UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS
TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO
BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

LUANA CARNEIRO BEZERRA

EXPERIMENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS EM PESQUISAS CURRICULARES

BELÉM
2022

LUANA CARNEIRO BEZERRA

EXPERIMENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS EM PESQUISAS CURRICULARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica. Sob orientação da Profª. Drª. Josenilda Maria Maués da Silva

BELÉM
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B574e Bezerra, Luana Carneiro.
EXPERIMENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS EM PESQUISAS CURRICULARES / Luana Carneiro Bezerra. — 2022.
140 f. : il.

Orientador(a): Profª. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2022.

1. Cartografia; Currículo; Pensamento da Diferença . I. Título.

CDD 370

LUANA CARNEIRO BEZERRA

EXPERIMENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS EM PESQUISAS CURRICULARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Josenilda Maria Maués da Silva – PPEB/NEB/UFPA

Orientadora

_____

Prof.ª Dr.ª Silvia Nogueira Chaves - IEMCI/PPGECM/ UFPA

Examinadora Externa

_____

Prof.ª Dr.ª Claudia Madruga Cunha - PPGE/PRPPG/UFPR

Examinadora Externa

_____

Prof. Dr. Jadson Fernando Garcia Gonçalves – PPEB/NEB/UFPA
Examinador Interno

BELÉM

2022

AGRADECIMENTOS

Ao vô Vandir, ao tio Gedsonvane, ao primo Matheus e a prima Claudenilza, todos *in memoriam.*

Gratidão, para mim, é esticar os horizontes da existência. Gosto de lembrar das pessoas, das alianças, desse caminhar povoado de amor, ideias, desafios, ouvidos atentos, orações, músicas, desassossegos, cafés da tarde e muitas lágrimas.

Pode parecer curioso, mas a parte dessa dissertação que mais ansiei escrever foram os agradecimentos. Não pela sensação de "texto finalizado", mas para registrar a importância das pessoas nessa trajetória acadêmica desafiadora, o sonho-mestrado.

De fato, o quantitativo de pessoas responsáveis para que uma dissertação seja finalizada é sobremaneira extensa, não é uma hipérbole da minha parte. A lista de pessoas passa por familiares, conhecidos/as, professores/as, servidores da universidade, amigos/as da rua, da vida, da graduação, da pós, entre tantos outros. Mas, como disse Medeiros (2019), serei nominalista.

Então, agradeço a Deus, como verbo se fez poesia, habitou entre nós e possibilitou formas outras de amar, de reinventar os dias, cultivar encontros, afetos potentes e cavar possíveis.

Aos meus pais, Mário e Lúcia, que sempre me impulsionaram academicamente, vibraram comigo e também foram alento quando pensei não conseguir. Mãe, obrigada por seu amor feroz, que lutou contra muitos para eu estivesse aqui, a senhora é sinônimo de força e resistência. Pai, obrigada por ser calmaria, brisa suave e aconchego, o senhor é firme e valente, além de ser o melhor cozinheiro-marinheiro-veterinário-mecânico-pedreiro, não é à toa que lhe chamam de melé[1].

Aos meus irmãos, Mário, Luan e Leandro, por me ensinarem que podemos amar mais do que imaginamos, obrigada por serem tão carinhosos, parceiros e presentes, vocês transbordam alegria. Aos meus avós, Leonardo e Arlete, que me acolheram de volta no ninho. Vocês são muito preciosos para mim, obrigada pela preocupação

[1] O coringa no jogo de cartas, serve para fazer qualquer jogo.

materializada em gestos simples e amorosos, como café quentinho pela manhã, abraços de bom dia e ligações para saber que horas volto para casa.

Ao meu primo Lucas, por sair da casa dele e vir tirar o cochilo da tarde comigo, pelas massagens nos pés, cafunés e risadas diárias. À Arleth por ter me ensinado a ser mais rebelde, por me ouvir quando chorava, por não entender Deleuze e Guattari, por todas as cores de cabelo que tivemos e por todos os conselhos que você vinha pedir e não seguia. Ao Leonardo Neto por fazer as melhores comidas, pelos beijos diários, quando eu estava sentada em frente ao computador escrevendo essa dissertação. Ao Bernardo, o primo caçula, inteligente, falante e faceiro, que sempre fala em arrumar as malas para vir morar conosco. Ao Rafael, por não deixar o café estragar nunca, porque bebe qualquer quantidade e depois não entende por que está com azia. Às primas que estão distantes, apenas fisicamente, Rafaela, Gabriela, Sara, Júlia e Clara, saudades imensas.

Aos meus tios e tias, por serem presentes, engraçados e atenciosos, tia Liete, tio Lili, tio Leo, tia Jose, tia Leda e tio Vandinho. À Cleia, pelas gargalhadas e por nossas conversas sobre recomeçar. Amo nossa família aglutinada/agregada, nossa mesa sempre cheia, as músicas na varanda e as conversas sobre todos os tipos de assuntos possíveis.

Uma nota especial a minha tia Gilce, uma das minhas pessoas favoritas dessa vida, obrigada por me acolher mesmo a quilômetros de distância, obrigada por ter o melhor abraço, as melhores palavras, o melhor colo, as melhores músicas... A senhora me ensina que podemos ser felizes sem esperar aprovação do mundo. Amo-te com amor puro, afinal, “é o encontro de metades”.

À minha eterna galera da Prati, Ludy e Larissa, nossa amizade me rouba as palavras, e olha que me considero boa com elas, porque eu não consigo descrever o quanto vocês são importantes para mim. As estações mudaram diversas vezes e nossa amizade também mudou, ficou mais firme, madura e mais bonita. Obrigada pelas mensagens e gestos de amor, que brotam sem datas específicas. Sou feliz por ter vocês. Amo-as com amor resistente.

Ao meu namorado, Matheus Araújo, por ter me arrancado diversas vezes do quarto. Quando me encontrava estagnada, solitária e impotente, você surgia e me levava para os lugares mais singelos e afetuosos possíveis, fosse para o seu abraço, fosse para sentir a areia da praia nos pés, tarde da noite, ouvindo MPB baixinho, após sua longa

jornada de trabalho. Você me ensinou que todos os dias são dias para se comemorar, ensinou-me que não devemos ganhar um presente como forma de compensação por uma tarefa realizada. Jamais esquecerei você tentando ler sobre Deleuze e Guattari para tentar me ajudar, além de ter me dado praticamente todos os livros deles. Obrigada por todo apoio, emocional e acadêmico. Você é uma das novas alianças mais bonitas da minha vida.

À IENA e a minha eterna célula Gaditas, por me ensinarem a alegria de viver em comunhão e a leveza do evangelho. Foram anos de muito aprendizado e vidas que se entrelaçam até hoje, independentemente de qualquer coisa.

