escutando a fala de professores e professoras que eu, enfim, poderia saber o que é isso que responde por Política Curricular de Niterói; mas tampouco eu saberia o que poderia ser a política de currículo sem ter me exposto as suas expressões possíveis.

É certo que mensurar o tamanho desse impacto não vem ao caso, mas mapear as ressonâncias e os motivos pelos quais se quer um referencial talvez seja uma empreitada interessante a ser tentada. Digo isso porque, se por um lado havia a “necessidade de mobilizar discussões entre os profissionais da rede e a comunidade escolar, para que através de processo participativo e deliberativo, fosse produzido um documento curricular que nos fortalecesse enquanto Rede Municipal de Educação” (NITERÓI, 2020, p. 20); por outro, esse fortalecimento não passava pela defesa de uma única concepção curricular a ser adotada por todas as escolas do município.

estava claro desde o início que não buscaríamos a univocidade teórica, ainda que fossemos, inúmeras vezes, questionados em definir qual seria a teorização curricular predominante no referencial curricular de Niterói. Nossa resposta sempre apontava para o entendimento do currículo como instituinte de sentidos, e que esses sentidos estavam em disputa na luta pela significação curricular e que qualquer tentativa de

fixação seria fadada ao fracasso, pois os processos de significação não cessam. (NITERÓI, 2020, p. 15)

Nessa perspectiva, a questão deixa de ser com o por que se quer um documento curricular e se transforma em outra: havendo assunção da plurivocidade do referencial, o que acontece em Niterói em termos de perfazer uma rede de educação? Sem muitos rodeios, a resposta produzida diante da plurivocidade teórica circulante foi de enfraquecer “uma única possibilidade de definição e aposta[r] na negociação de diferentes possibilidades de significação” (NITERÓI, 2020, p. 15) do currículo. Afirma-se, portanto, que “mesmo se quiséssemos, jamais teríamos um currículo igual em todas as unidades escolares, pois em cada espaço escolar, o currículo será traduzido de uma certa maneira.” (NITERÓI, 2020, p. 18). Assim, é possível nos afastarmos da

pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas. [Um movimento que] tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. (LOPES, 2018, p. 25)

Ainda em relação à minuta do referencial, destacar os muitos fragmentos orientados à garantia da plurivocidade curricular no município não demandaria esforços. Eles se alastram por todo o documento e são ostensivamente pautados pela ideia de que “a regulação total é impossível de ser alcançada, pois há sempre um outro sentido possível” (NITERÓI, 2020, p. 184) de currículo a ser estabelecido em lutas por significação. A revisão dos referenciais, dessa maneira, esteve aberta “ao diálogo com os diferentes sentidos que circulam na rede, porque também entendemos que qualquer forma de definição à priori seria falsa, pois outros currículos e sentidos sempre estarão emergindo nas práticas pedagógicas.” (NITERÓI, 2020, p. 16). Em meio ao processo de revisão, imagino ser possível afirmar que querer um novo documento curricular falava menos de uma vontade normativa de dizer aquilo que o currículo é, passando antes pela enunciação de sua multiplicidade, conjugando ao gesto educativo o “encanto da incerteza, o vir a ser como possibilidade, como criação, como pulsação que reivindica as diferentes possibilidades de educar” (NITERÓI, 2020, p. 16) e de se pensar curricularmente.

Ao mesmo tempo, a discussão dos referenciais também atuou de maneira “a fomentar o debate sobre as produções curriculares e a possibilidade do registro destes sentidos para nos compreendermos como Rede Municipal de Educação” (NITERÓI, 2020, p. 20). Compreender-

se enquanto rede de educação, então, passou por embaralhar a percepção de que, se obedecêssemos aos ditames de um documento curricular, uma identidade uníssona seria automaticamente criada para a rede. Entender-se enquanto rede é o mesmo que admitir que a rede não é igual ou a mesma para todos; ou seja, é a rede municipal, “em um envolvimento múltiplo e diferencial” (RANNIERY; MEDEIROS, 2021, p. 4), que passa pelo currículo e lhe dá corpo, ao invés do contrário: um currículo passar pela rede.

Como já disse anteriormente, a elaboração do referencial curricular é aqui entendida como uma expressão possível do que a política curricular pode ser, pois seus suportes são variados e sua efetuação imprevisível. Por efetuação, quero recuperar, entendo o momento irruptivo através do qual vai se “rearticulando um novo regime sensível” (RANNIERY, 2022, p. 15) que reconfigura o visível e o dizível no âmbito de uma comunidade política qualquer. Isso nos levaria a pensar, portanto, que “a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora. [A política] é analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15). Nesse andamento, o referencial é visto como parte integrante do emaranhamento vital no qual a política de currículo está engendrada, onde “a diferença é condição da política curricular acontecer.” (RANNIERY; MEDEIROS, 2021, p. 6), posto que forjada pela lógica do desentendimento imanente à rede.

Obstruída pela própria impossibilidade de corresponder a si mesma, a política curricular bifurca; não sendo, pois, algo implementável⁵⁸, uma vez que as coreografias afeto-expressivas que lhe encarnam são, por definição, diferenciais e contingentes, implicando a experiência⁵⁹ curricular na produção de modos de viver. Aqui, a vida não é somente um campo vibrátil de conexões incontroláveis sob qual a política de currículo teria por função circunscrever e categorizar; funcionando, antes, como o seu tecido plástico, coproduzido por heterogêneos arranjos e gramáticas de poder (econômico, político, religioso, etc.). Procuro, assim, resguardar a vida como um traço incomensurável do currículo, dizendo que a vida é inalienável a qualquer significado de currículo que seja, o que parece politicamente relevante, na medida em que

⁵⁸A ideia de um currículo sem fundamentos, Lopes (2015); o currículo como espaço-tempo de produção de significados (LOPES; MACEDO, 2011); a leitura topológica das políticas curriculares, (MACEDO, 2016a); um currículo entre forças e formas, Paraíso (2015), são algumas das respostas que geram encaminhamentos para a dissolução das fronteiras estabelecidas entre implementação e produção da política curricular.

⁵⁹Acompanho a ideia de que “experiência talvez seja o nome que parte da teorização de currículo foi dando ao desejo de pensar o currículo como relacionalidade, ainda que muitas vezes alicerçada no encontro entre sujeitos autônomos e deles com o mundo.” (MACEDO; MILLER, 2022, p. 13).

alguns significados de currículo podem querer bloquear, precisamente, a vida enquanto campo de emergência do possível. Ecoo, mais uma vez, os dizeres de Sandra Mara Corazza:

fazer currículo não é lidar com a fria gramática do logos e a pegajosa identidade do sujeito. Não é tarefa de alguma comunidade eleita, mas aventura agônica, aberta à plurivocidade. Não atende a nenhuma condição utópica (que integra um sonho de messianismo, de não identidade), à qual se apela para interromper as continuidades. Porque um currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires. E porque os educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância. (CORAZZA, 2010, p. 153)

Nesse sentido, para voltarmos aos ofícios dos quais iniciei falando e seguirmos mapeando as linhas plurívocas do fazer curricular, veríamos que os aportes teóricos mobilizados pela rede não formam mesmo um conjunto homogêneo. Contrariamente, há enfoques marcados pela teoria crítica, pelo multiculturalismo, indo aos estudos do cotidiano, ou mesmo teorizações de corte pós-estrutural e da filosofia da diferença. Sem ser exaustivo, diversos (as) autores (as) são citados nesses documentos⁶⁰, dentre eles: Alfredo Veiga-Neto, Alice Casimiro Lopes, Ana Canen, Magda Soares, Tomaz Tadeu da Silva, Carmen Sanches Sampaio, Demerval Saviani, Verônica Borges, Elizabeth Macedo, Paulo Freire, como também a Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Assim, pelo meio daquela pilha de páginas, foi possível perceber o envolvimento e implicação do corpo docente da rede na discussão curricular deflagrada.

Das muitas respostas das escolas enviadas à Fundação Municipal de Educação (FME), algumas teciam críticas direcionadas à Base Nacional Comum Curricular no que se referia à visão de “professor como aplicador de currículo” (NITERÓI, 2019, s/p), enquanto outras destacavam que o “currículo deve ser o ponto norteador do trabalho pedagógico, porém não deve engessar as múltiplas possibilidades que surgem no cotidiano da sala de aula” (NITERÓI, 2019, s/p), - daí a ideia de um currículo “que emerge da vida, dos encontros entre adultos e crianças, concebido como construção, articulação e construção de aprendizagens que acontecem na relação dos sujeitos com a sua cultura local e ampliada” (NITERÓI, 2019, s/p), sendo esse um conjunto de fragmentos textuais que apontam para a ideia do currículo ser

⁶⁰A quantidade de autores (as) citados parece confirmar a hipótese de que o campo curricular – não apenas o acadêmico – é tramado pelo que se pode chamar de hibridismo. Em relação ao hibridismo, Macedo e Frangella (2007, p. 76) dizem que: “isso não significa que todo e qualquer conceito seja válido ou pertinente (sob pena de um entendimento do hibridismo de forma celebratória e esvaziada), mas que, de acordo com os questionamentos acerca do problema estudado, as diferentes formulações teóricas são chamadas não a se justaporem ou se alinharem simplesmente, mas se fazerem presentes na difícil articulação dialógica, na negociação de sentidos possíveis à sua compreensão.”

pensado como um “campo de disputas” (NITERÓI, 2019, s/p). Ao vislumbrar esse leque de questões, não deixa de ser tentadora a vontade de continuar expandindo um olhar panorâmico sobre os documentos que referendaram o processo de revisão dos referenciais curriculares da cidade.

São muitos os trechos para os quais sinto a minha atenção se voltar. Como exemplo, ao fazer referência nominal à professora Elizabeth Macedo⁶¹, surge uma perspicaz crítica de que a equidade educacional seria garantida por intermédio de um programa curricular feito de maneira centralizada.

Percebemos que a promessa de equidade das oportunidades educacionais no Brasil vem em formato de programa curricular proposto pelo governo. **Nesta acepção, enrijecer os conteúdos escolares abarca a promessa de garantia do direito à aprendizagem de todos os alunos. Na verdade, compreendemos que o ideário que permeia toda esta proposta vem para desclassificar aquilo que é público, trazendo à tona uma desqualificação das escolas públicas, destacando uma pseudoeficiência dos setores privados, deixando de lado os demais indicadores que possibilitariam uma educação pública, gratuita e de qualidade para a grande massa da população brasileira (...).** Ou seja, na concepção do governo, as oportunidades educativas serão equacionadas através de conteúdos escolares iguais. (NITERÓI, 2019, grifos meus)

Caso nos atentássemos às respostas das demais escolas que compõem a rede, poderíamos acompanhar o deslocamento diferencial (a plurivocidade manifesta) que cada uma acaba por realizar ao responder o ofício emitido pela Fundação Municipal de Educação. Porquanto determinadas unidades escolares questionam a associação entre equidade educacional combinada à garantia da aprendizagem de determinados conteúdos⁶², outras parecem apostar que é por meio desse aprendizado que será possível exercer a cidadania com dignidade:

Em nossa escola valorizamos o aprendizado formal e o aprendizado de valores, atitudes e comportamentos que colaborem para uma saudável vida em coletividade. Em tempos atuais, este aprendizado está no topo da lista de necessidades urgentes, atravessando os desafios inerentes ao cotidiano escolar (...). Propomos, ainda, que português e matemática sejam priorizados no ensino do 1º e 2º ciclos da rede municipal de Niterói, **pois temos clareza que nossos alunos precisam das noções e aprofundamentos de conceitos nessas duas áreas a fim de que possam exercer a sua cidadania com dignidade, saindo da margem social que se encontram quando se deparam com a sua falta de conhecimento em relação a outras crianças de outras classes sociais.** Aqui na escola temos o propósito de ensinar com seriedade e de reverter a lógica do senso comum vigente que na escola pública os alunos nada produzem, pois vemos nossos alunos como semelhantes a toda criança que exista no

⁶¹ O artigo ao qual a escola faz referência tem como título: “Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para quem?” (MACEDO, 2015), que é citado ao menos por mais uma escola da rede.

⁶² Para outra instigante crítica, ver Macedo (2017a)

planeta. **Suas condições não são similares, mas seus potenciais sim e nós somos responsáveis por desenvolvê-los com compromisso.** (NITERÓI, 2019, grifos meus)

A multiplicidade de perspectivas circulantes na rede, entretanto, também faz ver que tampouco é consensual a ideia de que é igual o potencial dos estudantes de Niterói em todas as escolas do município. Isso porque:

Em nosso caso, como uma escola de comunidade, vivenciamos desafios particulares dessa realidade. Muitos alunos trazem questões econômicas, familiares e/ou sociais que, por vezes, dificultam o trabalho docente, bem como, o processo de aprendizagem dos discentes. Esse cenário traz ao professor de nossa unidade um desafio maior para se alcançar os objetivos pretendidos. (NITERÓI, 2019, s/p.)

Sem parecer exagerado, arrisco dizer que os casos de dissenso poderiam ser multiplicados ao infinito, mantendo o horizonte político em aberto. Mesmo uma ideia positivamente valorada, como a produção local de currículos, encontra resistência entre os professores e professoras de Niterói:

Percebo que muitos professores na rede municipal de educação defendem a BNCC, então não é um consenso de que você produzir currículos localmente é uma potência. Têm muitos professores, inclusive pedagogos, que defendem que sim, é importante ter um grande norteador. (Rebeca, professora da rede municipal de Niterói, 2020)

Poderíamos especular que o desejo de ter um grande norteador é amparado pela vontade de que, em meio ao processo educativo, todos estudantes tenham acesso aos mesmos conteúdos curriculares ou ao mesmo currículo, movimento que supostamente garantiria uma educação de qualidade, padronizada e por isso igualitária.

Às vezes a gente quer realmente padronizar, eu por exemplo tenho essa característica. Se eu acho que a professora Amanda faz um bom trabalho eu penso: ah, quem dera que todo mundo dentro da escola fizesse esse trabalho tão bacana. No fundo, no fundo estamos falando dessas diferenças, desses conflitos, e se nós estamos aqui refletindo é porque queremos o melhor para a nossa escola, a nossa rede, mas lidar com isso no nosso dia-a-dia não tem sido fácil, não é fácil. Eu estava falando aqui que cada vez que acontece algum problema numa reunião de planejamento, que a gente discute, eu saio dali pensando várias questões: primeiramente da minha pessoa, de como eu posso lidar com aquelas pessoas e como eu posso respeitá-las realmente... lidar com esse outro é muito desafiador. (Alessandra, diretora escolar, Niterói, 2019).

Não obstante, se quisermos seguir em vertigem e mantermos a dissonância reverberando, veríamos surgir a proliferação de posicionamentos divergentes à ideia de padronização.

Hoje, nesse momento, já não tenho a ilusão de achar que a gente vai congrega tudo, porque existem pessoas que tem a ilusão de que vamos ter um currículo em que todas as escolas vão acompanhar da mesma forma, e tudo isso bem detalhado, uma matriz curricular muito bem feita, e todas as nossas salas de aula vão fazer essa leitura. (Angélica, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Do mesmo modo que, permeada outra vez por diferenças socioeconômicas que parecem aludir à certa defasagem cultural, há a emergência de falas que tornam problemática a vontade de padronização:

Quando você faz essas avaliações (de larga escala) você também desconsidera isso: o território, o local, o nível social, cultural, como você dá conta? Essas avaliações são política de currículo! Às vezes dentro da escola a gente não faz nenhum movimento para romper essa lógica, unidades da rede mesmo supervalorizam essas provinhas, essas notas do IDEB, como se fosse o ápice da competência dos profissionais que ali estão e dessa lógica de administração pública. Você não pode querer avaliar igualmente indivíduos tão diferentes. Com a mesma metodologia? Com o mesmo banco de perguntas e dados? Como você padroniza um sujeito tão diferente? (Kátia, professora da rede municipal de Niterói, 2019).

As nuances que circulam em meio a conversa abrem para a constituição de um nós em Niterói que passa, necessariamente, pela partilha do dissenso, onde circulam diferentes modos de valoração que vão produzindo a experiência educacional no município. Nesses termos, “a conquista da comunalidade não é a descoberta do que os indivíduos têm em comum: é uma criação contínua, não uma regressão a uma origem.” (INGOLD, 2020, p. 21), inflexão na qual é possível pensar a política curricular como um “campo intersticial, (...) espaço-tempo de suspensão intervalar que liga e separa vidas para que possam existir” (RANNIERY, 2017, p. 57). Daí que viver em comum, abertos à diferença, “exige mais do que apenas não saber o que se pode encontrar nos currículos, mas aceitar o risco de que se questione o mundo tal como se conhece e a possibilidade de complicar o currículo como campo do florescimento da subjetividade humana.” (RANNIERY, 2022, p. 18). Manter a comunicação dissensual em aberto é reverberar as linhas de não concordância já em operação na rede, agenciando forças que, via afetação, podem produzir novos “mapas do visível, [outras] trajetórias entre o visível e o dizível, entre modos do ser, modos do fazer, modos do dizer” (RANCIÈRE, 2009a, p. 59) e do educar.

A multiplicidade de perspectivas circulantes, bem como a irreduzibilidade das práticas pedagógicas que distintas escolas efetivam, levam-nos a ideia de que falar na rede municipal de Niterói é falar da impossibilidade de totalizá-la em um circuito hermético de ações, percepções, pensamentos ou trajetórias. Uma rede estará sempre em vias de ser feita, e não por lhe faltar algo, mas porque não é “uma superfície isotrópica sobre a qual todas as coisas estão embrulhadas nelas mesmas, fixadas em seus respectivos lugares, separadas dos movimentos que as trouxeram ali” (INGOLD, 2015, p. 212). Esse olhar, quero pontuar, tem por orientação bagunçar a já aventada noção de que a política de currículo poderia emanar de algum lugar específico no espaço-tempo, ou que mapear seus fluxos é uma tarefa de identificar uma certa

direção da política, como se pudéssemos saber de onde ela está vindo e para onde está indo: irradia da Secretaria de Educação e chega à sala de aula; vem da sala de aula e chega à sala da direção; é pleiteada por uma comunidade de pais e chega aos professores; é feita nos conselhos de classe; ou tecida numa reunião de professores(as) para elaborar o projeto político pedagógico da escola, etc.

Faço essa ponderação porque, se mobilizássemos os escritos de Ball (2014) para pensarmos em redes políticas que atuam na produção de políticas curriculares – uma analítica “mais centrada em formas institucionais e de governança globalizada” (RANNIERY; MEDEIROS, 2021, p. 14) que operam via *think tanks*, organizações não governamentais, parcerias público privadas ou organismos multilaterais – teríamos provavelmente que nos perguntar: em uma rede com seus respectivos fluxos, “o que as setas significam? Que tipo de relações e/ou trocas elas representam? Elas são equivalentes? Qual é a força dessas relações? Qual é o sentido do fluxo? Como as relações e seus pontos fortes mudam ao longo do tempo?” (BALL, 2014, p. 33). Tais perguntas não são, aqui, ignoradas, mas deslocadas em função de uma insistência de que “não há distinção temporal e espacial entre a mediação de professores e escolas – o que Ball, Maguire e Braun (2016) chamariam de atuação – e uma política curricular específica.” (RANNIERY, MEDEIROS, 2021, p. 14). Sendo assim, sem a pretensão de extirpar a existência da direcionalidade, destinação ou endereçamento na elaboração de políticas curriculares, passamos a ver que esses se tornam traços, elementos ou vetores que vão compondo as cenas de dissenso que acompanhamos até agora.

Acredito que nos fragmentos por ora trazidos se faz pujante o traço do desentendimento, sem o qual não há política possível. Há percepções antagônicas em jogo: ali não faz sentido a elaboração de um documento curricular que não será seguido, enquanto no referencial existe a defesa da plurivocidade em relação ao que um currículo pode ser; desde que seja um bom trabalho, circula a vontade de que a ação docente seja padronizada, porquanto não parece adequada a vontade de padronizar sujeitos tão diferentes; ao mesmo tempo que a figuração de um nós em Niterói pode ser produzido por uma heterogeneidade constitutiva, pode não fazer sentido nenhum falar em nós, ou pensar em termos de rede, se *cada escola adota uma maneira de lidar* com o referencial curricular da cidade.

Gostaria de defender, assim, que o ponto nevrálgico do desentendimento passa pelo conflito entre diferentes regimes de afetação, valoração ou sensorialidade, como pontua Rancièrè (2012). Perturba-se, dessa maneira, a percepção de que “toda ordem política se baseia

em alguma forma de exclusão” (MOUFFE, 2015, p. 17), deslindando a política como um campo de intensificação de antagonismos insolúveis, pois ao invés da política ser a dimensão onde os antagonismos são resolvidos em virtude de um consenso momentâneo que garante a “articulação temporária e precária de práticas contingentes” (MOUFFE, 2015, p. 17) voltadas ao ordenamento do social, ela passa a se apresentar como a esfera de uma unificação impossível, litigiosa, em que a soma de todas as escolas de Niterói produz um todo: a rede de Niterói; mas que esse todo, sob pena de apagar sua heterogeneidade fundante, jamais será igual à soma de suas partes. Em um sobrevoo rápido pelos ofícios e pelas falas das professoras, vimos a recorrência de divergências que talvez sejam irreconciliáveis.

E se é possível vislumbrar esse tensionamento em uma escala macro ao nível da rede, a confusão em uma escala micro parece ainda mais vertiginosa, visto que o trânsito de tentar redefinir quem somos nós e quem são eles, componente próprio da experiência política⁶³, parece acontecer de modo muito embaraçoso.

Niterói, desde o ano passado, em algumas escolas, adotou o cardápio sem proteína animal na quarta-feira. Isso foi provado que provoca um impacto no meio ambiente de preservação. Esse ano, na rede toda, às quartas-feiras não consumimos proteína animal no cardápio da escola. Quando a gente chegou para o primeiro café da manhã eu já tinha conversado com as crianças antes: o que é proteína animal? Onde há proteína animal? O que você come? Então eu tinha feito essa conversa para que **eles pudessem participar conscientes daquela refeição**. Quando **nós** chegamos no refeitório era leite de aveia batido com banana (para não ter o leite de vaca eles fazem o leite de aveia). **Foi uma derrota. A gente como professora** fica numa posição muito delicada: você se vê diante de uma criança que se recusa a comer e ela não pode ficar sem se alimentar. **Eu perguntei para o meu aluno que estava chorando, e se desesperou, porque ele não tinha tomado café em casa, e ele não queria aquela vitamina**. Eu perguntei: você não adora banana? Ele falou assim: ‘mas por que tem que ser batida com esse leite de aveia, eu como banana, mas por que tem que ser batida com esse leite de aveia?’ Eu falei: olha, a cozinheira está ali então pergunta para ela, e ele perguntou: ‘por que você bateu a banana no leite de aveia? Se fosse a banana pura eu comeria a banana.’ E ela disse assim: ‘porque mandaram a gente bater e fazer vitamina.’ Eu falei: é, sua pergunta vai ter que ir adiante, **tem alguém além de nós mandando aqui no que você vai comer**. O resumo da ópera é que a nutricionista da fundação foi parar lá dentro da escola, numa reunião com a gente, porque a gente tinha perguntas das crianças para fazer a ela. **Nós** conseguimos o direito de servir o leite separado da banana. **Nós** não queremos vitamina, **as crianças** não querem vitamina, **elas querem decidir comer a fruta ou beber o leite: por que que tem que ser batido?** E também conseguimos tirar os vegetais de dentro do feijão, porque tem uma tal de feijoada com tudo dentro. A recepção do pessoal da nutrição foi assim: ‘**mas**

⁶³ Nas palavras de Rancière (2018, p. 59): “os jogos da terceira pessoa são essenciais para a lógica da discussão política (...) nesse jogo, o ‘eles’ exerce uma tripla função. Primeiro, designa o outro como aquele com o qual está em debate não somente um conflito de interesses como também a própria situação dos interlocutores como seres falantes. Segundo, dirige-se a uma terceira pessoa para junto à qual ele leva, virtualmente, essa questão. Terceiro, institui a primeira pessoa, o “eu” ou o “nós” do interlocutor como representante de uma comunidade.”

vocês não estão entendendo que isso é importante?’ Eu disse: não! **Nós não estamos questionando a preservação do meio ambiente, a gente está questionando o direito de escolher o que vamos comer.** Quem sou eu para enfiar goela abaixo leite de aveia em uma criança se ela come a banana? Não é suficiente comer uma banana? **Esse cotidiano nosso é rico de política.** (Antônia, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Quero, então, especificamente realçar como o trânsito coreográfico entre o nós e o elas acontece por intermédio de saltos interessantes de serem rastreados, expressos por um “‘nós’ [que] tom[a] diferentes nomes de sujeitos para experimentar o poder litigioso” (RANCIÈRE, 2018, p. 125) de reconfiguração do campo sensível. São duas ou três tensões deliberadamente visíveis: nós professoras, elas, as crianças; nós turma, elas, as cozinheiras; nós escola, elas, o pessoal da nutrição; seguidas de perto por dois nós de maior escala: a rede municipal inteira que, às quartas-feiras, não consome proteína animal porque impacta positivamente no equilíbrio ambiental do planeta; sendo este o último dos nós, nós planeta. O modo como este nós vai se constituindo é repleto de idas e vindas, e quando um eu entra em cena – *quem sou eu para enfiar goela abaixo leite de aveia se ela come banana?* – ele aparece subsumido no interior da comunidade. Mesmo consolidado no fio narrativo, o nós não deixa de se repartir e perfazer diferentes comunidades políticas que são tornadas visíveis através da experiência dissensual.

Nas palavras de Rancière, o modo de subjetivação política não cria sujeitos políticos a partir do nada, ele “os cria transformando identidades definidas na ordem natural da repartição das funções [quem faz o que] e dos lugares [onde se faz o que] em instâncias de experiência de um litígio” (RANCIÈRE, 2018, p. 48), fazendo da política uma “prática de confrontação com acontecimentos que desorientam a *aisthesis* do tempo e do espaço, assim como o caráter regular das normas e dos lugares a serem ocupados” (SAFATLE, 2015, p. 67). Em questões de instantes, instaura-se um processo de desidentificação: a merendeira deixa de ser aquela que manda e passa a ser mandada; o nós professoras da escola é redesenhado em virtude de um nós escola que deseja decidir o que vai comer, e isso por suposto passa por uma recontagem na comunidade, levando em conta aqueles que não estavam sendo contados, os alunos. Ainda na mesma cena, o nós escola é tensionado por um suposto não entendimento quanto à importância de não se comer proteína animal às quartas, o que acaba gerando outra tensão, pois se a nutricionista da rede ventila uma inadequação praticada por esse nós escola, é esse mesmo setor da nutrição que deixa de ser o lugar onde se decide o modo de se preparar o alimento servido pelas merendeiras. Compõe-se, pelo meio do relato, uma coreografia de afetações diversas, complicada pelo choro e impossibilidade do aluno tomar café da manhã em casa, dando a ver a

efetuação política como aquela “cuja identificação portanto caminha a par com a reconfiguração do campo da experiência” (RANCIÈRE, 2018, p. 47) previamente instituído, agora em vias de ser transformado.

Existe política porque aqueles que não têm direito de ser contados como seres falantes conseguem ser contados, e instituem uma comunidade pelo fato de colocarem em comum o dano que nada mais é que o próprio enfrentamento, a contradição de dois mundos alojados num só: o mundo em que estão e aquele em que não estão, o mundo onde há algo ‘entre’ eles e aqueles que não os conhecem como seres falantes e contáveis e o mundo onde não há nada (RANCIÈRE, 2018, p. 40)

Ademais, dou destaque ao fracasso, ou *derrota*, para usar a palavra mencionada pela professora, quanto a tentativa de conscientização e preparação dos alunos (as) para aquela refeição. Dirimir o peso da consciência na ação político-pedagógica, para continuarmos atentos ao que se passa no relato, enseja a percepção de que “um sujeito político não é um grupo que ‘toma consciência’ de si, se dá voz, impõe seu peso na sociedade. É [antes] um operador que junta e separa as regiões, as identidades, as funções, as capacidades que existem na configuração da experiência dada” (RANCIÈRE, 2018, p. 52). Nesse sentido, a decisão de *comer a fruta ou beber o leite* é menos objeto de uma escolha racional de alguém que passa a decidir sobre uma prática dada, do que testemunho primeiro de um rearranjo sensível que reordena funções e identidades no âmbito de uma experiência comunitária.

De forma paradoxal, trata-se aparentemente de uma decisão involuntária, forjada por uma abertura afetiva ao outro que, por redesenhar quem conta como nós em meio a comunidade, acaba por alterar “as formas de enunciação” (RANCIÈRE, 2012, p. 64) do coletivo político da escola: o nós que começa o relato não é o mesmo nós que o termina. Suas capacidades são díspares, os tensionamentos que enfrentam são distintos, evidenciando assim “o elo diferencial de como as relações de desentendimento são vividas e habitadas torna[ndo] perceptível o esforço ontológico de viver juntos constitutivo à produção da política curricular” (RANNIERY; MEDEIROS, 2021, p. 19). Reafirma-se, portanto, um *cotidiano rico de política*, transpassado por reconfigurações sensíveis que não podem ser previstas de antemão e têm natureza efêmera.

Não obstante, seja em escala macro ou micro, entendendo que ambas as dimensões não devem ser pensadas de maneira isolada, como se existissem apartadas umas das outras⁶⁴, mas

⁶⁴ Aqui, é a própria ideia de local que se encontra em questão, de acordo com Massey (2000, p. 184): “os lugares não têm de ter fronteiras no sentido de divisões demarcatórias. É evidente que as ‘fronteiras’ podem ser necessárias, por exemplo, para as intenções de certos tipos de estudos, mas elas não são necessárias para a conceituação de um lugar em si. A definição, nesse sentido, não deve ser feita por meio da simples contraposição ao exterior; ela pode vir, em parte, precisamente por meio da particularidade da ligação com aquele exterior, que, portanto, faz parte do que constitui o lugar.”

direcionando nossa atenção para sua respectiva interpenetração, a constituição de um nós em Niterói é igualmente modulada por disputas de poder envolvendo partidos políticos, atravessada pelo cambiante quadro de professores efetivos, como também pela capacidade econômica que o município tem de investir na educação pública, pagando bons salários que tornem a permanência na rede uma perspectiva atrativa. Isso porque:

Tudo muda após as eleições. Se a gente está trabalhando de uma maneira, aí se na eleição o partido que ganhou foi outro a gente começa a trabalhar de outra forma. Como criar uma identidade para a escola? Na escola onde eu estou já mudou o grupo que trabalha lá umas três vezes. Houve uma época em que as professoras eram concursadas e por motivos pessoais tiveram que sair, aí vai chegando professores contratados e quando conseguimos estabelecer um projeto coletivo, acabou o contrato vai todo mundo embora. Aí entra um monte de professoras novas, aí também são contrato, e quando começam a estabelecer um trabalho em grupo, vai todo mundo embora. Aí entram as concursadas, e começa o trabalho de novo, aí a identidade da escola está com quem se o grupo inteiro se modificou ao longo dos anos? (Flávia, professora da rede municipal de Niterói, 2019)

Daí, talvez, a necessidade de considerar a elaboração de uma política curricular que, antes de ser uma política de governo, apresente-se como uma política pública de Estado feita preferencialmente pelas escolas:

O que eu percebo na rede é que as políticas curriculares vão ao sabor das políticas partidárias, então a questão é que os sujeitos se comprometam com uma política curricular que atravessem as questões partidárias, porque não é um currículo de A ou um currículo de B, é um currículo da rede, aí fica uma coisa assim... (Joyce, professora da rede municipal de Niterói, 2019)

As reticências a uma *coisa meio assim*, unidas ao relato anterior, falam de eventuais insatisfações frente às condições político-institucionais que participam na formação desse *quem somos nós em Niterói*. Levando isso em consideração, é interessante pensar se quando falamos na rede municipal estamos mesmo falando de uma única rede sobre a qual temos várias perspectivas ou pontos de vista, permanecendo a rede unívoca; ou se o que está em jogo é a assunção de que “há redes dentro de uma rede” (RANNIERY; MEDEIROS, 2021, p. 6), e a constituição de um nós em Niterói é tramada por desacordos e desidentificações intersubjetivas multiplamente localizadas⁶⁵. Daí extrairíamos uma experiência curricular que simultaneamente opera rearranjos sensíveis no tecido de uma comunidade política, fazendo desse campo de conexões instáveis seu objeto primeiro de experimentação, de criação de possíveis, produzindo “uma luta política condizente com a ‘afirmação da vida’” (PARAÍSO, 2019, p. 1432) e seu poder de variação.

⁶⁵Faço alusão a ideia de que podemos falar do público, alvo das políticas públicas, como “redes intersubjetivas multiplamente localizadas” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 743).

Dessa forma, caso tomássemos por referência a ideia de que “as políticas curriculares são, por sua natureza, discursos normativos com a finalidade de gerir populações.” (MACEDO; RANNIERY, 2018, p. 743), haveríamos de concordar com o pressuposto de que não há razão para se gerir aquilo que já se encontra previamente diagramado (DELEUZE, 2005) – e isso não deveria significar que há uma ignorância ou desconhecimento quanto à dimensão produtiva do poder. Quero destacar, em outras palavras, que pensarmos a política curricular enquanto um discurso normativo permite percebermos que há algo descontrolado no qual que ela investe: uma vida. Nos termos de Deleuze (2005, p. 404), “quando o poder e o direito tomam por objeto a vida, é essa mesma vida que se volta contra o poder e contra o direito, e devém resistência da vida contra o poder e o direito”, sendo possível argumentar, nesse sentido, que o aparecimento de um povo por vir – *quem somos nós em Niterói?* – está imbricado na produção mesma da política curricular, não como seu objeto de endereçamento, mas como aquilo que nela não é endereçável.

Como venho tentando mapear e pensar ao longo da tese, o problema que vislumbro não é tanto o de como pelo meio da experiência política se produz consenso e fixação de significados curriculares para que estes sejam então desmontados e façam a vida passar, mas sim de como uma leitura feita desde a lógica do dissenso, do desacordo ou do desentendimento fazem ver, quiçá, a ausência de hegemonia lá onde supúnhamos existir, previamente implodida pelo conflito entre uma miríade de regimes de sensorialidade, movimento que aponta para a percepção de que “constituir vínculos políticos é indissociável da capacidade de ser afetado, de ser sensivelmente afetado, de entrar em um regime sensível de *aisthesis*” (SAFATLE, 2015, p. 23). Argumento, dessa maneira, que é na constituição desse vínculo afetivo que o múltiplo do currículo e de sua política podem ser objetos de afirmação.

Por conseguinte, se a primeira parte da tese procurou realizar uma leitura dissonante do que pode ser a política curricular em seu quadrante afetivo e sensível, a segunda distende o argumento elaborado na primeira para tentar dizer que o sentido de *quem somos nós em Niterói* é solidário à afirmação de sua constitutiva heterogeneidade, o que abre esse nós à latente possibilidade de devir outro e estar sempre em vias de se tornar alguma coisa que não si mesmo. É impossível dizer, nessa perspectiva, se quanto menor for a abrangência desse nós, mais plural ele será: não há garantia de que um “investimento radical” (NITERÓI, 2020, p. 16) na produção local de currículos é, por si só, mais ou menos normativo por ser de caráter local – vide os

critérios de enturmação e agrupamento de alunos bagunceiros para privilegiar o bom desempenho dos demais (cena mapeada na primeira parte deste estudo).

Rememoro que, ao longo dessas páginas, pudemos ler diferentes fragmentos de ofícios e falas de professoras com modulações marcadamente distintas no que diz respeito à permeabilidade à diferença. A questão, como tentei indicar, é menos a de decalcar uma pluralidade estanque à formação de um nós em Niterói, do que a de perceber os modos pelos quais esse nós não para de se dissolver numa experiência política de natureza evidentemente dissensual e conflituosa, daí que “toda ação política é inicialmente uma ação de desabamento” (SAFATLE, 2015, p. 67) do campo sensível de uma comunidade política. É pela intensificação inelegível do desentendimento que, intuo eu, outros mundos possíveis vão se abrindo, “no sentido de que as novas formas de circulação da palavra, de exposição do visível e de produção dos afetos [vão] determina[ndo] capacidades novas” (RANCIÈRE, 2012, p. 63) que irrompem em meio ao ato educativo, anunciado coletivamente políticas sempre vindouras.

Quero, agora, trazer à cena outras tensões que perpassaram a elaboração do referencial curricular de Niterói, expondo o desassossego, a responsabilidade, bem como receios e inseguranças implicadas nos meandros do processo. Para tanto, mobilizarei as falas de uma interlocutora com quem tive mais proximidade ao longo do trabalho de campo realizado no município, com a finalidade de expor inflexões nem sempre tão óbvias que também compuseram a redação final do documento curricular da cidade.

1.1 No final das contas, é meu nome que vai estar lá!

Quando me deparei com aquela quantidade de ofícios, multiplicada pelas vozes dos professores e professoras que ecoavam em meio ao processo de revisão dos referenciais, tentei fazer o exercício impossível de me colocar no lugar das pessoas responsáveis pela sistematização das contribuições voltadas à elaboração do novo currículo de Niterói. Diante da responsabilidade avistada pela frente, cheguei a pensar que não gostaria de estar no lugar delas. Queiramos ou não, sistematizar contribuições tão díspares envolve algum grau de apagamento e seleção. E se por um lado a sensibilidade à diferença nos é eticamente importante, talvez outros professores sejam sensíveis à diferença aos seus respectivos modos, os quais podemos avaliar como problemáticos. Volto, a título de exemplo, para um certo atrito que já havia aparecido na seção anterior, envolvendo a ideia de uma educação cidadã e o direito de aprendizagem.

O aluno passa a ter o direito daquela aprendizagem, daquela lista, se isso não é alcançado então a culpa é de alguém. Então aquilo ali não está de graça, e se presta a acirrar esse processo de culpabilização do professor pelo fracasso e por não atingir aqueles objetivos e aquela lista de conteúdos. Então essa questão do direito de aprendizagem é mais complicada do que pode parecer, porque parece uma coisa boa, porque a ideia do direito normalmente a gente interpreta como uma coisa boa, mas de quem isso vai ser cobrado? O não cumprimento desse direito vai ser cobrado de quem? Isso é uma coisa que me deixa bastante incomodado nessas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Ao mesmo tempo, eu tive muita dificuldade para entender essa questão do currículo como produção cultural, eu acabei me perdendo nessa ideia da educação para cidadania e educação para a justiça social. Para mim, é difícil uma educação para a cidadania ser excludente, a ideia de educar para a justiça social ser excludente, então eu tenho muita dificuldade porque eu acho que essas cidadanias vão ser conversadas, negociadas, mas eu tive um pouco de dificuldade de entender isso como algo totalizante, que vai esmagar determinadas pessoas.** (Roberto, professor da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

É tentador dizer que o professor que faz o relato acima não vê, por algum motivo desconhecido, uma associação que une o modo de ser cidadão ao dominar ou possuir determinados tipos de conhecimentos que devem ser aprendidos em meio a experiência curricular, desconsiderando a existência de uma:

insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes. (LOPES, 2018, p. 23)

Apesar disso, se para ser cidadão e fazer justiça social é necessário ter ou saber certos conteúdos curriculares socialmente validados, o que o professor também parece nos dizer é que ser cidadão não pode ser subsumido ao domínio desses conteúdos ou direitos de aprendizagem, suspendendo por um momento a existência de algo na cidadania⁶⁶ que necessariamente *vai esmagar determinadas pessoas*. Até porque, como também vimos na seção anterior, não há consenso de que todos os alunos tenham o mesmo potencial para aprender as mesmas coisas. Destaco, então, alguns fragmentos de fala em que a sensibilidade à diferença vai se manifestando de maneira improvável.

O que é direito pressupõe que é democrático, mas não é assim. O direito de aprendizagem é uma coisa que te cala, porque quando você diz assim: fulano tem direito de alcançar aquilo, **mas ele não tem condição**. Como que você ensina uma pessoa que não sabe andar a correr? Um exemplo bem simples, se a criança não sabe adição, como ela vai aprender subtração? Quando chegar na multiplicação mais ainda,

⁶⁶Em linhas gerais, o argumento problematizando a ideia é de que “a igualdade – na cidadania, por exemplo – incluiu todos os sujeitos como o mesmo, de tal modo que a singularidade desaparece”. (MACEDO, 2014, p. 99). O que está em jogo aqui é uma simples pergunta: desaparece mesmo?

então assim: é direito de aprendizagem para calar, para dizer que todo mundo tem direito a ter acesso, que está aí para todo mundo, mas como você trabalha isso na realidade? (Cassiana, professora municipal da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Outra vez, é verdadeiramente tentadora a vontade de questionar a professora em cena: como alguém pode afirmar que o seu aluno não tem condição de aprender determinado conhecimento? Com base em que essa afirmação é feita? Suspender o juízo de valor – como se ter essa condição fosse uma característica necessariamente boa – e fazer dessa ausência um motivo de afirmação pode, entretanto, levar-nos para um questionamento de outra ordem:

Eu falei dessa questão do direito porque uma professora colocou para mim: **se eu tenho dois grupos, um da manhã que é bom e o outro da tarde que ele é mais ou menos. E se é direito de aprendizagem eu vou ter mostrar o que a bncc propõe em tal conteúdo e em tal disciplina para os dois grupos?** E eu falei assim: mas não é direito de aprendizagem? Ela falou: é, mas o que é mais ou menos não vai acompanhar. Aí eu falei, mas ele tem direito de pelo menos saber que existe. (Vanessa, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Relativiza-se, dessa maneira, a ideia de que todos devam saber determinado conteúdo para serem alguma coisa, seja um cidadão, um trabalhador ou um sujeito emancipado, etc. Recupero, pois, a fala de uma professora presente na parte I da tese quando a mesma relatava sobre as tentativas de suicídio que já havia presenciado em sua escola: *esse aluno tem que ser feliz, ele tem que ser criança, ele tem que sonhar, ele tem que querer, não é querer ser alguém, porque alguém ele já é*. Assim o faço porque, embora pareça complicado, para não falar indesejável, incorreto ou discriminatório, reafirmar a ausência de condição – de uma maneira um tanto atribulada, é verdade – significa admitir, por meios sempre questionáveis, que nem todos devem ou tem que saber as mesmas coisas, os mesmos conteúdos ou possuem os mesmos conhecimentos.

Talvez essa professora que faça essa distinção, esse grupo aqui eu acho que consigo trabalhar com os conteúdos, esse outro aqui eu acho que não... – aqui preciso trabalhar diferente, não vou avançar nisso – talvez ela esteja sendo muito mais consciente na prática dela. **A gente está no meio dessa contradição, fica difícil até perceber quais são as intenções das pessoas.** É essa ideia de ter que trabalhar com todo mundo igual. Não! Não vou porque esse grupo aqui está conseguindo, se eu for eu vou estar sendo perversa. (Lara, professora da rede municipal de Niterói, 2019)

Estar no meio de uma contradição, podemos pensar, é entender que pela palavra condição ou cidadania não entendemos a mesma coisa, dissenso que é acompanhado de perto pela sensação de que *fica difícil até perceber quais são as intenções das pessoas*. Aqui, somos envolvidos por afetos e avaliações que, por mais que pareçam “levar o outro a se re-conhecer no já dado” (MACEDO, 2017a, p. 542), arrastam consigo algo de conflituoso com força

suficiente para desestabilizar componentes canônicos associados ao currículo, a exemplo da ideia de conhecimento. Quero dizer, nesse sentido, que se há uma preocupação vivaz da teorização curricular em relaxar o domínio da norma para que determinadas vidas não sejam constantemente jogadas à abjeção (esmagadas), talvez a normatividade mesmo não opere tal como conseguimos mapear, fazendo do já dado um abismo que não cessa de se abrir sob nossos pés.

Faço esse pequeno rodeio para voltarmos ao problema da redação final do documento curricular, uma vez que redigir o referencial envolveu selecionar determinadas contribuições das escolas de Niterói ao invés de outras. A volta que tento dar, então, justifica-se pela impressão de que se essa seleção foi feita tendo como princípio a garantia de uma plurivocidade de vozes e conceitos, essa mesma plurivocidade poderia advir por ideias ou percepções que, à primeira vista, parecem *esmagar determinadas pessoas* e, no entanto, não o fazem do modo como pensamos fazer, sendo por isso escanteadas. Tal complicação envolve, como apontei inicialmente, uma série de sensações e cuidados que perpassaram a elaboração curricular na cidade.

Dito isso, é preciso retomar brevemente outras nuances até agora não visibilizadas, mas que constituíram o processo de revisão do referencial, nuances que passo agora a relatar. Após a finalização das rodas de conversa, e notável disposição da Assessoria Especial de Articulação Pedagógica para a leitura e sistematização dos ofícios, chegava o momento de escrever e avaliar as versões preliminares do currículo de Niterói. Para tanto, com o intuito de traçar possíveis estratégias voltadas para esse momento, foi marcada uma reunião na UERJ entre a responsável pela AEAP, professora Cristiane Gonçalves, a coordenadora geral do projeto de pesquisa interinstitucional ao qual este estudo é vinculado, professora Elizabeth Macedo, e o professor Guilherme Lemos, responsável pela elaboração do curso de extensão já mencionado na primeira parte da tese.

No encontro, que deve ter acontecido entre janeiro e março de 2020, uma das preocupações relatadas pela professora Cristiane – se é que preocupação é uma boa palavra – foi justamente a que eu pensei ter sentido quando me deparei com uma quantidade consideravelmente grande de documentos que expressavam as mais distintas visões teóricas acerca do currículo. Como essa reunião não foi gravada, tenho apenas minha falha memória quanto ao que foi conversado naquela ocasião. Por parte da professora Cristiane, dada a

aderência que os livros de Tomaz Tadeu encontravam na rede, expressava-se a necessidade de diferenciar a ideia de currículo como prática de significação com tonalidades mais marcadas.

Logo em seguida, uma assertiva provocação feita pela professora Elizabeth Macedo aludia ao descontrole constitutivo do processo de produção de um documento curricular⁶⁷. Se produzir significados envolve uma tradução incomensurável, os deslizamentos teóricos entre os mais diversos conceitos de currículo e posicionamentos políticos talvez sejam incontornáveis⁶⁸. Inclusive, é bastante provável que a fala e preocupação da responsável pela AEAP emergja dessa instabilidade na qual as palavras estão sempre abertas, isso se já não as são, desde a sua gênese, pura reinterpretação.

Foi no meio desse cenário deslizante, permeado de incertezas, que, durante a reunião mencionada, a professora Cristiane acabou nos dizendo o seguinte: *no final das contas, é meu nome que vai estar lá*. Com essas palavras, creio eu, trazia-se à baila a responsabilidade de assinar o referencial curricular do município, bem como o eco de possíveis repercussões que o documento poderia gerar na rede, fossem elas negativas ou positivas. Ainda que marcadamente horizontal, um processo coletivo não está blindado de heteronomias e arbitrariedades emanadas de diferentes instâncias de poder que estruturam uma secretaria municipal de educação.

E se insisto na dimensão horizontal, é porque uma das falas mais recorrentes que eu ouvia da AEAP, na figura da professora Cristiane Gonçalves, era que seu trabalho político no processo de produção curricular consistia em criar um mundo onde muitos outros mundos pudessem caber, traduzido em “um currículo onde todos os mundos tenham o seu lugar” (NITERÓI, 2020, p. 41). Já no que se refere à complicação dessa horizontalidade, devo registrar, um receio de que decisões políticas – que extrapolavam a alçada da AEAP – se posicionassem a favor de uma parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a formulação do currículo de Niterói, algo que colocaria em xeque a produção local da política curricular no município⁶⁹.

⁶⁷ Já em tom irônico e bem humorado, a professora Elizabeth disse algo mais ou menos assim: “o referencial pode estar maravilhoso, mas nós vamos criticar”.

⁶⁸ Para entender como as demandas conservadoras podem gerar pontos de articulação com o que comumente chamamos de campo progressista, ver Macedo (2017b). No que se refere à discussão da BNCC, dou destaque à articulação entre direitos de aprendizagem e listagem de objetivos, que reforçam, segundo a autora, a lógica da responsabilização (*accountability*). O “argumento [é] que a própria ideia de direito mantém certo vínculo com *accountability*, na medida em que opera com um sujeito abstrato em contraposição àquele que se produz no agonismo.” (MACEDO, 2017b, p. 513).

⁶⁹ O currículo da cidade de São Paulo, por exemplo, é oriundo de uma parceria entre a secretaria municipal de educação (SME) local e a UNESCO. Em notícia divulgada pelo site da secretaria paulistana, “a coordenadora de Educação da UNESCO no Brasil, Rebeca Otero, [diz que] ‘o processo de construção do novo currículo realizado

Na época, não tive a oportunidade de dialogar melhor sobre essas tensões, e tampouco esse parecia um assunto de fácil abordagem, uma vez que envolvia movimentações político-partidárias. Porém, em um programa de entrevistas⁷⁰ do qual fiz parte e tive a oportunidade de conversar com a professora e superintendente de ensino, outras faces da produção da política curricular acabaram por aparecer. A seguir, destaco um trecho da entrevista:

Eu ouvia muito uma frase na Secretaria de Educação que ali eu não sou uma pesquisadora, eu não estava ali escrevendo uma tese. Mas aí eu pensei: eu não posso ser antagônica ao que eu escrevi e ao que eu vou produzir nos artigos, e ao que eu defendo nos encontros que eu vou. Então, apesar de estar chegando no final de 2020 percebendo muitas dificuldades, eu percebo que uma das vitórias é de ter me mantido nesse lugar, nesse tempo, com a confiança do corpo gestor maior sem abrir mão de defender o que eu defendo. O que eu escrevo e o que eu falo, o que eu falei no doutorado e defendi na minha tese, eu continuei falando na superintendência. Porém, isso tem limites. Justamente por reconhecer esses limites a gente precisa estar sempre avaliando, **a gente não pode se perder nessa rosa dos ventos, porque venta para cá, venta para lá, e de repente você vai tanto no vento que você esquece qual é o seu vento.**

O maior desafio de estar nesse lugar foi de chegar até esse momento, do início ao fim, não abrindo mão do que eu acredito. **Agora, não sou eu que faço a revisão sozinha do referencial, é uma construção coletiva, para você ver os riscos que se tem de estar em lugar de poder. Quando eu recebi a primeira versão do referencial em dezembro – eu li em janeiro – e me causou muito estranhamento alguns eixos, temas, do currículo de história.** Aquilo me deixou incomodada, eu chamei o coordenador de história, um coordenador excelente, o Renato, acolheu as minhas sugestões e começou a modificar.

Nesse movimento, eu pedi uma conversa com a professora Elizabeth, porque ela coordena o projeto: Produzindo Currículo nas Escolas. E eu precisava conversar com ela para a gente ver uma próxima etapa do projeto. Nessa conversa eu falei sobre isso com ela, aí ela falou [Elizabeth]: **‘você tá querendo fixar coisas que você não vai poder fixar, você está querendo controlar os sentidos e não vai controlar’.** **Aí eu me dei conta desse lugar [de gestão], olha como é sedutor quando você pega um documento: isso serve, isso não serve.** Ela disse [Elizabeth]: **‘não faça isso, acho que é preciso repensar, vamos pensar rodas de conversa. Vamos fazer rodas de conversa para discutir esse referencial’.** **E foi muito bacana porque a adesão da rede foi enorme, enorme. Eu achava que em junho [de 2020] eu não ia conseguir mais tocar a discussão do referencial, e meio que fui na sorte.** Vamos lá, vamos marcar uma primeira conversa, foi até com a professora Carmen Teresa Gabriel, de história da UFRJ, foi um sucesso. (GONÇALVES, Cristiane. Magistério e Currículo. Youtube, 26 de outubro de 2020)

pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo **pode ser replicado inclusive em outros lugares do mundo’.** Ela afirma que aproveitar a discussão mundial sobre os ODS, que teve a participação de especialistas de todo o mundo e foi acordada pelos Estados-membros da ONU, é uma ideia acertada quando se pensa em Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para a Cidadania Global. **‘Isso é qualificar a Educação e torná-la transformadora. Não estamos apenas passando conhecimentos cognitivos ao aluno, estamos formando cidadãos.’**” (grifos meus). Tal fala está, por assim dizer, na contramão da dimensão singular, irreplicável, que uma política curricular desenvolvida desde os laços locais acaba por produzir. Em uma pergunta: como replicar um currículo/ política curricular desconsiderando as variações espaço-temporais que são, justamente, a textura singular do seu processo de formulação? A notícia pode ser acessada no seguinte endereço: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/parceria-entre-sme-e-unesco-no-brasil-e-apresentada-em-reuniao-de-ministros-de-educacao-da-america-latina-e-caribe/>. Acesso em 04/04/2021.

⁷⁰ Faço referência ao programa Boletim Escolar, disponível em meio digital e coordenado pelo professor Roberto Marques (UFRJ).

Os ventos acima relatados, imagino, devem fazer parte de um arranjo político maior nos quais as disputas pela redação do currículo podem ter acontecido. Não obstante, ainda que a horizontalidade tenha sido a tônica na revisão curricular da cidade, o momento da decisão, inerente à escrita do documento, torna explícito que o processo de produção dos referenciais, por mais horizontal que seja, não é menos permeado por desentendimentos ou discordâncias, em poucas palavras: horizontalidade não é sinônimo para consenso, tampouco é essa uma dimensão a qual o poder se furta de produzir e investir. Quase ao fim do trecho transcrito, por uma conjunção de fatores, dentre eles a pandemia, é citada uma etapa em que a discussão coletiva dos referenciais poderia ser inviabilizada. Juntando os pontos, e lembrando a conversa que aconteceu na UERJ, a inviabilização da discussão parecia estar associada à presença da UNESCO enquanto elemento externo à rede que passaria a conduzir a escrita da versão final do documento.

Por sorte – eu diria amplo trabalho de diálogo com as escolas no decorrer do período da revisão –, o que acabou acontecendo foi uma surpreendente adesão dos professores(as) do município às rodas de conversa, dessa vez em formato *online*. A roda mencionada na entrevista, por exemplo, sendo mediada pela professora Carmen Teresa (UFRJ), contou com a participação de oitenta professores (as), circunstância onde surgiram perguntas como: *poderíamos pensar em uma história menor, dialogando com a noção de Deleuze de uma linguagem menor? Isso romperia com a cronologia?* Já em outras conversas, registros que falam desde a dor: *a única dor crônica que eu sinto é a da injustiça social, as demais passam com remédio*.

Já que essa foi uma preocupação a qual fiz referência na primeira seção do capítulo, quero marcar as reverberações entre as rodas de conversa e a redação do referencial. O questionamento à ideia de tempo cronológico já aparecia nas versões preliminares do referencial curricular da cidade, principalmente no debate associado à infância. Destaco alguns trechos: “podemos aprender com as crianças em sua curiosidade e vivacidade, a viver um tempo mais lento, tempo não cronológico, mas também intenso, no qual podemos ouvir atentamente as necessidades, ritmos e movimentos do corpo, podemos aprender de corpo inteiro.” (NITERÓI, 2019, s/p); “é possível delimitar o que é infância? É ela tempo cronológico ou uma dimensão humana marcada por uma multiplicidade de fatores?” (NITERÓI, 2019, s/p). Os ecos deleuze-guattarianos são facilmente percebidos nesses trechos, o que acaba por evidenciar, simultaneamente, as reverberações que em algum momento foram, para mim, um objeto de preocupação.

Ademais, a pandemia e a possibilidade de encontros *online* acabaram por catalisar o diálogo que já vinha sendo tecido ao longo dos anos anteriores, 2018-2019. As rodas de conversa reforçaram a face de atenção, cuidado e escuta que uma discussão curricular pode proporcionar. Atenção e cuidado, posso acrescentar, que estiveram presentes na escrita da versão preliminar do documento curricular da cidade, fruto de uma composição textual em que podemos ler contribuições específicas das diversas escolas que fazem parte da rede, dando a ver que os ofícios trocados entre a Fundação Municipal de Educação e as escolas não expressavam mera formalidade.

Por não ter sido imediatamente referendado ao final de 2020 quando submetido ao Conselho Municipal de Educação de Niterói (CMEN), ao longo do ano de 2021 fui diversas vezes ao site da Fundação Municipal de Educação de Niterói para ver como havia ficado o documento final. Valeria ressaltar, ainda, que se a discussão foi iniciada entre 2018 e 2019, de 2020 para 2021, com eleições para a prefeito, ocorrem mudanças tanto de partidos políticos no executivo da cidade, como também de secretários de educação. Assim, se como pontuou uma professora da rede, *tudo muda após as eleições*, eu comecei a olhar com bastante desconfiança para o fato de não conseguir encontrar o referencial em formato *online* nas páginas da prefeitura.

Em meados de 2021, a ausência *online* do referencial me fez suspeitar que as disputas envolvendo a UNESCO não estavam finalizadas, elemento que poderia transfigurar radicalmente a versão final do currículo de Niterói. Àquela altura, senti a necessidade de compreender melhor o momento atual de sua tramitação. Com algum medo, receio ou vergonha (explico melhor mais abaixo), retomei, com a professora Cristiane, aquela conversa que presenciei no início do ano de 2020, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Enviei um áudio por um aplicativo de mensagem lembrando-a daquela reunião que tivemos na UERJ, remontando, também, algumas falas que ficaram repercutindo após o fim do encontro. No áudio, perguntei sobre mais detalhes relacionados à sensação de responsabilidade gerada não apenas pela coordenação de um movimento de grande proporção, o de revisão dos referenciais, mas também sobre a sensação de assinar a versão final do documento.

Não obstante, para voltar à sensação de medo e receio que anunciei, imagino que essas impressões eram associadas à possibilidade de perguntar o que não se deve; sobre não ser respondido; sobre incomodar/ocupar alguém com perguntas desnecessárias; sobre ser inconveniente ao mandar uma mensagem querendo saber mais detalhes do processo de reformulação curricular; medo de não saber perguntar o que eu gostaria de perguntar; medo de

mexer com memórias ruins, etc. Faço, portanto, referência a um momento específico em que procurei a professora Cristiane, em um sábado, para saber sobre a versão final do currículo da cidade. De maneira muito atenciosa, fui respondido no domingo com uma mensagem que antecipava a resposta da pergunta que eu havia feito: *vou beber um café e já te respondo*.

Não fui respondido naquele dia, o que me fez ser tomado, por alguns momentos, por um sentimento de insegurança. Será que perguntei algo que não era para ser perguntado? Será que fui inconveniente? Será que espero a resposta ou mando uma mensagem perguntando outra vez? São perguntas que parecem extremamente bobas, e de fato o são, mas, somadas, acabam gerando uma incapacidade de estabelecer conversas importantes que atuam diretamente no andamento da pesquisa. Demorei alguns dias para ser respondido, mas como resposta recebi um áudio de aproximadamente dez minutos. Transcrevê-lo praticamente na íntegra, com a anuência da interlocutora, nos permitirá perceber o reaparecimento de questões que, mais de uma vez, se fizeram presentes nas rodas de conversa, como a demanda em responder: “*Quem somos nós em Niterói?*”. Por outro lado, embates e características específicas da rede de Niterói são melhor detalhadas na medida em que se confundem com a própria trajetória profissional da ex-superintendente de ensino. Abaixo, a resposta que obtive da professora.

Sem dúvidas é uma grande responsabilidade porque o referencial, o documento, seria assinado por mim, e, na posição de superintendente de ensino, também liderei o movimento. Isso marca a história de uma rede, para o e bem e para o mal, e eu sempre estive muito atenta a isso, não sei se consegui resolver, não sei se consegui passar sem cometer nenhum deslize, provavelmente alguns. No geral, acho que conduzi bem esse processo, **eu tenho uma história na rede, tenho um afeto imenso e gratidão imensa pela rede municipal de Niterói.** É onde construo minha trajetória profissional no mundo, então eu tinha muita preocupação.

Hoje a preocupação é menor, é muito mais com as mudanças que devem acontecer nesse documento que nós entregamos ao Conselho Municipal de Educação, porque nós sabemos que vai acontecer. Aquele documento da UNESCO acabou sendo assinado no início do ano [2021], e, até onde eu sei, – porque estou completamente afastada do processo, eu não estou nem na subsecretaria pedagógica mais, inclusive nem no conselho municipal de educação, a secretaria me substituiu, então estou bem distante do processo agora. Mas eu soube, pelo subsecretário que agora é o meu chefe, o subsecretário de projetos transversais e articulação institucional, que a UNESCO vai vir para dar uma contribuição no documento. E a fala dele, em uma reunião, foi mais ou menos essa: ‘sei que vocês avançaram muito, mas agora a UNESCO vai dar as suas contribuições’.

Eu não sei que contribuições são essas, então eu não me surpreenderia que o texto fosse bastante modificado. A minha preocupação era essa, de responder da melhor forma à rede, porque eu sentia que havia uma expectativa a meu respeito. Também é importante lembrar: a discussão do referencial partiu de uma reunião que foi realizada **em 2018, em outubro de 2018**, onde, com o avanço das discussões da BNCC, do programa Mais Alfabetização, pedagogos e diretores numa reunião que estavam comigo, sinalizaram isso, eu não era nem superintendente ainda, eu era coordenadora de articulação pedagógica, mas também já era responsável pela discussão curricular. Então, naquele momento, houve um pedido da rede para que a

gente revisitasse o referencial, principalmente no que diz respeito às questões relacionadas à alfabetização.

Eu lembro que uma das perguntas foi essa: **quem somos nós em Niterói? E de que forma nós pensamos a alfabetização na rede?** Naquele momento, eu fui ao referencial atual e percebi que a discussão de alfabetização não contemplava a rede. **Eu percebi que não havia um posicionamento que respondesse à demanda da rede, e da rede que eu falo eram os pedagogos que estavam presentes na reunião, e uma percepção pessoal de que nós poderíamos aproveitar esse momento para produzir um documento nosso como uma resposta à BNCC, resposta no sentido de dizer que Niterói já produzia currículo.**

A minha responsabilidade era de responder à rede, era de responder à expectativa que eu sei que muita gente tinha em relação a mim, expectativa de fortalecimento dos movimentos instituintes, do protagonismo do professor, e da ideia de que aqui já tínhamos currículo. Havia uma expectativa minha também de contribuir na produção desse documento de forma a não magoar a minha trajetória acadêmica, e a minha trajetória na própria rede quando eu comecei a ocupar cargos de gestão: a minha militância contra a BNCC, a minha militância pela produção local de currículos.

Esse é o peso de você ter o seu nome ali, não é nem das críticas que virão ou poderiam acontecer, isso é normal, faz parte. Até eu, hoje, quando leio o documento, e quando entreguei o documento e reli depois, eu vi assim: aqui poderia ter sido de outra forma, mas ali a gente se reconhece. Inclusive no e-mail que eu mandei para o conselho, e também mandei um e-mail para os professores que colaboraram nas rodas de conversa e fizeram o parecer, sinalizei que o documento não é um documento perfeito, ele tem várias questões para serem resolvidas, inclusive questões de revisão, mas a gente sentiu que era politicamente importante fechar o ano [2020] entregando o documento ao Conselho Municipal, se a gente não tivesse feito isso, isso nem teria ido para o Conselho. O documento estando no conselho, mal ou bem, tem uma representação simbólica: existe um documento, apresentado ao conselho municipal de educação, e que se ele for modificado

Aí é até bom que eu não esteja no conselho, porque o meu nome não vai aparecer como conselheira que referendou, e o embate seria muito grande também. Eu estando no conselho teria que representar muito a fala do secretário de Educação, que eu discordo em noventa por cento das vezes, então o peso é de atender à demanda e à expectativa que as pessoas tinham ao meu respeito, e à minha própria expectativa de olhar para o documento e perceber: aqui eu fiz o melhor que pude, e isso eu tenho ciência. Foi um movimento de muita valentia mesmo, porque no meio do ano [2020] a secretaria já estava querendo enfraquecer o documento, não porque ela era contra o documento, mas porque havia uma percepção de que tinha outras coisas mais importantes para se fazer naquele momento, mas a gente foi tocando e chegamos lá. (GONÇALVES, Cristiane [Reformulação Curricular], Whatsapp, 12 de maio de 2021)

Como é possível perceber no relato, a discussão para a elaboração e homologação do novo referencial levou mais de 3 anos, foi repleta de idas e vindas, de incertezas, e também trocas nos cargos de gestão, que por sua vez perfazem espaços de poder onde os trabalhos já desenvolvidos podem, por força do arbítrio, serem ignorados. Começo a acompanhar o movimento de revisão em 2019, mas importa sinalizar que em 2018 ele já havia sido iniciado, através de conversas incipientes e demandas dos professores e professoras de Niterói, expressas pela necessidade de revistar o referencial referendado em 2010. No mais, em maio de 2021, como vemos ao fim do relato, paira uma sensação de que o documento final de fato sofreria

alterações que, provavelmente, acabariam por descaracterizá-lo: *aí é até bom que eu não esteja no conselho, porque o meu nome não vai aparecer como conselheira que referendou, e o embate seria muito grande também.*

Não sei ao certo o que houve de maio até novembro no município, mas tentei acompanhar a tramitação do referencial por meio das atas do Conselho Municipal de Educação de Niterói. Em 31 de maio de 2021, está registrado o seguinte:

Dando prosseguimento à pauta, o Presidente solicita que a Secretária Executiva, Prof. Cíntia, **resgate a trajetória dos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Niterói. A Secretária destaca que o citado documento foi apresentado ao CME em 14 de dezembro de 2020 e que o link para acesso a seu teor está disponível desde então.** A Prof. Cintia explica que a tratativa, na oportunidade, foi que os procedimentos para análise seriam encaminhados posteriormente. A Secretária informa que, no ano de 2021, o Secretário de Educação mobilizou as equipes novamente para dar prosseguimento às discussões dos referidos Referenciais. A Prof. Cintia comunica que as equipes da Secretaria de Educação estão presentes à reunião do Colegiado e passa a palavra à Subsecretária de Educação, Prof. Aline Javarini. A Prof. Aline informa que neste momento há a retomada da discussão do documento e que pelas contingências do tempo a apresentação pelas equipes abordará um breve histórico, a estrutura, com a organização do documento, e os destaques, com os relevantes aspectos incluídos. Neste momento, a Prof. Aline passa a palavra a outros membros das equipes, que se alternam apresentando os diferentes aspectos do texto no que se refere ao Ensino Fundamental, incluindo a modalidade de EJA e à Educação Infantil. A Prof. Aline passa a palavra também à Prof. Cristiane, **que destaca a participação na construção do documento dos leitores críticos externos e a realização das rodas de conversa.** A Prof. Aline encerra a apresentação. A palavra retorna ao Presidente que convoca a constituição de Comissão Especial, nos termos do art. 35 do Regimento Interno para os estudos e análise do documento em questão. **A Comissão Especial ficou constituída pelos Conselheiros Marta Nidia Varella Gomes Maia, Maria Felisberta Baptista da Trindade, Luiza Cristina Rangel Pinto Sassi, Luiz Fernando Conde Sangenis, Tatiana Ribeiro dos Santos, Severine Carmem Macedo e pela especialista Prof. Aline Javarini, podendo ainda ser ampliada a participação.** A palavra é passada ao Prof. Sangenis que elogia o conjunto do documento, destaca o tema dos movimentos instituintes na Educação, lembrando a Prof. Célia Frazão, e que o trabalho demonstra o resultado do esforço de professores reflexivos e pesquisadores de sua prática. (NITERÓI, 2021, s/p, grifos meus)

Já na sessão seguinte do conselho, em 5 de julho de 2021, vemos alterações muito significativas na constituição da comissão que avaliaria o documento submetido ao CMEN. Destaco o que consta em parte da ata, realçando em negrito as alterações:

A palavra é concedida à Prof. Luciana Laureano. A Prof. Luciana relata os assuntos tratados com a Comissão no dia 5 de junho de 2021 e aponta algumas decisões. Uma delas é integrar representantes das escolas também. Esclarece que ficou decidido que as reuniões da Comissão ocorrerão a cada 15 dias, que terá a duração de 2 horas, com previsão de cerca de 10 encontros e um prazo para conclusão dos trabalhos estimado em 6 meses. Sobre a metodologia de análise, a Professora explica que os destaques individuais no texto será o critério. **Quanto aos integrantes, a Comissão será integrada pelos Conselheiros já indicados, pelos especialistas, profissionais da Secretaria de Educação, e por profissionais da escola, dentre eles 2 professores/as**

e um/a pedagogo de EI, 2 professores/as dos anos iniciais e um/a pedagogo/a, 2 professores/as dos anos finais e um/a pedagogo/a, 2 professores/as e um/a pedagogo/a da EJA. A professora detalha como foi o processo de seleção destes profissionais, a partir de inscrições e sorteio final, considerando que todos eram qualificados. Por fim, informa que o compartilhamento com o plenário do CME será apenas em dezembro. A Secretária Executiva apresenta a proposta da Deliberação CME nº 045/21, que trata da nomeação dos integrantes da referida Comissão. Deliberação CME nº 045/2021 Institui Comissão Especial para análise e pronunciamento sobre os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Ensino de Niterói. O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, no uso de suas atribuições legais e regimentais e, Considerando o Artigo 4º da Lei nº 2272, de 16 de dezembro de 2005, que dispõe sobre as atribuições, a composição e o funcionamento do Conselho Municipal de Educação de Niterói; Considerando os princípios da Educação inscritos nos arts. 2º e 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Considerando o disposto nos arts. 12 e 13 do mesmo documento legal, em especial no que se refere à incumbência dos estabelecimentos de ensino elaborar sua proposta pedagógica e a indicação da **necessária participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica, respectivamente.** DELIBERA: Art. 1º. **Fica instituída a Comissão Especial para análise e pronunciamento sobre os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Ensino de Niterói.** Art. 2º. **A Comissão Especial terá a seguinte composição: I - André Antunes Martins, Lilian Azevedo da Silva, Luiz Fernando Conde Sangenis, Luiza Cristina Rangel Pinto Sassi, Maria Felisberta Baptista da Trindade, Marta Nidia Varella Gomes Maia, Severine Carmem Macedo e Tatiana Ribeiro dos Santos – Representantes do Conselho Municipal de Educação de Niterói; II - Aline Javarini, Andréia Mello Rangel, Carla Sena dos Santos Pinto, Cristiane Gonçalves de Souza, Delma Marcelo dos Santos, Elana Cristiana dos Santos Costa, Juliana Martins de Souza, Luciana Laureano Costa, Roberta Teixeira de Freitas, Lívia Moraes Ornelas e Rosane Cristina Feu - Representantes Especialistas; III - Alyne Oliveira Pecly Tavares, Ana Cláudia Santana da Silva Cruz, Fernanda de Araújo Dias, Gisele Coelho de Oliveira, Juliana Cristina da Silva Ignacio, Luciana Silva dos Santos, Ludiany Tavares da Costa Carvalho, Mônica Gonçalves, Priscila Arte Rosa Nascimento, Raphael Cássio de Oliveira Pereira, Rosa Aletice e Sonia de Oliveira Martins - Representantes de Professores e Pedagogos da Rede Pública Municipal de Ensino de Niterói.** Art. 3º. A Comissão Especial será coordenada pela Prof. Luciana Laureano Costa, que será substituída em suas faltas e impedimentos por um componente da comissão por ela designado. Art. 4º. Ao fim dos trabalhos, a Comissão Especial apresentará suas conclusões ao Plenário do CME que se pronunciará. Art. 5º. Os trabalhos realizados pela Comissão Especial são considerados de relevante interesse público. Art.6º. **Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas todas as disposições em contrário.** (NITERÓI, 2021, s/p, grifos meus)

Acompanhar as movimentações que foram feitas mostram uma considerável expansão na comissão de avaliação do referencial, que em um primeiro momento era composta apenas por representantes do conselho municipal de educação. Não procurei saber como os representantes foram eleitos ou escolhidos; mas, se nos pautarmos no último relato da professora Cristiane, cerca de 15 dias antes da reunião de 31 de maio do CMEN, podemos imaginar que a correlação de forças ali expressa não era favorável à aprovação do documento elaborado ao longo de 2018-2020. Recupero, portanto, o que por ela foi dito no aplicativo de mensagens: *eu estando no conselho teria que representar muito a fala do secretário de*

Educação, que eu discordo em noventa por cento das vezes. Ora, se fizermos algumas associações, e o critério para estar na posição de conselheiro é a concordância com o posicionamento do secretário de educação, poderíamos supor, a partir de uma leitura cruzada entre o que foi dito no áudio, com o conteúdo das atas, que havia chegado o momento em que a UNESCO iria dar as suas contribuições.