Em especial, à minha eterna discipuladora Angélica, que mesmo morando em outro continente, faz-se presente sempre, de maneira alegre, firme e sincera, ensinou-me a beleza que há no amor de Cristo. À minha amiga, Gabriela Beirão (vulgo Batman), dona de um sorriso contagiante, um coração doce e leal. À Thamyres (morangochone), que sempre me arrancou as risadas mais leves e bobas na igreja, minha parceira de sonoplastia e de teorias malucas. À Maíra, minha parceira de monólogos, de discursões profundas sobre a vida e o céu. À Dani, por ter o harém mais bonito desse planeta terra e por ser uma mulher incrível. À Dona Wilza, por cuidar de mim em um tempo reservado por Deus, a senhora foi importante para que eu entendesse sobre o amor. À minha querida Chirlene, uma das mulheres mais fortes e dedicadas que conheço. À minha Dedéia, por ser sempre falante, engraçada e carinhosa. À Luiza, que acreditou no sonho-mestrado quando eu ainda estava na graduação. Amo-as imensamente.

À professora Dra. Joyce Ribeiro, amiga, coordenadora do grupo GEPEGE e orientadora de TCC. À Thaize Ferreira, Jacqueline Bittencourt e a Cláudia Saldanha, eternas amigas da graduação, companheiras de luta no campus universitário de Abaetetuba. Vocês foram pacientes, amorosas e presentes, enquanto eu enfrentava tortuosas tempestades e certas horas era a própria tempestade.

À minha turma de mestrado, a famosa turma da pandemia, que teve apenas um encontro presencial em março de 2020, depois todas as disciplinas e ateliês em formato remoto. Foi um desafio para nós, foi doloroso não conhecer vocês de perto, não poder ter nos abraçado e compartilhado nossas angústias na pós-graduação. Ainda hoje, não conhecemos a todos, mas sei que torcermos pelo sonho-mestrado um dos outros. Em especial agradeço ao Jorge Lima, ao Tadeu Almeida e a Leila Araújo, vocês foram

gentis e parceiros em meio a muitas dificuldades. À Nitthaelly Bonfim e ao Mário Rocha, por me ensinarem que a vida pode ser mais colorida e engraçada, principalmente em meio ao caos. À Malena Miranda, da turma 2021, que conheci na reta final, mas que atravessou minha vida de maneira bonita e valente.

À professora Dra. Edna Abreu, minha supervisora no estágio docência, alguém que reafirma o compromisso com o trabalho docente e que o faz de maneira respeitosa, comprometida, alegre e amorosa. Foram meses de uma parceria que eu desejo para vida toda. Agradeço também as turmas de pedagogia da manhã (PED 1006) e noite (PED 01005), pelo acolhimento e conhecimento construído.

Gratidão à banca examinadora de mestrado, a professora Dra. Cláudia Madruga, a professora Dra. Silva Chaves e ao professor Dr. Jadson Gonçalves, pelas contribuições potentes e amorosas, foi gratificante partilhar esse momento tão importante com vocês. Que a vida nos possibilite outros encontros.

À minha orientadora de mestrado, professora Dra. Josenilda Maués, por ecoar inquietações e me fazer questionar as fórmulas prontas. Pelos encontros, a maioridade deles virtuais, povoados de afetos, que me ensinaram ser possível fazer pesquisa sem me furtar as emoções, a generosidade e o amor. E, principalmente, por investir em outras formas de fazer pesquisa em educação, não costumeiras. Lembro-me, de um dos nossos encontros virtuais, quando eu disse não saber ainda o que estava pesquisando e a senhora respondeu: “mas fazemos pesquisas do que não sabemos, Luana!”. Obrigada pela confiança professora, com a senhora a viagem foi ética, estética e política.

Ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB, a todos/as os/as professores/as, funcionários/as que compõem o programa, em especial à coordenadora professora Dra. Amélia Mesquita e ao vice coordenador professor Dr. Fabrício Carvalho, com quem eu tive o prazer de conviver diretamente devido à representação discente no colegiado do programa, reafirmo a alegria de participar de uma gestão democrática e amorosa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio e financiamento.

Se você vier
Pro que der e vier
Comigo
Eu lhe prometo o sol
Se hoje o sol sair
Ou a chuva
Se a chuva cair
Se você vier
Até onde a gente chegar
Numa praça
Na beira do mar
Num pedaço de qualquer lugar
Nesse dia branco
Se branco ele for
Esse tanto
Esse canto de amor
Se você quiser e vier
Pro que der e vier
Comigo
Se branco ele for
Esse canto, esse tanto
Esse tão grande amor
Grande amor
Se você quiser e vier
Pro que der e vier
Comigo
Comigo

(Geraldo Azevedo - Dia Branco)

RESUMO

O campo curricular segue aberto e marcado por diferentes perspectivas teóricas, ampliando seu referencial, possibilitando novos modos de expressão, novas travessias e experimentações metodológicas. Esta pesquisa traça um mapa sobre o campo das pesquisas pós-criticas, de cunho pós-estruturalista, a respeito do método cartográfico de inspiração deleuzeana. Os procedimentos adotados no desenvolvimento desta pesquisa operam, também, tendo como inspiração a cartografia enquanto método confluente com o pensamento rizomático deleuzeano. Esta pesquisa cartografou dissertações e teses do campo do currículo produzidas nos últimos cinco anos (2016, 2017, 2018, 2019, 2020) em programas de pós-graduação em educação e disponíveis na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que utilizaram o método cartográfico. Seu escopo investe nas virtualidades da cartografia para produzir outros modos de pensar educação e a pesquisa curricular operando com o pensamento da Diferença, especialmente com o encontro do pensamento de Deleuze e Guattari. Inicialmente foram selecionados vinte e oito trabalhos dentro dos recortes acima propostos, mas para melhor aproveitamento das cartografias, reduzimos esse quantitativo e fizemos outra seleção, escolhendo nove trabalhos ao final. As dissertações e teses cartografadas experimentaram a cartografia para além de uma metodologia de pesquisa, mas também como um movimento inspirador de novas práticas, novas formas de ver, tatear, vivenciar, na produção do conhecimento em pesquisas curriculares. Cada cartografia cria suas ferramentas à medida que novas rotas precisam ser criadas; sujeito e objeto são totalmente ligados, não há uma coleta de dados e sim uma produção, o pesquisador é percebido como alguém que interage e altera o campo, produz junto, tem a capacidade de afetar e, também, ser afetado. Existem, portanto, tantas cartografias possíveis quantos campos a serem cartografados, reafirmando a importância do investimento em uma proposição metodológica que se desenha inventiva. Em linhas gerais, a cartografia curricular não está para mera representação dos objetos, mas se propõe investigar e acompanhar processos peculiares de produção de acontecimentos, sem tracejo prévio de rota linear para alcançar objetivos previamente determinados.

Palavras – chaves: Cartografia; Currículo; Pensamento da Diferença.

ABSTRACT

The curricular field remains open and marked by different theoretical perspectives, widening its references, enabling new ways of expression, new paths and methodological experimentations. This research delineates a map over the post-critical researches field, post-structuralist by nature, about the Deleuzian-inspired cartographic method. The procedures adopted in the development of this research operate, also, by having cartography as inspiration while a confluent method with the Deleuzian rhizomatic thought. This research charted dissertations and theses of the curricular field produced in the last five years (2016, 2017, 2018, 2019, 2020), in graduate programs in education and available on the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES platform, which utilizes the Deleuzian-nature cartographic method. Its scope invests in the virtuality of cartography to produce other ways of thinking education and the curricular research operating with the Difference thought, especially with the meeting of Deleuze and Guattari thoughts. Initially, twenty-eight works were selected among the cutouts proposed above, but for better use of the cartographies, we reduced this amount and made other selection, choosing nine works at the end. As results, we found that, more than a research methodology, cartography is also an inspiring movement of new practices, new ways of seeing, feeling and experimenting, in the production of knowledge in the curricular field. Despite all selected works being Deleuzian cartographies, each one creates its tools as new routes need to be created; subject and object are totally connected, there is not a data collection, but a production, the researcher is seen as someone who interacts and alters the field, produces together, has the capacity to affect and, also, be affected. From these considerations, it is possible to infer that there are as many possible cartographies as there are fields to be cartographed, which reaffirms the importance of the investment in a methodological proposition that draws itself as inventive. In general, the curricular cartography is not for the mere representation of objects, but proposes itself to investigate and accompany peculiar processes of production of events, without previous trace of a straight route to accomplish previously determined objectives.

Key-words: Cartography; Curriculum; Thought of Difference.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: ENCONTROS E COMPOSIÇÕES 13

1.1 Aos marinheiros de primeira viagem: um desafio 14

1.2 Aonde nasce o desassossego..... 18

1.3 Navegando sobre o problema de pesquisa: novas composições..... 20

1.4 Sobre o método: por que esse? 24

1.5 Sobre essa composição 25

2 A FILOSOFIA DA DIFERENÇA..... 28

2.1 Filosofias da diferença: do Cais ao Caos 31

2.2 Rasgar o Caos 32

2.3 O pensamento rizomático: formas outras de navegar..... 36

2.4 Princípios do rizoma: uma viagem 39

3 LINHAS METODOLÓGICAS: UMA ROTA SEMPRE ABERTA 50

3.1 A cartografia Deleuzeguattariana 51

3.2 Algumas pistas: rotas ao vento 57

3.3 Das pistas aos dispositivos: um mapa em construção 65

4 A TEORIA DAS LINHAS: CARTOGRAFANDO CARTOGRAFIAS 72

4.1 Aprendendo a cartografar: cartografando 74

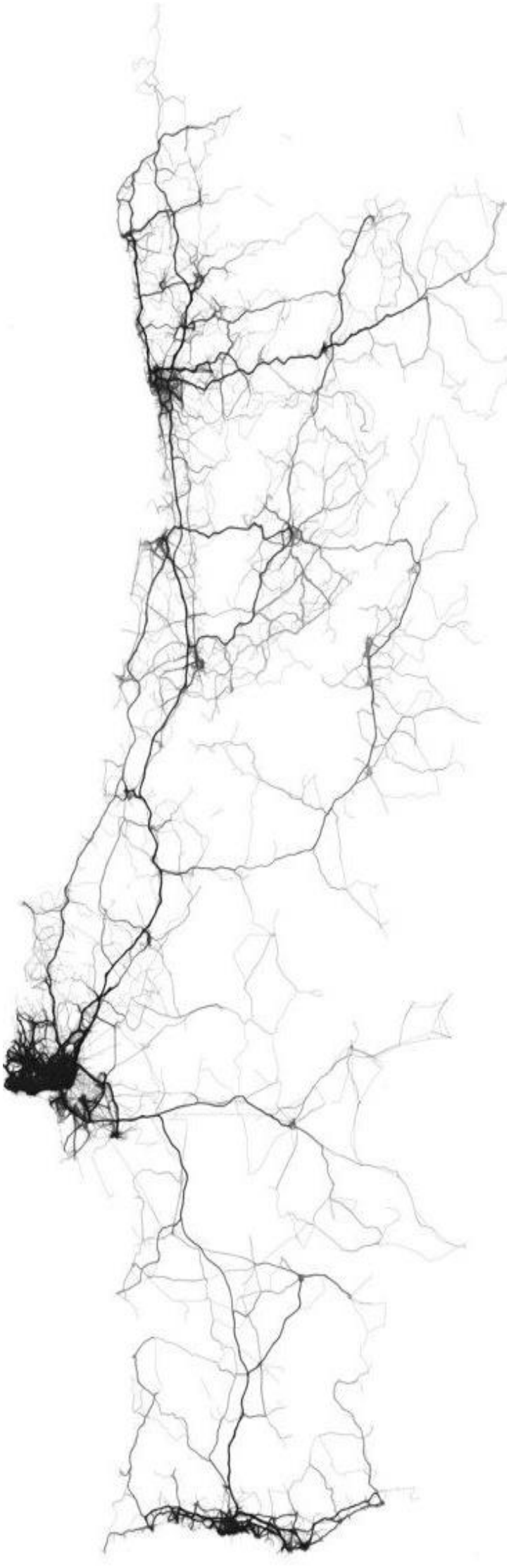
4.2 Composições cartográficas: formas outras de artistagem..... 77

4.3 Entre devires e virtualidades curriculares..... 98

COMEÇANDO PELA CONCLUSÃO: ROTAS QUE NÃO CHEGAM A LUGAR ALGUM..... 107

REFERÊNCIAS..... 113

APÊNDICE 120



1 INTRODUÇÃO: ENCONTROS E COMPOSIÇÕES

O jeito é continuar es-cavando
E ao meio começamos tão cheios, havia tantas perguntas...
que aos poucos foram se esquecendo de indagar.
Eram tantos os pontos a seguir-não-seguir
Tantos conceitos encharcando o chão,
deixando a caminhada tensa, densa.
Eis que a diferença, sorrateira, assaltou-nos as certezas
Roubou-nos as formas estratificadas.
E nas aproximações com o acontecimento,
a pesquisa desmontou-se.
Vapores roubaram os métodos e linhas de fuga.
Cartografar,
e, daí, um passo intentado em vontades,
movimentos, pistas des-organizadas.
Num instante os currículos, as fomes, os sons,
os movimentos vibrantes, vibrátil, mil platôs, luz.
Noutro dia um jambeiro e no outro um celeiro
de ideias que chegavam e partiam num movimento intenso.
Devires, intensidades.
A um passo de concluir: o acontecimento,
vapores e forças, não-freáveis, des-continuidades: currículos provisórios, a-existir.
Porções prontas para serem
ser-vidas em raros cacos de cristais:
encontros alegres tornados explosões em potências de vida!"

(vestígios vivos)

Elenilda Brandão

1.1 Aos marinheiros de primeira viagem: um desafio

Movimentar o pensamento é deslocar nossas seguranças, o chão que firma os pés, o corpo e o pensar. Mudar é um convite ao inesperado, é ser arrancado de um lugar confortável e estável. Experimentar travessias sem limitações é um perigo, uma provocação, é o próprio caos. Abrir mão da previsibilidade, não saber exatamente o que se vai encontrar retira de nós o olhar direcionado, limitado e nos convida de maneira singular a experimentar um mar de virtualidades surpreendentes, para produzir afecções outras, antes inimagináveis.

Sou de uma família de marinheiros/as. Meus avós maternos são marinheiros, meus pais, todos os meus tios/as e outros tantos familiares o são. Nasci entre as travessias Belém-Barcarena[2], quando a viagem para a capital era feita em aproximadamente 5 horas, em barcos de madeira, com capacidade máxima de 80 passageiros. Um quadro bastante diferente dos 50 minutos atuais, percorridos em grandes lanchas de alumínio, que transportam até 235 pessoas.