Faço essas ligações espontaneamente, são suposições, especulações, não consegui conferir o que se passou na rede para que tais mudanças tenham ocorrido. Em fevereiro de 2022, cheguei a mandar uma mensagem para a professora Cristiane, expressando minha curiosidade em relação à movimentação ocorrida, encarei de novo aquela sensação demasiadamente chata de estar incomodando ou sendo inconveniente. Outra vez, a ex-superintendente de ensino me disse que responderia, esperei alguns dias pelo retorno, mas dessa vez não obtive resposta. Pensei em insistir na comunicação e mandar outra mensagem algum tempo depois, porém a vontade de não ser inconveniente foi maior. E sim, essa inconveniência é uma pressuposição minha, até mesmo infundada, porque em nenhuma situação vivida junto à rede de Niterói tive a impressão de estar sendo mal recebido, muito pelo contrário.

Meses depois desse contato, já no final de 2022, caminhando pelas imediações do bairro Catete, na cidade do Rio de Janeiro, encontrei ao acaso com a minha interlocutora de pesquisa. Nós nos demos um abraço, fui perguntado sobre o andamento da tese, disse-lhe que já estava em fase de finalização. Na circunstância, ela relembrou que havia deixado de responder à mensagem que lhe enviei em fevereiro, mostrando-se gentilmente aberta a me encontrar para que pudéssemos conversar, caso fosse necessário. Falei que já não havia mais necessidade, e que o motivo da mensagem estava ligado à minha curiosidade com os bastidores da tramitação do referencial e da troca de governo, bem como sobre o teor das possíveis alterações feitas no documento. Acredito que minha curiosidade foi aplacada porque, procurando no Diário Oficial de Niterói, acabei sabendo que o referencial curricular da cidade, submetido ao CMEN ainda em 2020, havia sido homologado em novembro de 2021.

O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, HOMOLOGA: a Deliberação CME nº 046/2021 do Conselho Municipal de Educação de Niterói, aprovada na Sessão Plenária do dia 29 de novembro de 2021. DELIBERAÇÃO CME Nº 046/2021 Dispõe sobre os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói. O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, Considerando o art. 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; **Considerando a solicitação de apreciação pelo CME dos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação pela Secretaria Municipal de Educação na Sessão Plenária do dia 14/12/2020;** Considerando a Deliberação CME nº 045/2021, publicada em 23 de julho de

2021, que institui a Comissão Especial para análise e pronunciamento sobre os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói; Considerando o Parecer CME nº XX/2021, que aprova o parecer da Comissão Especial sobre os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói. DELIBERA: Art. 1º. Ficam aprovados os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói. Art. 2º. Esta Deliberação entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Sessão Plenária, do dia 29 de novembro de 2021 (NITERÓI, 2021, p. 12-13)

Naquela breve conversa, surgida pela força do acaso, a professora Cristiane me disse que as alterações no referencial tinham sido muito pequenas e que a interferência da UNESCO não havia se concretizado, conforme anteriormente anunciada pelo secretário de educação. Retomo, então, mais um trecho da conversa no Whatsapp: *e a fala dele, em uma reunião, foi mais ou menos essa: ‘sei que vocês avançaram muito, mas agora a UNESCO vai dar as suas contribuições’*. *Eu não sei que contribuições são essas, então eu não me surpreenderia que o texto fosse bastante modificado*. Podemos considerar, portanto, que a homologação foi uma vitória para os docentes do município, posto que valorizou “ação coletiva da rede, de modo participativo e deliberativo, articulando fazer pedagógico e formação continuada, numa aventura de se arriscar e expor a multiplicidade de ideias e práticas, mesmo que por vezes essas sejam dissonantes.” (AQUINO; SOUSA, 2022, p. 171). A citação anterior, importa contextualizar, versa diretamente sobre a discussão dos referenciais de Niterói, em um artigo escrito por pessoas envolvidas no e com o processo.

No mais, se *no final das contas* são nomes (pessoas, indivíduos) que assinam um documento, é notório como esses nomes arrastam consigo um leque de trajetórias, toda uma multiplicidade de conexões implicadas, adensando formas discordantes – ou dissonantes, para usarmos a expressão empregada por Sousa e Aquino (2022) – de se fazer currículo e de se pensar em educação. Falar algo em nome próprio, nesse sentido, pode ser “muito curioso, pois não é (...) quando nos tomamos por um eu, por uma pessoa ou um sujeito que falamos em nosso nome. Ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização” (DELEUZE, 2013a, p. 15), através de uma coreografia afetiva engendrada por incontáveis litígios sensíveis que, desidentificando uma comunidade política de si mesma, dá a ver a experiência curricular como um espaço-tempo de tornar-se outro, lugar de criação de singularidades, território de invenção de possibilidades de vida (PARAÍSO, 2009, 2010, 2015).

2. INTERFERÊNCIAS ESPAÇO-TEMPORAIS NA PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR: COMPLICAÇÕES INSUSPEITAS

Até chegar o momento de qualificação desta tese, eu imaginava que a pesquisa versaria sobre a dimensão espaço-temporal da política curricular, algo que, de certa forma, expressaria uma continuidade em relação às leituras e estudos que fiz no mestrado. Ali, voltei a minha atenção para uma insistente articulação feita pela teorização curricular, que acaba por caracterizar, de variadas formas, o currículo como um espaço-tempo. No mestrado, procurei pensar, mobilizando os escritos da geógrafa Doreen Massey, como poderia funcionar o espaço curricular. Massey (2015) é conhecida por deslocar a percepção de que o espaço seja apenas uma superfície onde se inscrevem os mais diversos processos, sejam eles humanos ou não, configurando-o como um produto instável e inacabado de inter-relações (elas mesmas espaço-temporais) das mais variadas ordens. “Trata-se do espaço como a esfera de uma simultaneidade de dinâmicas, constantemente desconectada por novas chegadas, constantemente esperando por ser determinada (e, portanto, sempre indeterminada) pela construção de novas relações.” (MASSEY, 2015, p. 160). Para Doreen, falar em espaço-tempo é falar em movimento, multiplicidade e condição de possibilidade para a emergência do novo.

para a conceitualização de espaço/espacialidade, é crucial o reconhecimento de sua relação essencial com e de sua constituição através da coexistência da(s) diferença(s)-a multiplicidade, sua habilidade em incorporar a coexistência de trajetórias relativamente independentes. Trata-se de uma proposta para reconhecer o espaço como a esfera do encontro, ou não, dessas trajetórias - onde elas coexistem, afetam uma a outra, lutam. O espaço, então, é o produto das dificuldades e complexidades, dos entrelaçamentos e dos não-entrelaçamentos de relações, desde o inimaginavelmente cósmico até o intimamente pequeno. O espaço, para repetir mais uma vez, é o produto de inter-relações. Ademais, como um resultado disso, e como já foi aqui proposto, o espaço encontra-se sempre em processo, num fazer-se, nunca está acabado. Existem sempre extremidades inacabadas (loose ends) no espaço. Tudo isso leva agora a uma conclusão adicional. Este caráter relacional do espaço, juntamente com sua abertura, significa que o espaço também contém, sempre, um grau de inesperado, de imprevisível. Assim, tal como extremidades inacabadas (loose ends), o espaço sempre contém, também, um elemento de ‘caos’ (do ainda não prescrito pelo sistema) (...) O espaço, em outras palavras, é inerentemente ‘disruptivo’. Talvez de forma a mais surpreendente, dadas as conceitualizações hegemônicas, o espaço não é uma superfície (MASSEY, 2004, p. 17).

Nesse sentido, ao longo do capítulo, procuro desdobrar a teorização de Massey para pensarmos questões pertencentes ao imaginário político e pedagógico que acionam o espaço-tempo para se tornarem possíveis. Articulo, para tanto, uma leitura cruzada entre Massey e

Rancière a fim de ressaltar a dimensão espaço-temporal da política, inflexão tangenciada nas demais seções da tese e, até então, não trabalhada com maior nível de detalhamento. Tensiono algumas operações curriculares de natureza espaço-temporal (selecionar, organizar, definir, quantificar), assim como a clivagem nós *versus* eles, linha de força demarcatória da política, que assume outras visibilidades e dizibilidades quando o espaço-tempo passa a ser levado em consideração para pensarmos no modo como essa mesma clivagem se dá.

Dessa maneira, por ser agenciada de diferentes formas pelo pensamento curricular, quero ressaltar também a ideia de que o espaço-tempo pode ser concebido como condição de criação subjetiva, intimamente implicado na produção de formas de habitar e viver a experiência curricular, reposicionando o currículo como um espaço-tempo onde é possível “tornar-se com, o que leva a tornar-se junto, haja vista que as vidas não preexistem aos laços, só existem em processo de constituição mútua, de entrelaçamentos de umas nas outras, revelando um campo de coexistências múltiplas (RANNIERY, 2017, p. 57). Em linhas gerais, tento dizer que se há política quando há desentendimento (RANCIÈRE, 2012, 2018), esse dissenso pode emergir em virtude de práticas locais de conformação do espaço-tempo, e que, por ser esta esfera do tornar-se com o outro (MASSEY, 2015), a dimensão espaço-temporal arrasta consigo a virtualidade de novos encontros que impedem sua configuração definitiva.

Vejo como testemunhas desses encontros, para elencar algumas tentativas já feitas pela teorização curricular, as muitas proposições conceituais que movimentam ideia de espaço para qualificar aquilo que o currículo é: currículo como espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006); currículo como espaço disciplinar (VEIGA-NETO, 2002); currículo como um espaço de produção de identidades (SILVA, 1999a); o espaço escolar como a dimensão material do currículo (ALVES, 2001); espaço como categoria ontológica para o currículo (ROCHA; MEDEIROS, 2020); currículo como uma dimensão espaço-temporal de trajetórias difratadas (RANNIERY; MEDEIROS, 2021); currículo como espaço-tempo de convergência e derrame da diferença (SCOFANO; RANNIERY, 2022); currículo como espaço autobiográfico (MILLER; MACEDO, 2018); um geocurrículo, como quis Corazza (2010, 2013); ou, falando de outros termos com denotação espacial, currículo como território em disputa (ARROYO, 2019); currículo como corpo-território (ROCHA, 2019, 2020); ou o currículo como um “[...] território povoado por buscas de ordenamentos.” (PARAÍSO, 2010, p. 588), isso para não mobilizar a ideia de paisagens curriculares, ampliando ainda mais o escopo da conversa.

Nessa linha, a pesquisadora Sandra Corazza, atenta aos escritos de Deleuze e Guattari (autores também mobilizados por Massey), parece ter captado a força do espacial em meio a discussão curricular e educacional. Narrativas comuns ao pensamento pedagógico (atingir uma meta, formar um sujeito, a ação de disciplinar, etc.) produzem, de uma forma ou de outra, a ideia de que educar é chegar ou pôr alguém em um dado lugar, operação essa de caráter sensivelmente espacial. Vemos, nesse sentido, Corazza (2013) pontuar:

Quando, hoje, perguntamos *O que é nos orientar no pensamento curricular?*, não enfatizamos mais o elemento histórico, mas uma geografia, como domínio diferencial de transformações potenciais. Quando designa as condições, das quais se desvia para criar a novidade, o pensamento curricular reconhece que a historiografia fornece apenas a atualização de variáveis para a forma histórica; enquanto a geografia lança eixos e orientações virtuais para um currículo poder devir. Mesmo que não baste opor uma dimensão espacial (que seja estática) a movimentos históricos (que sejam progressivistas), dizemos que um currículo tem, primeiramente, uma geografia, e só então tem uma história. (CORAZZA, 2013, p. 148-149)

Envolto pela profusão envolvendo as ideias de espaço e tempo, nos primeiros anos do doutorado imaginei que o espaço-tempo poderia funcionar como o tecido ontológico da política de currículo. Com isso, tentávamos dizer que “tempo e espaço são enovelados, não simplesmente sob a fórmula de onde e quando a política acontece, mas, sim, sob os termos produtivos do espaço-tempo emaranhado como condição mesma da política.” (RANNIERY; MEDEIROS, 2021, p. 15). Ao longo da primeira parte da tese, acredito que a dimensão espreitada da política efetuada por currículos e suas conexões intrincadas tenham ficado em evidência, num movimento que complicava a possibilidade de delimitarmos, espaço-temporalmente falando, sua respectiva abrangência.

O ponto é que o que acontece em uma escola ou sala de aula não fica ali restrito: trajetórias singulares vão se interceptando de maneira que, afetadas umas pelas outras, dão a ver e falar coisas por vezes inauditas ou não visíveis. Recupero mais um trecho de fala presente na parte I em que isso fica mais explícito:

Houve uma época lá no sapê [bairro da cidade], inclusive uma época que eu contei uma historinha lá na escola, depois disso as crianças começaram a falar que tinha um abusador lá no local, que ele levava as crianças para ver vídeo pornô, e era uma coisa meio assim: todo mundo sabe, mas ninguém sabe. Então quando as crianças falaram dentro da escola, as mães vieram pedir ajuda. (Milena, professora da rede municipal de Niterói, 2019)

Tramado por interconexões entre uma multiplicidade trajetórias (MASSEY, 2015), é possível dizer que o espaço-tempo dá à política curricular sua face diferencial e singular, havendo sempre uma teia de histórias desconhecidas a ser considerada em meio a experiência

educativa. Quando cruzadas, tais trajetórias podem rearticular o sentido daquilo que entendemos por currículo e educação. Valeria perguntar: qual sentido a experiência curricular assume quando dá a ver cenas de abuso ou tentativas de suicídio? Tal mudança, admitindo que ela ocorra, apareceria implicada ao fato de que, enquanto seres viventes, estamos espacialmente juntos. Aqui, falar em política de currículo passaria a demandar um tipo de percepção dilatada, tornando visível os laços espaço-temporais de sustentação da vida.

se for para eu sobreviver, e me desenvolver, e mesmo tentar uma viver uma vida boa, está será uma vida vivida com outras pessoas, uma vida que não é vida sem essas outras pessoas. Eu não vou perder esse ‘eu’ que sou; mais bem, quem quer que eu seja será transformada pelas minhas conexões com outras pessoas, uma vez que minha dependência, e mesmo confiabilidade, em relação a outra pessoa, são necessárias para viver bem. (BUTLER, 2016, p. 37-38)

Para que possamos viver com o outro, ligarmo-nos ou não às outras trajetórias e histórias desconhecidas, é necessário haver espaço-tempo: é nele que nos encontramos e nos constituímos, posto que “nossas vidas são espaço, exigem espaço, preenchem espaço, fazem espaço, e se fazem como espaço” (HAESBAERT, 2017, p. 287). Nessa perspectiva, ao concordamos que é próprio da educação criar possibilidades de vida (PARAÍSO, 2010), veríamos que a vida tem sua diferenciação ativada pelos agitos espaço-temporais constitutivos da existência, daí que não apenas falar em espaço-tempo é falar em política, mas também falar em vida é falar em espaço-tempo. Apartar a vida de sua dimensão espaço-temporal, como quem pede a um professor que deixe os problemas pessoais fora da sala de aula, é ignorar que somos herdeiros de um “presente desigual e espacialmente diferenciado” (MASSEY, 2012, p. 201), é aceitar a possibilidade de que deveríamos estar despidos de nossas histórias e trajetórias ao falarmos em política; é, correndo o risco de ser demasiado incisivo, deixar a vida vivível e vivida fora da política.

Não sem motivo, gostaria de destacar mais uma das tantas frases ouvidas em campo: *se o currículo é vida, ele não pode apartar ninguém dessa relação*. Enfatiza-se, com isso, a conexão direta entre vida, currículo e relacionalidade – elementos notados por Pinar (2016) –, realçando situações nas quais um currículo não funciona como uma coisa, ou unidade discreta, externa aos professores e alunos. Para melhor repetir o que já disse anteriormente, refiro-me à inexistência de um espaço no qual a política e o currículo se localizam, em oposição a um tempo onde nós, comunidade escolar, somos. Planteio, nesse movimento, uma concepção de espaço-tempo mais desafiadora, pensando-o como “uma coreografia espaço-temporal generativa sempre em movimento” (MASSEY, 2015, p. 88), dimensão na qual nem todas as conexões

estão efetuadas de antemão, como numa rede fechada de relações determináveis e determinadas, havendo sempre ligações por serem feitas.

Aliás, caso tudo e todos já se encontrassem previamente interconectados, como novas rearticulações sensíveis poderiam surgir? Torna-se necessário, então, pensar o espaço-tempo como “como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir, [pois esses são] pré-requisito[s], também, para a possibilidade da política.” (MASSEY, 2015, p. 95). Dito isso, qualquer esforço de pensarmos a produção de políticas curriculares desde a escala local deve levar em consideração que o local/lugar jamais pode ser considerado como um recorte espaço-temporal homogêneo, internamente coerente, voltado para dentro, autocontido (MASSEY, 2000). Lugares são produzidos por conexões contingentes, e estão, por isso mesmo, além dos seus respectivos limites visíveis (o muro da escola, as paredes da sala de aula, a sala da direção, as pessoas que lá trabalham e estudam, etc.), deslindando a impossibilidade de encontrarmos um local específico do qual a política de currículo emane, aconteça ou se efetue.

Soergue, pois, aquilo que Massey (2015, p. 203) chamou de “eventualidade do lugar”, no que se refere à qualidade espacial “de reunir o que previamente não estava relacionado”. Uma política eventual do lugar, seja esse lugar uma ou várias escolas, aponta para a impressão de que o “especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, [articulado] [a]o inevitável desafio de negociar no aqui-e-agora” (MASSEY, 2015, p. 203) nossos (des)entendimentos sobre o mundo e o outro, abrindo, quiçá o currículo para “uma nova geografia emergente da experiência” (AMORIM, 2013, p. 417). Irremediavelmente tecida de maneira local, não por desejo de alguém, mas porque a política não pode ser feita fora do espaço-tempo para nele ser implementada, é possível afirmar que a operação política está implicada nas distribuições e redistribuições espaço-temporais de nossas existências. Falar em uma coreografia espaço-temporal é, num só lance, **reconhecer que o espaço-tempo é condição de pensamento, existência e criação**. Nas breves e precisas palavras de Massey (2015, p. 15), “importa o modo como pensamos o espaço; o espaço é uma dimensão que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política.” Por não ser, assim dizendo, uma simples superfície na qual seria possível projetar uma política previamente desenhada, argumento que qualquer política curricular, seja ela nacional, estadual, municipal ou local, é, ela mesma, espaço-temporalmente modulada.

Ousando um pouco: se espaço é uma categoria ontológica da interpretação curricular, então podemos inferir que o imaginário curricular recorre à imaginação geográfica. Em outras palavras, o espaço habitado, vivido, o cotidiano são integrantes da

indissociabilidade entre espaço-tempo-currículo. Essa indissociabilidade implica a escala como variável do fazer curricular uma conversa complicada (PINAR, 2016) também quando é determinada pelo recorte espacial, pois, afinal, todo ponto final do texto curricular, toda decisão curricular é produtora de seleção, é produtora de antagonismos também espaciais. No momento de profundas reformas (ou intenções curriculares), parece-nos conveniente pensar que a escala do currículo não é adjetivo accidental. Ser nacional ou local nas decisões curriculares implica a seleção de sentidos que exclui outras configurações territoriais. Dito de outra maneira: a escala do currículo não é adjetivo menor. (ROCHA; MEDEIROS, 2020, p. 7)

Tal perspectiva redimensiona a experiência curricular como co-participante de um circuito de agenciamentos espaço-temporais heterogêneos, de escalabilidade variada, seja ela mais local, ou, por que não dizer, global. De qualquer maneira, ficam borradas, nesse movimento, as fronteiras entre o que pode ser considerado como o dentro e o fora das escolas, uma vez que a política efetuada por currículos acontece em círculos inter-relacionais contingentes que não se restringem ao território escolar. A política curricular passa a funcionar como o tecido nervoso de um mundo social ampliado, uma “teia da vida” (RANNIERY, 2020, p. 733) composta pela coexistência desarmônica de múltiplas relações imbricadas, testemunhas diretas de que nossas trajetórias são suportes para outras vidas e vice-versa, “[n]um mundo cuja história é feita de eventos contingentes e conexões inauditas, povoado por incontáveis seres agindo uns sobre os outros, se multiplicando, se extinguindo, se tornando meios de vida uns para outros.” (COSTA, 2021, p. 47). Nesse sentido, enquanto condição de existência, pensamento e criação, vemos a dimensão espaço-temporal vitalmente associada ao processo educativo.

Penso no espaço que é oferecido ao aluno e que se houvesse mais liberdade a nível de espaço haveria mais situações ricas vividas nas escolas. O que eu vivo na realidade é a pedagogia de projeto, eu sinto que elas são felizes assim, sinto somos felizes, tanto eu quanto elas. Só que eu acho que é necessário oferecer mais, a minha sala é muito pequena. **Na hora da brincadeira livre a gente precisa tirar tudo da sala, inclusive as mochilas das crianças, porque há uma briga por espaço, a gente sabe o que é um ser humano disputando um metro quadrado, e aí você começa a ver onde começou a briga, é por causa de um centimetrozinho do piso. ‘Ele invadiu a minha brincadeira’, e você precisa entender aquela disputa ali, de dominação espacial.** Será que eu, diariamente, teria que carregar cadeiras para fora da sala de aula? (Vilma, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

Junto à professora, considero que determinadas formas de imaginar e viver o espaço-tempo embasam, de modo quase insuspeito, as mais diversas práticas pedagógicas, pois “no limite de todas as tentativas de criação há espaços-tempos” (DELEUZE, 2016, p. 335). Exemplo disso é que quantificar, selecionar, organizar e definir, operações clássicas quando pensamos em currículo como uma grade de conteúdos a serem aprendidos e avaliados, são, por certo, operações espaço-temporais e políticas. Quantificar é mensurar, num dado intervalo de

tempo, quem está mais à frente (adiantado) ou mais atrás (atrasado) em um dado processo espacialmente desdobrado. Selecionar pode ser pensado como destacar algo (seja um conhecimento, um saber, uma prática) de um lugar (universidades, museus, mundo comum) e colocá-lo em outro (escola). Organizar pode ser visto como uma ação de pôr em ordem – isto é, dispor espacialmente – seja em sequência, seja transversalmente, um conjunto de conhecimentos selecionados, prática igualmente associada a uma concepção de aprendizagem etapista. Definir, por fim, seria a ação de cortar e isolar algo – a produção de conhecimentos é ilustrativa – da rede de relações espaço-temporais que tornam as mais diversas coisas possíveis, inclusive a nossa existência.

Sob a modernidade, não apenas o espaço foi concebido como dividido em lugares delimitados, como esse sistema de diferenciação foi também organizado de uma maneira particular. **Resumindo, a diferença espacial era concebida em termos de sequência temporal. Lugares diferentes eram interpretados como estágios diferentes em um único desenvolvimento temporal.** Todas as estórias de progresso, unilinear, modernização, desenvolvimento, a sequência de modos de produção... representavam essa operação.(...) Requalificar eufemisticamente, atrasado, como em desenvolvimento, e assim por diante, não contribui em nada para alterar o significado, e a importação da manobra fundamental: a de tornar a heterogenia espacial coexistente em uma única série temporal. (MASSEY, 2015, p. 107, grifos meus)

Dito mais uma vez, um dos riscos dessa operação, que reduz o espaço a um momento específico do tempo, consiste em submeter distintos espaços-tempos e modos de vida a uma única temporalidade homogênea. Desmanchar a noção de um espaço metrificável, alheio aos afetos que são gerados nas encruzilhadas em que múltiplas trajetórias se encontram, é fundamental se quisermos levar a sério o chamado ético da diferença em sua cotação espaço-temporal, dando a ver “o aspecto ético em seu potencial ‘cinético’ ou ‘dinâmico’ em que as partes extensivas de um corpo se ‘afectam’” (CARNEIRO; PARAÍSO, 2018, p. 1009). Vale lembrar que em um espaço-tempo sem início nem fim, teleologias e metanarrativas, à esquerda e à direita do espectro político, desmancham-se: dada a abertura espaço-temporal, para onde iria a intencionalidade no ato de educar? Para onde poderia apontar o *télos* do processo educativo em um espaço em movimento?

A conceituação espaço-temporal com a qual nos deparamos está baseada na ideia de que o “espaço é igualmente vivo e desafiador, e que, longe de ser morto e fixo, a própria enormidade de seus desafios significa que as estratégias para dominá-lo têm sido muitas, variadas e persistentes.” (MASSEY, 2015, p. 33). “Espaço e tempo”, nessa perspectiva, “não se reduzem a categorias analíticas, mas são concebidos como constituintes das próprias práticas sociais” (HAESBAERT, 2021, p. 35), na medida em que práticas sociais são também espaço-

temporais, incluindo as práticas educativas e curriculares, que possuem suas formas de imaginar o tempo e o espaço. Não é por menos que Zourabichvili (2000) pontua:

A criação opera em um espaço de redistribuição geral da singularidade, tentando novos agenciamentos concretos, a partir da injunção de uma nova sensibilidade: o próprio espaço do desejo, povoado não por formas e indivíduos, mas por acontecimentos e afetos. **A criação, guiada pela exploração afetiva, traça um novo agenciamento espaço-temporal, agenciamento de espaço e de tempo, e não apenas no espaço e no tempo; a questão, de fato, não é mais a de saber como preencher o espaço-tempo comum, mas a de recompor esse espaço-tempo que nos desdobra, assim como nele nos desdobramos.** O agenciamento é um novo recorte, um novo estriamento, uma nova distribuição que implicam operar em um espaço e em um tempo especiais, intensivos, não previamente dados. (ZOURABICHVILI, 2000, p. 342, grifos meus)

O que está em jogo, então, é como o modo de pensarmos o espaço-tempo dá corpo a determinadas práticas pedagógicas ao invés de outras, ou mesmo como a dimensão espaço-temporal compõe irrevogavelmente nossa imaginação política. Insisto, portanto, em chamar de política o regime de redistribuição sensível do que pode ser visto ou dito em determinada comunidade (RANCIÈRE, 2009a, 2012, 2018), pois o “recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência.” (RANCIÈRE, 2009a, p. 16). Complicado pela dimensão espaço-temporal, tal regime pode ser alterado conforme insondáveis histórias vão se entrecruzando na experiência curricular, em rearranjos guiados por explorações afetivas em que deixamos de saber aquilo que significa educar.

Aqui, o problema deixa de ser como preencher o espaço-tempo da política curricular de tal ou qual maneira, com tal ou qual perspectiva teórica, tipos de conhecimento ou tipos de pessoas, isso porque o que é próprio à política nada mais é do que sua capacidade de recompor, em âmbito espaço-temporal, nossas respectivas existências, liberando capacidades de ação comunitárias desconhecidas. Trata-se, melhor dizendo, de uma alteração das “ocupações e das propriedades dos espaços em que essas ocupações são distribuídas” (RANCIÈRE, 2018, p. 42). Assim, caso concordemos que professores e alunos perfazem ocupações assinaláveis num mundo social mais vasto, e que a escola é um espaço com propriedades e funções específicas, passaríamos a nos perguntar o seguinte: o que devem fazer um professor e um aluno no espaço de uma escola? Ao que são destinadas tais ocupações? Se pensarmos que a delimitação dessas ocupações envolve uma relação de dominação sobre aquilo que deve ser feito, visto e dito no espaço-tempo escolar, seria interessante considerar que, para “os dominados, a questão nunca foi tomar consciência dos mecanismos de dominação, mas criar um corpo voltado a outra coisa,

que não a dominação.” (RANCIÈRE, 2012, p. 62). Bagunçar a ordem dessas ocupações, bem como os atributos característicos de um determinado espaço, parecem configurar ações que podemos entender como políticas.

Não obstante, nos inúmeros relatos que pude ouvir em Niterói, algumas falas que se referem ao espaço carregam, consigo, rastros restritivos para qualificá-lo, traços que não deixam de reconhecer sua referida potência quando admitimos que nossas vidas são espacialmente tecidas:

Nossos espaços são estéreis, quando eu prendo uma criança de três anos numa escola, prendo mesmo, porque a gente prende, a gente tem que entrar no consenso que a gente prende, quando a gente chama essas crianças para dentro da escola, e com a força da lei obriga os pais a mandarem a partir de quatros anos para uma instituição, a gente prende. Na minha escola eu não tenho um centímetro de terra, areia. Se eu quiser areia eu tenho que levar num saco que eu compro na loja de material de construção dentro de uma caixa. Falar do interesse da criança é muito pouco, porque dentro de um ambiente tão estéril o que será que pode interessar? **É claro que a criança acaba se interessando, mas se a oferta do espaço fosse outra, que interesses haveria? Que projetos poderíamos fazer?** (Rafaela, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus).

Com a fala da professora, reafirmo a forte inflexão que faz o espaço-tempo figurar como condição de pensamento, existência e criação. E *se a oferta do espaço fosse outra*, o que aconteceria em meio ao processo educativo? A força especulativa da pergunta impede que apontemos para uma resposta unívoca, mas evidencia a imaginação espacial como elemento constituinte da abertura de outros possíveis. O modo mesmo de funcionamento do espaço-tempo é, para dialogar com Rancière (2012), policial ou político, sendo o embate das suas formas de operação uma manifestação da experiência dissensual no seio de comunidades escolares.

A comunidade harmoniosamente tecida (...) é aquela em que cada um tem seu lugar em sua classe, fica ocupado na função que lhe cabe e é dotado do equipamento sensorial e intelectual que convém a esse lugar e a essa função (...). É o que chamo de divisão policial do sensível: a existência de uma relação ‘harmoniosa’ **entre uma ocupação e um equipamento, entre o fato de estar num tempo e num espaço específicos**, de nele exercer ocupações definidas e de ser dotado das capacidades de sentir, dizer e fazer que convêm a essas atividades. A emancipação social, na verdade, **significou a ruptura da concordância entre uma ‘ocupação’ e uma ‘capacidade’ que significava incapacidade de conquistar outro espaço e outro tempo.** (RANCIÈRE, 2012, p. 43, grifos meus)

Quando a professora se pergunta algo como: *e se o espaço fosse outro?*, o que eclode é a força coletiva de se conquistar outros tempos e espaços, uma ruptura com a concordância de que sua escola não tenha um centímetro de terra, que para se desenvolver trabalhos com areia

seja necessário comprá-la numa loja de material de construção, ou que o espaço escolar remeta à esterilidade, expondo assim a contingência de toda configuração espaço-temporal específica. Este *e se* nos diz apenas, e isso talvez seja muito, que aquilo que é de uma forma poderia ser de inúmeras outras. Coetaneamente, enquanto dimensão forjada pelo entrecruzar de múltiplas trajetórias, pertence ao espaço-tempo a condição de fazer proliferar infinitas parcelas daqueles que não são contados em meio às suas comunidades. Nunca saberemos, ao certo, como os enlaces singulares com o outro poderão instituir ou colabar os mais variados arranjos sensíveis produzidos pela experiência curricular.

Associar a lógica do desentendimento ao espaço-tempo, ou perceber no desentendimento sua manifestação espaço-temporal, é também esburacar noções ou ideias políticas como as de representação e suas articulações correlatas. Isso porque, se o espaço-tempo é movimento e está sempre sendo feito no tear de múltiplas relações e trajetórias, podemos dizer que os espaços políticos não são necessariamente aqueles da representação política, onde os representantes falam e decidem pelos representados, mas sim em toda e qualquer situação onde lampeje a atividade do dissenso como o questionamento destabilizador de um ordenamento espaço-temporal comunitário qualquer. Isso é feito, como vimos ao longo da tese, através de uma reconfiguração das funções exercidas no âmago de uma comunidade, embaralhando suas distribuições prévias, deflagrando suspensões acerca do quem faz o quê; onde o quê é feito e por quem; qual lugar ocupa aquele que possui um certo atributo; quais capacidades são necessárias para que se ocupe tal função, etc. Por isso, como levanta Corazza (2002):

Cabe indagar se há uma imagem-Assentada desenvolvida no pensamento curricular, que parece dilatar-se e deste pensamento receber a sanção de uma forma universal. Uma imagem que remete ao par matéria-forma, compõe um modelo legal ou legalista, opera individualizações por sujeitos e objetos, forma bons cidadãos, bons saberes, bons valores, fazendo com que tudo, no campo do currículo, fique firme, sólido, estável, a partir do momento em que ela adquire exclusividade, e se torna A Imagem, com força gravitacional, atuando em espaços fechados, codificando e descodificando o pensamento do currículo, estriando-o com cintas, muros, aramados, tapumes, de modo que até pode ser compreendida e praticada como sendo de resistência contra a exploração de classe, o monoculturalismo, o fracasso escolar, a exclusão, as dominações de gênero e de raça, embora se trate apenas de uma resistência institucionalizada e regrada, já que suas operações são hierarquizadas e métricas, monopolizam um poder ou uma função, **repartem os seus representantes entre os do ministério, das secretarias, das escolas, das comunidades, os quais são dotados de uma natureza interior ou de propriedades intrínsecas qualificadas, de maneira que cada ministro é sempre um ministro, uma diretora é sempre uma diretora, uma professora sempre uma professora, uma aluna uma aluna, e uma mãe uma mãe.** (CORAZZA, 2002, p. 132, grifos meus)

A impressão de que nós sejamos sempre nós mesmos e não outra coisa é, também ela, espaço-temporal. Requer a aceitação de que somos unidades ou indivíduos autônomos, separados de uma geografia de relações incalculáveis que habilitam e restringem nossas ações, como se vivêssemos em meio a “uma relação entre sujeitos autoconstituídos agindo em um contexto [espaço-temporal] a ser modificado pelos seus atos” (MACEDO; MILLER, 2022, p. 12), numa injunção que tende a apagar nosso surgimento através de “relações incontroláveis com o outro” (MACEDO; MILLER, 2022, p. 12). Em outras palavras, a ideia de que a dimensão espaço-temporal representa uma exterioridade da qual estou separado e posso, por força do meu arbítrio individual, modelar, exclui e nega a evidência de que eu mesmo sou um espaço-tempo sendo desdobrado, assim como nele constantemente me desdubro (ZOURABICHVILI, 2000). Em termos políticos, a cisão entre o nós e o eles é radicalizada, não exatamente por um incremento antagônico que faz possíveis divergências se intensificarem, mas porque o espaço-tempo, enquanto dimensão do coexistir, testemunha diuturnamente a existência do outro em nós: divergimos de nós mesmos na medida em que um outro nos institui, faço um outro existir na justa proporção em que eu não sou eu mesmo; trata-se, quem sabe, de olhar para si e não se identificar.

A sensibilidade espaço-temporal aqui anunciada, que conturba a ideia de que o espaço-tempo é algo exterior a nós mesmos, foi também descrita por Foucault (2013). Para o autor, o “espaço em que vivemos, pelo qual somos lançados para fora de nós mesmos, no qual se desenrola precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo e de nossa história, esse espaço que nos corrói e nos erode é também, em si mesmo, um espaço heterogêneo” (FOUCAULT, 2013, p. 115). A heterogeneidade do espacial apresenta, dessa maneira, um desafio político bastante interessante, precisamente porque permite ver um outro, heterogeneidade não muito bem assinalável, em nós. Sendo o espaço condição de existência e dimensão heterogênea, no momento em que sou lançado para fora de mim, vejo, em mim mesmo, um outro que não eu⁷¹: há um outro que diverge de si fazendo minha existência e individuação possível. Acredito ser importante afirmar essa percepção por um simples motivo: quando não reconhecemos (e reconhecer⁷² talvez não seja a melhor palavra) o outro em nós, torna-se muito mais tentador reservar a esse outro, diferente de mim, toda espécie de alcunha desqualificante.