Barcarena é um município próximo à capital Belém e há diversas maneiras de deslocamento de um município a outro. As formas mais usuais são de carro, balsa e transporte aquaviário; este último, muito comum na região paraense, marca minha vida de maneira especial.

Cresci entre as travessias, conheci novas rotas, tecidas pelas demandas sempre potentes das águas. Recordo-me quando as embarcações, que fazem o percurso Belém-Barcarena e vice-versa, ainda podiam navegar pelo Furo do Nazário, um canal que liga o Rio Piramanha à Baía do Guajará[3] em frente a Belém, "é um corpo d'água sinuoso e estreito o suficiente para somente permitir as passagens de barcos maiores na maré cheia" (TORRES; 2010, p. 53). Há mais de 10 anos esse trajeto não mais é permitido.

Ante esse impedimento, as embarcações de grande e médio porte precisaram experimentar outros caminhos e a travessia que era feita, esporadicamente, pela Baía do

---

2 Belém é a capital do estado do Pará, situada na região Norte do país, foi fundada em 1616, possui uma extensão territorial de 1.059,458 km². Barcarena, também é uma cidade paraense e fica próxima ao município de Belém.

3 A baía do Guajará é uma baía formada pelo encontro da foz dos rios Guamá e Acará, que banham os municípios paraenses de Barcarena e Belém, capital do Estado do Pará.

Carnapijó[4], quando a maré do Furo do Nazário estava baixa, passou a ser a rota não costumeira que as embarcações de grande e médio porte tiveram que se adaptar.

Falo em rota não costumeira porque, aparentemente, as embarcações fazem o mesmo percurso Belém-Barcarena todos os dias, mas quem conhece o dia a dia das viagens, sabe que jamais passamos pela mesma linha, que não fazemos um percurso preciso, idêntico e único. As marés são surpreendentes, ora são de vazante, ora de enchente, ora estão paradas, outras estão de lançante, outras vezes contra, com o vento, sempre fazendo com que as travessias sejam irrepetíveis. Mesmo hoje, com os tecnológicos GPS[5], que se propõem traçar uma rota única para Belém-Barcarena, é possível ver nos traçados da carta de travessias, que a mesma embarcação, passando diariamente nos mesmos horários, diversas vezes ao ano, jamais traça a mesma linha, jamais repete o mesmo percurso.

Essa vivência marinheira, que transfigura a minha vida, permitiu-me enxergar novas possibilidades em outros campos da existência, para pensar, questionar, sentir inquietações outras ao navegar sobre os caminhos tão fixados que percorrem a educação, as escolas e os currículos. A escolha por incursionar no pensamento deleuziano foi uma decisão desafiadora, trabalhar com a cartografia como método de pesquisa para esta dissertação foi e vai continuar sendo, um mapa inacabado, uma corrida sem linha de chegada. Enquanto aprendiz-de-cartografa-marinheira coloco-me diante de algumas condições que extravasam o terreno dos protocolos e procedimentos acadêmicos, uma vez que a cartografia nos convoca “não só a pensar ou agir sobre determinado campo, mas a vivenciá-lo em suas múltiplas dimensões, num movimento ético de porosidade e composição” (COSTA, 2020, p. 13).

Ao assumir tais perspectivas para pensar caminhos outros em educação e currículo, essa pesquisa navegou por lugares nunca imagináveis, criou rotas ao vento, perdeu-se, experimentou, produziu, jogou-se de cabeça, desistiu da segurança e da previsibilidade. Enquanto aprendiz-de-cartógrafa, despi-me das certezas construídas dentro de mim, ao longo do percurso acadêmico, pessoal e profissional, para

---

4 Um dos principais acidentes hidrográficos do município de Barcarena, em sua maior abertura para nordeste, juntamente a outras contribuições hídricas formam o Golfão Marajoara.

5 Significa Global Positioning System, ou Sistema de Posicionamento Global.

experimentar outros desafiadores movimentos de pensamentos e, junto a esses, outros exercícios ético-metodológicos.

Estudei no Campus Universitário de Abaetetuba (2014-2018) e vivi intensamente os anos de graduação. Fui bolsista PIBEX e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação (GEPEGE), coordenado pela Professora Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro, alguém que me atravessou o coração desde o primeiro dia de aula. No GEPEGE eu me desconstruí-reconheci como mulher, filha, aluna, naquele momento esposa, cristã e uma porção de outras Luanas que eu desconhecia.

Sob orientação da professora Joyce Ribeiro, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com a temática "Açaí na merenda escolar: tradição alimentar e identidades", fruto de uma pesquisa realizada na Escola E.M. Joaquim Mendes Contente, na época a primeira escola de tempo integral no município de Abaetetuba, no Estado do Pará.

A pesquisa teve como objetivos refletir sobre o açaí como produto indispensável na cultura alimentar dos povos ribeirinhos de Abaetetuba; explicar as razões da exclusão do açaí na política de merenda escolar do município e refletir sobre como crianças e jovens daquela região representam e constituem suas identidades por meio do açaí.

Como referencial teórico desse estudo acionei Raymond Williams (1992), Stuart Hall (1997), Eric Hobsbawm (1984), Clifford e Geertz (2008), Antônio Moreira (2002), Tomaz Silva (2000) (2004), Kathryn Woodward (2000), Joyce Ribeiro (2010) e Jones Gomes (2013). A pesquisa do meu TCC configurou-se como uma aproximação da etnografia pós-moderna (CLIFFORD; GEERTZ, 1998), com observações realizadas no período de fevereiro a maio de 2018. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e alunas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, alguns profissionais da escola e integrantes do Conselho da Merenda Escolar.

Iniciei o trabalho docente em 2019 em uma escola pública no município de Barcarena logo após o término da graduação. No mesmo ano também fiz o curso para Marinheira Auxiliar de Convés - MAC[6]. Pela manhã eu ministrava aulas e, à tarde,

6 O MAC comanda e imediata pequenas embarcações, auxiliando o comandante na administração de bordo e no serviço de manobras; chefiam praça de máquinas; transportam cargas e passageiros; realizam manobras, serviços e manutenção no convés; operam máquinas; realizam manutenção preventiva e corretiva da praça de máquinas e aplica procedimentos de segurança.

estava embarcada. Encontrava meus alunos e seus responsáveis em meio às viagens e tornei-me conhecida como professora-marinheira tanto nos portos, quanto na escola. Eu estava lá, nas zonas de proximidade de um devir professora-marinheira quando ainda não tinha conhecimento sobre a noção de devir...

Nesse mesmo período veio a homologação das inscrições do mestrado. Fiquei tão eufórica que até parecia a aprovação geral no processo seletivo. Pouco tempo depois: FUI APROVADA NA PROVA ESCRITA! Lembro que abri a lista dos classificados no caminho para a escola onde eu ministrava aulas e não consegui conter as lágrimas. Foi um sentimento ímpar, uma gratidão imensa aos meus pais, familiares, amigos, à professora Joyce, às contribuições do grupo de pesquisa e à UFPA.

Em seguida veio a análise do projeto, depois a análise do Currículo Lattes e, por último, a prova oral quando pude ver pela primeira vez a minha orientadora Josenilda Maués, que por uma dessas tramas maravilhosas da vida, também foi orientadora da professora Joyce Ribeiro. A professora Josenilda tem uma capacidade incrível de irradiar qualquer lugar onde ela se disponha a estar e, em poucos minutos, ela consegue provocar o pensamento, trazer inquietudes e desassossegos, tudo isso de uma forma terna e sem igual.

Eu estava muito nervosa na prova oral, mais do que na escrita. Quando entrei na sala, pude ver a professora Josenilda Maués e o saudoso professor Wladirson Cardoso[7]. Foi um momento desafiador, novas proposições, desafios e uma pergunta que me move até hoje: Luana, você aceita experimentar outros referenciais teóricos? Novas formas de pensar? Conhecer outros autores? Eu disse SIM! E então se iniciava uma nova fase, em um novo lugar, outra perspectiva teórica, outra metodologia de pesquisa, novos modos de existir, outras lentes, novas experiências, possibilidades e experimentações.

Professora Josenilda, obrigada pelo desafio, por acreditar em mim. A senhora consegue, mesmo em meios às mais densas tempestades, nos fazer experimentar a

---

7 In Memoriam: Wladirson Ronny da Silva Cardoso era Doutor em Antropologia Social [PPGA/UFPA]; Mestre em Direitos Humanos e Inclusão Social [PPGD/UFPA] e Bacharel/Licenciado em Filosofia [IFCH/UFPA]. Foi professor auxiliar I da Universidade do Estado do Pará [UEPA] e ex Coordenador de Interiorização do Campus XI UEPA-São Miguel do Guamá. Foi professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). E coordenador Pedagógico e Administrativo do Curso de Licenciatura Plena em Filosofia da Universidade do Estado do Pará [UEPA/CCSE/DFCS - Campus I/Belém].

tempestade com toda sua intensidade, a chuva forte, a ventania, o balanço, a força das águas, os horizontes novos, nos ensina a sacudir as velas, experimentar a força inventiva do vento, dos trajetos, ou seja, da vida. Nada de se esconder, muito ao contrário, a senhora, mesmo com todas as impossibilidades da pandemia, ensinou-me a importância do caos, das dificuldades, do desassossego e de tudo que possa atravessar e potencializar a existência.

1.2 Aonde nasce o desassossego

"Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga."
Gilles Deleuze

Nesse intenso e permanente processo de (re)começos, (des)continuidades e (re)significações, os dias iniciavam-se longos e tortuosos. Nessas horas tendemos a acreditar que todos os começos alheios foram brilhantes, foram exatos, rápidos, precisos, gloriosos, que sempre foi fácil escrever sobre algo ou alguém, que os outros sabem exatamente o que precisam escrever.

Temos a impressão de que só a gente está andando no caminho errado ou está parado no mesmo lugar há muito tempo. Realmente é um mar de (des)venturas, (des)caminhos e (re)começos propor-se pesquisar incursionado por movimentos de pensamento que não operam com certezas e passos sequenciais. Como nos lembra Tania Fonseca (2015) estamos diante de um pouco daquilo de que são dotados os artistas: dizer o indizível, pensar o impensado, ver o invisível e ouvir o inaudível.

Foi envolta em tantas travessias, enquanto professora-marinheira, que pude perceber que as linhas não precisavam ser sempre retas nem os começos previsíveis. Entendi que não existe um caminho certo, há rotas por serem construídas, trilhadas e estar parado não significa um problema, mas um breve pouso ante as virtualidades de novas conexões. Foi em uma tarde, em meio ao percurso Barcarena-Belém, observando como as águas saltitavam com a força do vento sobre sua superfície, que pude perceber a multiplicidade, as infinitas rotas e travessias, as ligações intérminas, as composições outras, as interlocuções que eu poderia experimentar no campo educacional e na pesquisa curricular.

Nesse exercício violento que é o pensar, percebi que o caminho que eu tanto procurava, de maneira fixada em algum lugar, como um ponto de chegada, uma estrada reta, na verdade, era o porvir, era a imprevisibilidade das rotas. Que estavam lá, na coragem de começar, de se propor desafiar o pensamento, de romper com as instalações confortáveis, no desafio que decidi abraçar, na travessia entre ir e ficar, estava no experimentar, estava o e...

Lembrei do projeto de pesquisa apresentado ao processo seletivo do mestrado. Minha proposta, naquele momento, era dar continuidade à pesquisa iniciada no TCC sobre o açaí, ainda ancorada na discussão da identidade. Propus pesquisar o processo de constituição das identidades a partir da cultura alimentar do açaí na escola, pois ainda havia em mim muitas inquietações e questionamentos da pesquisa realizada na graduação.

Após avaliação no interior da Linha de Pesquisa de Currículo, esse projeto inicial foi redirecionado e outra rota me foi apresentada, sob perspectiva teórica e metodológica diferenciada. Foi/é um convite desafiador, mas eu o abracei. Saindo do viés da identidade, o convite lançado propunha a filosofia da diferença, Gilles Deleuze, o pensamento rizomático e a cartografia como metodologia de pesquisa.

A princípio, em meio às orientações do final do ano de 2019, quando a pandemia do Corona vírus ainda era algo distante, a proposta era fazer uma cartografia em uma escola, mas devido às restrições do COVID-19 que iniciaram em março de 2020, tivemos mais uma vez que criar rotas, respirar, experimentar e artistar no meio do turbilhão que foi e ainda está sendo a pandemia.

No início foi extremamente difícil, porque a vida precisou se reinventar várias vezes e, a cada vez, de maneira mais feroz. Eu perdi muitas pessoas, amigos, professores, conhecidos, pais de amigos, meu avô paterno, meu tio e, ainda que não tivesse perdido alguém próximo, éramos informados diariamente pelas mídias sobre os vultuosos números de mortos que, no ápice da pandemia em 13 de setembro de 2020, marcaram pelo menos 131.625 pessoas mortas pela covid-19 até as 18h30 daquele domingo.

Houve dias em que era custoso demais sentir-me bem, era pesado, mais incerto que nunca. Era como se a montanha russa da vida estivesse sempre embaixo, estagnada.

Perguntas ressoavam a todo tempo em mim e, por tempos, não houve sossego, calmaria, beleza, esperança... Dormir tranquila era um sonho e acordar pela manhã era um recomeçar doloroso, embora necessário. Tudo mudou, as aulas eram remotas, os encontros virtuais, os eventos acadêmicos, as reuniões com o grupo de pesquisa e então a pesquisa precisou mais uma vez ser reconfigurada e a possibilidade de realização de uma cartografia no interior de uma escola foi descartada. Todos esses (des)caminhos exigiram outros modos de pensar e dizer, desassossegando mais uma vez a rota.

> Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos. Podemos dizer que a cada vez que isto acontece, é uma violência vivida por nosso corpo em sua forma atual, pois nos desestabiliza e nos coloca a exigência de criarmos um novo corpo - em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir, etc. - que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós (ROLNIK, 1993, p. 2).

As novas formas de compor com os sentidos, de re(significá-los), artistar e criar com todas as restrições da pandemia da Covid-19, mais uma vez reafirmaram o que Deleuze nos diz sobre o processo caóide que é a criação, sobre a violência do pensar, pois, todo criador responde a uma necessidade de criação, “um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (DELEUZE, 1999, p. 6). E afinal, que necessidade é essa? Que desassossegos são esses que vieram com os novos referencias teóricos, com a nova configuração organizacional desenhada pela pandemia, com os novos conceitos e o pensamento da diferença? O que pode uma metodologia de pesquisa? Uma ética cartográfica? E o que isso tem a ver com a educação, com o currículo e essa vontade-desejo de potencializar a vida?