⁷¹ Ou, como diz Nodari (2015, p. 24): “não só quem diz eu é sempre outro, como também em todo eu ecoa um outro. Ou melhor: outros”

⁷² Com Butler (2015, 2016), podemos pensar que a vida se torna mais vivível quando os pontos de reconhecimento intersubjetivo são ampliados, uma vez que a cena de reconhecimento guarda consigo a capacidade de reconfigurar os marcos de inteligibilidade que nos permitem viver. Já com Deleuze e Guattari, é possível dizer que a vida é

Da coreografia instável de afecções entre o eu e o outro, entre o nós e o eles, veríamos a emergência de perguntas como: “o que acontece quando nossos espaços encarnados colidem? Que tipo de interações afetivas ocorrem quando essas fronteiras dançam?” (ARCÁRON, 2016, p. 144). Se voltássemos a Rancière (2009a, 2012, 2018), poderíamos falar que o que acontece, ou pode acontecer, é o surgimento de outros modos de partilhar o campo sensível, produzindo formas de ver, dizer e fazer germinativas, em vias de atualização. Como tento ressaltar, a rearticulação do campo sensível, via desentendimento, está imbricada com a constitutiva variabilidade da dimensão espaço-temporal, pois é nela que nos abrimos a algo que não nos é imediatamente apreensível à reconhecimento, e que, no entanto, nos violenta e força a pensar: a vida. Afinal, como bem lembra Massey (2015, p. 90), “não podemos, devir sem os outros. E é o espaço que fornece a condição necessária para essa possibilidade”. A agência espaço-temporal, destaque, é também posta em cena pelo documento curricular da rede de Niterói.

O espaço deve ser entendido como um educador, viabilizando aprendizagens, prazer, interações, brincadeiras, experiências e vivências. **O espaço precisa ser adequado às necessidades da criança**, favorecendo o contato com a natureza, a exploração de ambientes, conhecimento de si e do outro. (...) respeitando a história de cada criança, evitando padronizações e o emparedamento. (NITERÓI, 2020, p. 149, grifos meus)

Por mais que seja um espaço que precisa ser preparado ou adequado para educar, a ideia de um espaço educador deixa escapar algo que o espaço pode fazer, ao invés de algo ser feito sobre ele, como se o espaço fosse sempre o resultado de ações diversas, sem com isso ter capacidade de ação, agência. No reverso, trata-se do “próprio espaço como integrante na produção da sociedade.” (MASSEY, 2004, p. 19), não mais “imaginado como um espaço inerte e vazio (...), revela[ndo] as trocas mútuas e as interconexões” (ALAIMO, 2017 p. 910) que qualificam seu respectivo movimento: o espaço-tempo como o corpo sensível de uma política talhada por reverberações, contaminações e afecções múltiplas, sem medo do embaraço. Política, portanto, efetuada com a diferença, não para o diferente, o outro diferente de mim, atenta ao imprevisível, ao acaso, ao imponderável da relação educativa.

aquilo que cria e não para de variar, movimento que força o pensamento a pensar o impensável. O impensável, nesse sentido, nunca é o reconhecível, derivação que nos faria imaginar que a vida se multiplica precisamente onde o reconhecimento é incapaz de se efetuar. “A reconhecimento se define”, diz Deleuze (2018b, p. 184), “pelo exercício concordante sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido... Ou, como diz Descartes do pedaço de cera, ‘é o mesmo que vejo, que toco, que imagino e, enfim, é o mesmo que sempre acreditei ter estado no começo’. Nesse sentido, e para os fins desse trabalho, argumento que uso a palavra reconhecimento muito mais atrelada a ideia de uma relação intersubjetiva que carrega, portanto, a diferença e variação em si,

O que de fato interessa, nesse sentido, é afirmar a qualidade do espaço-tempo como operador da redistribuição do campo sensível, rearranjo próprio à política, ecoando o compromisso ético-político com a diferença que nos trouxe até aqui. Assim, caso Deleuze (1999, p. 70) esteja correto, essa redistribuição do sensível passa diretamente por ser afetado no e pelo espaço-tempo que em nós se desdobra, tanto em sua dimensão extensiva como intensiva, visto que “não há porque se perguntar se há sensações espaciais, quais são e quais não são: todas nossas sensações são extensivas, todas são ‘voluminosas’”. Mais uma vez, se o espaço-tempo é a esfera vital da coexistência de uma constelação de trajetórias (MASSEY, 2015) sem as quais a educação não é possível; e se educar envolve atender ao chamado ético da alteridade (MACEDO, 2019), podemos perceber que atender ao chamado ético da diferença é, igualmente, atender a um chamado espaço-temporal.

Distantes de uma possível “despolitização” do debate educacional, a teorização de Massey configura-se enquanto uma contribuição ímpar para uma concepção política arejada que, abdicando da associação estrita entre política e finalidade⁷³, requer não um norte que nos sirva horizonte, mas insiste no ser afetado, aqui e agora, por uma multiplicidade de trajetórias que se fazem no e pelo espaço e tornam possível qualquer processo educativo. Como bem coloca Latour (2019, p. 95), o que está em jogo é abrir “espaço para acomodar outros modos de vida e não apenas representações de um mesmo mundo.” (LATOURE, 2019, p. 95). Abertura associada ao gesto educativo como ato de criação.

2.1 Nós em Niterói: uma encruzilhada espaço-temporal

como a cidade acolhe e se apresenta às infâncias? Como os espaços urbanos contemplam as infâncias e as fazem pertencentes à cidade? Como as Unidades Escolares se apropriam dessas reflexões e possibilitam essa inserção? Niterói também exprime na sua organização a ‘estratificação’ dos espaços que é também a estratificação social. Uma cidade cujo potencial artístico, cultural, natural e histórico convive e resiste

⁷³ De acordo com Butler (2016), é comum “pensarmos em política, por exemplo, através de um paradigma de considerar os meios em direção a um fim perguntando-nos o que devemos fazer para alcançar certos tipos de objetivos. No entanto, conforme procedemos – e às vezes procedemos na pressa –, nós nem sempre nos perguntamos sobre quem ‘nós’ somos, sobre que formas de ação aceitamos como ‘ação política’, e sobre se a conquista de determinados objetivos políticos exaure o sentido da política ou, efetivamente, do político. Muito frequentemente, aquelas pessoas que diminuem o ritmo de maneira a levantar esses tipos de questões são tidas como ‘apolíticas’ ou talvez como causadoras do enfraquecimento daquelas ações que consideramos ser políticas. Mas ir ocasionalmente devagar – que ainda é, afinal, uma maneira de ir – talvez seja algo menos político do que ir rápido? Se associamos a ação instrumental ao ritmo mais rápido da política, e a reflexão crítica sobre as premissas que construímos ao ritmo mais lento da política, então estamos dialogando sobre duas modalidades do político, mas nós não estamos mais fazendo uma distinção entre política, de um lado, considerada como útil, e a teoria, do outro, considerada como inútil – ou, pior, como uma obstrução à política em si. (BUTLER, 2016, p. 21-23).

aos desafios impostos pelas desigualdades sociais (NITERÓI, 2020, p. 101)

Professores e crianças ganham muitíssimo em riqueza de vivências quando se aventuram a desbravar tudo que Niterói tem a oferecer em belezas naturais e patrimônios materiais e imateriais. (NITERÓI, 2020, p. 105)

No documento curricular de Niterói, muitas são as menções ao espaço-tempo. Elas acontecem para evidenciar a projeção espaço-temporal do processo educativo, para falar da estratificação social manifestada espaço-temporalmente, para identificar comunidades onde há conflitos armados, ou mesmo para defender que a luta por justiça social é feita localmente. A multiplicidade do espacial é posta, assim, em cena⁷⁴. Cruzo, agora, a dificuldade de se afirmar *quem somos nós em Niterói* à heterogeneidade constitutiva do espaço, focalizando como a dimensão espaço-temporal desloca o consenso como enunciado político, em prol daquilo que Massey (2000, 2015) sagazmente chamou de geometrias de poder. Para isso, importa destacar que “o espacial, em seu papel de trazer distintas temporalidades para novas configurações, desencadeia novos processos sociais.” (MASSEY, 2015, p. 111), bem como novos conflitos em torno do que é possível de ser visto e dito em meio à experiência curricular e política.

Parto da ideia de que o município de Niterói é uma encruzilhada espaço-temporal, território produzido por uma constelação de trajetórias inimagináveis, que se interceptam, interrompem-se, colidem. A maneira pela qual diferentes geometrias de poder se entrelaçam na produção do tecido urbano da cidade acaba por nos impedir de falar do município como um todo coerente, homogêneo. Ainda que isso possa ser óbvio, a rede de educação de Niterói, se for pensada como a totalidade das escolas públicas sob responsabilidade do município, também se distribui de forma geograficamente desigual pelos limites territoriais da cidade. Há maior concentração de escolas em bairros da região central do município, áreas da cidade em que o poder aquisitivo da população é menor. O mapa abaixo, presente na versão preliminar do documento curricular de Niterói, ilustra a distribuição das escolas da rede.

⁷⁴ Poderia evocar ainda o seguinte fragmento do documento curricular de Niterói: “é no espaço da escola no qual eles [alunos] vivem longos períodos de suas vidas, portanto, além do espaço de aprendizagem, ela também é espaço de relações, de afetos, de valores, de cultura e de direitos que devem estar refletidos no projeto político pedagógico das escolas, em seus currículos, em suas práticas e em seus sujeitos.” (NITERÓI, 2020, p. 36)



Figura 1 - Mapa das escolas da Rede Municipal de Niterói. Fonte: Referencial Curricular Preliminar de Niterói

Em uma mirada rápida para o mapa, vemos que Camboinhas (sinalizado com seta), na parte litorânea da cidade, com perfil socioeconômico de classe média alta/ alta, não possui escolas públicas em sua circunscrição. Em compensação, o Colégio Objetivo, que é quadrilíngue e destinado aos filhos da classe média alta, encontra-se curiosamente nesse mesmo bairro. Poderíamos nos perguntar, então, se em Camboinhas não residem estudantes com famílias de baixo poder aquisitivo ou, caso residam, e por serem poucos, se eles são obrigados a se deslocarem para outros bairros da cidade para terem acesso às escolas públicas. Entrevemos, com isso, que a constituição desse nós em Niterói não é feita em um espaço vazio, estático ou inerte, mas é igualmente produzido através da estratificação e segregação socioespacial que, não por acaso, faz com que as escolas públicas da rede estejam concentradas em bairros onde a renda familiar da população é menor, tais como Engenho.

A menos que queiramos apagar esse estudante hipotético de Camboinhas como força social que incide na produção do quem somos nós em Niterói, torna-se importante considerar

que as geometrias de poder que incidem nos diferentes bairros da cidade são sensivelmente distintas. Camboinhas, por exemplo, é um bairro sem favelas, e vimos que não é raro a paralisação das aulas em algumas escolas da rede por motivos de confrontos da polícia militar com comerciantes de drogas ilícitas. Gostaria de sobrepor um conjunto de mapas produzidos pela organização não governamental Casa Fluminense, através dos quais a segregação, estratificação e vulnerabilidade induzida vivenciada no município fica espacialmente escancarada, mas a queda na resolução ao colocá-los aqui apaga justamente as nuances que desejo destacar, então descreverei brevemente alguns elementos que julgo importantes.

De maneira geral, olhando para o conjunto de mapas disponível no site⁷⁵, vemos que as escolas da rede de Niterói estão situadas em espaços onde há maior registros de tiroteios e disparos por armas de fogo, zonas essas em que a população negra majoritariamente habita, que os homicídios nessas áreas em decorrência da ação do Estado são mais elevados, e que a renda média por pessoa é consideravelmente menor. Acredito não se tratar de mera coincidência que a localização geográfica dessas escolas siga, também, as linhas da segregação socioespacial⁷⁶ que dividem o município; e se *quem somos nós* foi uma pergunta constantemente levantada no processo de revisão dos referenciais curriculares, a sobreposição desses mapas traz indícios gerais – identificações molares, se quiséssemos usar o repertório de Deleuze e Guattari – de qual é o público atendido nas escolas públicas da cidade. Por isso, vemos no documento curricular indagações como:

Será que, em nossos currículos, ouvimos de fato as crianças que habitam as áreas de vulnerabilidade, as comunidades submetidas ao cotidiano de violência e conflitos? **Será que, em nossos currículos, criamos espaços-tempos para que elas possam ser ouvidas com atenção? Será que a dor presente em suas falas pode ser recebida e suscitar debates importantes na escola, como violência, exclusão, racismo, desigualdade e injustiça social? Será que a dor, se for ouvida, pode se converter em projetos que desprivatizem esse sentimento e possibilitem conversas entre crianças e adultos que acolham?** Será que nossos currículos compreendem esses temas como parte da vida das crianças que habitam nossas escolas? (NITERÓI, 2020, p. 184, grifos meus)

⁷⁵ O estudo completo encontra-se disponível no seguinte endereço: https://www.casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf. Acesso em 03/01/2023.

⁷⁶ Uma reportagem de abril de 2019 indica que Niterói lidera o *ranking* nacional da segregação racial no país: <https://qualperfil.pluriverso.online/niteroi-lidera-ranking-nacional-da-segregacao-racial/>. Acesso em 03/01/2023. Outra, de 2020, fala da perseguição policial aos corpos negros. Ao transitar por bairros nobres da cidade o entrevistado relata a seguinte sensação: “se você não veio para trabalhar, então, por favor, não venha aqui”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-25/a-niteroi-de-iris-e-alessandro-desenha-o-mapa-da-segregacao-racial-brasileira.html>. Acesso em 03/01/2023.

A provocação de que pensemos o currículo como um espaço que desprivatiza o sofrimento psíquico – um espaço-tempo de interrupção e rearranjo das geometrias de poder intrínsecas ao social – desnuda a dimensão coletiva e transindividual dos afetos (NUNES, 2022), ao passo que faz do currículo uma zona de afetação que floresce do entre corpos reunidos na experiência escolar. Cria-se um espaço-tempo que emerge coextensivamente ao momento e no encontro onde somos afetados uns pelos outros, à revelia das nossas intenções gerais de querermos ou não que o outro nos afete.

Nessa relação de afetação transindividual, o nós em Niterói, como já tentei expressar, não é a soma de todos os indivíduos, ou partes, que compõem a rede municipal de educação. Dessa perspectiva, o todo, nós em Niterói, não é nada, posto que figuraria apenas como uma simples contabilização das unidades escolares ou indivíduos que, somados, iriam perfazer a rede, sempre pensada como a soma das suas partes. Por outro lado, o nós em Niterói também não é uma entidade pré-existente, já constituída, na qual os indivíduos, unidades escolares, etc., figurariam como expressões particulares do todo, uma visão holista, na medida em que compartilharíamos um traço em comum, vindo deste todo já constituído (Niterói), que nos caracterizaria enquanto comunidade niteroiense. Trata-se, do contrário, de um mesmo processo de desdobramento espaço-temporal que se prolonga simultaneamente na direção individual e coletiva, de maneira que toda modificação naquilo que entendemos por indivíduos ou unidades é igualmente uma modificação no coletivo.

Perguntar-se sobre a criação de espaços-tempos curriculares em que podemos ouvir crianças que habitam áreas de vulnerabilidade, nesse sentido, é atentar-se para o espaço-tempo (constelação de múltiplas trajetórias) que se desdobra no outro e que também se desdobra em mim, **mas que não se desdobra em mim como se desdobra no outro**. Daí que sempre possa surgir, em meio a uma comunidade com número constante e estável de indivíduos, partes não contadas que desenham outras atualizações para o *nós em Niterói*. Com Rancière (2012, 2018), o problema político da contagem dos não contados não se deve ao fato de termos contado de forma errada o número de integrantes de uma comunidade, como se num coletivo de vinte pessoas tivéssemos contado apenas quinze; mas se relaciona primeiramente com a assunção de que, em comunidade, nem todo mundo está em relação com todo mundo, embora todo mundo esteja em relação com alguém; ou ainda, e para dizer de maneira simples: o problema não é que ninguém não é nada por si só, é que ninguém não é nada por si só diferencialmente.

Pensar na política curricular vivenciada por uma rede pública de educação, e em como essa experiência produz um *nós em Niterói*, demanda, então, considerar como no encontro entre dois indivíduos atuais (um aluno e uma professora; uma diretora e um aluno; uma inspetora e um professor, etc.) estão simultaneamente implicadas as esferas de virtualidade que compõem e ultrapassam esses mesmos indivíduos. O campo de relações virtuais de uma professora não é idêntico ao de um aluno, porque o modo como o espaço-tempo enquanto uma constelação de trajetórias (des)combinadas se desdobra em cada um desses não é igual. Tal encontro atualiza coordenadas espaço-temporais virtuais que são díspares, visto que a maneira através da qual eu não sou nada por mim não é, por assim dizer, a mesma como outro alguém não nada é nada por si: as encruzilhadas espaço-temporais que nos produzem são outras e estão, no mais, além de si mesmas. Talvez aí, nessa coreografia aberta e parcial de conexões instáveis com o outro, cintile o desejo normativo do currículo de Niterói, a saber: instituir “práticas pedagógicas que potencializem a diferença em si, em que o sujeito singular emerge por meio de atos de criação.” (NITERÓI, 2020, p. 40).

Na criação desses espaços-tempos em que ouvimos o outro, onde a existência é tecida, em que o outro nos afeta e algo de singular emerge, a redação do documento curricular de Niterói quis sondar o que as crianças atendidas pelas escolas da rede pensavam acerca da vida, donde se destacou, por exemplo, a fala de uma menina de quatro anos de idade. A vida, para ela, “não é só amor, mas também é ódio e violência. Têm algumas pessoas que matam outras” (NITERÓI, 2020, p. 100). Assim, na medida em que o que é dito pela criança encontra eco no currículo da rede, podemos perceber as diferentes geometrias de poder que estão implicadas na produção do *nós em Niterói*. Aqui, tanto a criança deixa de ser ela mesma, emergindo como força autoral de um referencial curricular e de uma tese de doutorado, quanto o *nós em Niterói* passa a ser redesenhado pelo o que foi dito pela criança, num movimento cruzado de transfiguração mútua e simultânea entre o individual e o coletivo: eu não mudo sem que Niterói mude ou vice-versa.

De maneira semelhante, a transfiguração mútua e simultânea entre o individual e o coletivo pode ser vista em outros fragmentos do currículo do município. Quero, portanto, realçar um momento no qual parece estar em operação, justamente, esse redesenhar coreográfico de quem somos nós, onde deixar de ser quem se é acontece em função da exposição ao outro que posso ser.

Quando cheguei à Unidade Municipal de Educação Infantil Geraldo Montedônio Bezerra de Menezes como pedagogo, sempre me resenti de não ter tido ainda a oportunidade de vivenciar na escola projetos pedagógicos onde pudéssemos estar para além dos seus muros. Conhecer o mundo que nos cerca, o intercâmbio entre escola e cultura. As professoras estavam temerosas de experimentar novas formas em seu fazer. Reconheço que a violência urbana, tão comum no nosso dia a dia, nos traz muitas dúvidas quanto à segurança das crianças, mas percebo também o peso da tradição de uma escolarização posta. Célestin Freinet nos inspirou teoricamente na condução de nossas ações. Nesse processo ganhamos o entendimento que poderíamos sair da escola e ser mais ‘ousados’ em nossas práticas. Assim começamos a caminhar: uma volta no quarteirão, observação do bairro, contato com a natureza, praias, parques, museus, teatros, e tantos lugares... **Em um consenso [...] da comunidade escolar, como numa espécie de ‘documento de identidade’ da UMEI nos consideramos a ‘Escola do Aluno Caminhador’.** (NITERÓI, 2020, p. 105, grifos meus)

Para dizer sumariamente: a escola mudou tanto quanto o pedagogo também mudou. O pedagogo se afasta do ressentimento que tinha tal como a escola se afasta, enquanto coletivo, da prática de não caminhar pelas imediações de onde está geograficamente localizada. Nesse caso, mais nitidamente, a exposição ao outro dá consistência ao que, até então, era da ordem do virtual: atividades pedagógicas fora dos muros escolares. Ressentir-se, um modo de afetar e de estar afetado, funciona como o operador que redistribui as capacidades atuais e virtuais do que é possível fazer, pensar, ver e dizer em meio a experiência curricular. Pelo afeto do ressentimento, irrompe uma reconfiguração do campo sensível de modo que um novo consenso é estabilizado na comunidade em questão, fazendo figurar no campo de visibilidade e dizibilidade algo que, por ora, inexistia: a *Escola do Aluno Caminhador*.

Cabe observar, com igual atenção, que outras formas de viver e ocupar o espaço-tempo curricular são geradas, num processo através do qual vão se destituindo dúvidas e pesos de uma tradição de escolarização que, segundo o relato do pedagogo, estão postos. Como tentei explicitar nos parágrafos anteriores, a reconfiguração de quem somos *nós em Niterói*, seja na escala da rede, seja no âmbito de uma escola, relaciona-se menos com uma contagem errada dos indivíduos que compõem uma comunidade específica do que, propriamente dizendo, com o encontro das virtualidades que compõem as trajetórias desses mesmos indivíduos, produzindo desentendimentos acerca do que é possível de ser feito nas e pelas relações pedagógicas. A combinação e interceptação dessas trajetórias faz com que seja atualizado e decantado, no campo sensível de uma comunidade, outros nós em Niterói.

Instaura-se, assim, um espaço-tempo no qual a política vai sendo tramada pela exposição díspar à diferença, efetuada pela capacidade que o outro tem de me afetar, que eu tenho ou não de ser afetado pelo outro, e também pela capacidade que eu tenho ou não de afetar esse outro. Abre-se para um território relacional de transformações mútuas e imediatamente

sociais, alçando o afeto a um recurso heurístico interessante para pensarmos na política curricular e seu respectivo funcionamento. Política feita, como quis realçar, por reverberação e contaminação do outro com a incomensurável constelação de trajetórias espaço-temporais que habitam em mim, assim como me contagio com algo de incomensurável que há nesse outro. Desloca-se, por fim, a ação política como aquela em que cálculos racionais fundamentam decisões a serem tomadas sempre **em nome de um nós, em prol da emergência de uma voz anônima**⁷⁷, expressando “a palavra da multidão invisível que ronda nossos pensamentos” (RANCIÈRE, 2009b, p. 40), **encarnada por um sujeito político comunitário, necessariamente coletivo e nem por isso menos singular.**

⁷⁷Ou ainda, e nas palavras de Rancière (2012, p. 65) “a política propriamente dita consiste na produção de sujeitos que dão voz aos anônimos (...) consiste na elaboração do mundo sensível do anônimo, dos modos do *isso* e do *eu*, do qual emergem os mundos próprios do *nós* político.”

PARTE III**DA PESQUISA CARTOGRÁFICA: UM CADERNO DE EXPERIMENTAÇÕES COM
A ESCRITA**

Quero o sabor, o som
Quero tocar, visão
Cheiro de vida
E um mar de gerações

Procuro a resposta
Por que criar a dor?
Se quando estamos juntos
Temos sonho, força e amor

Gema da criação
Herdeiro do pintor
Dono do amanhã
Do sim, do não

Coragem, companheiro
Pra que fechar a voz
Se a força do desejo
Pulsa em cada um de nós

(Milton Nascimento)

1. *RODEI O MUNDO E PERGUNTEI: NITERÓI ONDE É QUE FICA?*⁷⁸

eu sou, se quiserem, um empirista cego, quer dizer, estou na pior das situações. Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos destinados a fazer aparecer objetos. (FOUCAULT, 2006, p. 229).

Se se trata de perspectivas metodológicas, não as tenho. Se, em contrapartida se trata de práticas de trabalho, é evidente que as tenho. (BARTHES, 1981, p. 175)

Numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. (DELEUZE, 2013a, p. 48)

Fiquei durante um bom tempo me questionando se deveria ou não escrever alguma espécie de apresentação para esta parte da tese. De primeira, não cheguei a nenhuma solução convincente. Acompanhado, contudo, pela ideia mapeada por Rodrigues (2018) de que o método da pesquisa é o caminho investigativo depois de percorrido, fui impelido a deixar a redação desta parte do estudo para o momento final da escrita. Fazendo isso, vi-me interpelado pela necessidade de localizar e explicitar, ainda que precariamente, os motivos pelos quais compreendi que o que chamamos de metodologia de pesquisa estava sendo escrito não em um momento específico do trabalho, mas ao longo de toda a minha jornada na pós-graduação.

No decorrer das próximas páginas, vou perambular por elementos e histórias que me parecem importantes para pensarmos metodologicamente. Com sorte e paciência, as leitoras poderão ver que em meio ao pretense devaneio há questões que foram se impondo ao pesquisador de forma improvável. Em tom de síntese, elenco algumas delas: como delimitar o território da pesquisa cartográfica? Como pensar e problematizar a divisão entre pesquisador e objeto de estudo em meio à delimitação do território de pesquisa? Isto é, quem delimita um território de investigação? E por fim, como produzir experiências de escrita e leitura na universidade (GONÇALVES, 2019) de maneira que os dinamismos da vida não sejam alheios à pesquisa? Com essas perguntas anunciadas, procedo o movimento perambulatorio sem seguí-las em ordem. Anuncio-as, apenas, para ser fiel ao desejo de conferir, dentro dos limites possíveis, um pouco mais de inteligibilidade ao texto que se segue.

Antecipo, de igual forma, que ao fim dessas páginas passaremos para um conjunto de fragmentos heterogêneos, de tamanhos variados, que nem sempre traçam, entre si, uma

⁷⁸ Faço alusão direta à canção: O Chão Azul de Madureira, de Moacyr Luz. O verso ao qual faço referência é o seguinte: “rodei, rodei e perguntei: Madureira onde é que fica? Rodei o mundo e perguntei: Madureira onde é que fica?” A música pode ser ouvida neste endereço: https://www.youtube.com/watch?v=Pj_riyBfQ7Y, Acesso em 07/01/2023.

conversa recíproca. Eles seguem direções distintas, que não necessariamente desembocam ou chegam a um ponto comum, mas foram produzidos pela vontade de agenciar uma escrita responsiva a qualquer tipo de inquietação que a provoca. Responder à inquietação em sua vertente afetiva, nesse sentido, é uma impostura metodológica de experimentar a escrita acadêmica como um gesto capaz de inventar a si mesmo na relação com a diferença.

Quero dizer, dando continuidade à conversa, que sob a expressão metodologia de pesquisa residiu o que houve de mais visceral, intenso e perturbador com o que pude me relacionar durante o curso de doutorado. E se evoco o termo visceralidade, não o faço por exagero, apenas porque considero que no caminho investigativo não pude me furtar das suas bifurcações e desvios. São nessas bifurcações que o trabalho investigativo se faz, assim como os desvios são coextensivos a todo o processo da escrita. Eles não ficam restritos a um período específico onde pesquisamos e depois escrevemos sobre o que foi pesquisado. Para ser mais exato, acredito que fui deslocado pela percepção de que a pesquisa é como algo que emerge entre as “experiências de leitura e escrita ensaiadas” (GONÇALVES, 2019, p. 2) ao longo da vida acadêmica.

Redigir uma tese, nessa perspectiva, é um modo de ensaiar (LARROSA, 2003, 2004) experimentações com a escrita, sem as quais a pesquisa, ou estudo (AGAMBEM, 2018), não poderiam acontecer. É na experimentação textual que o estudo acontece. Não obstante, se a experimentação ocorre ao longo da nossa estadia na universidade, devo especificar, então, o que chamo de vida acadêmica, entendendo que é impossível reduzi-la aos muros da faculdade, aos espaços da sala de aula, ou à escrivaninha onde fico de frente para a tela do computador. Sem ser exaustivo, vejo ela se reterritorializar em conversas insuspeitas, em lugares improváveis, em debates que se abrem em meio a uma reunião de amigos, ou numa letra de música que subitamente passa a dialogar com o texto que está sendo escrito.

Por irromper ao acaso, sem hora nem lugar específicos, seduzi-me pela impressão de que o território da pesquisa cartográfica poderia ser produzido, absolutamente, em espaços-tempos inimagináveis, desmanchando-se e sendo refeito por uma lógica indecifrável de encontrar-se com o outro. Exemplo disso é que na semana anterior ao Natal de 2022, quando me direcionava à feira da Glória para fazer uma encomenda, vi-me interpelado por um vizinho e amigo que, ao me convidar para sentar no bar onde ele bebia um chopp⁷⁹, subitamente passou

⁷⁹Aceitei o convite de maneira muito relutante, por estar vivendo a fase final da escrita da tese.

a falar de sua trajetória escolar. Lúcio deve ter por volta de 50 anos de idade, e anos atrás ele completou o ensino médio em um colégio supletivo no bairro de Laranjeiras.

Nessa mesma escola, ele tirou uma nota baixa em Matemática, episódio que, segundo ele, disparou crises de pânico e ansiedade em sua vida, culminando num processo depressivo que durou por volta de dois anos. Indignado com a nota baixa, obstinou-se por uma vontade incontrolável de querer tirar dez em todas as outras provas que ainda tinha para fazer antes de concluir o ensino médio. Em suas palavras, depois daquela nota indesejada, ele quis *ser o melhor em todas as matérias*. Falou muito mal do professor de Matemática. Disse que seus próprios métodos para ensinar a matéria aos colegas da turma eram melhores. *O jeito de ensinar do professor não era bom*, o dele sim. Quando Lúcio explicava, a turma entendia. Quando o professor ensinava, a turma não conseguia resolver os exercícios propostos. A conversa prosseguiu livremente, fiz apenas pequenas intervenções, a partir das quais outros assuntos iam surgindo. Dei-me conta, depois de alguns minutos escutando a sua história, que Lúcio estava revolvendo as muitas camadas da sua existência.

Depois de ter falado sobre sua experiência escolar no Rio de Janeiro, ele remontou o período de quando era jovem e trabalhava cortando cana de açúcar no interior da Paraíba. Contou que por ser uma *lida* muito exaustiva, em dado momento teve estafa e ficou sem conseguir trabalhar por uma semana. O episódio da estafa disparou a primeira crise de ansiedade que ele foi capaz de perceber, a segunda foi a que já mencionei. Por se considerar forte e bem disposto, a impossibilidade de trabalhar fez com que ele pensasse em *bobeiras*. Cogitou estar doente, com uma *doença séria, um câncer*. Ficou, por isso, uma semana sem dormir à noite, passando madrugadas em claro. Incentivado pela esposa, decidiu ir ao médico para falar dos seus problemas. O *doutor* lhe deu uma injeção e disse: *você só está cansado, precisa dormir*.

Por completa incapacidade minha de descrever a cena com mais detalhes, o meu vizinho me falou que, ao chamar a enfermeira, o médico fez qualquer gesto insinuando que a injeção a ser preparada deveria ser um placebo. *O médico falou que o problema estava na minha cabeça, que isso de câncer era coisa da minha cabeça, que eu não tinha nada, mas que ia me dar uma injeção para passar o cansaço*. Como a dificuldade de dormir gerava efeitos danosos para o seu bem estar, ao sair do consultório recebeu também uma receita de Rivotril. *Teve um dia que eu não quis mais saber de tomar remédio, joguei a caixa inteira fora, eu tomava e parecia que ficava mais acordado*. Nesse instante quase final de sua fala, rimos bastante da história narrada.

Antes de parar de falar, Lúcio direcionou o olhar aos meus olhos, estendendo-o igualmente para o seu filho mais novo que estava à mesa. *Ricardo, é a cabeça que é o problema, tá tudo na nossa cabeça, de tanto achar que eu estava doente, eu fiquei doente mesmo. É por essa coisa de querer ser o melhor em todas as matérias que eu não tento fazer uma faculdade hoje, não quero ficar doente de novo. O Juninho viu, eu amo o Juninho, ele cuidou de mim quando eu fiquei doente.* Em meio à situação inesperada, pude ver os olhos do Lúcio cheios de lágrimas, o choro preso, a respiração agitada. Fiquei comovido e ao mesmo tempo desconfortável com aquela história toda, por isso mudamos de conversa.

Nessa hora, como em tantos outros momentos da minha vida, eu tive certeza de que fazer doutorado em educação me permitia, sobretudo, aprender a escutar as pessoas que espontaneamente cruzam o meu caminho. Ante à ânsia de sempre ter algo a dizer, sinto-me mais à vontade com a passividade ativa do escutar. À escuta, creio alojar-me “no próprio espaçamento da sua ressonância, [n]a sua dilatação e [n]a sua reverberação” (NANCY, 2014, p. 29) que abrem, desde o outro, um lugar existencial movediço e singular para mim. Abruptamente, e movido pelo embaraço, agradei silenciosamente às forças da rua por aquele encontro, e por estar, também, em um grupo de pesquisa que me faz ver o processo educativo acontecendo na suposta banalidade dos relatos cotidianos, emergindo do encontro fortuito entre duas pessoas.

Momentaneamente, para finalizar a história com Lúcio, acredito que nos anos de 2009 ou 2010 eu tenha ficado sabendo, pela sua ex-esposa, desses episódios de pânico e ansiedade. Jamais imaginaria, entretanto, que o motivo disparador dessas crises estava vinculado à nota baixa que ele havia recebido. Se eu não tivesse sentado à mesa naquele domingo de 2022, tampouco saberia que a depressão vivida pelo meu vizinho estava relacionada, de uma forma ou de outra, com seu processo de escolarização. Ouvi imediatamente os ecos de Niterói, expressos na sede pelo bom desempenho e me lembrei, especialmente, dos relatos que falavam sobre tentativas de suicídio por parte dos alunos da rede.

O ponto é que, exposto à reformulação curricular de Niterói, eu me interessei verdadeiramente por aquilo que estava sendo dito pelo meu vizinho. Quero dar destaque, portanto, **a essas correspondências não intencionais que vão se multiplicando ao longo do percurso investigativo e dele fazem parte.** São correspondências que se adensam e disparam pensamentos maquinados em espaços-tempos efêmeros, abertos bem diante dos nossos olhos, interferindo diretamente na redação do trabalho a ser escrito. No encontro imprevisível daquele

domingo, fui mais uma vez lançado à sensação de que falar em educação arrasta consigo algo de muito agudo, violento, um processo com força suficiente para reordenar, de maneira nem sempre positiva, nossas existências.

Não obstante, o intervalo entre a sensação que se apossa de mim ao escutar alguém falando sobre a sua trajetória escolar e o modo como tento nomear essa mesma sensação (aguda, intensa, violenta) é, para o meu crivo, insuficiente. Toda vez que tento cercar a singularidade do processo educativo, com palavras, algo me escapa. Como se palavras me faltassem. Como se houvesse um corpo em fuga nas palavras que tento dizer. Isso que escapa expressa a força do educativo para intervir diretamente nas linhas de atualização do real. Força que se manifesta sem aviso prévio. Em conversas randômicas, caminhando pela rua, ouvindo um desconhecido tecer um comentário qualquer sobre sua vida.

Dou essa volta porque, a nível metodológico, ela encarna uma série de problemas com os quais me relacionei nos primeiros anos da pesquisa. Insisti, até onde o tempo permitiu, na estranha ideia de que **a pesquisa cartográfica acontece quando ela quer acontecer, quando somos afetados por um mundo que não controlamos**. Esses encontros efêmeros aos quais fiz menção, penso eu, não podem ser escolhidos, eles simplesmente acontecem. A tentação de escrever junto aos acontecimentos de aparente relevância para o estudo, como diversas vezes tentei fazer e fiz ao contar a história acima, acabam por ensejar novos começos ou entradas na conversa. Não raro, esses novos começos são abandonados em virtude de outros que vão aparecendo, num processo que se repetiria eternamente se não fosse o constrangimento do prazo: cada novo começo traz consigo a sensação de uma pesquisa inédita prestes a emergir⁸⁰.

Por curiosidade, sobrevoei as muitas páginas desconexas que fui escrevendo ao longo do doutorado. Quando unida à vontade de explorar novos começos, a abertura de frentes incipientes de trabalho fez com que, por exemplo, ao ler sobre os cogumelos de Tsing (2019), em algum momento eu me perguntasse: se educar é um processo inerentemente humano (BIESTA, 2017), ou se no campo educacional impera a noção de que aquilo que é educado são sujeitos humanos por outros sujeitos igualmente humanos, o que aconteceria à educação quando a centralidade humana se perde em meio às paisagens multiespécies evocadas por Tsing (2019)? Estaríamos dispostos a assumir que podemos aprender com plantas, rios e florestas ao invés de tomá-los como objetos (SOUZA, 2018) a serem conhecidos? Como vimos, o trabalho feito por

⁸⁰ Ou, no curto fragmento de Barthes (1981, p. 180): “as duas operações de escrita que me dão o prazer mais forte são, a primeira, começar, a segunda, acabar.”

aqui passou longe de explorar as perguntas que, em virtude da curiosidade, foram formuladas em alguma ocasião que não me lembro.