1.3 Navegando sobre o problema de pesquisa: novas composições

Eu precisei (re)começar, voltar, mas, com outras lentes, uma vez que múltiplas formas de ver não só são possíveis, como desejáveis (GASTALDO, 2014). Eu, professora-marinheira-mestranda, tentando perceber os caminhos, criar rotas, querendo me arriscar, fui para o porto-pesquisa. Dessa vez, outro olhar, não seletivo, não direcionado; não queria a chegada, as respostas ou as chaves mestras, queria a viagem, as travessias, a chuva, o sol, experimentar a multiplicidade e singularidades, as potências que a vida produz através dos encontros. E que encontros são esses que desassossegam?

Aqui gostaríamos de chamar de travessias cartográficas de uma aprendiz de cartógrafa para pensar uma pesquisa-experimentação que se desenha no percurso do navegar, que nos arranca dos lugares pretensos seguros e fixos da educação. Esta pesquisa de tonalidade pós-estruturalista[8] cartografou as composições cartográficas de cariz deleuziano utilizadas em dissertações e teses do campo do currículo produzidas nos últimos cinco anos (2016, 2017, 2018, 2019, 2020) em programas de pós-graduação em educação, disponíveis na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES[9].

A perspectiva pós-estruturalista, por meio do encontro com pensamento deleuziano da diferença, investe em imagens outras de pensamento que não são dogmáticas, essencialistas e unas, pois acredita em um pensar fora do molde da recognição, afastado da ideia de fundação, de um reconhecimento inicial, identitário, que quer reconhecer e reencontrar.

Saltamos, portanto, de um pensamento de base estruturalista para a incursão de um modo de pensar por operações rizomáticas, por acreditar que o mundo não tem a realidade ou a confiabilidade que pensamos, baseado em uma estrutura sequenciada de operações, mas marcado pela heterogeneidade de múltiplas entradas e saídas. O rizoma é uma forma diferente de organização da multiplicidade, que a partir da sua configuração polimorfa e disforme, nos possibilita extrair formas outras de pensar.

> O pensamento afirma uma conexão absoluta com a exterioridade ao mesmo tempo em que ele recusa o postulado da recognição e afirma o fora neste mundo-aqui: heterogeneidade, divergência. Quando a filosofia renuncia a fundar, o fora abjura sua transcendência e advém imanente (ZOURABICHVILI, 2016, p. 46).

Diferentemente do pensamento arbóreo que estratifica e hierarquiza, o pensamento rizomático proposto por Deleuze e Guattari é um processo de ligação das

---

8 Para Peters (2000), o pós-estruturalismo pode ser entendido como um movimento de suspeita das ideias de consciência do sujeito, do eu racional, eu objetivo, das verdades universais sobre o mundo, enunciadas pela filosofia humanista. Questiona os pressupostos universalistas e de autoconhecimento do sujeito, descentrando-o e rejeitando formas de representação modernas.

9 O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

multiplicidades por ela mesma e, a cartografia, como parte e princípio deste pensamento, acompanha processos criando mapas sempre inventivos. O pensamento rizomático é aberto às experimentações, às diversas travessias; não é linear e não se fecha sobre si, cresce onde há espaço, navega sem bússola, cria suas próprias rotas e ambientes. O rizoma não pode ser imitado e nem representado, caracteriza-se mais como uma rota aberta, com múltiplos percursos, possibilidades e imprevisibilidades, como a própria vida, cheia de linhas em contínuas e variadas conexões.

Os procedimentos adotados no desenvolvimento desta pesquisa operam, também, tendo como inspiração a cartografia enquanto método confluente com o pensamento rizomático deleuziano. Enquanto metodologia de pesquisa, ela acompanha processos e não se compromete com a homogeneidade e o uno, mas interessa-se em conhecer, experimentar singularidades, sem ideias e conceitos fixados de antemão. Segundo Kastrup (2015), a cartografia é um método de investigação que não busca desvelar o que já estaria dado como natureza ou realidade preexistente. Opera sem expectativas pré-estabelecidas que formem uma imagem essencial do que se deve pesquisar, despojada de qualquer significação prévia.

Passos e Barros (2012) pensam a cartografia como método de pesquisa-intervenção não prescritiva, sem objetivos prévios, sem regras prontas, que reverte o sentido da pesquisa tradicional, ou seja, em vez de pensar em objetivo/pesquisa/resultados que estão em um caminho pré-fixado, a cartografia interessa-se pelo percurso da pesquisa, pelo caminho, pelas pistas que estão por vir.

Quando Passos e Barros (2012, p.17) afirmam que “toda pesquisa é intervenção”, os autores também afirmam que seguir essas pistas envolvem uma “ética cartográfica” porque fazer uma cartografia implica em conhecer, que significa “acessar o movimento próprio que os constituem, ou seja, conhecer a realidade é traçar seu processo constante de produção” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p.106).

Para Costa (2020, p.12) “a cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa”, segundo ele fazer cartografia não se trata de uma simples escolha, “trata-se de uma posição ética porque coloca em questão o próprio sujeito operador de uma intervenção”, na medida que também nos assumimos enquanto uma instituição a ser analisada (COSTA, 2020, p.14). A cartografia também se parece com uma política porque ela está inserida nos “movimentos de experimentação,

conhecimento e avaliação das forças que se fazem na relação que estabelecemos com e no mundo" (COSTA, 2020, p.15).

> Ao traçarmos uma cartografia - não importando o território onde esteja inserida - tratemos de cartografar também nossas próprias instituições, lançando questões a nós mesma(o)s e aos espaços com os quais compomos nossos desejos e anseios investigativos. Quando Deleuze e Guattari escrevem que cartografamos em prol das linhas de fuga, é necessário pensarmos no quanto estamos eticamente dispostos a experimentar e a suportar o mundo em sua imprevisibilidade e variação (COSTA, 2020, p.14).

Fazer cartografia deleuzeana é um exercício que nos provoca, incomoda, desestabiliza, e durante o percurso dessa dissertação me questionei inúmeras vezes se eu acreditava na composição teórica escolhida. Questionei-me se suportaria a imprevisibilidade, as rotas abertas, a falta de modelos a seguir, acompanhar processos em curso e se além de suportar eu assumiria riscos. Afirmo que os desafios e os riscos foram matéria para a escrita deste trabalho, principalmente por se tratar de uma cartografia conceitual[10], pois no meio acadêmico há sempre o temor de não sermos "científicos" ou suficientemente "claros" (COSTA, 2020, p.22). Mas escrever uma cartografia é isso mesmo, "é encontrar janelas; bailar no parapeito e, subitamente, pular sem temer o abismo" (MEDEIROS, 2019, p.75).

Ainda que em nenhum momento de sua obra Deleuze e Guattari tenham se referido a cartografia como método de pesquisa, essa perspectiva metodológica vem sendo desenvolvida por pesquisadores brasileiros há mais de três décadas. Suely Rolnik é um nome fundamental nesse exercício, em seu livro *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo,* a autora traz alguns ensaios sobre a figura do cartógrafo e a ele é "atribuído uma série de preceitos em uma espécie de paisagem ético-metodológica" (COSTA, 2020, p.24).