Quase ao término da tese, voltar ao que foi escrito se apresenta como um exercício interessante. No documento de texto que tenho comigo, unindo os momentos da qualificação, do exame de projeto, e versões iniciais do texto submetidas ao grupo de pesquisa, experimentei associações que na maior parte das vezes não foram perseguidas. Desse mesmo documento, retirei as perguntas do parágrafo anterior, e nele vejo uma incubadora de desassossegos e inquietações educacionais, expressão primeira de uma “tentativa de dessacralizar a leitura e a escrita para que elas possam ser um pouco mais na pesquisa” (GONÇALVES, 2019, p. 3). Foi nesse mesmo sentido exploratório que a referência à Souza (2018), igualmente presente no parágrafo acima, e repetida diversas vezes ao longo deste estudo, encontrou, na versão final do trabalho, um aparecimento que considerei mais justo, adequado. Cristiane Gonçalves de Souza, relembro aos leitores e leitoras, foi a responsável que esteve à frente da AEAP quando a rede de Niterói experimentava reformular seu referencial curricular.

O destaque, quero marcar, carrega o desejo dessacralizado de ilustrar os incontáveis rearranjos pelos quais a escrita foi passando, pelos quais tudo foi mudando incessantemente de lugar, bem como se transfigurava o modo mesmo de me relacionar com as minhas interlocutoras de pesquisa. As idas e vindas, a empolgação com os novos começos, ou a inocente crença estúpida de que, dado o prazo curto, eu conseguiria fazer de Clarice Lispector uma teórica política, para abandoná-la algumas dezenas de páginas depois (como bem notou meu orientador), são expressões possíveis das movimentações instáveis que tentaram dar consistência à investigação aqui apresentada. Junto ao entusiasmo, emergiam diferentes possibilidades de pesquisa. A quantidade de vezes em que isso aconteceu justifica, talvez muito tardiamente, porque intitulo o que classicamente é chamado de introdução por recomeçar.

Como já disse, recomecei o texto da pesquisa insistentemente até onde a (ausência) de prudência me permitiu. Os recomeços foram tantos que passei a ser assombrado pela ideia de que eu não conseguiria descrever, caracterizar, ou fabricar meu próprio objeto de estudo. É que cartografar as múltiplas faces e espaços institucionais implicados na revisão e redação do referencial curricular, somados à impressão de que o trabalho de campo da pesquisa cartográfica só terminaria quando o texto fosse enviado à banca, não facilitou em nada a tarefa de ser encontrado – sim, ser encontrado – por um fio condutor que faria conversar os tantos fragmentos soltos que se avolumavam diante de mim.

E não estou me afastando, ou tenho a pretensão de me afastar, da percepção arguta de que o território cartográfico da investigação irrompe à revelia da vontade do pesquisador. Quero, primeiro, e para brincar com os versos de uma música bastante conhecida, afirmar a *força estranha no ar*⁸¹ agenciada pela prática da cartografia. Estrofes antes do verso consagrado, Caetano Veloso canta: *eu pus os meus pés no riacho e acho que nunca os tirei/ o sol ainda brilha na estrada e eu nunca passei*. Talvez se trate mesmo disso: uma vez que estamos com os pés no território da pesquisa cartográfica, nunca mais os tiramos, caminhamos por uma estrada por onde nunca passamos. Isto é, **não sabemos como é o caminho**, porque o caminho se faz ao andar (RODRIGUES, 2018). E num caminho novo, devemos convir, a tentação de se distrair com o percurso é inevitável.

Controlar o caminho da pesquisa, para traçar rápidas associações com a parte II da tese, seria o mesmo que ter a pretensão de esquadrihar a dimensão espaço-temporal das nossas vidas, como se houvesse uma dimensão na qual a vida é vivida e uma outra na qual a pesquisa é feita, como se a vida e a pesquisa pudessem ser apartadas umas das outras. Problematizar a delimitação do território da pesquisa cartográfica incide, diretamente, na compreensão sobre a natureza, envergadura e amplitude do “objeto de pesquisa” cartografado⁸². Em uma pergunta: se escuto e sou afetado, numa conversa com meu vizinho, pelos ecos de Niterói e da política curricular, a conversa ali desenhada passa ou não a compor o escopo da pesquisa? Em contato com o mundo que nos cerca, como ignorar as cenas cotidianas que nos dão a escrever e nos fazem olhar de outros ângulos para a pesquisa? Como ignorar que a própria angulação da pesquisa pode ser mudada nessas conversas?

Longe de responder, ou respondendo sem fechar o debate, quero argumentar que porquanto o afeto seja aquilo que permite a expansão e comunicação do território cartográfico em direção a conjuntos e conversas improváveis, e porquanto tal limitação já seja expansão e diferenciação desse mesmo território, a pretensão de estabelecer limites supostamente fechados para um objeto de pesquisa mais fala sobre relações assimétricas de poder que permeiam e hegemonizam determinadas práticas investigativas em detrimento de outras. Operar

⁸¹Não posso deixar de pontuar uma fala da professora Carmen Teresa Gabriel, da UFRJ. Em uma ocasião que não rememoro ao certo, ela fez uma provocação dizendo que alguns textos e artigos sobre currículo parecem evocar uma certa *força estranha* para justificar elementos da pesquisa que, segundo ela, precisariam ser melhor explicados.

⁸²Nas palavras de Ranniery, (2012, p. 165): “um objeto a ser cartografado não é, assim, algo fixo (um objeto de dado empírico, organizado e fechado segundo as exigências da representação): ele é como alguma coisa que se estende sobre uma superfície, geográfico, geológico e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir.”

cartograficamente, podemos pensar, vincula-se à potencialização da conexão instável com o mundo que nos cerca, afirmando a possibilidade de seguir pesquisando em meio a uma paisagem marcada por profundas incertezas.

A prática do trabalho cartográfico, para usar a fórmula de Kastrup e Barros (2015), é a de acompanhar processos, suspendendo regras pré-determinadas que queiram orientar esse mesmo acompanhamento. Como olhar, para o quê olhar e porquê olhar não estão dados de partida, nem se fecham em definitivo. Assim, caso procurássemos por leis gerais que enfim regeriam o estatuto da metodologia de pesquisa como um todo, operando recortes espaço-temporais precisos, identificando os limites do objeto pesquisado, fornecendo diretrizes sobre como operar recortes e identificar tais limites; ou ainda, caso buscássemos a especificidade que ao menos definiria a singularidade de um modo situado de fazer pesquisa, não encontraríamos denominador comum capaz de instaurar um plano invariável (CORAZZA, 2002; CARNEIRO; PARAÍSO, 2018; PARAÍSO, 2013; RANNIERY, 2012) sobre o qual a pesquisa cartográfica estaria, finalmente, acoplada. Ou, melhor dizendo, escrever uma cartografia passa por ser levado pelas sinuosidades, intempéries e rearranjos da pesquisa.

Ser levado pelo estudo, gostaria então de acrescentar, nada tem de belo, poético, bonito, delicado, sensível, sublime, sutil, ou qualquer outra espécie de significado que espero ter conseguido expressar justapondo essas palavras (ainda que evocar Caetano possa contribuir para a formação de uma atmosfera da qual tento me afastar). É antes uma exposição extremamente dramática a um mundo aberrante que não para de engolir o pesquisador em nome de conexões não intencionais que nos deixam perdidos na pesquisa, conexões essas que desmancham a consistência daquilo que imaginávamos ver na nossa frente. Estar perdido não é, e talvez nunca tenha sido, uma experiência confortável, agradável, cômoda. Mas é, ao menos, uma inflexão metodológica modesta, posto que duvida das receitas capazes de modelar o mundo conforme nossa intenção.

Sendo assim, uma das principais dificuldades de se operar cartograficamente são os constantes ventos involuntários que redirecionam o andamento da escrita de maneira um tanto quanto turbulenta. A ideia de intenção é um problema incômodo para o trabalho cartográfico, uma vez que “o conceito de intencionalidade está na base do entendimento da cognição como relação sujeito-objeto” (KASTRUP, 2015, p. 37). E se a pesquisa cartográfica, por sua vez, não desconhece o primado do sujeito e de suas respectivas intenções, ao menos balança de maneira

decisiva aquilo que Taddei e Camboggi (2016) chamaram de excepcionalismo ontológico do humano. Nessa proposição, expressa-se a ideia de que:

a representação da existência humana como singularidade inexplicável dentro do conjunto de seres vivos no planeta é fruto da forma como o pensamento humanista europeu constituiu-se historicamente: não pelo que os humanos têm, mas pelo que os animais supostamente não têm – consciência, capacidade de raciocínio analítico. (TADDEI; GAMBOGGI, 2016, p. 34).

Com Deleuze e Guattari, aprendemos que os afetos “transbordam a força daqueles que são atravessados por eles (...), são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem (...) porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, (...) ou ao longo das palavras” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194) é, ele mesmo, uma composição afetiva indefinida⁸³. Constituídos em um cenário coemergente, o objeto de pesquisa não muda sem que o pesquisador mude junto ao ser afetado por seu objeto. É dessa maneira que um afeto, ao atuar nos rumos da pesquisa, possibilita a produção de relações que não podiam ser previstas, fazendo com que **o objeto pesquisado possa devir outro**, consubstanciado nos dinamismos constitutivos da vida.

Bastaria lembrarmos, aqui, as múltiplas expressões e efetuações que a política curricular foi assumindo ao longo do trabalho. Ela se fez expressa no choro de uma mãe ao saber que a sua filha havia perdido o primeiro dente de leite quando estava na escola; transfigurou-se num modo de tornar visível as tentativas de suicídio dos alunos da rede; espalhou-se por conflitos armados que impedem o funcionamento das escolas; evocou Oxóssi para reiterar perspectivas autorais de ensino-aprendizagem no âmbito da docência; deu a ver práticas de enturmação que separam estudantes bagunceiros dos bem comportados; mostrou que o desejo por reprovação pode ser pensado para além de um quadro moralizante; revelou dissensos quanto à (i)legalidade de gatos de luz; evidenciou o medo de alguns alunos se

⁸³ Recorro a pelo menos dois exemplos paradigmáticos para desdobrar minimamente o problema. A partir de um regime singular de afecções, é possível comparar e aproximar um cavalo a um boi. Quando esses são usados em sistemas agrícolas que utilizam tração animal para arar a terra, Deleuze argumenta que o cavalo é muito mais próximo ao boi do que a um cavalo de corrida, porque o agenciamento afetivo no qual o cavalo de arar se encontra é radicalmente diferente. Ou seja, aquilo que um corpo pode varia em função dos afetos que lhe compõe: “o cavalo de corrida e o de lavoura não possuem os mesmos afetos nem o mesmo poder de ser afetado; o cavalo de lavoura tem antes mais afetos em comum com o boi” (DELEUZE, 2002, p. 129). O segundo exemplo aponta para a alteração na composição das forças nas quais a forma-homem se engendra, relacionando tal alteração aos avanços tecnológicos recentes, dependentes das propriedades afetivas que compõem o elemento químico denominado de silício. “As forças no homem entram em relação com as forças de fora, as do silício, que se vingam do carbono, as dos componentes genéticos, que se vingam do organismo (...). O que é o super-homem? É o composto formal das forças no homem com essas novas forças. É a forma que decorre de uma nova relação de forças.” (DELEUZE, 2013b, p. 141).

tornarem gays ao passarem por uma cortina colorida pendurada na sala de artes; deflagrou conflitos em relação à merenda escolar; desterritorializou-se para além dos muros escolares, fazendo ver casos de abuso sexual de crianças matriculadas na rede; transitou por disputas partidárias em torno da redação do documento curricular; manifestou-se na discordância quanto à possibilidade de sabermos, ou não, *quem somos nós em Niterói*; testemunhou o surgimento de comunidades políticas até então inexistentes, como no exemplo da *Escola do Aluno Caminhador*; fez reverberar seu eco em conversas e espaços-tempos improváveis, borrando os limites do que pode ser considerado como trabalho de campo.

Delimitar um objeto cartográfico é, portanto, produzir cortes da diferença na diferença. Tais cortes não remetem a uma origem (o que é a política curricular? onde ela tem início? como identificá-la?), tampouco reforçam fronteiras previamente estabelecidas que rebateriam o objeto estudado sobre ele mesmo. Nesse contexto, tanto a noção de um pensamento voluntarista, como a distinção entre sujeito e objeto são igualmente deslocadas⁸⁴. Se há separação entre o sujeito que conhece (pesquisador) e aquilo que é conhecido (a política), tal separação não é originária, mas figura como um esforço constante de nos desassociarmos de um campo muito mais vasto de relações que nos trouxeram até aqui.

A esse respeito, Ingold (2012) propõe considerarmos a ideia de coisificação, pois no lugar de tomar algo como existente por si, explicita a dimensão processual de um objeto em seu movimento de vir a ser. “Assim como a coisa existe na sua coisificação”, diz o antropólogo, “a pipa-no-ar existe no seu voo.” (INGOLD, 2012, p. 33). Convoca pensarmos, desse modo, naquilo que nomeou como um “ambiente sem objetos” (INGOLD, 2012, p. 33), onde unidades discretas se desmancham em favor do seu respectivo fluxo. Sou tentado a pensar que se a política curricular fosse tomada como algo existente por si, ou se fosse usado para o estudo um

⁸⁴Ainda que a divisão entre sujeito e objeto atue enquanto uma linha operatória na elaboração da pesquisa (como quando pensamos estar escrevendo sobre algo, por exemplo), ela é apenas efeito de um modo de relação com a diferença em si, nunca seu pressuposto (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Se há separação entre o sujeito que conhece (o pesquisador) e aquilo que é conhecido (a política), tal separação não é originária, prévia, mas sim um efeito gramatical do eu enquanto índice linguístico, uma lição aprendida em para Além do Bem e do Mal, de Nietzsche (2015). Destaco dois fragmentos em que o filósofo assevera uma crítica ferrenha a noção voluntarista do pensamento: “por que o mundo que nos concerne não poderia ser uma ficção? E para quem tenha feito esta pergunta: ‘mas a ficção não pertence ao autor?’ Não poderia ser esta a resposta imediata: por quê melhorar? Esse ‘pertence’ não pode fazer parte também da ficção? (NIETZSCHE, 2015, p. 51); “um pensamento vem quando ‘ele’ quer, e não quando ‘eu’ quero; de modo que é um falseamento da realidade efetiva dizer: o sujeito ‘eu’ é a condição do predicado ‘penso’. Isso pensa: mas que este ‘isso’ seja precisamente o velho e decantado ‘eu’ é, dito de maneira suave, apenas uma suposição, uma afirmação, e certamente não uma certeza imediata” (NIETZSCHE, 2015, p. 28).

conceito já formulado para interpretar a política curricular de Niterói, seria mais difícil de fazer ver as nuances de suas expressões que foram sendo cartografadas ao longo do estudo.

Para que isso tenha acontecido, foi necessário criar um modo de relação com o trabalho de campo que escapasse de uma certa lógica representacional, expressa pelo desejo de relatar o que foi visto e dito em Niterói. Esse deslocamento aconteceu, como tentei brevemente pontuar, de forma um tanto quanto mambembe, improvisada, ou mesmo involuntária, na medida em que os tantos recomeços me obrigavam a reescrever, quando não abandonar, os nascentes cursos da escrita que iam ganhando volume conforme os anos do doutorado passavam. Afetado por situações corriqueiras, recomeçar significava fazer novas composições textuais com o material teórico-empírico disponível, (re)composições que produziam ressonâncias diversificadas, num movimento através do qual cintilavam outros focos de interesse para a pesquisa, bem como outros efeitos teóricos na elaboração da tese.

Nessa perspectiva, se quiséssemos seguir com Ingold (2018, p. 205), seria possível afirmar, em relação a todo o material teórico-empírico produzido e coletado em campo, que “nada é o que era, ou ainda não é o que será”. Isto é, num escopo empírico aparentemente fechado, nada está dado, havendo sempre conexões a serem feitas. Desenha-se, pois, um estilo de escrita mais associado àquilo que se ouve e faz a pesquisa transitar por lugares desconhecidos, do que propriamente um relato implicado e preocupado com aquilo que houve em Niterói. Ainda em campo, “não é um sujeito que faz as interpretações, mas o inverso: o sujeito se faz nas interpretações: ou melhor, ele mesmo é uma interpretação, uma interpretação de afecções corporais” (LAPOUJADE, 2017, p. 41) pelas quais é (des)subjetivado. Ou simplesmente: fossem outras as afecções corporais a constituir o pesquisador, a entrada em campo seria distinta, as falas destacadas seriam outras, a produção conceitual não seria a mesma, etc.

Com essa ideia em cena, revisitar não apenas as filmagens do trabalho de campo, mas de todo o material recolhido durante a investigação, assumiu contornos sensivelmente distintos. Aqui, nem o pesquisador está plenamente constituído (seja de intencionalidades, ideias, métodos, etc) para revisitar o campo, nem o campo está prontamente acessível para ser revisto. Neste caso (ou seria melhor dizer no meu caso?), tratou-se, antes, de uma exposição repetida e descontrolada às falas dos professores e professoras com quem tive contato. Foi somente em intensa f(r)icção com essas falas que algo como a política curricular de Niterói pôde aparecer.

Ao longo dessas páginas, espero ter reunido elementos suficientes para argumentar que o que conta e torna possível o trabalho de campo é se deixar ser afetado (FRAVET-SAADA, 2005) por um mundo que não controlamos. E se, para dizer mais uma vez, ser afetado não é da ordem de uma escolha, seríamos convocados a reconsiderar se o trabalho de campo não acontece para além da sua circunscrição espaço-temporal, precisamente porque parece impossível separar, em lugares distintos, o que é a nossa vida na pesquisa, e o que é a existência da pesquisa em nossa vida. Anedota ou não, mas para ficarmos com um exemplo bastante conhecido, diz a lenda que Isaac Newton gritou eureka quanto ao entendimento da lei da gravidade ao ver uma maçã caindo no chão.

Poderíamos reavaliar, portanto, o estatuto das pequenas conversas ou acontecimentos que se abrem em nossos cotidianos e nos fazem reimaginar aquilo que a pesquisa poderia ser, redesenhando-a de maneiras nem sempre identificáveis ou muito visíveis à primeira vista. Dessa forma, e para voltar à história que comecei contando sobre meu vizinho, vi acender, na conversa com Lúcio, o desejo de ter sido mais próximo aos professores e professoras de Niterói. Não deixo, por isso, de me perguntar: o que teria acontecido à pesquisa se eu soubesse dessa história em 2019 ao invés de 2022? Talvez nada. Houve uma pandemia no meio do caminho.

Mas talvez.... e se houvesse tempo... bem... talvez se houvesse tempo eu teria dado partida a outro começo, talvez a pesquisa fosse sobre casos de depressão no magistério e no corpo estudantil de Niterói. Talvez todas as interlocutoras aqui presentes não se fariam presentes da mesma forma que se fizeram. E aqui quero fazer um outro destaque. Com exceção do meu contato com a professora Cristiane (ou talvez em virtude dele), não imaginei que eu poderia me aproximar das demais profissionais da rede. Hoje me pergunto por quais motivos isso não aconteceu, já que havia, desde o projeto de pesquisa interinstitucional que subsidia esta tese, espaço para esse tipo de aproximação. É igualmente curioso pensar que penso nisso por causa da conversa que tive com meu vizinho, o que me faz, mais uma vez, levar a sério este questionamento: onde começa e onde termina o trabalho de campo de uma cartografia?

Com a sua atenção fora de foco (KASTRUP, 2015), ou focada para além de limites identificáveis, é possível que o cartógrafo seja efetivamente surpreendido por afetos que rearranjam a vida da pesquisa em toda a espécie de situação (passaremos a casos específicos nas seções seguintes). Isso posto, figura no horizonte metodológico uma inversão curiosa, pois se em uma cartografia o que move a pesquisa são os afetos, e se os afetos para atingirem o pesquisador não obedecem à lógica da intencionalidade, temos como efeito a derivação de que

no trabalho cartográfico é o campo afetivo em sua dimensão espaço-temporal que recorta a pesquisa, não o inverso.

Tento sugerir, insistentemente, que uma percepção aberta do território cartográfico permite que estejamos atentos e atentas às rearticulações involuntárias que acontecem à pesquisa. Assim, se há algum nível de mal-entendido, ele se deve àquela imaginação espacial que tende a perceber o lugar ou o território de investigação como autocontido e encerrado dentro de suas fronteiras físicas, sejam elas as paredes de uma sala de aula, os muros de uma escola, as brincadeiras em um pátio, ou rodas de conversas entre professores. Por outro lado, responder às correspondências involuntárias em gestos de escrita desassossegada, ao passo que pode desmanchar a consistência do que vinha sendo escrito, faz ver aquilo que permanece no texto frente aos tantos inícios.

Nesse sentido, ao longo do processo da escrita, ensaiar novos começos foi jogar de forma improvisada com a montagem da pesquisa. E se, nesse exercício, o trabalho de campo com os professores de Niterói durou cerca de seis meses (fora todo o acompanhamento da tramitação do referencial curricular), é preciso dizer que **sondar os modos de trabalhar e escrever com o trabalho de campo foi coextensivo à elaboração da tese, onde a metodologia pesquisa nada mais é do que a nossa relação singular com o campo**. Para dizer de outra forma, penso que escrever “sobre” o campo não é menos campo do que estar em campo: é na escrita que o campo se inscreve na pesquisa, é no movimento da escrita que são estabelecidas relações improváveis com o mundo, é na escrita da pesquisa que o campo é montado, desmontado e remontado.

A montagem como uma forma de pensar e de escrever em educação é um deslocamento de espaço e tempo, de temporalidades, desmontando e remontando a história, a episteme da representação e as metodologias fechadas. Cruza diferentes campos e disciplinas, atravessando fronteiras em um processo aberto (...). A montagem como procedimento filosófico coloca em funcionamento uma forma que permite pensar a diferença. Por isso, não pode ser tomada como um simples arranjo de algo, mas está implicada na produção da diferença. **A montagem cria uma cisão no que está reunido e aproxima o que está separado. Viabiliza-se com a utilização de restos, de fragmentos, criando e dando condição a uma legibilidade e uma visibilidade dos rastros, desses pequenos pedaços que estilhaçam o pensamento e montam um outro**. Um efeito de estranheza que permite que permite a singularização e um acesso a novas formas de observar as coisas. (RODRIGUES, 2020, p. 87, grifos meus)

Passaremos, agora, ao conjunto de fragmentos, ou restos, dos quais este trabalho emergiu. Eles podem repetir citações anteriormente feitas em outros momentos da pesquisa. Não se trata, porém, de descuido com a revisão do texto. São repetições que testemunham o

quanto tudo foi mudando de lugar, sendo encaixado de formas diferenciadas, encaixes que produziam outras escritas e incursões teóricas. No início das seções, tento minimamente situar os rearranjos provocados à pesquisa com a escrita desses estilhaços, apontando como eles atuaram na produção argumentativa desta versão final da tese. As seções não estão numeradas porque não seguem um ordenamento necessariamente linear. Tais fragmentos talvez sejam o que chamei, nas primeiras páginas do estudo, de excesso amórfico da tese.

Ressalto, no mais, ainda com a ideia de um espaço-tempo aberto em mente, que essas seções expressam, recuperam e desenvolvem a pergunta título deste capítulo. Se eu *rodei o mundo e perguntei*: Niterói onde é que fica?, tal movimento acabou por fazer cintilar mirações da cidade de Niterói nos lugares mais inesperados possíveis.

Okê caboclo! Do terreiro à política de currículo

[Rever esse fragmento me fez perceber a recorrência dos afetos nas versões dos textos que fui escrevendo. Acredito que ele abriu espaço para que as relações entre política e afeto fossem pensadas de maneira mais detida. Na qualificação da pesquisa, ele funcionou como a introdução da tese. Seu título era outro, a saber: do terreiro à política de currículo: adensamentos espaço-temporais e uma nota menos que introdutória. Possuía cerca de 15 páginas e tentava preparar o terreno para aquilo que eu julgava como sendo o conceito produzido pela investigação, a ideia de que o espaço-tempo poderia funcionar como o tecido ontológico da política de currículo. Suprimo a maior parte dos escritos porque, de outro modo, desenvolvemos essa proposição no artigo: *uma rede passa pelo currículo: difração e modos de existência na política curricular* (RANNIERY; MEDEIROS, 2021). Em forma de versos curtíssimos, o início da introdução desta versão final da tese conversa diretamente com a cena a seguir. Passemos ao texto e às epígrafes que o anunciavam.]

Mudar o que significa ‘ser’ ou ‘tornar-se’ professor, aluno ou pesquisador não pode acontecer, simplesmente, ‘contando minha história ou sua história’, se essa história repetir ou reinscrever categorias de identidade já normalizadas e descritivas, como ‘mulher’, ‘homem’, ‘estudante’, ‘pesquisador’ ou ‘professor’. (MILLER, 2021, p. 37)

A subjetividade processual acontecimental aqui em questão não tem nenhum objeto como complemento estrutural. Só tem coisas por vir, e são menos ‘coisas’ do que suplementos processuais –

mais valia de vida. Sobretudo, não deveria haver ilusões de que o poder mental da subjetividade processual resida numa ‘mente’ (individual ou coletiva). É uma subjetividade não apenas sem uma causa eficiente por trás, mas também sem um sujeito por trás dela. O poder mental dessa *subjetividade-sem-sujeito* processual pode ser considerado espiritual, desde que signifique simplesmente um avivamento em termos relacionais e intensivos. (MASSUMI, 2017, p. 83)

A política é, então, antes de mais nada uma questão de percepção. (ZOURABICHVILI, 2000, p. 340)

Na casa do caboclo Tupinambá, aos pés do Santo Cruzeiro, havia alguém impossibilitado de falar o próprio nome. Uma voz de um outro médium que me acompanhava perguntava de maneira constante: *qual é o seu nome? Qual é o seu nome?* Não havia resposta, a incapacidade de dizer o próprio nome, de afirmar um nome próprio, estava instaurada. A voz continuava: *você não tem nome? Você é um Zé Ninguém? Quem é você?* A mente turbilhonava junto ao corpo em descontrole. Não sei meu nome, não tenho nome! Foram as palavras que saíram descontroladamente da minha boca. Mas não só. Gritos dos mais diversos timbres emanavam da minha garganta. Lavada no dia anterior, a roupa branca foi completamente tomada por marcas de barro. Atormentado, dei de joelhos no chão. E a voz do outro médium continuava: *muitos são os feiticeiros que querem te enganar, muitos são os bruxos que trabalham para nos confundir.*

Gradualmente, recobrando aquilo que chamamos de consciência, comecei a pensar que tinha sido enfeitiçado, ou afetado, para usar o termo de Fravet-Saada (2005), por escritos filosóficos que flertam com os processos de desassujeitamento. Assustado, acabei fazendo de Deleuze, da minha experiência vivida junto à rede de Niterói, e de várias autoras e autores do campo curricular, feiticeiros dos quais era preciso me livrar. Jurei a mim mesmo, por um intervalo de tempo menor do que de dois minutos, nunca mais ler filosofia ou artigos acadêmicos que versassem sobre teoria de currículo. Se esse intervalo foi suficientemente pequeno, isso aconteceu porque, voltando a mim, logo tomei partido do suposto Zé Ninguém. É que para alguém implicado com um campo de estudos que, dentre outras coisas, ocupa-se com a pretensão de produzir identidades (SILVA, 1999a), ser um Zé Ninguém é uma provocação relevante. E daí ser um Zé Ninguém? Qual o problema de ser um Zé Ninguém? Qual o problema de não conseguir falar em nome próprio?

Sem saber se havia baixado em mim um teórico de currículo zombeteiro completamente disposto a bagunçar minha confiança nos (as) outros (as) pesquisadores (as) do campo, ou se

qualquer outro fenômeno psíquico tinha acabado de acontecer comigo, fiquei sem saber direito o que pensar ou fazer com a minha estadia no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ser afetado por uma teorização que, vai não vai, gera um agudo questionamento existencial acerca do eu, não é lá uma tarefa muito fácil. Esse traço subjetivo impessoal, que alude a uma *subjetividade-sem-sujeito* – ou uma escrita das marcas (ROLNIK, 1993) – é tema recorrente em diversos momentos da tese, um rastro que o texto procura seguir de maneira obstinada, enxergando aí uma linha de força que atravessa o pensamento curricular (AMORIM, 2009).

Destaco, assim, os assombros e fantasmagorias que os estudos curriculares são capazes de gerar nas ocasiões mais inesperadas, dentre eles em contextos religiosos, irrompendo a contrapelo de qualquer intencionalidade bem-aventurada do pesquisador, algo que reforça a ideia de que o trabalho de pesquisa desconhece hora e lugar determinados para acontecer, rearranjando violentamente a “configuração sensível” (RANCIÈRE, 2018, p. 43) daquilo que pode ser dito e visto na prática investigativa. Com isso, quero dizer que nem mesmo com o maior esforço fabulativo eu conseguiria alçar, intencionalmente, professores (as), pesquisadores e pesquisadoras do currículo – incluindo aí meu orientador – à condição de feiticeiros ou bruxas. Isso acontece, por um lado, de maneira involuntária, diante de um acontecimento (não conseguir falar o próprio nome) que produz outros possíveis (visualizarmos os teóricos (as) de currículo, ou professores de maneira geral, como feiticeiros que nos fazem duvidar de nós mesmos); por outro, está relacionado com uma injunção teórica que permite estilhaçar sentidos cristalizados sobre o que significa pesquisar. Provavelmente, se ao longo dos anos de pós-graduação minhas leituras tivessem se direcionado por outras perspectivas, apontando para outra trajetória de estudos, o acontecimento narrado acima poderia não se efetuar.

Ainda nesse sentido, tal criação de histórias só pode acontecer frente à articulação ou desarticulação de diferentes espaços-tempos que correm, agora, pelo corpo daquele que escreve este texto. No processo de escrita da tese, há sempre uma lembrança da rede municipal de educação de Niterói, uma lembrança da UFRJ, uma lembrança do grupo de pesquisa, uma lembrança dos trajetos e deslocamentos que fiz para poder escrever a pesquisa, uma lembrança dos textos que li e leio, uma lembrança do terreiro de umbanda, e que seja assim não deveria ser motivo algum de estranheza, posto que este texto nada mais é do que uma composição

espaço-temporal aberta, e mantê-la aberta é condição de possibilidade para que o visível e o dizível seja rearticulado na política curricular.

O trabalho de campo já terminou

[Se em parte o gesto de recomeçar foi tão intenso durante a tese, isso aconteceu porque não consegui admitir que o trabalho de campo da pesquisa cartográfica seria finalizado antes da pesquisa terminar. Por conta disso, vinculando-me à variação e rearranjo dos novos começos, acabei me apegando a possibilidade de sempre recomeçar. Em síntese, penso que eu era perseguido pela seguinte ideia: como começar sabendo que os começos poderiam ser outros? Como falar de um lá (trabalho de campo), no aqui e agora da escrita? Com essas páginas, percebi que o campo também estava em devir, esquivando-se do presente como unidade prontamente acessível no aqui e agora, num jogo de espaço-temporalidades que permitem outras histórias surgirem. O fragmento foi retirado da qualificação]

Entre rascunhos, arquivos de texto soltos e anotações no celular, é provável que mais de cem folhas tenham sido redigidas no processo inicial da pesquisa. Talvez por isso, parece-me proveitoso explicitar que por trás do palco principal, bem como dessa versão mais bem acabada do texto, reside uma série de experimentos de escrita que não funcionaram, ou que se distanciaram em muito daquilo que está em jogo na produção deste estudo. Tal como Elisandro Rodrigues (2020), ponho em cena os bastidores da escrita e suas conexões incipientes. Nos bastidores, passei por livros de bioconstrução (não me perguntem o porquê), caminhei pelo domínio de funções matemáticas (isso talvez fizesse algum sentido, mas não será visível ao leitor), procurei escrever o texto me referindo a mim mesmo no feminino (meu orientador falou que não daria certo), tentando, em vão, dar conta da dimensão vital inerente à produção da política curricular no município de Niterói.

Colocar a escrita à altura do trabalho de campo foi um anseio que me acompanhou por um tempo considerável. Com o passar dos semestres, e os comentários feitos pelo grupo de pesquisa, percebi que ao fazer tal movimento eu estaria condenado a correr em círculos, pois acabei esquecendo que o campo em seu devir é irrepresentável. Nos termos de Ingold:

assim como o já (presente) está sempre atrás de nós, tão atrás quanto queiramos ir, assim também o ainda não (futuro) sempre escapará adiante de nós, além do horizonte de nossas expectativas. E já que devemos nossa existência ao que há passado antes, e como o que vem depois nos deve sua existência, pelos menos em parte, nossos feitos deixam de pertencer a alguém: nem a nós, nem aos outros, e sim à história, ou dito melhor: a vida. (INGOLD, 2018, p. 203)

A singularidade do devir, completo com Deleuze, é que ele se furta ao presente, desconhecendo a “distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence à essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos (...). O bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo.” (DELEUZE, 2009, p. 1). O tornar-se, longe de estar associado ao passar cronológico do tempo (como nos segundos que passam de 1 para 2 sem mudarem a si mesmos), evoca, antes, uma tensão irresolvível. Devir não é passar de um estado a outro, não acontece no “simples deslizamento de uma identidade a uma identidade” (LATOUR, 2019, p. 73), assimilado como um transformar-se em..., remetendo, sim, a pura passagem sem referente externo.

Nessa temporalidade emaranhada, “o passado coexiste consigo como presente, [e] se o presente é o grau mais contraído do passado coexistente, eis que esse mesmo presente, por ser o ponto preciso onde o passado se lança em direção ao futuro, se define como aquilo que muda de natureza, o sempre novo” (DELEUZE, 2004, p. 32). Entende-se, então, por qual motivo o devir se esquiva do presente; pois, por mais esquisito que possa parecer, atuar no presente é atuar num “por vir iminente” (DELEUZE, 2004, p. 56) que, em um só tempo, nunca chega e não cessa de chegar. Lembro-me, nesse sentido, de um conhecido ditado sobre Exu que ilustra o que aqui está sendo dito: “Exu matou um pássaro ontem com uma pedra que atirou hoje.” Quer dizer, ao matar o pássaro de ontem com a pedra de hoje, Exu consegue escapar do presente, não se prendendo ao passado e tendo a habilidade de tornar o futuro imprevisível, abrindo caminhos, revirando estratificações espaço-temporais, inventando o possível. Exu como puro movimento, guardião do Axé, do princípio vital e do devir.

Ao ser atingido por essa força de variação, guardando comigo a impressão de que começar a escrita arrastava a virtualidade de outros possíveis, redigi uma quantidade considerável de começos que me fizeram, de uma maneira ou de outra, recomeçar a tese de pontos de partida completamente diferenciados. Há algo de potente nos recomeços, e os quatro anos de doutorado parecem permitir esse tipo de movimentação. E há, também, uma considerável inquietação daquele que escreve com aquilo que está sendo escrito. Não que a busca seja pela perfeição, pelo preciosismo, ou qualquer outra vontade análoga.

O problema que vislumbro nesses inumeráveis reinícios é mais complicado: é uma dúvida acerca do começo, do como começar, uma dúvida sobre a possibilidade mesma de iniciar, ou sobre aquilo que está sendo iniciado e mal consigo antever. Recordo-me, assim, das palavras de Deleuze (2018b, p, 179): “o problema do começo em filosofia sempre foi considerado, com razão, como muito delicado, pois começar significa eliminar todos os pressupostos”. Começar envolve eliminar todos os pressupostos pois a origem, o fundamento, é aquilo que tudo explica, e, paradoxalmente, não é por si mesmo explicável: mistério da criação.

Desde que se cria, e parto da premissa que a escrita de uma tese envolve algum coeficiente de criação, igualmente se instaura uma espécie desconhecida de começo: criar é começar, entrar, compor, ou mesmo agenciar um movimento desconhecido, cujos objetivos não podem ser pré-definidos ou as rotas pré-determinadas. A criação é filha do acaso, do destino, da vida, daí que todo começo ou fundamento é, por correlação, expressão da contingência: “Pode-se tirar a conclusão de que não há verdadeiro começo em filosofia ou, antes, de que o verdadeiro começo filosófico, isto é, a Diferença, já é em si mesma Repetição” (DELEUZE, 2018b, p. 179). Talvez eu entenda, agora, o gosto marcado pelo (re)começo: começar é afirmar a diferença, questionando visceralmente a possibilidade de uma origem última, um fundamento estável, um marco zero a partir do qual tudo se ergue e se constrói. É questionar a ideia de um espaço-tempo neutro no qual se imprimem os desígnios da humanidade, seus projetos de desenvolvimento e formação, suas políticas educacionais, econômicas, sociais, etc.

Começo, portanto, sabendo que o começo poderia ser outro. Não obstante, começo com o trabalho de campo que já se encontra concluído e não cessa de redesenhar intensivamente a arquitetura e estilo do texto que aqui ganha corpo. *O trabalho de campo já terminou*, frase dita por uma das professoras que compunham a banca do exame de projeto desta pesquisa, demorou bastante tempo para reverberar e fazer sentido para mim. Aliás, se há algo com que me ocupei durante os dois primeiros anos de doutorado foi com o trabalho de campo.

Em todas as ocasiões em que tentei detalhar sua consistência, fui pego por uma profunda impossibilidade de dizê-la. Essa impossibilidade de narrar o campo leva a sério a herética repetição da diferença na qual as perspectivas do campo não cessariam de se multiplicar segundo uma entrada qualquer a ser seguida como seu fio explicativo: ao embaralhar espaço e tempo, o campo devém ao se inscrever na escrita da pesquisa. Parecia, então, ser necessário

criar uma maneira de contar que incorporasse a contingência e variação do trabalho de campo como motor da narrativa a ser inventada.

Não soava satisfatório apenas afirmar que o trabalho de campo é, por si, uma multiplicidade intensiva, relacional, aberta, pois “não basta dizer Viva o Múltiplo, grito de resto difícil de emitir, (...) é preciso fazer o Múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 21). A força da sobriedade, por mais rodeios que eu possa ter dado durante dois anos – percorrendo diversos artigos, filmes, documentários etc. – não virá das páginas de um livro, nem mesmo de fórmulas engenhosas como as de Eduardo Coutinho (1997) ou de Eduardo Viveiros de Castro (2002). Ela passará, antes, por uma tomada de posição acerca do relato de campo que me vejo impelido a fazer. Interpelado pela sobriedade da diferença na qual todo e qualquer relato poderia ser outro, penso que a tomada de posição tornar-se-á mais explícita com o avançar do texto.

Continuo percorrendo, então, o entrecruzamento das diferentes trajetórias que pouco a pouco foram se encontrando e tornando possível a realização deste estudo. Aproveito para sublinhar que tanto essa, como muitas outras próximas seções, serão intituladas com interjeições, frases e perguntas vindas do trabalho de campo. Por último, destaco o roubo cometido ao nomear tais seções, conforme o presente direcionamento anunciado (NICOLAIEWSKY, 2020). Roubo que é sempre outro, que poderia ser encontrado em diversos trabalhos de pesquisa, artigos, monografias etc., roubo que é produtor de uma escrita tramada por pequenos encontros, além de implicada com o que podemos chamar de pensamento curricular.

Eduardo Coutinho e os jogos de cena: entre a verdade da filmagem e a filmagem da verdade

[Coetaneamente ao furor e questionamentos acerca de como começar a tese, detive-me ao problema de como trabalhar com as falas dos meus interlocutores de pesquisa. Em contato com um texto de Eduardo Coutinho (1997), fui alcançado pela pretensão de que as falas capturadas em Niterói funcionassem como intercessoras conceituais na elaboração da pesquisa. Tratava-se menos de dizer o que os professores falaram de verdade, mas antes de ver o que poderia acontecer do ponto de vista da produção conceitual quando fossem reunidas.]

A verdade da filmagem significa revelar em que situação, em que momento ela se dá e todo o aleatório que pode acontecer nela. Há mil formas de mostrar isso, desde a presença da câmera, do diretor, do técnico de som, até a coisa sonora da troca de palavras, incluindo incidentes que aparecem, como o telefone que toca, um cachorro que entra, uma pessoa que protesta por não querer mais ser filmada ou que discute com você diante da câmera. Então isso daí é importantíssimo porque revela a contingência da verdade que você tem, entende? (COUTINHO, 1997, p. 167).

Quando se tem um acervo fílmico como material teórico-empírico de uma tese é bastante tentador dizer: “mas eu ouvi! Foi isso que a pessoa disse! Está registrado! A filmagem registra e revela o que foi dito! Deixemos de bobeira, não há discussão quanto a isso! É só conferir no vídeo!”. Por outro lado, em uma de suas entrevistas, Eduardo Coutinho também dá outro alerta: depois de 10 minutos de filmagem a pessoa na sua frente simplesmente esquece que há uma câmera ligada. Digo isso porque entendo haver certa delicadeza nessa dimensão, pois não são raras as vezes em que dizemos algo apressadamente e nos arrependemos logo em seguida. Arquivadas em um disco de armazenamento externo, dar direcionamentos escusos à fala de alguém não é tarefa complicada. Aqueles que não concordam com uma Base Nacional Curricular passam a concordar, os que concordam passam a discordar; os que são contrários às avaliações centralizadas passam a ser favoráveis, os que são favoráveis passam a clamar por avaliações, etc. Imaginem, por exemplo, os diferentes cortes que a seguinte fala poderia sofrer:

Às vezes a gente quer realmente padronizar, eu por exemplo tenho essa característica. Se eu acho que a professora Amanda faz um bom trabalho eu penso: ah, quem dera que todo mundo dentro da escola fizesse esse trabalho tão bacana. No fundo, no fundo estamos falando dessas diferenças, desses conflitos, e se nós estamos aqui refletindo é porque queremos o melhor para a nossa escola, a nossa rede, mas lidar com isso no nosso dia-a-dia não tem sido fácil, não é fácil. Eu estava falando aqui que cada vez que acontece algum problema numa reunião de planejamento, que a gente discute, eu saio dali pensando várias questões: primeiramente da minha pessoa, de como eu posso lidar com aquelas pessoas e como eu posso respeitá-las realmente... lidar com esse outro é muito desafiador. (Alessandra, diretora escolar, Niterói, 2019).

Cortada de maneira irresponsável, pintaríamos uma diretora *que quer realmente padronizar*, porque *lidar com esse outro é muito desafiador*. Pode parecer caricatural, e realmente é, mas tento destacar que nesse trabalho de compor com a fala de outra pessoa, “as palavras dos narradores [podem] emergi[r] na qualidade de simples confirmação das hipóteses prévias do pesquisador, no melhor dos casos; no pior deles, como matéria manipulável a seu bel prazer teorizante, transformando os entrevistados em verdadeiros ‘idiotas culturais’” (RODRIGUES, 2011, p. 237). Dessa forma, mesmo em uma situação em que o acervo fílmico se encontre disponível aos leitores e leitoras da pesquisa, o calendário corrido da pós-graduação

difícilmente permitiria à banca de avaliação conferir se o que foi dito, foi dito tal qual a transcrição.

Ora, se os cortes dão outros significados ao que é falado, não parece haver garantias de que o conteúdo da fala não tenha sido igualmente alterado, imaginem só: se eu acho que a professora Amanda faz um péssimo trabalho, eu penso: quem dera essa professora não trabalhasse aqui. *E se nós estamos aqui refletindo é porque queremos o melhor para a nossa escola, a nossa rede, mas lidar com isso no dia a dia não tem sido fácil.* As variações poderiam ser inúmeras, esse foi apenas um pequeno exercício que procurou mostrar nuances mais óbvias relacionadas à responsabilidade de trabalhar com a fala de alguém.

Isso não quer dizer, entretanto, que a filmagem captura a realidade tal como ela é. Filmar é cortar, enquadrar, estabelecer um ângulo de captura da cena, controlar a quantidade luz, o foco, o som, etc. Filmar é compor com a diferença ambiente e, não por acaso, uma câmera pode alterar significativamente o registro do que acontece em determinado espaço. É bom lembrar que nem sempre todas as falas são capturadas, que pequenas conversas não são ouvidas, e uma câmera é ainda incapaz de ouvir o silêncio do pensamento dos professores e professoras que preferem, por algum motivo, não falar. Uma câmera em cena é só mais uma perspectiva atualizada da virtualidade presente em determinado recorte espaço-temporal. Se há uma multiplicidade da perspectiva, talvez sejamos levados a acreditar que o referente último nunca esteve lá onde supúnhamos, e o que vemos, portanto, é o movimento aparente da diferença.

Desse modo, aproximando-nos das distinções elaboradas por Coutinho (1997, p. 167), torna-se possível argumentar que no acervo fílmico disponível para a produção desta pesquisa, o que está em jogo é a tessitura de uma “contingência que revela muito mais a verdade da filmagem que a filmagem da verdade”. Ainda que a palavra revelar não pareça a mais justa, ou acione um repertório que à primeira vista poderia ser visto como problemático, como se houvesse uma verdade última a ser revelada pelas gravações daquelas reuniões, acredito haver proveito em ser mais generoso com o que pode ser compreendido como revelação. Etimologicamente falando, revelar relaciona-se com a ação de retirar um véu. Mas, como na fotografia, revelar também pode estar correlacionado à produção de um regime de visibilidade que torna possível a visualização de certos elementos em detrimento de outros, certos vetores de força ao invés de outros, certos contornos e silhuetas no lugar de outras. Poderíamos lembrar que em um estúdio de revelação basta um pequeno descuido, ou mesmo uma entrada indesejada de luz, para que o trabalho fotográfico se perca.

Nessa acepção, revelar já não é a ação de retirar o véu daquilo que nos afastaria da verdade, mas consiste na exposição mesma de tentar tornar visível o regime de visibilidade que torna algo visível⁸⁵. Se definirmos por contingência a capacidade de determinado evento acontecer de outro modo, trabalhar na contingência seria algo próximo de ver o próprio regime de visibilidade entrar em variação. Assim, mesmo com um acervo fílmico disponível para ser visto e revisto, já não se saberíamos de antemão o que poderia ser visto ou ouvido. E, embora as filmagens que se encontram acessíveis para o uso da tese não formem um documentário, penso que as palavras de Eduardo Coutinho são dotadas de sentido em relação ao estilo de trabalho a ser realizado pelas bandas de cá. Se em um documentário tornar um fato visível encontra-se em conexão direta com a forma como o fato é produzido (registro da câmera, ângulo, luz, corte, etc.), acredito que o mesmo possa acontecer quando uma fala é transcrita e passa a operar conceitualmente na elaboração deste texto. Isto é, a transcrição de certas falas em detrimento de outras pode fazer este estudo entrar em uma variação imprevisível, tornando visível e enunciável elementos que outrora não eram.

Outra vontade desta tese, portanto, é de mobilizar essas falas enquanto intercessores teóricos que instauram algum tipo de movimento contingente que faz a cartografia perambular por diferentes mundos – e talvez a ideia de se pensar o espaço-tempo como tecido ontológico do currículo surja exatamente daí. Com sorte, haveremos de “pegar alguém que esteja ‘fabulando’, ‘em flagrante delito de fabular’. [E] então se forma, a dois ou em vários, um discurso de minoria. (...), [pois] pegar as pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo” (DELEUZE, 2013a, p. 161).

Nessa altura, imagino que muitas outras questões, arestas e arremates, de ordem operacional, possam persistir para os leitores e leitoras deste texto. Com efeito, precisaria acrescentar que a “empíria” da tese não se resume aos vídeos já mencionados, uma vez que tenho acesso a alguns ofícios de teor curricular disparados pela secretaria municipal de educação às escolas da rede. Constam, ali, contribuições do corpo pedagógico das escolas voltadas à revisão dos referenciais curriculares do município. Entretanto, persistiria a pergunta: quais falas ou trechos dos documentos serão selecionados para a compor a cartografia? Por quais motivos uns e não outros? Por si, a questão de seleção já se configura enquanto tema

⁸⁵ Embora a frase pareça estranha, a questão é perguntar-se acerca de como algo se torna visível ou audível. Em relação a isso, Deleuze (2013a, p. 125) nos diz: “O que somos capazes de ver hoje, o que somos capazes de dizer? (...) e que haja uma disjunção entre ver e dizer, que os dois estejam separados por um afastamento, uma distância irreduzível, significa apenas isto: não se resolverá o problema do conhecimento (ou melhor, do ‘saber’) invocando uma correspondência, nem uma conformidade.”

curricular (GABRIEL; ROCHA, 2017), mas seguindo Deleuze (2013a, p. 166), poderia dizer que “as noções de importância, de necessidade, de interesse são mil vezes mais determinantes que a noção de verdade” para a realização desta seleção. “De modo algum porque elas a substituem, mas porque medem a verdade” (DELEUZE, 2013a, p. 166) daquilo que é dito ou selecionado.

Afeto como lógica de seleção empírica: nos limites da intencionalidade; ou: opa! Eu tenho que fazer isso diferente!

[Junto às considerações da banca no exame de qualificação, em composição com o que está escrito na próxima seção, esse fragmento foi decisivo para explorar a ideia de que a política curricular está implicada com a produção de diferentes comunidades sensíveis. Ao olhar para as páginas escritas com um pouco mais de calma, percebi, num dos relatos com os quais trabalhei, como os rearranjos das capacidades de ver, dizer e pensar de uma comunidade política estão intimamente ligados com ser afetado. Ademais, relendo o que escrevi, encontrei uma forma compreender porque selecionava determinadas falas de professoras ao invés de outras.]

A visão política, a visão do outro, da sociedade, ela vai interferir diretamente no que eu penso sobre o que é importante de saber, o que é importante conhecer, e não só o que é o objeto do conhecimento, mas a forma como isso será conhecido... **como vamos conhecer isso?** (Letícia, professora da rede municipal de Niterói, grifos meus)

Como vamos conhecer isso? Como vamos conhecer um processo de reformulação curricular? Como gerar uma forma de conhecer que não esteja subordinada ao lastro da racionalidade que, reiteradamente, separa aquilo que é conhecido daquele que conhece? Há muitas formas de se pensar o conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011; GABRIEL, 2016; YOUNG, 2014), e no campo curricular “o debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 70). Sem entrar no mérito da discussão, mas já subjetivado por ela, proponho adensar uma forma de conhecer que tenha como fio condutor o afeto. Valho-me, nesse sentido, de uma passagem poderosa que pode balançar aquilo que chamamos de conhecimento.

O conhecimento realmente leva a sabedoria? Nos abre os olhos e os ouvidos à verdade que se encontra aí? Ou nos mantém cativos dentro de um compêndio de nossa própria fabricação, como em um salão de espelhos que nos impede de ver mais além? Será

que poderíamos ver mais, experimentar mais e entender mais, sabendo e conhecendo menos? **E será que é por saber demais que parecemos incapazes de prestar atenção ao que passa ao nosso redor e responder com cuidado, com juízo e sensibilidade?** Qual dos dois é o mais sábio, o ornitólogo ou o poeta, aquele que conhece o nome de cada tipo de pássaro e os tem classificados em sua cabeça, ou o outro que não conhece nenhum dos nomes, mas olha com assombro surpresa e perplexidade tudo o que vê? (INGOLD, 2018, p. 189, grifos meus)

As provocações de Ingold (2018) talvez fossem intragáveis para certos teóricos (as) do currículo e, quem sabe, até mesmo ingênuas. Não pretendo me posicionar em prol do poeta ou do ornitólogo, e tenho alguma certeza de que ignorar taxinomias não faz com que elas deixem de existir da noite para o dia. Contudo, há uma dimensão escalar na escrita de Ingold (2018) que não deveria passar despercebida. Será que quando sabemos demais nos vemos incapazes de responder àquilo que acontece ao nosso lado? Será que sabendo menos, tendo menos certezas, expondo-nos mais ao outro, não poderíamos saber um pouco mais? Como vamos conhecer a política curricular de Niterói?

Acredito que quando o afeto atua na lógica de seleção empírica, altera-se radicalmente a própria possibilidade de conhecer o processo de reformulação curricular levado a cabo por Niterói. É provável, inclusive, que ao final da tese conheçamos outra coisa que não exatamente o processo de reformulação estudado. Aliás, para ficar com uma frase conhecida de Favret-Saada (2005, p. 160), “aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada.” A escrita sinuosa, portanto, faz valer a força de ser afetado, buscando justamente deslocar a onipresença de um projeto monolítico de conhecimento, na medida em que supõe que ser, é ser diferencialmente afetado. Vejamos a fala da professora Raquel:

Tinha aluno que eu dava o caderno pedagógico e ele não fazia nada, eu descobri que ele não estava fazendo de propósito, mas por quê? Ele estava fazendo de propósito para repetir de ano porque ele queria estudar à noite, ele queria ser da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eu tive situações em que eu estava ensinando direitos e deveres e um aluno falou para mim: “não, gato é legal!” E eu falei: não, gato não é legal, é contra lei. E o aluno: ‘não professora, gato, aqui na favela, é legal!’ Pensei: Opa! Eu tenho que fazer diferente! Outras situações do aluno estar dormindo na sala de aula, o aluno querer dormir, dormir, dormir, e eu entrei e parei. Olhei para o papel e tinha que dar isso, isso e isso. Não. Não vou dar isso agora, agora o meu momento é de conversar. E descobri que aquele aluno a mãe trabalhava no hotel em Copacabana e o aluno passava a madrugada toda acordado e durante o dia ele estava com sono. E ao findar da minha turma, chegando no final do ano, todos eles estarem lendo e escrevendo e a direção fazer assim (suspiro). Isso por quê? Porque eu cheguei com eles e disse assim, olha vocês estão tendo uma chance com a mãe de vocês que eu não tive, porque a minha eu queria ajudar, queria ter um emprego, mas ela morreu antes. Infartou. Morreu antes. Mas vocês estão tendo a chance, e aí? Vai mudar ou vai ficar na mesma? Então a partir do momento em que eu tive sensibilidade de não fazer conforme estavam me mandando,

porque eu sou a professora ali dentro, aí sim eu comecei a pegar aquele currículo ali e trabalhar. (Alice, professora da rede municipal de Niterói, 2019, grifos meus)

De acordo com Fravet-Saada (2005, p. 159), ser afetado “mobiliza ou modifica meu próprio estoque de imagens, sem, contudo, instruir-me sobre aquele dos meus parceiros.” Nessa perspectiva, desde um jogo aberto entre diferentes redes curriculares de produção da vida (RANNIERY, 2016), podem surgir interjeições que mais constataam a possibilidade de ser afetado do que uma aversão moral a determinadas práticas que acontecem em um ou outro lugar. Quando a professora diz: “Opa! Eu tenho que fazer isso diferente!”, seria possível pensar que ela foi afetada pela cena onde se via imersa. Diríamos que “acontece mais ou menos isto: alguma coisa me impele a falar (digamos, o afeto não representado), mas não sei o quê, e tampouco sei por que isso me impele a dizer justamente aquilo.” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 159)⁸⁶.

Em uma aula cujo tema é direitos e deveres, a resposta dada pela professora poderia ser completamente outra, poderia ter surgido um argumento legalista, uma vontade de corrigir aquilo que está errado e ensinar o certo, etc. Isto é, nada garantia que a fala da professora fosse justamente aquela. Sim, gato é ilegal, passível de punição mediante à força da lei. E, na seara dos direitos e deveres, é muito provável que fazer um gato não seja visto nem como direito, tampouco como dever, mas há ali um rearranjo no estoque de imagens que alimenta algum tipo de mudança, habilitando uma outra conversa que promove uma suspensão dos valores estabelecidos. Em síntese, e para retomar as palavras de Ingold, saber menos sobre a lei poderia ser uma forma de entender mais? Experimentar mais? Ver mais?

Escrever na rua e ver coisas esquisitas

[Esse fragmento foi escrito alguns meses depois da qualificação. A banca havia sinalizado que, ao contrário do que eu imaginava, a discussão central da tese não tinha exatamente a ver com a dimensão espaço-temporal da política curricular. Duas direções gerais foram dadas. A professora Marlucy Paraíso sugeriu que eu lesse *A Lógica do Sentido*, de

⁸⁶ Jeanne Favret-Saada é uma antropóloga tunisiana e o texto aqui citado envolve o estudo de feitiçaria no contexto europeu. Tenho interesse em destacar uma passagem específica do seu artigo porque acredito que o mesmo tipo de lógica acontece nesta pesquisa. “Por exemplo, digo a um camponês, em eco a alguma coisa que ele me disse: ‘Pois é, eu sonhei que...’, e eu não teria como explicar esse ‘pois é’. Ou então meu interlocutor observa, sem fazer qualquer ligação: “Outro dia, fulano lhe disse que... Hoje, você está com essas erupções no rosto”. O que se diz aí, implicitamente, é a constatação de que fui afetada: no primeiro caso, eu própria faço essa constatação, no segundo, é um outro quem a faz.” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 159) Sem ser a mesma situação, penso haver alguma equivalência entre a expressão “opa” e a expressão “pois é”.

Deleuze (2009). A professora Teresa Gonçalves sugeriu que eu me aproximasse mais dos escritos de Rancière. Segui as orientações e tive muito receio de que a leitura de *A Lógica do Sentido* fosse ilegível. Roubei de lá o que me serviu: o problema fronteiro entre as palavras e as coisas, entre a pressuposição recíproca, porém irreduzível, entre as palavras e os corpos. Até escrever estas breves linhas, não havia percebido o que me pareceu central ao longo da tese: a inflexão afetiva da política curricular, isto é, os modos como os signos da política curricular podem afetar a outros corpos de maneiras díspares, alterando, com isso, os regimes sensíveis de uma comunidade política. É difícil precisar o nível de entrelaçamento desse fragmento com as incursões afetivas no campo metodológico. Não sei precisar com perfeita exatidão como o foco do afeto como operação metodológica migrou para a discussão política, mas acredito que a escrita desse trecho tenha atuado modulando a discussão.]

Escrevo no jardim de um parque da cidade do Rio de Janeiro, estou sentado de frente para um pequeno lago. Há crianças uniformizadas de azul correndo em bandos pela grama. Elas se espalham seguindo um fluxo qualquer, reagrupam-se explorando espaços não percorridos, ocupam-se observando patos e gansos. Algumas seguem os patos, umas brincam de pique-pega, outras repetem a palavra pato inadvertidamente: pato, pato, pato, pato, pato. Os patos fazem seu som característico: quack, quack, quack, quack. Sinto que os patos também me observam. Um dos patos se movimenta em minha direção, é seguido por muitos outros. Isso aconteceu no exato momento em escrevi que sentia que os patos me observavam, fiquei com medo dos patos, passaram por mim olhando de viés.



(Fonte: arquivo pessoal)

Há professores acompanhando as crianças, talvez eu precisasse de acompanhamento (quem sabe psiquiátrico). Um menino apalpa uma estátua e é repreendido por um professor. Não há nenhuma placa advertindo para não tocarmos as estátuas, apenas para não pisarmos no jardim. Digam-me, eu preciso saber: isso é política de currículo ou eu fugi do tema da tese? E por que cargas d'água, uma cena em que um menino com o uniforme de uma escola particular, ao tocar uma estátua e ser advertido por um professor, deveria ser considerada enquanto um signo da política curricular do município de Niterói?

Ao menos se eu fosse uma pessoa um pouco mais séria não teria a audácia de fazer uma pergunta idiota, boba, esquisita. Mas “o bobo, por não se ocupar com ambições, tem tempo para ver, ouvir e tocar o mundo.” (LISPECTOR, 2020, s/p). Aliás, querem saber o que eu vi e ouvi na cena da estátua? Digo-lhes mesmo que não queiram. Vi e ouvi o texto da política curricular tocando uma estátua. E o próprio texto (transfigurado em professor), ao não gostar de ver o texto (agora na figura do aluno) tocar a estátua, efetuou um corte que separou o texto daquilo que ele tocava. Lembrei-me, nesse mesmo instante, das professoras de Niterói falando com muita empolgação das aulas-passeio que fazem ao longo do ano. Talvez o fascínio venha da metamorfose que acabo de ver e ouvir: a política de currículo se chocando com as coisas do

mundo, sendo ela mesma uma coisa no mundo para poder se chocar com as outras coisas do mundo, palavra e coisa ao mesmo tempo.

Mas pensem comigo e me respondam: quando um professor repreende um aluno por tocar uma estátua, há signos da política curricular expressos nessa cena? Quando um estudante explora a superfície de uma estátua com as mãos, há signos curriculares nessa cena? Há política de currículo fora da delimitação espaço-temporal da escola? Repreender e explorar podem ser pensados como signos da política curricular?

As crianças e os professores foram embora, o tempo fechou, vai chover.

Cadê o autor que estava aqui? O vento soprou!

[Se em algum momento duvidei de mim mesmo ao ser afetado pelos ecos da teorização curricular, quis sondar os modos pelos quais era possível pensar a questão da autoria e da figura do autor. Lembro-me que essas páginas, ao serem lidas pelo grupo de pesquisa, foram recebidas como se algo nelas estivesse fora de lugar. Ao invés de pensar no problema da autoria de uma tese, disseram-me para pensar no problema da autoria da política curricular. Meu orientador, especificamente falando, notou algo que também me deixou bastante curioso. Embora um referencial curricular seja escrito por um conjunto de pessoas, quando citamos o documento acontece uma transformação repentina. Não citamos as pessoas que escreveram o referencial, citamos a cidade de Niterói em caixa alta e entre parênteses, por exemplo: (NITERÓI, 2020). O título da seção também fazia alusão e brincava com uma fala da professora Cristiane Gonçalves de Souza. Em meio às disputas política travadas no processo de revisão dos referenciais, ela nos dizia o seguinte: *a gente não pode se perder nessa rosa dos ventos, porque venta para cá, venta para lá, e de repente você vai tanto no vento que você esquece qual é o seu vento*. Acredito que essas páginas, na medida em que produzem deslocamentos entre as noções de indivíduo e autor, reverberam nas incursões feitas na parte II da tese, quando tentei pensar o problema de *quem somos nós em Niterói*,]

O fato é, parece, que tudo o que se pode esperar é ser um pouco menos, no fim, aquele que se era no começo e na continuação. (BECKETT, 2009, p. 55)

O autor cria um mundo, mas não há mundo que nos espera para ser criado. Nem identificação nem distância, nem proximidade nem afastamento, pois, em todos estes casos, se é levado a falar por, ou no lugar de... Ao contrário, é preciso falar com, escrever

com. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas. De modo algum uma conversa, mas uma conspiração, um choque de amor ou de ódio. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 66)

Talvez a imobilidade das coisas ao nosso redor lhes seja imposta pela nossa certeza de que tais coisas são elas mesmas e não outras, pela imobilidade de nosso pensamento em relação a elas. (PROUST, 2016, p. 25)

Acreditamos num mundo em que as individuações são impessoais e em que as singularidades são pré-individuais: o esplendor do SE. (DELEUZE, 2018b, p. 15)

Para aquelas pessoas que trabalham e são afetadas pelos escritos de Deleuze e Guattari, escrever e pesquisar torna-se um desafio de envergadura considerável, um flerte que, no limite, provoca um silêncio quase catatônico. Exemplo disso – e resalto que não houve intencionalidade no uso – foi a mobilização acidental da palavra catatônico. Procurei por seu sentido estrito no exato momento em que escrevi esta frase. Catatonia é uma síndrome comportamental caracterizada pela dificuldade, ou mesmo incapacidade, de se locomover normalmente. Dentre outros efeitos, a catatonia gera a impossibilidade de falar, e guardadas as devidas proporções, esses não parecem sintomas tão estranhos para um pesquisador que possui afinidade com os textos dos autores de Mil Platôs. Dificuldade aguda para falar, ouvir, ver, ou mesmo uma alteração na forma de locomoção são, sem exageros, reverberações corpóreas que podem ser suscitadas pela leitura de Deleuze e Guattari.

Quando o mundo se (des)faz em vórtex, talvez a atitude mais prudente seja estar parado (impossibilitado de se movimentar) e em silêncio (impossibilitado de falar). Não para se firmar em meio ao vendaval, mas para ver-se outro no vento, habitando, paradoxalmente, a parte mais calma de um furacão: o seu olho, aquilo que dá a ver. Com Deleuze e Guattari, vivencia-se a experiência de estar no olho do furacão, lugar desde o qual nos escandalizamos com o movimento ao nosso redor e nos desmanchamos ao escrever: “a escritura⁸⁷ não tem outro objetivo: o vento (...) extrair do acontecimento o que não se deixa esgotar pela efetuação, extrair no devir o que não se deixa fixar em um termo. (...) São correias agitadas pelo vento. Um pouco de ar passa.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 89).

Tal como o vento, a escrita é aquilo emerge no entre. Para que o vento exista é necessário que ele mesmo não seja vento, e sim efeito de uma série de variações, surgindo na diferença de

⁸⁷ Embora sejam tomados como termos sinônimos, há diferença conceitual entre os termos escritura e escrita. Argumenta-se que a escritura “engloba a relação ética e estética pressuposta no ato de ler, a qual é norteada pela construção e negociação de sentidos que envolvem as diferentes condições sociais e culturais previstas na atividade da leitura (...) surg[indo] da inscrição do texto no leitor e do leitor no texto”. (VIVIAN, 2015, p. 24-25).

temperatura e pressão atmosférica entre múltiplas áreas do planeta – preservando sua singularidade de caráter exterior aos termos que o compõem. Ora, se a mecânica das ventanias nos diz que o vento não existe por si, por que não escrever com “toda uma matilha em você perseguindo o quê, um vento de bruxa?” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 91) Ou ainda, por qual motivo deveria a escrita emergir única e exclusivamente de um autor? Perseguir o vento da bruxa é enfeitiçar a escrita curricular, condição que faz da política toda uma outra coisa.

Sem proceder de maneira determinista já que todo agenciamento é incerto, o argumento é de que só é possível escrever quando a escrita é agenciada, e “só podemos agenciar entre agenciamentos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 67). Para retornar às epígrafes que abrem a seção, escrever é tornar-se menos do que se era no início, pois não há começo ou início. Escrever é involuir, tornando-se menos do que um autor, e, ao mesmo tempo, muito mais: matilhas, bandos, ou qualquer outro tipo de multiplicidade clandestina que possa compor um texto. “Os inconvenientes do Autor”, portanto, “vêm do fato de ele constituir um ponto de partida ou de origem” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 37) para o gesto de escrever.

A ironia, contudo, é questionar a ideia de autor no momento em que os quadros de inteligibilidade acadêmica parecem exigir uma suposta autoria e originalidade naquilo que está sendo escrito. Colar à criação de um texto a um sujeito criador é, quem sabe, realizar um intenso trabalho de anulação das mais diversas forças que o tornam legível. Ao invés disso, perguntar: “que violência se deve exercer sobre o pensamento para que nos tornemos capazes de pensar, violência de um movimento infinito que nos priva ao mesmo tempo do poder de dizer Eu?” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 67-68). Privação que já é liberdade, diga-se de passagem, implodindo o eu para revelá-lo como ficção individualista, ordenança direta daquilo que Ranniery (2020, p. 735) chamou de “autocracia humanista”.

Isso não significa dizer, por outro lado, que um texto é redigido sozinho, sem alguém que o escreva, mas a condição é que esse alguém seja, ele mesmo, um “mundo associado” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 74) desde o qual a escrita se expressa. Escreve-se pelo meio de um cenário que não é nem de “indistinção total, nem diferenciação completa” (RANNIERY, 2020, p. 745), onde o autor é destituído de si em virtude de uma intensiva “poética da relacionalidade” (RANNIERY, 2020, p. 746) pela qual o texto ganha corpo. A escrita devém uma marca singular, testemunha de um encontro com a vida lá onde ela não cessa de se proliferar.

Não sendo posse ou troféu de um autor, a produção da singularidade irrompe desse contato com o mundo em sua constante variação, instituindo “uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos” (ROLNIK, 1993, p. 242) que nada remetem à figura de um autor que teria criado, por si, sua própria singularidade. A criação da singularidade é fruto de um acontecimento⁸⁸, que lança a escrita à beira do impossível: criar uma singularidade é criar o possível, porque o possível precisa ser criado, não sendo aquilo que pode ser escolhido dentro de possibilidades já existentes.

À medida em que se escreve, são essas singularidades criadas que vão abrindo as bifurcações pelas quais a pesquisa caminha. Subtrair o autor do ato de escrever é, virtualmente, multiplicar os caminhos pelos quais a pesquisa nem sonha em passar. “Na escrita”, segundo Foucault (2009, p. 268), “não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer.” Assim, para brincar com o termo de Lapoujade (2015), o desaparecimento do sujeito dá espaço aos movimentos aberrantes que nos fazem duvidar se as coisas são elas mesmas e não outras.

É nesse sentido que escrever com Deleuze e Guattari pode ser um duplo desafio: tanto a figura do autor⁸⁹ tende à dissolução (frases como: eu pesquiso, ou minha pesquisa é sobre... fazem, nessa situação, pouco sentido), como a escrita se torna o lócus da pura passagem: “Escrever é traçar um devir (...) é esculpir com palavras a matéria-prima do tempo, onde não há separação entre a matéria-prima e a escultura, pois o tempo não existe senão esculpido em um corpo, que neste caso é o da escrita” (ROLNIK, 1993, p. 246). Há, então, a implosão do paradigma da intencionalidade que nos faz acreditar na existência de alguém, autônomo, selecionando as palavras que irão compor o texto da pesquisa. Dito de outro modo, sendo a singularidade pré-individual e a individuação impessoal, a seleção das palavras passa a ser feita pela potência da vida que vivemos, uma vez que “escrever é fazer letra para a música do tempo; e é esta música, sempre singular, que nos indica a direção da letra, que seleciona as palavras

⁸⁸ Destaco um trecho de *Diálogos*: “fazer um acontecimento, por menor que seja, a coisa mais delicada do mundo, o contrário de fazer um drama, ou de fazer uma história. Amar os que são assim: quando entram em um lugar, não são pessoas, caracteres ou sujeitos, é uma variação atmosférica, uma mudança de cor, uma molécula imperceptível, uma população discreta, uma bruma ou névoa. Tudo mudou, na verdade (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 80)

⁸⁹Embora as distinções entre as ideias de sujeito e autor pudessem ser diferenciadas de modo não coincidente, assumo esses termos como sinônimos.

que transmitam o mais exatamente possível seus tons, seus timbres, seus ritmos, suas intensidades.” (ROLNIK, 1993, p. 246).

Para dizer o mínimo, abre-se com isso um modo de relação com a atividade de pesquisar que possui uma organização bastante esquisita: a pesquisa vai onde ela quer, não onde o pesquisador deseja (OPIPARI; TIMBERT, 2013), porque o autor só existe enquanto função do texto que está sendo feito:

O nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser. Consequentemente, poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que são providos da função ‘autor’, enquanto outros são dela desprovidos. **Uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor. A função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.** (FOUCAULT, 2009, p. 274, grifos meus)

Ser autor parece consistir numa prática específica de (des)articular o visível e dizível, que nunca estão dados de antemão. Enquanto efeito da pesquisa, “a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização” (FOUCAULT, 2009, p. 279), tampouco pode ser definida pela associação de “um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar” (FOUCAULT, 2009, p. 280). Sendo essas, portanto, algumas das ideias que forçam o pensamento a imaginar que “mesmo do ponto de vista das coisas mais insignificantes da vida, nós não somos um todo materialmente constituído.” (PROUST, 2016, p. 35).

Fazer a problematização quanto à ideia de autor realiza articulações com as outras seções até então escritas. Pode-se deslocar a pergunta por diferentes situações: quem escreve um documento curricular quando um documento curricular é escrito? Quem faz uma política curricular quando a política curricular é feita? Ou, de maneira mais ampliada, seja um (a) aluno (a), professor (a), coordenador (a), merendeira, inspetor, etc., o que pode acontecer à política curricular quando ela deixa de se endereçar a um todo materialmente constituído?