É importante que façamos esse caminho ético-metodológico com coragem e com prudência, já que traçamos nossas cartografias em prol das linhas de fuga, conforme afirmam Deleuze e Guattari. Costa (2020) afirma que também é importante estarmos atenta(o)s aos movimentos de todas as linhas, em um estágio de sensibilidade para podermos acessar as multiplicidades que nos atravessam.

---

[10] É importante ressaltar que o termo "cartografia conceitual" não é uma classificação feita por Deleuze e Guattari, mas um deslocamento realizado por alguns pesquisadores/as nos estudos educacionais voltados para a filosofia da diferença. É possível ver o mesmo termo na tese de Benedetti (2007), *intitulada "Entre a Educação e o Plano de Pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida..."* e na tese de Caffagni (2017), intitulada *"Entre Deleuze, Guattari e o Currículo: uma cartografia conceitual (2000-2015).*

Considerando a presença da cartografia deleuzeguattariana na pesquisa do campo do currículo, a problemática desta pesquisa desdobra-se nas seguintes questões: quais as composições assumidas pelo método cartográfico em pesquisas do campo curricular? Quais as virtualidades do método cartográfico para produzir outros modos de pensar educação e a pesquisa curricular operando com o pensamento da diferença? A partir desses questionamentos, mapearam-se as configurações assumidas pela cartografia de inspiração deleuzeguattariana, enquanto método utilizado em dissertações e teses do campo do currículo produzidas nos últimos cinco anos (2016, 2017, 2018, 2019, 2020) em programas de pós-graduação em educação e disponíveis na plataforma CAPES.

A pesquisa não buscou uma semelhança, uma unidade entre as produções selecionadas, ao contrário, esse mapeamento nos permitiu, experimentar a diferença, a irrepetibilidade dos desenhos cartográficos, os possíveis outros em educação, que fogem da equação do uno para experenciar a equação própria do rizoma (n-1), “subtrair o único da multiplicidade a ser constituída” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.21).

1.4 Sobre o método: por que esse?

As perspectivas teóricas incluídas no campo denominado pós-crítico caracterizam-se por experimentar diferenciadas operações metodológicas de investigação lastreadas por diferentes combinações teóricas. É necessário, também, considerar que autores proeminentes no espectro pós-crítico não desenham um escopo de produção de um método de pesquisa, no sentido usual do termo. Há uma reversão do sentindo tradicional do termo método, “não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (PASSOS; BARROS, 2012, p.17).

Então, por que investir nesses outros modos de se fazer pesquisa? Compartilho da convicção da Meyer e Paraíso (2014) quando afirmam ser necessário reinventar modos de interrogar, formas de descrever-analisar e formas de exercitar a ética na pesquisa, dimensões estas que, na perspectiva aqui trabalhada, são indissociáveis. Quando formulamos nossas questões a serem pesquisadas, precisamos, ao mesmo passo, construir um percurso, uma rota para encarar as questões que nos desassossegam. Ao mesmo tempo, o investimento feito por quem utiliza metodologias de pesquisas pós-críticas é, também, “o de (re)construir "métodos" e (re)significar procedimentos éticos,

de investigação e de análise que já existem, para dar-lhes outras configurações" (MEYER; PARAÍSO, 2014, p.22). Isso reforça uma das características importantes das pesquisas pós-críticas, "a de que o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido *a priori* e que não pode ser "replicado" do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar" (MEYER; PARAÍSO, 2014, p.22).

É comum encontrarmos manuais de "como fazer pesquisa", principalmente em educação, que firmam sua confiabilidade na suposta neutralidade dessas formas de fazer. Mas o caminho aqui proposto é bem diferente, não há nenhuma previsibilidade, pois, acreditamos que não podemos ser reféns de procedimentos de pesquisas, até mesmo dos que (re)significamos. O que realmente desejamos nesta pesquisa é a experimentação da potência ético-metodológica cartográfica.

Esgarçamos a questão: o que pode uma cartografia em pesquisas curriculares? Uma pergunta desenhada ao longo da escrita-trajetória. Uma pergunta. Muitas possibilidades. Singularidades. Escolas. Pessoas. Documentos. Teorias. Danças. Infâncias. Movimentos. Entre-lugares. Cartografias. Currículo artífice. Currículo brincante. Currículo dançante. Currículo transviado. Currículo-quintal. Currículo rizomáticomovente.

Esta pesquisa é um mapa com múltiplas rotas e entradas, nas quais é possível navegar livremente e essa experiência permite um movimento diferente, portanto utilizo a cartografia para es(des)crever esse processo. A inspiração na cartografia deleuzeana nos lança a novas leituras, novos encontros, novos intercessores que escrevem conosco esse texto. Os intercessores são quaisquer encontros que possibilitem a criação, que permitam que o pensamento saia da imobilidade (DELEUZE; 1988).

1.5 Sobre essa composição

Na tentativa de experimentar as potencialidades do rizoma na composição desse trabalho, o escrevi fora do padrão acadêmico. Sendo assim, algumas observações precisam ser feitas. A primeira delas refere-se à escrita desta dissertação, que ora está na primeira pessoa do singular e ora na terceira. Quando escrevo na primeira pessoa do singular, refiro-me às singularidades que atravessam e me compõem nesse intenso processo criativo. Quando escrevo na terceira pessoa, refiro-me às multiplicidades que habitam em mim, que me povoam, desejando "[...] chegar ao ponto em que não seja

mais EU, mas ao ponto em que já não tem nenhuma importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos [...] Fomos ajudados, aspirados, multiplicados" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 17). Eu sou multidão.

Sobre a estrutura, sinalizo que esta dissertação não é composta de capítulos e/ou sessões, mas de platôs, de rotas que se conectam e interligam sem necessitar de um molde. "Chamamos platô toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.44). Um platô estará sempre no meio, nem no início e nem no fim, ou seja, esta leitura pode ser feita sem depender da sequência do sumário, até porque as discussões que navegam pelo meio, vão ziguezagueando. O que falta em um platô pode ser encontrado no outro ou pode estar diluído em outros. É uma experimentação. Como assinalam Deleuze e Guattari (2011, p.15), referindo-se ao modo como encaram seu livro, "[...] em certa medida esses platôs podem ser lidos independentemente uns dos outros".

Neste platô 1, intitulado *Introdução: encontros e composições*, busco apresentar a implicação deste estudo. Apresento um pouco do caminho percorrido a partir do encontro com o pensamento da diferença e a cartografia deleuzeana, trazendo as multiplicidades que me atravessam durante o percurso da escrita-pesquisa. Falo da composição desta dissertação, dos desafios, dos (des)encontros, da coragem que foi necessária para começar e prosseguir em meio as adversidades da pandemia. E em meio a tudo isso, trago a problemática da pesquisa sendo tecida como uma rota, sempre aberta e navegável, por mais tortuosa que estivesse a maré.