Pandemia

[É impossível mensurar como a pandemia afetou a cada um de nós. Do jeito que pude, busquei abrigo na teorização curricular desejando escritas e leituras que traçassem alianças em torno da vida. Acredito que essa sensação também tenha sido vivenciada pelos professores da rede de Niterói, como uma das epígrafes faz ver. Pontuo que os trechos de fala que abrem a seção são oriundos das rodas de conversa já em formato *online*. A etapa final da revisão do referencial curricular aconteceu na virada do primeiro para o segundo semestre de 2020, quando, quem pôde, encontrava-se em isolamento social. No texto de qualificação da tese, essa seção era assim intitulada: um nó na garganta e a teorização curricular como uma aposta relacional na vida.]

Quem aqui sente dor há pelo menos um dia? Quem aqui sente dor há pelo menos dois dias? Quem aqui sente dor há pelo menos três dias? Quem sente dores crônicas? Quem aqui perdeu parentes ou conhecidos por causa do coronavírus? Quem aqui está em isolamento social? Há quanto tempo? Onde está o corpo do professor na reformulação curricular? (fala de uma professora da UFRJ, 2020)

Vieram me perguntar se eu achava que era um bom momento para retomar a discussão sobre a reformulação curricular da rede de Niterói, se era um momento adequado. É uma resposta difícil, mas tinha certeza de que uma boa conversa sobre currículo poderia nos dizer alguma coisa sobre o momento que estamos vivendo. (fala de uma professora da rede municipal de Niterói, 2020)

Extrema insegurança, taquicardia ao acordar, cansaço, angústia, tristeza, ansiedade, pânico, incapacidade de acreditar no mundo, o que mais impede a pesquisa de seguir adiante? De cada dez páginas escritas, quero excluir onze: um débito irreparável. A sensação que me atravessa é que tenho, diante de mim, uma empreitada impossível. Algo no plano existencial foi radicalmente alterado, uma inconsistência difícil de ser contornada, driblada, ultrapassada. Não sei o que está acontecendo, vivencio um rearranjo político que teve êxito em instaurar uma visibilidade que faz da morte algo banal, em que o outro é descartável, desprezível, um obstáculo a ser eliminado para que o avião da economia possa, enfim, decolar.

Em diversos momentos do ano de 2020, enquanto alunos e alunas do curso de doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fomos perguntados sobre

como a pandemia havia afetado nossas pesquisas. Relutante, e com a maior o campo finalizado em 2019, eu imaginava que a pandemia não havia atingido a feitura deste trabalho. Porém, se a pesquisa acontece no momento em que a escrita se dá, e o texto é um “local de testes, experimentos e simulações” (LATOUR, 2006, p. 345), como seria possível contornar o recrudescimento da precariedade material que se alastra pelo tecido social brasileiro no momento da escrita? Como falar, estudar e pesquisar um processo de reformulação curricular realizado no município de Niterói (RJ) quando a morte insistentemente bate à porta? Quantos familiares, amigos, conhecidos, professores e professoras cada um de nós perdeu? Como pesquisar senão habitado por cada uma dessas vozes que agora ecoam por outros espaços?

Escrever no dia 6 de março de 2021 é, para mim, um gesto quase sem sentido, vejo-me trajado para um cortejo fúnebre interminável. Às 10h:30min da manhã, com a benção do excelentíssimo presidente, totalizamos quase 263 mil mortes em função da pandemia causada pelo coronavírus. A bem da verdade, responsabilizar um vírus pelo alarmante número de mortes não é apenas uma maneira de fechar os olhos para as teias geocológicas que sustentam a vida (RANNIERY, 2020), como também ignora a terrível resposta político-institucional que foi dada à intrusão viral que estamos vivenciando. Isso sem contar a acintosa agonia que, sem pedir licença, gera um endurecimento do campo perceptivo tão necessário à escrita

Afinal, escrever assediado por assombrosas falas vindas do planalto central, fazer da necessidade de um *lockdown* um motivo de “mimimi”, declarar que a vacinação fará com que os vacinados(as) virem jacarés, negligenciar rodadas de negociação acerca dos imunizantes, receitar pacotes de remédios milagrosos para o tratamento precoce da doença, fazer do Brasil o berço de uma cepa mais letal/contagante do vírus, deixar faltar oxigênio em hospitais na região norte do país, ou seja lá qual for o mais recente absurdo do dia, gera um tipo de questionamento insidioso gerando dobra no gesto de escrever. E se eu ignorar os prazos? E se eu passar dias e mais dias deitado na cama? E se eu não fizer nada? São perguntas que não ousarei vivenciar, mas que ultimamente ganharam alguma relevância e vultuosidade.

Talvez por isso, o ato de escrever esteja acontecendo em lampejos, lampejos que podem ser demasiado fragmentários quando se tem pela frente a tarefa de escrever uma tese em educação. Contudo, há um outro sentimento teimoso que me habita, sinto que escrever atravessado por esse cenário político é um modo de associar, radicalmente, à Educação e ao currículo (suas teorias e políticas) aquilo que realmente importa: a vida (MACEDO, 2019; RANNIERY, 2016, 2020; PARAÍSO, 2009, 2015). Sentado em frente à televisão, enquanto

bebia café, ouvia um médico dizer que sofríamos, atualmente, com os efeitos de duas doenças. A primeira, nós pudemos acompanhar a gritante evolução pelos telejornais; a segunda, e foi assim que traduzi, parecia remeter a uma espécie de doença subjetiva, a qual não sei dar nome.

Ainda em 2020, no momento que iniciamos o período de isolamento social (para aqueles (as) que puderam fazer), o sono recusava-se a acontecer. Deitar na cama para dormir era ser tomado por um conjunto de sensações ruins como as de aflição e pavor. Ir ao mercado para fazer compras, seguir um protocolo de higienização, carregar a impressão de ter sido contaminado, etc., eram elementos incorporados à minha rotina. Nos dias seguintes de ida ao mercado, procurava me distanciar o máximo dos meus familiares. A ideia de que a morte de alguém próximo passasse por mim gerava e continua gerando um extremo desconforto, medo, ou um outro tipo de sentimento que não sei nomear. Mas o ponto que se extraí daqui, oriundo dessa tensão entre vida, morte e política, é o de uma certa impressão de que “a morte dá foco ao viver” (PINAR, 2016, p. 21). Tal impostura da morte sobre a vida, longe de ser universal, permite ao menos visualizar que os múltiplos entrecruzamentos das nossas trajetórias sustentam experiências de vida e morte de maneira ampliada.

Em outras palavras, se viver é coexistir, morrer também o é, e o espaço-tempo pandêmico escancara uma cena política em que a coexistência não significa holismo integrador, nem expressa, em si, uma geografia harmoniosa das relações, sejam elas humanas ou não. Pelo contrário, no Brasil de 2020/1, estar junto pode ser sinônimo de morte. Ao mesmo tempo, se o caráter finito-ilimitado da vida é partilhado por “todas as criaturas vivas” (PINAR, 2016, p. 21) (ainda que de maneira diferencial), a morte passa a ser aquilo que nos une, abrindo a existência para “a relacionalidade da vida, e essa realização caracteriza a relacionalidade do currículo” (PINAR, 2016, p. 22). Dentre outros possíveis, afirmar a relacionalidade da vida nos permite tecer distinções “entre formas de viver e formas de morrer” (BUTLER, 2016, p. 27).

Se a morte é aquilo que se apresenta como fato aparentemente incontornável do existir, a dimensão relacional da vida, constitutiva do estar espacialmente juntos, por vezes assume tracejados que nos induzem à morte. O que ganha relevo e vem para o primeiro plano, portanto, é uma rede de relações que, nacionalmente, tem empurrado uma multidão de corpos para a morte. O fato de que a morte irá se anunciar para todos (as) nós em algum momento da vida não é e nem pode funcionar como salvo-conduto para a aceitação de qualquer tipo de morte. Corroborar com esse tipo de posicionamento é, ao inverso, afirmar que qualquer tipo de morte é aceitável. Mas que mundo ou regime de visibilidade política acolhe, em seu âmago, a

banalidade da morte? Que tipo de incremento, ou reviravolta psicopolítica, faz gangrenar a teia relacional da vida? Essa gangrena acontece para quem? E em algum instante da história brasileira estivemos salvos da indução à morte? Se sim, quem esteve? E por quais motivos, percebendo essa indução, os laços de solidariedade e aliança entre os diferentes setores da população deixaram de ser estabelecidos a ponto de impedi-las?

Em dias como esses, por mais difícil que seja, escrever uma pesquisa em Educação propicia uma inflexão vitalista do/no gesto educativo. A dimensão relacional do currículo, coração pulsante do edifício educacional, participa na necessária ampliação e manutenção da vida: para que estejamos vivos, o outro importa. Isso significa assumir que “esse ‘eu’ requer ‘você’ para sobreviver e se desenvolver, e que nós estamos ligadas, uma à outra, socialmente, de maneiras importantes.” (BUTLER, 2016, p. 32). Dessa forma, é desde um enfoque curricular que se torna possível experimentar e viver imaginações políticas em que estar com o outro, longe de significar uma ameaça irrestrita – expressão reconhecível em disputas por emprego, comida, moradia, sucesso, dinheiro, culminando no empresariamento de si e na formação do que Dardot e Laval (2016) chamaram de um sujeito do envolvimento total – apresenta-se como possibilidade de transformação “do terreno [político] no qual o jogo [da existência] é jogado” (RANCIÈRE, 2018, p. 54).

Ainda que de maneira mínima, quero acreditar que a escrita da tese participa desta movimentação em que tanto as regras, como o próprio jogo político educacional pode ver e ter seus quadros e categorias de inteligibilidade reconfiguradas, expandidas ou redimensionadas. É nesse sentido que educar, não estando exclusivamente ancorado ao ensino de “um padrão de conduta adequada, atrelada ao conhecimento que o respalda” (INGOLD, 2018, p. 190), passa a ter a ver com caminhar/expor-se ao(s) mundo(s) em sua ilimitada variação.

Quando se leva em conta o outro, “talvez fosse preciso responder que a educação, como encontro com a alteridade, não deve ter objetivos, não pode ser projetável (...), se[ndo] uma força movendo o mundo para a diferença.” (MACEDO, 2019, p. 1117)⁹⁰. Atentar-se e responder à vida em seu processo de realização, mais do que internalizar um certo sentido de cultura em nossas mentes, parece conectar-se a essa conta educacional, incalculável, em que a outridade

⁹⁰ Coincidência ou não, a ideia de que a educação não dever ter objetivos e não pode ser projetável aponta para outros sentidos de escola. Uma vez que projetar objetivos educacionais, ou mesmo de pesquisa, se torne uma forma de gerir o espaço-tempo de tal ou qual modo (como se o futuro fosse perfeitamente projetável: em tanto tempo, chegaremos a tal lugar, formaremos tal aluno, com tais características), a desassociação entre escolarização e projeção de futuro faz irromper uma suspensão espaço-temporal que recobra aquela acepção de escola em “seu significado original (do grego *scholé*) de tempo livre.” (INGOLD, 2018, p. 204).

importa. “A promessa da educação”, nas palavras de Ingold (2020, p. 20), “está na capacidade de responder e ser respondido: sem essa ‘capacidade de resposta’, por assim dizer, a educação seria impossível”. Responder e atentar-se ao outro é a chance de firmar uma “uma ética e uma política comprometidas com a prosperidade da outridade.” (HARAWAY, 2017, p. 3), abdicando, então, de princípios gerais, universalmente válidos, que definiriam o que é invariavelmente considerado como a melhor resposta quando se trata de educar.

Na medida em que a Educação deixa de ser (somente) aquilo que os outros(as) devem ter/têm (MACEDO, 2017a) para competir em condições de semelhança, mas devém essa singular abertura/exposição à diferença, talvez seja possível pensá-la em sua potente associação de “relaxar a pressão coercitiva das normas sobre a vida.” (BUTLER, 2016, p. 33). Quem sabe assim, no meio de uma tormenta que parece interminável, a vida se torne pouco mais vivível, mesmo quando variadas conexões insistem em nos tirar o ar.

Da montagem

[É um fragmento do período pós-qualificação, quando me dei conta de que não havia muito mais tempo para ficar tentando novos recomeços. Guardava comigo uma quantidade considerável de materiais escritos, mas permanecia sem saber o que fazer com eles. Foi nesse momento em que tive a ideia de dividir a tese em partes, organização que trouxe alguma liberdade operacional para a redação da texto. Escrevi provocado pelo furto da minha bicicleta, que já havia aparecido em outros momentos da tese e sumido por questões que ficarão explícitas a seguir. Quando percebi que minha bicicleta havia sido roubada, corri para pegar uma carona com a Lorraine ou a Nathália (amigas e integrantes do grupo de pesquisa), não me recordo com exatidão. O Thiago, nosso orientador, também estava no carro. Quanto ao furto da bicicleta, ele me disse: *Ricardo, isso precisa estar na tese!* Cheguei em casa, corri para o computador e escrevi a seção.]

A quantidade de palavras e linhas poderia se multiplicar vertiginosamente. Fiz o exercício de juntar os inúmeros documentos de texto que, até então, não estão visíveis na tese, mas sem os quais as páginas anteriores inexistiriam. Deslocam-se citações. Autoras entram no texto. Autoras saem do texto. Saí música. Entra música. Lulu Santos, a onda no mar, o devir. Tudo se quebra. O computador. A ideia. O pensamento bifurca. Lulu Santos é cafona. Nada do que foi será: devir! Dá para fazer uma nota de rodapé associando a música do Lulu com a ideia

de devir: tudo muda o tempo todo no mundo. Mas era melhor uma música do Gil. Gil não é cafona: fustigados pela chuva e o eterno vento. Escrevi com Lulu mesmo: tudo que se vê não é igual ao que a gente viu a um segundo. Não sustentei a cafonice. Mas essas palavras não são cafonas. Não importa, excluí a nota de rodapé. Já nem sei se acho mesmo o Lulu cafona. Às vezes ouço quando ando de bicicleta. Quer dizer, ouço sempre quando ando de bicicleta. O Lulu, às vezes. O Lulu se ouve sempre; eu, às vezes. Eu me ouço sempre; às vezes o Lulu. Melhor: enquanto ando de bicicleta às vezes ouço o Lulu, menos confuso. Roubaram a minha no retorno do presencial, dentro da UFRJ, a bicicleta. Prendi com um cadeado, quando voltei para buscar não estava mais lá. Voltei para casa de carona. Fiz o trabalho de campo da tese indo para Niterói de bicicleta. Pelas barcas. Dá para ir de bicicleta para Niterói pegando uma barca. Eu a parava em frente à Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).



(bicicleta parada em frente à FME – arquivo pessoal)

Em 2019, nas primeiras páginas que escrevi sobre o trabalho de campo, disse que ia a Niterói de bicicleta. Todo mundo do grupo de pesquisa brincou comigo. Falou que parecia uma cena de filme, que dava para ver o vento batendo na minha cara, que chegava a ser cafona. Não dá para ver o vento. Nem a minha bicicleta. Roubaram. Falaram para tirar essa cena da bicicleta. Ela voltou. E foi meu orientador que me pediu para contar isso. Que a bicicleta foi roubada. Ele me disse: *Ricardo, isso precisa estar na tese!* Não sei se era brincadeira, mas agora está. E eu

não vou mais tirar se me pedirem para tirar. Não tenho mais as primeiras páginas que escrevi sobre Niterói. Perdi. Queria reler para ver se era mesmo cafona. Perdi a nota de rodapé. A bicicleta. As primeiras páginas. Elas fazem parte da pesquisa. A nota, a bicicleta e as primeiras páginas. Não estavam aqui até eu escrever. Mas estavam sem estar. Entraram. Saíram. Voltaram a entrar.

A primeira página da tese começava de outro jeito, as epígrafes eram outras, e a entrada no tema de estudo percorria associações no mínimo improváveis. Era uma cena de incorporação e tormento. Eu tentava juntar umbanda e política de currículo. Isso já não está na primeira página. Tentei seguir a orientação de uma professora que estava na banca de qualificação e me disse: *comece seu primeiro parágrafo com a sua pergunta de pesquisa*. São muitos movimentos. Inumeráveis reorganizações. Incontáveis exclusões. Frases que são abortadas porque atravancam o texto. Parágrafos que começam em uma seção e deveriam estar em outra. No meio da bagunça, os momentos de desespero ganham força. Cada vez que isso acontece, a vontade de recomeçar tudo outra vez seduz de maneira perturbadora. Pesquisar é recomeçar eternamente com o constrangimento do prazo. A pesquisa seria infinita se não fosse o prazo que nos impele a sua conclusão. Concluir sem concluir. Ser guiado pelo intempestivo do mundo enquanto houver tempo. Habitar o intervalo em que nada parece acontecer. Recombinar começos. Recompôr. Recompôr-se. Chega um momento em que o corpo da pesquisa se torna o corpo do pesquisador. Do estudante. Criamos um corpo que existencializa as marcas do estudo. Esparramado. Mutilado. Decomposto. Corpo página. Corpo da página. Página do corpo grifada pelo mundo. São mundos pedindo passagem nas letras vacilantes que se expressam.

Um inventário de movimentos que se esfumam ao longo da escrita, que viajam ao longo do tempo e do espaço assumindo outro verniz, outra coloração e luminescência. Um caderno de experimentações com sensações e afetos que talha subterraneamente o que vai sendo dito ao longo da pesquisa e, em certa altura, engole forçosamente o trabalho anteriormente efetuado. Reescrever, reinscrever. Perceber aquilo que se inscreve no escrito, o imperceptível da percepção, o que não se deixa capturar pela palavra e que ali está. Atentar-se, então, para aquilo que faz escrever, pois “o que nos violenta é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento é ‘aquilo que faz pensar’” (DELEUZE, 2003, p. 29). Retornar (se é que dela saímos) à distância intensiva entre o ver e o dizer, “porque a linguagem não é estabelecida entre algo visto (ou sentido) e

algo dito, mas vai sempre de um dizer a um dizer.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 13). Falamos o que escutamos, por isso mesmo afirmar a insubordinação mútua da palavra à coisa.

Multiplicar o incorrespondível da palavra e da coisa. Nem a palavra corresponde a si mesma, tampouco a coisa é, por si só, ela mesma. Mas que a própria coisa já seja uma palavra, e a própria palavra, uma coisa, é o que explica e faz, na justa medida de um transbordamento incalculável, “com que os elementos linguísticos e não linguísticos não sejam separáveis, apesar de não apresentarem correspondência” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 60) obrigatória entre si. Há sempre um nome para falar de um dos outros nomes da linguagem. Nome: André. Palavra: Mané. Termo: palavra em uma frase. Vocábulo: palavra com significado desconhecido. Todo nome precisa de outro nome para se dizer nome. Por definição, talvez todo nome seja desconhecido, indeterminado. O desconhecido no nome antes do nome desconhecido. O outro do nome que não ele mesmo e simultaneamente nele mesmo. O outro do nome que não ele mesmo. Não ele mesmo. Não outro ele. Ele outro. O outro do nome que não ele mesmo, mas nele mesmo. Ele não! Nele sim! A diferença em si no nome. Quando me levam a bicicleta, não me levam a palavra. A palavra permanece, sem referente, referindo-se. Quando me roubam a bicicleta me roubam um agenciamento corporal. A palavra está lá, óbvio, mas não é só isso.

E os objetivos da pesquisa?

[Meus olhos não conseguem ver se em algum momento da tese foi anunciado algo como um objetivo de pesquisa. A depender da minha memória, acredito que isso não foi feito. Talvez porque eu tenha aprendido a pesquisar sem ter objetivos delimitados. A gana de atingir objetivos, e de conferir se os objetivos propostos foram atingidos, encontra eco em determinadas formas de pensar aquilo que o currículo é e o que a educação deve ser. Tocado por uma fala da professora Elizabeth Macedo na qual era problematizada a noção de luta política, lembrei-me de um livro de Kafka. A associação elíptica que eu talvez tenha feito no fragmento, e que certamente reverbera na redação da tese, é de que há possibilidade de se fazer luta política sem que objetivos pré-determinados sejam traçados. Trata-se de um fragmento escrito no primeiro ano do doutorado, antes do exame de projeto e da qualificação.]

Ler *O Processo*, de Kafka (2003), intervém na elaboração de uma outra pergunta que pesquisadores e pesquisadoras, por mais que se esquivem, acabam por se fazer: o que queremos

com a pesquisa? Quer dizer, “que tipo de libertação deseja[mos]”? (p. 142). Para Kafka (2003, p. 142) (não confundir com Kafta!), seria possível dizer que “Existem três possibilidades [de libertação], ou seja, a absolvição real, a absolvição aparente, e o processo arrastado.” Na absolvição real, a pesquisa é a redentora do mundo, dos problemas educacionais, dos problemas curriculares, etc. Haveríamos de concordar que, enquanto herdeiros (as) da tradição iluminista, “naturalmente o melhor é a absolvição real, só que não te[mos] a mínima influência sobre esse tipo de solução” (KAFKA, 2003, p. 142).

Por outro lado, há a absolvição aparente na qual se exige um “esforço concentrado e temporário” (KAFKA, 2003, p. 146) do pesquisador. Assim, fazer pesquisa consistiria em direcionar esforços para obter melhoras parciais, com o fracasso, todavia, à espreita – algo próximo a um melhorismo educacional, conforme caracterizado por (MACEDO, 2019). Por fim, há o processo arrastado. Nele, “o processo nunca cessa” e o “acusado nunca é livre” (KAFKA, 2003, p. 149). Em contrapartida, o acusado nunca é preso, permanece em uma paisagem de sujeição, sem redenções temporárias ou definitivas. Uma pesquisa, nessa perspectiva, parece questionar qualquer noção teleológica que contenha a receita do bolo para um mundo melhor.

O começo de *O Processo* é, para aqueles que gostam de suspense, um golpe certo. “Alguém certamente havia caluniado Josef K, pois uma manhã ele foi detido sem ter feito mal algum” (KAFKA, 2003, p. 7). Retorno à primeira frase do livro porque, seguindo Kafka (2003, p. 142), “não existe nenhuma pessoa que pudesse ter influência sobre a absolvição real”. Dito de outro modo, mesmo que nenhum desses tipos de pesquisa grosseiramente desenhados existam por si ou em si, ou que a configuração mais realista seja um hibridismo pivotante entre vontade de redenção e impossibilidade de se redimir (a assunção de que vivemos mesmo em um processo arrastado), o que se pode inferir, nas diferentes situações, é que fazer pesquisa é um gesto, um ato, uma forma, de se responder a um cenário que nos extrapola.

Nessa direção, acredito que a ideia de pesquisa como um processo arrastado se adequa às aspirações que estão em jogo nesta escrita. Recordo-me da professora Elizabeth Macedo dando um aviso, numa das rodas de conversas que presenciei, quanto ao quadro teórico que, por ora, ampara suas inquietações. A fala era mais ou menos constituída pela seguinte mensagem: o lado bom dessa perspectiva é que o jogo (seja lá qual for ele) nunca está perdido, mas, em compensação, não há vitória definitiva.

Índia, Niterói, Espírito Santo e Realengo

[Eu explico melhor o modo como essa seção foi escrita logo abaixo. No último ano do doutorado, vi que a discussão afetiva se relacionava, também, com o quadro normativo de produção de subjetividade no âmbito do neoliberalismo. Essa era uma discussão que eu gostaria de ter tido mais tempo para desdobrar. Tive contato com alguns livros que me ajudaram a pensar muito tardiamente, sobretudo o texto de Rodrigo Nunes (2022), onde são analisadas as inflexões afetivas do bolsonarismo enquanto fenômeno político.]

porque ninguém pode ser inimigo da eficácia e do bom desempenho (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 285)

A escrita do capítulo três ia se desenhando de maneira tranquila, as associações transcorriam de maneira encadeada, sem grandes pulos. Mas há sempre algo no fluxo da escrita – o agrimensar de regiões por vir – que vai bagunçando conexões mais imediatas, de maneira que o caminho percorrido vai bifurcando até o momento em que nos perdemos. Bate a terrível sensação de que aquilo que está sendo escrito não faz mais sentido, enquanto o prazo para terminar grita silenciosamente. No capítulo três, eu tentava mapear os efeitos do medo e outros afetos nas relações pedagógicas, quando me deparei com diferentes notícias que traziam para a cena acontecimentos violentos que se passaram em escolas de diferentes locais do mundo.

Não tanto por descuido, mas por vontade de tentar sondar o que se passa do ponto de vista dos afetos nos momentos em que situações limites eclodem nas escolas, fui sendo levado pela escrita. Quando dei por mim, eu já havia percorrido outras notícias sobre assassinatos em massa em várias boates gays, lido partes de uma dissertação que versava sobre o atentado a uma escola pública em Realengo (vitimando 11 crianças), assim como a carta que o assassino, ex-aluno da instituição, havia deixado para trás. No documento, estão impressos seus desejos finais. Ele pede que alguém vá a sua sepultura, ore e peça a Deus que o perdoe, também relata querer deixar a casa onde morava como herança para alguma organização pobre, financiada por pessoas generosas⁹¹, que cuidam de animais abandonados.

Li a carta por volta das três da manhã, deitei na cama completamente atormentado e com medo. Imaginei-me como uma possível vítima de Wellington e, por um intervalo de

⁹¹ A carta completa pode ser lida no seguinte endereço: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/04/07/em-carta-atirador-orienta-seu-enterro-e-pede-que-doem-sua-casa-para-entidades-que-cuidam-de-animais.htm>. Acesso em 22/11/2022

instante, desejei visceralmente ter uma arma na cintura ao me projetar em sala de aula como professor da escola. Se é matar ou morrer, eu quero matar. A mente gerava possíveis imagens da invasão, ao mesmo tempo eu permanecia inquieto por ser tomado pelo sentimento de que as escolas compõem “o tecido fibroso dessa realidade” (CORAZZA, 2010, p. 150), o que nos permite pensar que diferentes normatividades sociais produzem o tecido escolar, incluindo aí o que é chamado de racionalidade neoliberal. Não consegui dormir. Fui sedento às páginas de Dardot e Laval (2016) e encontrei alguns vestígios que produziram tateantes associações explicativas para as cenas de anomia com as quais me deparei, associações que passo agora a partilhar.

Ao longo da tese, parti do princípio que mudar o limite do possível passa pela intervenção no modo como somos afetados. É um desvio complexo de ser efetuado, ultrapassando a jurisdição das escolhas pessoais, posto que não conseguimos eleger a maneira pela qual algo ou alguém irá nos afetar. Recentemente, um erro ortográfico cometido por um estudante levou um professor a espancá-lo até a morte⁹². De acordo com o portal de notícias da Globo, o G1 (2022), o aluno: “Nikhil Dohre foi espancado com uma vara e chutes de seu professor do ensino médio até ficar inconsciente por ter escrito errado uma palavra em uma prova no início do mês, segundo a denúncia apresentada pelo seu pai”. O fato ocorreu na Índia e gerou revolta popular, uma viatura policial foi queimada nos protestos e doze manifestantes foram presos.

Sinto aqui uma vertigem analítica e impossibilidade de escrever o que quer que seja, junto à vontade espiritual de redimir a humanidade de um delírio mortal através da escrita, da pesquisa em educação, das teorias curriculares, produzindo um registro político afetivo outro. Eu não sei o porquê, mas quero dizer agora que estou chorando enquanto escrevo, possivelmente por uma crença inequívoca de que o gesto educativo tem força plena para interferir e rearranjar essa confusão – terrivelmente maravilhosa e maravilhosamente terrível – chamada de mundo. Que uma revolta popular passe por um acontecimento escolar, que um carro de polícia seja queimado por uma morte de um estudante, que uma morte aconteça por um erro ortográfico, e que este trabalho tenha os olhos voltados para Niterói e sem querer passe a enxergar a Índia, são elementos que testemunham o transbordamento incalculável de uma política do currículo e uma política no currículo, tensão singular na qual um currículo também

⁹²A reportagem completa pode ser conferida aqui: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/09/27/professor-na-india-e-acusado-de-espancar-aluno-ate-a-morte-por-erro-ortografico.ghtml>. Acesso em 22/11/2022.

faz política. Quando situações limites como essas emergem, vejo-me impelido a pensar em como o tecido nervoso do campo social ressoa particularmente no espaço-tempo escolar; e de como as escolas, dando vazão às mais diversas afecções, tornam-se, por isso mesmo, um território privilegiado de produção e interrupção do absurdo. Pensar a política curricular como uma coreografia afeto-expressiva é um movimento tateante de responder à vertigem analítica com a qual tantas vezes me deparei em campo, quando me via imerso em um caleidoscópio de diferentes regimes de poder com variáveis escalas de atuação.

É impossível deixar de pontuar que na mesma semana em que essas páginas são escritas, um jovem branco⁹³ de dezesseis anos de idade entrou armado em duas escolas do estado do Espírito Santo (ES), abrindo fogo contra aqueles (as) que eram encontrados (as) pelo caminho⁹⁴. Filho de um policial militar, o adolescente pegou o revólver de seu pai para cometer o atentado, deixando para trás uma aluna e três professoras mortas, além de treze pessoas feridas em situação grave. Uma reportagem destaca que a incursão realizada pelo jovem não tinha alvo específico, o que nos permite pensar a economia pulsional evidentemente coletiva da ocasião. Não se tratava de neutralizar individualmente algozes ou praticantes de *bullying* que teriam lhe feito mal, corporificando um transbordamento sintomático com força suficiente para suspender a mesma gramática imaginativa que provavelmente fará, do ocorrido, um problema individual, anomalia que não faz parte da regra.

Dentre os relatos dos familiares dos atingidos (as) houve uma tentativa de qualificar a cena de extermínio como uma tragédia. Em entrevista ao G1 (2022), o marido de uma das professoras que morreu diz esperar que “a justiça seja feita, eu tenho uma criança de sete anos e vai ficar difícil agora. Ela era uma pessoa trabalhadeira, ficava até de madrugada fazendo plano de aula.” Duas pessoas ouvidas pela reportagem falam que “é inexplicável, a gente não sabe nem dizer a tragédia, é uma coisa muito triste. Eu cheguei aqui tinha uma ambulância, de repente tinham quinze. Eu fiquei atordoada.”; enquanto outra se pergunta: “fica esse medo agora, como deixar nossas crianças aqui?”. Por sua vez, o prefeito do município de Aracruz, local onde o fato se deu, também entendeu que foi “uma tragédia, a gente precisa manifestar solidariedade e estar ao lado, apoiar quem foi e está sendo atingido diretamente, é isso que nós

⁹³ Diferentes portais de notícias referem-se ao autor dos disparos ora como jovem, ora como assassino.

⁹⁴ Para o acesso à reportagem completa: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2022/11/27/outras-pessoas-podem-ser-responsabilizadas-pelo-ataque-a-escolas-em-aracruz-diz-governador-do-es.ghtml>, Acesso em 27/11/2022.

estamos fazendo aqui”. Já em suas respectivas redes sociais, tanto o presidente recém-eleito, Luís Inácio Lula da Silva, assim como seu vice, Geraldo Alckimin, endossaram a ideia de que ali havia acontecido uma tragédia.

Por certo é mais consolador, reconfortante e tranquilo pensar que aquele adolescente carrega, em si, qualquer espécie de distúrbio psíquico, traço que justificaria o feito e nos livraria socialmente de um processo de elaboração mais denso, pois o ocorrido seria fruto de um acaso infeliz, não passando de uma tragédia. Talvez seja difícil admitir que ele é uma pessoa tão normal como qualquer outra dita normal; talvez seja complicadíssimo assumir que qualquer um de nós poderia ser ou ter sido ele⁹⁵; ou que a linha divisória que dele nos separa é da espessura de um fio de cabelo.

Analogamente, se há uma espécie de lugar comum para qualificar, por exemplo, ataques às boates gays, sob o argumento de que a vontade de matar alguém com uma orientação sexual diferente da minha indica, pelo contrário, uma identificação com a qual não consigo me relacionar⁹⁶ (seria melhor dizer aversão?), então a reincidência de acontecimentos brutais em escolas de mais de trinta países do mundo (SANTOS, 2016) podem ser pensados desde uma ótica que não reduza a barbárie a uma dobra ingrata do destino, vulgarmente chamada de tragédia. Quer dizer, que se trate de uma tragédia não há dúvida, mas de que ordem? Dardot e Laval argumentam que “o conflito social é impedido porque o poder é ilegível. É isso, sem dúvida, que explica uma parte dos novos sintomas de ‘sofrimento psíquico’”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 364). Quase que imperceptivelmente, o conjunto de falas dos familiares das vítimas do atentado no Espírito Santo trazem para cena elementos importantes: “ela era uma pessoa **trabalhadeira**”; “é **inexplicável** (...). Fiquei atordoada”; “fica esse medo agora, como deixar nossas crianças aqui?”.

De maneira um tanto diversa, é verdade, algumas articulações afeto-expressivas em torno do medo parecem nos perseguir no decorrer desta seção. Se em algum momento fomos levados a sondar o medo a partir dos afetos provocados por uma prova (ou por toda uma racionalidade normativa específica), ousou ainda dizer: é essa mesma racionalidade que radicalmente potencializada e diferencialmente modulada faz um responsável se perguntar:

⁹⁵Para ser justo, é necessário fazer um corte. Na maioria dos casos, aqueles que efetuam os disparos são homens brancos (arrisco dizer heterossexuais, traço não analisado na pesquisa a qual faço referência), ver Santos (2016).

⁹⁶É o argumento do psicanalista Contardo Calligaris, em um artigo de opinião redigido ao portal Pragmatismo Político. A referência é ao ataque em Orlando à boate *Pulse*, deixando 49 pessoas mortas. As investigações revelaram que o atirador era usuário da plataforma *Grinder*, um conhecido aplicativo de pegação da comunidade gay, e que o mesmo frequentava o bar onde efetuou os disparos havia anos.

“como deixar nossas crianças aqui?”. É como se o medo, tendo nas provas um regime de visibilidade e dizibilidade mais palatável, pretensamente factual, posto que constatativo, e, portanto, inofensivo, retornasse agora sem grandes dissimulações, na medida em que “já faz parte da normatividade como elemento negativo desta última.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 366). **Trata-se de um lance que tenta plasmar o real, que nada quer dizer, ao medonho artifício do suposto fato métrico.** Só teremos medo de deixar uma criança na escola se nesse mesmo espaço o medo puder encontrar abrigo, sustentando e sustentado por uma engenharia social amorfa, na qual quem é trabalhadeira não deveria morrer por ser trabalhadeira⁹⁷.

Nesse andamento, podemos fazer algumas perguntas: o que explicaria a recorrência e recrudescimento do fenômeno? Por quais afecções um estudante ou professor vê sua potência efetuada quando abre fogo contra a comunidade escolar?

A fúria narcísica deste aluno se exprime da seguinte forma: **se você não pode se tornar conhecido e famoso na e com a sociedade, então se volte contra ela.** Mas esta sentença não se restringe ao caso particular deste aluno, pois é expressão do espírito de um tempo, de uma cultura que se baliza nas transformações decorrentes da chamada revolução microeletrônica, **proporcionada pelo modo de produção capitalista contemporâneo.** (ZUIN, 2008, p. 598-599, grifos meus).

Ora, se a aversão é um tipo de identificação com a qual não conseguimos nos relacionar, não seria possível que atos extremos (suicídio, assassinato em massa, ataques de fúria) nas mais diferentes escolas do mundo fossem justamente expressão de uma insuportabilidade marcada pela economia desejante do sucesso e de todo o lastro imaginativo aí implicado? Exagero ou não, sabemos que o sucesso não é para todos (as), e a vontade de atirar e matar no espaço escolar talvez diga de um impulso cego e obstinado – que não sabemos responder, ou que por vezes respondemos incrementando sua força: hierarquizando, dividindo, apartando – de acabar com uma gramática que gera sofrimento psíquico em escala global e se mimetiza em práticas pedagógicas múltiplas.

Faço apenas um movimento especulativo, e, enquanto tal, considero ter importância dizer que a polícia militar, quando encontrou o autor dos disparos, relatou que ele aparentava estar calmo, como se não tivesse cometido o crime que acabara de cometer. Ainda que muito tentador, resisto a patologizar individualmente o comportamento do adolescente, habitando

⁹⁷Em vídeos no Youtube de incursões policiais pelas favelas cariocas, ou mesmo nos telejornais da tv aberta, é comum ouvir, frente às práticas de guerra da polícia militar, moradores protestarem contra os extermínios perpetrados pela PM da seguinte forma: “era trabalhador, era trabalhador! Pai de família”.

assim o registro da problematização⁹⁸. Sua injustificável calma pode fazer ver que ele não via, na escola, o que nós vemos quando olhamos para nossas instituições escolares. O que ele via não sabemos, tampouco o que ele disser que viu (suas motivações para o crime) será transparente para ele mesmo ou plenamente acessível para nós, intervalo que acaba por arrastar a política para um problema de sentido.

É nesse entremeio intensivo, inclusivamente disjuncto, que o triste acontecimento não deixa de se dar de outra maneira, aquém da sua efetuação assinável, configurada por um arranjo material específico. Quero acreditar que a mesma força que leva alguém a matar poderia ser cooptada (mesmo que não saibamos como) para a criação de outros possíveis, imprevisíveis por definição. Pelo rumo da conversa, retomo um texto de Adorno (2010), também mobilizado em um artigo escrito pela professora Elizabeth Macedo (2019), no qual o autor defende que:

a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido; **quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige**, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. (ADORNO, 2010, p. 129, grifos meus)

Para minimamente contextualizar, devo ressaltar que o texto de Adorno se refere ao período de derrocada da Alemanha nazista. Não obstante, podemos nos valer de sua sugestão para estarmos atentos (as) às auspiciosas territorializações dos afetos nas políticas curriculares e nas diferentes ações pedagógicas. Práticas de ranqueamento, modos de enturmar, a experiência queixosa com a indisciplina cotidiana, bem como os rótulos de *repentes e bagunceiros*, **seriam as formas de expressão de qual ou quais afetos que circulam e são vivenciados nas escolas?** Ao longo da seção vimos possíveis articulações que giraram majoritariamente em torno do medo. Por conseguinte, se o que Adorno escreveu faz sentido (e intuo que sim), a pergunta que deveríamos fazer não é como deixamos de sentir medo; mas, inversamente, como fazemos para sentirmos ainda mais medo, produzindo espaços para que possamos elaborá-lo coletivamente, a ponto de que o medo seja transfigurado em uma outra coisa qualquer, sendo precipitado na experiência subjetiva como força de exterminar aquilo que mutila a vida, ao invés de se manifestar como força de extermínio da vida dos viventes.

Dada a ilegibilidade do poder, abrir fogo contra indivíduos inespecíficos é uma conduta assustadoramente perversa e coerente, expressão concreta de um peso insuportável,

⁹⁸ Refiro-me ao termo problematização conforme o uso conferido por Foucault (2014, p. 236): “problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, tampouco criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto de práticas discursivas que faz entrar algo no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento.”

possivelmente calibrado pela “infinita responsabilidade do indivíduo por seu destino; por sua capacidade de ser bem-sucedido e feliz.” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 136). É como se ao atirássemos a esmo, atacando aos outros, atacássemos a uma racionalidade específica que faz da figura do indivíduo sua pedra de toque. Aqui, matar um outro indivíduo se torna uma maneira de negar a infinita e angustiante responsabilidade individual que tenho sobre o meu próprio sucesso. Um traço que talvez explique, ao menos em parte, o porquê de alguns dos atiradores se matarem logo em seguida: o regime de insuportabilidade que eu imaginava resolver matando um conjunto de pessoas, a despeito de suas mortes, permanecerá em mim.

Dessa maneira, se a gramática do poder é mesmo ilegível e ubíqua, ao passo que um certo modo de produzir existências não é exatamente algo contra o qual possamos deliberadamente atirar, podemos ao menos reconhecer que os indivíduos funcionam também (e não apenas) como unidades discretas da maquinaria social, essas sim facilmente alvejáveis. Ainda de acordo com Dardot e Laval, na contemporaneidade:

A questão central que se coloca ao governo dos indivíduos é saber como programar os indivíduos o quanto antes para que **essa injunção à superação ilimitada de si mesmo não descambe em comportamentos excessivamente violentos e explicitamente delituosos**; é saber como manter uma ‘ordem pública’ quando é preciso incitar os indivíduos ao gozo, evitando ao mesmo tempo a explosão da desmedida. A ‘gestão social do desempenho’ corresponde precisamente a esse imperativo governamental (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 375-376, grifos meus)

Quer o adolescente tenha ou não um distúrbio psíquico, imagino que o movimento até então efetuado possa ser levado a sério em sua cotação especulativa, não deixando a um só tempo de conversar com o quadro geral que vinha sendo mobilizado para pensarmos a política curricular como um espaço-tempo de convergência e derrame da diferença, lastreado por múltiplas coreografias afeto-expressivas, onde mundos irreduzivelmente antagônicos se cruzam. A essa altura, deve ser possível perceber que a convergência e o derrame da diferença não implicam em qualquer miragem celebratória da diferença como sendo constitutivamente boa ou ruim. Se, como diz Deleuze (2018a), o ser do devir é a diferença, não há qualquer garantia de que sua atualização não possa ser efetuada em uma obstinação mortal a qual temos o dever de eticamente responder.

Responder eticamente à morte é se juntar aos seus silenciosos afetos não menos vitais e instáveis. Dar passagem à morte é um modo de se fazer vivo, reverberando a vontade de fazer morrer certas distribuições afetivas intoleráveis, isto é, modos de existência mortificadores, junto aos seus respectivos regimes de expressão. A sensação de que fazer morrer um mundo

passa pela escola tem um duplo, a saber: criar maneiras de viver é ação própria sobre o que pode ser entendido como educar.

ENTRE AS LINHAS E OS AFETOS DE NITERÓI: DE QUE MATERIAIS SÃO FEITOS OS CURRÍCULOS?

Quando dei início à redação da conclusão, ou melhor, quando imaginei como começá-la, desejei deixar sua escrita para depois da defesa. É certo que após esse momento todo tipo de reconfiguração será imaginada. Outros começos serão abertos. Outras ideias surgirão. Além disso, guardo comigo uma espécie de resistência para amarrar tudo o que foi dito ao longo do trabalho. Talvez porque esse tudo não exista, não seja coeso, internamente coerente, mas um conjunto de ressonâncias que foram sendo montadas junto às inquietações que apareciam para mim em contato com a rede de Niterói. Fazer inquietações ressoarem necessariamente passa por distorcê-las.

Não tenho ideia se as inquietações da tese são as mesmas vividas pela rede de Niterói. Tampouco há resposta fácil para esse problema. É provável que sim e não ao mesmo tempo. Tive a pretensão de escrever com Niterói, porque talvez seja impossível fazer de outra forma. Mesmo quando imaginamos escrever sobre algo, estamos necessariamente deformando esse algo sobre o qual julgamos escrever. Há algo de insubmisso que não se reduz ao relato, mas se reduz no relato. Isso que se reduz no relato, amplia-se no exato momento em que é reduzido. Faz-se outro a ser relatado, por isso se amplia. Não é aquilo que é relatado, por isso se reduz. Ampliação e redução ao mesmo tempo.

Falar sobre Niterói, por esse motivo, é fazer de Niterói toda uma outra coisa. E talvez seja assim para os professores e professoras da rede. Situados em Niterói, fazem da educação e do currículo da cidade toda uma outra coisa. Currículos simultaneamente reduzidos e ampliados. Currículos pequenos de maneira gigantesca. Currículos gigantescos de maneira pequena. O que isso quer dizer? Não sei. Não posso saber. Escrevi no embaraço constante desse jogo de escalas. O que foi escrito, portanto, é expressão de um embaraço. De uma perplexidade frente ao fazer curricular. Embaraço frente à ação educativa. Embaraço frente à educação.

Ao fim do doutorado, se em uma situação hipotética me perguntarem o que é educar, o que é a política curricular, o que é um currículo, ou como se faz pesquisa, pararei assustado como se nunca tivesse ouvido a pergunta em minha vida, como se nunca tivesse tentado responder, como se um novo campo se abrisse bem diante de mim no instante em que a pergunta me é feita. Num dia desses, na rua, nesses contatos espontâneos que insistem em acontecer, um sujeito me disse: *quando a gente estuda demais fica sem saber aonde é que está*. Eu senti raiva ao ouvir. E senti raiva porque concordei. Estudar para não saber o que as coisas são é uma

belíssima ideia inútil. E não saber o que as coisas são é o mesmo que assumir politicamente que as coisas podem ser de outro modo, que a vida pode ser de outro modo. Ou melhor, que a vida já é de outro modo independente da nossa vontade de conformá-la de acordo com nossas intenções.

A intenção conformista, porém, é sempre desmanchada em função da indeterminação afetiva dos corpos. Não saber o que as coisas são ou onde estamos é afirmar a contingência e mutabilidade das coreografias de afetos que produzem nossos modos de existir e estar no mundo. Mudar uma forma de pensar, de ver ou de dizer de uma comunidade política é intervir na sua coreografia afetiva atual. E como essa intervenção é feita? Bem, essa talvez seja uma pergunta que se abre ao final da escrita. Acredito que ela ressoe no questionamento inicial do estudo: como o sentido de algo pode mudar? Se relutei em chamar esse algo de currículo no início da tese, vejo que fiz isso por uma intuição cega, mas não sem sentido. No movimento mesmo da significação, significar o currículo de várias formas produz um ou vários significados para aquilo que o currículo é. Sempre pensado junto a um verbo de ligação, o currículo é adjetivado de muitas maneiras. Currículo é diferença. Currículo é conhecimento. Currículo é vida. Currículo é poder. Currículo é cultura. Currículo é hibridação. Currículo é tradução.

Trata-se de um movimento em “que as qualidades do currículo encontram-se como simples tendência agitando um elemento imóvel.” (AMORIM, 2012, p. 44). Ou seja, o currículo é aquilo o que o seu adjetivo faz dele. O que movimenta o currículo, portanto, é a qualidade que o caracteriza, o currículo mesmo não é nada, ou passa a ser aquilo que o seu adjetivo diz. Não sei direito o porquê, e aproveito as páginas finais para tentar explicitar, mas essa é uma ideia que me incomoda, afeta-me e me deu a escrever.

Dadas as disputas teóricas no campo dos estudos curriculares, tampouco sei se concordo com a ideia de que significar o currículo de muitos modos faz dele um elemento imóvel. Que o currículo seja alguma coisa não parece haver dúvida, mas o que o currículo é? Talvez para escapar da pergunta, possamos pensar no currículo enquanto verbo, *currere*, como quis Pinar (2016). O problema, contudo, não cessa de retornar: currículo deixa de ser substantivo, currículo agora é verbo. E haverá algum problema nisso ou estamos rodando como quem roda no vazio? Talvez sim. Talvez não. Não sei.

Nos dois casos, seja o currículo um verbo, seja ele caracterizado por um adjetivo; ou ainda, num terceiro caso, seja ele um movimento de significar as coisas do mundo que passam a ser reconhecidas enquanto tais conforme as nomeamos, o currículo não deixa de ser alguma

coisa. Em cada um dos movimentos, o currículo é. E é exatamente isso que o currículo é que me deixa desassossegado. Porque, no mais das vezes, achamos que essa coisa que o currículo é, é a palavra que o significa. E não que não o seja. Mas não é só. E se não é só, o que resta como excesso da palavra? Outra palavra? Um conjunto de palavras?

Afeto já é palavra e palavras afetam, não há como contestar. Mas tentei tatear o que poderia ser uma política curricular quando partimos da premissa de que nem tudo aquilo que nos afeta chega a ser palavra, ou quando nem tudo aquilo que nos acontece é exatamente articulável do ponto de vista da palavra. Acredito que essa seja uma dimensão do educar consideravelmente importante, com ecos políticos igualmente relevantes. Não obstante, fiz isso não para me contrapor a ideia de significar (n)o currículo, até porque não considero um movimento possível, mas por ter percebido que esse algo que faz a significação curricular variar seu quadro de referência interpretativa (as regras do jogo, seu regime sensível, seus modos de dizer, suas formas de pensar) são os afetos (*opa!*). Afetos são forças nem sempre significáveis e nem por isso menos existentes ou atuantes.

Tatear essa mesma política curricular abaixo do quadro significante é fazê-la sumir ou ser esfumada no exato momento em que as palavras se imprimem ou são digitadas no corpo da página. Vindo a ser palavra, isso que me inquieta está fadado a sumir no justo instante em que o encontro. Isso que quando é tocado se desmancha, ou quando nos toca pode fazer desmanchar, revela a força política do ser afetado. Força que se relaciona com ação de fazer ruir, de criar intervalos, vacúolos de silêncio (DELEUZE, 2013a), rearticulando ou produzindo novas partilhas do sensível, isto é, criando novos modos de articulação entre as palavras e as coisas. Quero acreditar que o percurso tortuoso percorrido pela pesquisa, não sendo apenas um problema de estilo, teve a ver com a afirmação de que “a política, na sua especificidade, é rara”, sendo “sempre local e ocasional” (RANCIÈRE, 2018, p. 138). Raridade que parece ter me convidado, desde o início da redação da tese, para uma expedição textual que transitou por diferentes locais e ocasiões.

Passamos por muitas cenas. Cenas aparentemente irrelevantes. Cenas que na maior parte das vezes não apresentaram quaisquer semelhanças entre si. Cenas que formaram um corpo heterogêneo de como a política curricular pode se expressar ou se efetuar. Cenas que, na diferença, fazem emergir uma pergunta: mas afinal, frente aos modos heterogêneos de sua efetuação, o que é isso que está sendo chamado de política curricular? A política, em Rancière (2009, 2012, 2018), tem um único princípio universal: o da igualdade. É uma igualdade que

não possui conteúdo apriorístico. Trata-se, antes, de conferir se em meio a uma experiência qualquer estamos em condições de alterar o que pode ser dito sobre aquilo que está sendo visto. Se é possível alterar os modos de ver e dizer de uma comunidade política quando somos diferencialmente afetados pelo outro. Ou, para retomar o que foi mapeado por essa cartografia: se ao olharmos para uma turma de alunos bagunceiros, podemos dizer outra coisa sobre a bagunça e os critérios de enturmação; se ao olharmos para uma mãe chorando, podemos dizer outra coisa sobre o choro; se ao ouvirmos sobre a (i)legalidade dos gatos, podemos pensar outra coisa sobre currículo, isto é, se podemos afirmar as divergências que fazem o espaço curricular funcionar questionando uma moralidade específica; se na indignação de beber uma vitamina de banana batida com leite de aveia é possível pensar um *cotidiano rico de política*; se é possível ver na reprovação um desejo afirmativo; se é possível fazer do ressentimento uma força que faz irromper novas práticas pedagógicas, etc.

Em meio às tentativas improvisadas de dar consistência ao trabalho escrito, espirei como pude as cenas de rearticulação entre os regimes de visibilidade e dizibilidade na experiência curricular. Espero ter sido feliz em articular essa discussão à vertente afetiva dos rearranjos sensíveis que acontecem nos currículos, apontando como tais rearticulações também passam por encontrar-se com o outro, deslindando assim a dimensão espaço-temporal da política. As formas de contestação política, quando temos em mente a ideia de um espaço-tempo aberto, podem não ser lineares ou obedecerem a uma relação de causa e efeito. Um exemplo significativo é encontrado na parte I da tese. Opor-se à lógica da mensuração e do bom desempenho, por parte dos alunos e alunas, talvez seja uma ação lastreada por atitudes bagunceiras e rebeldes. Professores, porém, podem valorar a bagunça como um problema indisciplinar. As diferentes formas de sermos afetados pelo outro, nessa perspectiva, apresentam-se como um problema de natureza política: dada a maneira pela qual sou afetado, o que consigo ver e dizer da situação na qual me encontro imerso? E como deslocar, via afeto, a ideia de consenso como enunciado político?

Pergunto-me, então, sobre os esteios afetivos dos valores pedagógicos que produzem o imaginário curricular. Questiono-me sobre o que consideramos positivo, sobre o que consideramos negativo. O porquê de um valor negativo ser tomado como negativo. O porquê de um valor positivo ser tomado como positivo. E, por isso, cabe ainda expandir o problema: como produzir uma leitura atenta à ética dos afetos que torça a impostura moral no campo da criação de modos de existências desde a escola? Como atuar e intervir em um quadro atual de

afecções no âmbito de uma comunidade escolar sem ter a pretensão de corrigi-lo? Como partir desde os afetos que nos constituem rumo a novas composições existenciais? Escutando os professores de Niterói, não tenho dúvidas de que educar figura como força ativa de produção de mundos, força de sonhar outros possíveis.

Entretanto, e vale marcar para não cairmos no idílico pelo idílico, a indeterminação afetiva dos corpos nos lembra constantemente que sonhar não é o mesmo que afirmar que tudo é possível, que podemos fazer do mundo o espelho da nossa intenção. Pelo contrário, a indeterminação afetiva apenas anuncia que outros possíveis são possíveis, que mais do que está dado em nosso horizonte político é possível. Se educar é produzir interferências nesse campo afetivo onde nos constituímos com o outro, então educar é um gesto pleno de força política.

Nesse campo instável, há também um conjunto de perguntas que são muito tentadoras: como produzir interferências de modo a gerar os resultados esperados? Como fazer do processo educativo uma ferramenta para alcançarmos um mundo melhor, mais justo, menos desigual? Perguntas como essas tendem a surgir num cenário de incertezas políticas, econômicas ou sociais. Fazem a ação pedagógica reparar uma suposta dívida do outro para com o processo educativo. Estão assentadas, portanto, na ideia de desejo como falta. Nessa seara, educar se torna um processo para que cheguemos ao sonhado cenário da igualdade social. Mas é risível, por exemplo, imaginar que o problema da concentração de riquezas é um problema educacional. É como se nos dissessem: a riqueza não é bem distribuída porque as pessoas não são bem educadas. Por isso, pergunto: como produzir e reverberar uma teorização curricular que afirme o desejo como força de produção de mundos? Como fazer ecoar uma teorização em currículo que não parta da ideia de desejo como falta?

Longe de fornecer garantias que sustentem a manutenção desse mundo, o trabalho político da educação parece ser o de tornar esse mundo tão incerto quanto for possível. Tornar incerto aquilo que vemos e podemos dizer sobre o que é visto. Tornar incerta “a ficção consensual, que nega seu caráter de ficção fazendo-se passar por realidade e traçando uma linha de divisão simples entre o domínio desse real e o das representações e aparências, opiniões e utopias.” (RANCIÈRE, 2012, p. 74). Assumindo que, na incerteza, estamos em condições de igualdade para balançar as ficções dominantes. A igualdade não é o ponto ao qual chegaremos, é o ponto do qual partimos. E se partimos desse ponto é porque estamos radicalmente expostos ao outro, vulneráveis. Nunca saberemos de uma vez por todas como na relação com o outro algo de singular pode emergir.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- AGAMBEN, G. Os estudantes. **Punkto**, v.15, 2018.
- ALAIMO, S. Feminismos transcorpóreos e o espaço ético da natureza. **Estudos Feministas**, v.25, n.2, p. 909-934, mai./ago. 2017.
- ALVES, N. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, n.17, p.53-62, 2001.
- AMORIM, A. Currículo (des)figura, diagrama da linguagem. In: MACEDO, E.; MACEDO, R.; AMORIM, A. (Orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, 2009, p. 62-54.
- AMORIM, A. Três crianças a compor um plano para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 411-426, set./dez. 2013.
- AMORIM, A. Fotografia, Som e Cinema como afectos e perceptos no conhecimento da escola. **Teias**, ano 8, nº15-16, jan./dez., 2007.
- AMORIM, A. Deleuze e currículo: no intervalo de palavras e imagens. Em: **Teóricos e o campo do Currículo**. FERRAÇO, C.; GABRIEL, C.; AMORIM, A.C. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 2012. p.43-55.
- AQUINO, L.; SOUSA, S. Ousadia na produção curricular de uma rede de educação infantil: singularidades borram campos e quadros. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 149–175, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp149-175.
- ARCÁRON, T. Shape-in(g) Space: Body, Boundaries, and Violence. **Space and Culture**, v. 19, n.2, p. 139–149, 2016.
- ARROYO, M. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BALL, S. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARAD, K. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. **Vazantes**, v. 1, n. 1, p. 7-34, 2017.
- BARROS, L. P; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.
- BARTHES, R. Uma relação quase maníaca com os instrumentos gráficos. In: BARTHES, R. **O grão da voz: entrevistas**. Edições 70. 1981. p. 175-180.

- BECKETT, S. **Textos para nada**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BECKETT, S. **O inominável**. São Paulo: Globo, 2009.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BORGES, V.; LOPES, A. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 114-135, 2021.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- BUTLER, J. Corpos que ainda importam. In: COLLING, L.(org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 19-42.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CARNEIRO, G.; PARAÍSO, M. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018.
- CARVALHO, J.; DELBONI, T. Ética e estética da existência: por um currículo ‘estranho’. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, p. 170-184, jan./jun. 2011.
- CARVALHO, J.; SILVA, S.; DELBONI, T. The Power of Affections in the curriculum discursive practices: possibilities of the development of a relationship-curriculum. **Transnational Curriculum Inquiry**, nº13, v.1, p.14-23, 2016.
- CORAZZA, S. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 100-114, ago. 2001.
- CORAZZA, S. Noologia do currículo: Vagamundo, o problemático, e Assentado, o resolvido. **Educação & Realidade**, v.27, nº2, p.131-142. jul./dez. 2002.
- CORAZZA, S. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.
- CORAZZA, S. Os sentidos do currículo. **Teias**, v.11, nº22, p. 149-164, maio/ago., 2010.
- COSTA, A. Da verdade inconveniente à suficiente: cosmopolíticas do antropoceno. **Cognitio-Estudos**, vol.18, nº1, p. 37-49, jan./jun., 2021.
- COUTINHO, E. O cinema-documentário e a escrita sensível da alteridade. **Projeto História**, n. 15, p. 165-191 abr. 1997.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **La pesadilla que no acaba nunca**: el neoliberalismo contra la democracia. Barcelona: Gedisa, 2017.
- DE LA CADENA, M. Natureza incomum: histórias do antrope-cego. **Estudos Brasileiros**, nº69, p.95-117, 2018.

- DELEUZE, G. **Bersognismo**. São Paulo: Editora, 34.
- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo, Editora 34, 2013a.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora. 34, 1997.
- DELEUZE, G. **Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia**. Buenos Aires: Cactus, 2005.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.
- DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- DELEUZE, G. **En medio de Spinoza**. Buenos Aires, Cactus, 2008.
- DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013b.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: n-1, 2018a.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 2**. São Paulo: Editora 34, 2011a.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia vol 1**. São Paulo: Editora 34, 2011b.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DESPRET, V. O que diriam os animais se...? **Cadernos de Leitura**, n.45, 2016.
- DIAS, R.; GOMES, R.; LOPES, A. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. IN: FERRAÇO, C.; GABRIEL, C.; AMORIM, A. (orgs.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: Faculdade de Educação – Unicamp, 2012. p.200-2014.
- FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, n.13, p. 155-161, 2005.
- FISHER, M. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- FOUCAULT, M. Dos outros espaços. **Estudos Avançados**, v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013.

FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 234-245.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos III: Estética, literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p.264-298.

FOUCAULT, M. Poder e saber. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 223 – 241.

GABRIEL, C. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 104-130, jul./set. 2016.

GABRIEL, C. Currículo e construção de um comum: articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. **E-curriculum**, v. 17, p. 1545-1565, 2019.

GABRIEL, C.; ROCHA, A. Seleção do conhecimento como operação antagônica. **ETD**, v. 19, p.844-863, 2017.

GONÇALVES, T. Pesquisa (-) Formação: composições a partir de experiências de leitura e escrita na universidade. **Revista Educação em Questão**, v.57, n.53, p. 1-23, jul./set., 2019.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

HAESBAERT, R. **Por amor aos lugares**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

HAESBAERT, R. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina**. Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, 2021.

HARAWAY, D. **Manifiesto de las especies de companhia: perros, gentes y otredad significativa**. Córdoba: Bocavulvaria, 2017.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Rio Janeiro: Vozes, 2020.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, ano 18, n. 37, p. 25- 44. jan./jun. 2012.

INGOLD, T. **Estar vivo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

INGOLD, T. **La vida de las líneas**. Santiago: Ediciones Universidad Hurtado, 2018.

KAFKA, F. **O Processo**. São Paulo: Globo, 2003.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

- LAPOUJADE, D. **Deleuze**: os movimentos aberrantes. São Paulo: n-1, 2015.
- LAPOUJADE, D. **William James**: a construção da experiência. São Paulo: n-1, 2017.
- LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, v.29, n.1, p. 27-43, 2004.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v.28, n.2, p. 101-115, 2003.
- LATOURE, B. Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto quanto socrático). **Cadernos de campo**, n.14/15, p.339-352, 2006.
- LATOURE, B. **Investigação sobre os modos de existência**: uma antropologia dos modernos. Petrópolis: Vozes, 2019.
- LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LISPECTOR, C. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020a.
- LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro, Rocco, 2020b.
- LISPECTOR, C. **As palavras**: curadoria de Roberto Corrêa. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.
- LISPECTOR, C. **Das vantagens de ser bobo**. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/08/cronica-das-vantagens-de-ser-bobo.html>. Acesso em: setembro, 2022.
- LOPES, A. Ainda é possível um currículo político? IN: LOPES, A.; ALBA, A. (orgs.) **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014. p.43-64.
- LOPES, A. Apostando na produção contextual do currículo. In (Orgs) AGUIAR, M.; DOURADO, L. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 445–466, 2015.
- LOPES, A.; MACEDO, E. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. 1-9, 2021.
- LOPES, A.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. IN: BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011b.
- LOPES, A.; MACEDO, E. **Currículo da Educação Básica (1992- 2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, A.; MACEDO, E. Nota introdutória – Cultura e Política: implicações para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p. 5-10, jul./dez. 2009.

LOPES, L. Sobre a neutralidade e gênese na teoria do sentido de Deleuze. **Kalagatos**, v.9, nº17, p.129-169, 2012.

MACEDO, E. A educação e a urgência de ‘desbarbarizar’ o mundo. **E-curriculum**, v.17, n.3, p. 1101-1122 jul./set. 2019.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação dos discursos curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez., 2013.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 507-524, 2017b.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista E-curriculum**, v.12, n.4, p.1530-1556, 2014.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, v.30, n.106 p. 87-109, 2009.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-286, maio/ago. 2006.

MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A.; ALBA, A. (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 83-101, 2014.

MACEDO, E. Curriculum as enunciation. IN: PINAR, W. (org.). **Curriculum Studies in Brazil: intellectual histories, present circumstances**. New York: Palgrave Macmillan, 2011. p.135-154.

MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez, 2017a.

MACEDO, E. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 26, p. 1-23, 2016a.

MACEDO, E. **Uma alternativa às políticas centralizadas: formar professores e produzir currículo nas escolas**. Projeto de pesquisa e intervenção inovadora apresentado ao Edital Apoio à pesquisa e à inovação em Ciência Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas do CNPq. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016b.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n.4, p. 739-759, 2018.

MACEDO, E. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-15, 2018.

MACEDO, MILLER, J. Por um currículo ‘outro’: autonomia e relacionalidade. **Currículo sem fronteiras**, v.22, p.1-17, 2022.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p.1-20, 2018.

MARTINS, E.; VIANA, R. Por uma visão de linguagem ciborgue e coletiva. **Trab. Ling.Aplic.**, n.58, v.2, p.496-519, mai./ago. 2019.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MASSEY, D. Algunos tiempos de espacio. In: ALBET, A.; BENACH, N. **Doreen Massey**. Un sentido global del lugar. Barcelona: Icaria, 2012. p. 176-185.

MASSEY, D. Filosofia e política da espacialidade: algumas considerações. **GEOgraphia**, 6ºano, n.12, p. 7-23, 2004.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MASSEY, D. Um sentido Global de Lugar. (In) ARANTES, A. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000, p. 176- 185.

MASSUMI, B. **O que os animais nos ensinam sobre política**. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

MATHEUS, D. **Políticas de Currículo em Niterói, Rio de Janeiro: o contexto da prática**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

MILLER, J. Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores. **Roteiro**, v.46, p. 23-40, jan./dez., 2021.

MILLER, J. Teorização do currículo como antídoto contra a cultura da testagem. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2043-2063, 2014.

MILLER, J.; MACEDO, E. Políticas Públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 948-965, set./dez. 2018.

MONDARDO, M. O governo bio/necropolítico do agronegócio e os impactos dos agrotóxicos sobre os territórios de vida Guarani e Kaiowá. **Ambientes**, vol. 1, n. 2, p.115-187, 2019.

MOUFFE, C. **Sobre o político**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

NANCY, J. **À escuta**. Belo Horizonte: Edições chão da Feira, 2014.

NICOLAIEWSKY, C. **Tornar-se Mariana**: A construção da comunidade em uma escola que garanta lugar para cada um. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2020.

NIETZSCHE, F. **Obras Incompletas**. São Paulo: Abril, 1978.

NIETZSCHE, F. **Para além do bem e do Mal**. São Paulo: Martin Claret, 2015.

NITERÓI. A educação na cidade de Niterói 2021-2024: minimizar os efeitos da pandemia sobre a Rede Municipal e avançar em direção à escola do século XXI. Secretaria Municipal de Educação (SME), 2022.

NITERÓI. Ofício Circular nº21, Fundação Municipal de Educação (FME), Superintendência de Desenvolvimento de Ensino – Assessoria Especial de Articulação Pedagógica, 2019.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Minuta do Referencial Curricular Municipal 2020. Educação Infantil, 2020.

NITERÓI. Secretaria Municipal de Educação. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Referencial Curricular 2010. Rede Municipal de Educação de Niterói: uma construção coletiva. Educação Coletiva. Niterói, SME/FME, 2010.

OPIPARI, C.; TIMBERT, S. Cartografia imaginada da mangueira. **Fractal**, vol. 25, n. 2, p. 247-262, maio/ago., 2013.

NITERÓI. Conselho Municipal de Educação de Niterói: Ata da 267ª sessão ordinária, 31 de maio, 2021.

NITERÓI. Conselho Municipal de Educação de Niterói: Ata da 268ª sessão ordinária 5 de julho, 2021.

NITERÓI. Homologação da deliberação do CME nº47/2021 do conselho municipal de educação de Niterói. Diário oficial de Niterói, 2021.

NODARI, A. Eu, pronome oblíquo. **Revista da Anpoll**, n. 38, p. 75-85, jan./jun. 2015.

NUNES, R. **Do transe à vertigem**: ensaios sobre o bolsonarismo e um mundo em transição. São Paulo: Ubu, 2022.

PARAÍSO, M. Currículo, Desejo e Experiência. **Educação & Realidade**, v.34, n.2, p. 277-293, 2009.

PARAÍSO, M. Currículo e seus dizeres, fazeres e querereres: vontade de potência de uma professora? **Educação e Realidade**, v.47, p. 1-18, 2022.

PARAÍSO, M. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação e Realidade**, v.30, n.1, p. 67-82, 2005.

PARAÍSO, M. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.14, p. 587-604 mai./ago. 2010.

PARAÍSO, M. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **E-curriculum**, v. 17, p. 1414-1435, 2019.

PARAÍSO, M. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v.38, nº1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2013.

- PINAR, W. Curriculum Studies in Brazil: Four Concepts. IN: PINAR, W. (org.). **Curriculum Studies in Brazil**: intellectual histories, present circumstances. New York: Palgrave Macmillan, 2011.p.197-2016.
- PINAR, W. **Estudos curriculares**: ensaios selecionados. Em: LOPES, A.; MACEDO, E. (Orgs). São Paulo: Cortez, 2016.
- PROUST, M. **Em busca do tempo perdido**, volume I. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- RANCIÈRE, J. **Inconsciente Estético**. São Paulo: Ed.34, 2009b.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009a.
- RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. São Paulo: Editora 34, 2018.
- RANCIÈRE, J. **O espaço das palavras**: de Mallarmé a Broodthaers. Belo Horizonte: Relicário, 2020.
- RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- RANNIERY, T. **Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- RANNIERY, T. Currículo, socialidade queer e política da imaginação. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 52-67, 2017.
- RANNIERY, T. Vem cá, e se fosse ficção? **Práxis Educativa**, v.13, p. 982-1002, 2018.
- RANNIERY, T. Vivendo no Mundo deles: currículo a partir de um apelo geontológico. **Currículo sem fronteiras**, v.2, nº. 3, p. 729-754, set./dez., 2020.
- RANNIERY, T. Onde andarão as bichas loucas? **Currículo sem fronteiras**, v. 22, p. 1-27, 2022.
- RANNIERY, T.; MEDEIROS, R. Uma rede passa pelo currículo: difração e modos de existência na política curricular. **Roteiro**, v. 46, p. 1-24, jan./dez., 2021.
- RANNIERY, T. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n.3, p. 159-178, set./dez. 2012.
- ROCHA, A.; MEDEIROS, R. Currículo e espaço – uma conversa por se fazer? **Educação e Pesquisa**, v.46, p.1-22, 2020.
- ROCHA, A. Corpo-território como argumento curricular de resistência. **Teias**, v.20, nº59, p.56-71, 2019.
- ROCHA, A. Os vestidos da madrinha Verônica: ou como a morte aparece nos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.20, nº3, p. 768-785, set./dez., 2020.
- RODRIGUES, E. **Montagem**: por uma escrita em educação. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2020.

RODRIGUES, H. Fazendo o caminho ao andar. Verdade, poder e subjetivação em Michel Foucault. **Ecopolítica**, v.21, p. 2-16, mai./ago., 2018.

RODRIGUES, H. Intercessores e Narrativas: por uma dessujeição metodológica em pesquisa social. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**, v.6, n°2, p. 234-242, ago./dez., 2011.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v.1, n.2, p. 241-251, 1993.

ROLNIK, S. **Antropofagia Zumbi**. São Paulo: n-1, 2021.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2016.

ROQUE, T. Sobre a noção de diagrama: matemática, semiótica e lutas minoritárias. **Revista Trágica**, v.8, n°1, p.84-104, 2015.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SALOMÃO, W. **Poesia Total**. Companhia das Letras, São Paulo, 2018.

SANTOS COSTA, E. **Referenciais curriculares para o ensino fundamental da rede municipal de Niterói: diálogos multiculturais e possibilidades na prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, L. **"Voltando a ser escola" – estudo de caso da tragédia de Realengo no município do Rio de Janeiro (RJ)**. (Mestrado em Saúde Pública), Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Fiocruz, 2016.

SCHUBACK, M. **Atrás do pensamento**: a filosofia de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

SCOFANO, R. RANNIERY, T. Desentendimento na política curricular: um problema de sentido? **Teias**, v. 23, n.71, p.129-141, out./dez., 2022.

SILVA, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SOUZA, C. Projeto sagrada natureza: currículo em ação – uma experiência multicultural na aplicação da lei 11.645/2008. In: AROSA, A.; FERNANDES, C. **Educação em Niterói**: política e produção de conhecimento. Niterói: Intertexto, 2018. p.257-285.

SOUZA, C. Projeto sagrada natureza: currículo, cultura e diferença. In: SOUZA, C. **Relações étnico-raciais e currículo**: temas e abordagens. Curitiba: CRV, 2017. p. 71-86.

TADDEI, R.; GAMBOGGI, A. Educação, antropologia, ontologias. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016.

TAUBMAN, P. **Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education**. New York: Routledge, 2009.

TSING, A. L. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno**. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

VASCONCELLOS, C.; MAURÍCIO, L. Sistema de avaliação da educação de Niterói: a percepção de professores no contexto da prática. **Teias**, v.19, nº54, p.193-207, 2018.

VASCONCELLOS, J. A Filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-Filosofia. **Educação e Sociedade**, vol. 26, nº93, p.1217-1227, Set./Dez., 2005.

VEIGA, Á. **O excesso do real: Deleuze e a virada especulativa**. Tese (Doutorado em Filosofia), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2020.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Lugar e função da Antropologia no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v.44, n.4, p. 15-26, 2010a.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O nativo relativo. **Mana**, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas Caníbales: líneas de antropología postestructural**. Buenos Aires: Katz, 2010b.

VIVIAN, M. Barthes e a escritura: a leitura e a proposição existencial. **Revista Língua & Literatura**, v. 17, n. 29, p.23-34, dez. 2015.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZUIN, A. A educação de Sísifo: sobre ressentimento, vingança e amok entre professores e alunos. **Educação e Sociedade**, vol. 29, n. 103, p. 583-606, maio/ago. 2008.