No platô 2, *A Filosofia da Diferença*, apresento possibilidades inventivas ao relacionarmos a filosofia da diferença e a perspectiva pós-estruturalista com o campo educacional. Trago as problematizações que esse encontro permite que façamos ao criarmos, ao modo de Deleuze e Guattari, ferramentas para enfrentarmos o caos no qual estamos inseridos. Fazendo um percurso que não foge das intempéries, esse platô também apresenta outra forma de pensamento, que não o habitual arbóreo, mas um pensamento rizomático que se expande em diversas direções, de maneira movente e nômade. Infortúnio ao pensamento linear, esse tipo de pensamento deseja as conexões.

No platô 3, *Linhas metodológicas: uma rota sempre aberta*, apresento o processo metodológico desta dissertação, discuto o conceito de cartografia deleuzeana,

permitindo que os desafios, as tomadas de decisões, as mudanças de rotas e todas as imprevisibilidades e novidades, sejam percebidas. Para que os dispositivos que foram sendo criados ao longo das demandas da pesquisa, sejam compreendidos. Esse platô fala muito de mim enquanto aprendiz-de-cartógrafa, fala desse processo sempre em curso que é cartografar, em nenhum momento furto minhas emoções de aprendiz, mas entendo que precisei muito dessas emoções para compor este turbilhão que é escrever uma cartografia das cartografias, porque foi necessário "acompanhar a instabilidade e sentir a especificidade de cada linha cartografada" (MEDEIROS, 2019, p.62).

No platô 4, *A teoria das linhas: cartografando cartografias*, apresento o processo de seleção das teses e dissertações, que não foi pautado em nenhuma espécie de semelhança entre os trabalhos ou agrupamentos. O foco para a seleção esteve voltado para as composições cartográficas que se apresentaram de maneira poética, inventiva, errática e potente. Faço um ensaio do que chamamos de cartografias das cartografias, descrevendo os encontros, os pousos, o acompanhamento dos processos e todas as demandas que acompanharam essa escrita-experimentação. Este foi o platô mais difícil de escrever, foi uma experiência palpável de criar rotas ao vento, foi caótico, doloroso e por isso precisou também ser criativo. O platô 4 foi a experiência de navegar sobre/com/no caos, foi o tudo e o nada da tempestade.

No quinto platô, *Rotas que não chegam a lugar algum*, teço compreensões sobre todo o processo de produção desta dissertação. Tentei ao máximo não repetir as fórmulas da maioria das conclusões que aparecem nos trabalhos acadêmicos, mas posso ter falhado imensamente. Neste platô ressalto meu encontro com o pensamento da diferença e a cartografia deleuzeana e minha alegria em "terminar" esta dissertação com mais questionamentos do que quando comecei a escrever.

Para que este texto fosse possível, foi preciso buscar estratégias de desequilíbrio, outras rotas de pensar, de olhar e principalmente pesquisar. Não era "mais saber o porquê das coisas, mas as composições, quais são feitas e quais podem ser feitas" (ALMEIDA, 2016, p.32). Tratou-se, ao final, de nada tratar, de nada buscar responder, afinal como disse Manoel de Barros, *"A maior riqueza do homem é sua incompletude".*

2 A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Para uma rua inacessível a todos os pensamentos,
Real, impossivelmente real, certa,
desconhecidamente certa,
Com o mistério das coisas por baixo das pedras e
dos seres,
Com a morte a por umidade nas paredes
e cabelos brancos nos homens,
Com o Destino a conduzir a carroça de tudo pela
estrada de nada.

Fernando Pessoa, Tabacaria [excertos]

Ao decorrer deste platô, faremos uma incursão teórica, no intermezzo conceitual pós-estruturalista, da filosofia da diferença e do pensamento rizomático na perspectiva deleuzeguattariana. Pois, acreditamos na extensa possibilidade de conexões que podem ser feitas ao pensarmos sobre as filosofias da diferença no campo educacional, um encontro que produz roubos criativos, travessias inesperadas, rotas não costumeiras, atiçando os sentidos para os acontecimentos do porvir. Como perspectiva epistemológica, essa composição teórica tem produzido uma série de inquietações, de dúvidas e contribuições; "tem mobilizado o pensamento educacional e viabilizado re/significar os sentidos e os usos de metodologias nos processos de investigação" (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p.773).

O pós-estruturalismo surge como uma reação, uma fuga ao pensamento hegeliano[11] e traz consigo a incorporação do "jogo da diferença" como resposta ao trabalho da dialética. A diferença é constante na obra de Deleuze e conforme o autor, ela sempre foi atrelada ao princípio da identidade, como negação do ser, mas "no pensamento deleuziano, a diferença libera toda a sua força e coloca-se como potência primeira" (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p.775). A leitura que Deleuze fez de Nietzsche, representa um momento importante e inaugural do pós-estruturalismo francês, Deleuze (1976) destaca a importância de Nietzsche para o surgimento da filosofia da diferença, pois Nietzsche coloca a diferença como elemento de afirmação, ao invés de negação e contradição.

Deleuze utiliza o conceito de diferença como elemento importante para fazer uma crítica enérgica à dialética de Hegel, entendida "[...] como uma força esgotada que não tem força para afirmar sua diferença" (DELEUZE, 1976, p.7) delineando assim uma "filosofia da diferença".

> Desse modo, a diferença é uma categoria central para o Pós-estruturalismo e possibilita descentrar a força das metanarrativas modernas, abrindo espaços para enfatizar as multiplicidades por meio da indeterminação e do jogo da diferença. Então, assumir o Pós-estruturalismo como perspectiva epistemológica e metodológica para a pesquisa em educação implica a desconstrução de metanarrativas construídas na modernidade que marcam a produção do conhecimento nessa área (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 775).

[11] Hegel foi um importante filósofo alemão, criador de um sistema filosófico chamado idealismo absoluto. Hegel ficou conhecido como o filósofo da identidade, para ele "a essência do conhecimento consiste da identidade do universal e do particular, ou do que é postulado na forma de pensamento e de ser" (HEGEL, 2000, p. 339-340).

A perspectiva pós-estruturalista coloca sob suspeita as categorias modernas e sua ambição universalista, problematiza questões como as noções de identidade, o sujeito cartesiano, os metarrelatos e as práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas imersas nas relações de saber e poder.

Derrida, Foucault, Deleuze e Guattari, são alguns dos teóricos que contribuem para o desenvolvimento da perspectiva pós-estruturalista. Suas contribuições possibilitam rever os aparatos conceituais e metodológicos herdados da modernidade, que tanto reverberam nas pesquisas educacionais. O pós-estruturalismo parte da perspectiva que as metodologias devem ser construídas no percurso investigativo, pois não é possível construir caminhos em solos abstratos ou modelos prévios. "A perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado a *priori* se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem" (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p.773). Contudo, isso não significa negar a utilização e/ou a produção, em nossas pesquisas, de práticas e de procedimentos de que já dispomos; o que não se quer é ficar preso a esses princípios.

Caracterizado como um movimento de pensamento, uma tendência de filosofar ou como uma forma diferente e reconhecível de escrita, "o pós-estruturalismo não deve ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade" (PETERS, 2000, p.28). Apresentado por múltiplas e diversas correntes diferentes, o pós-estruturalismo é, deliberadamente, interdisciplinar. Então, assumir o pós-estruturalismo como perspectiva metodológica e epistemológica para a pesquisa em educação possibilita descentrar as forças das narrativas modernas, abrindo caminhos para as multiplicidades por meio do jogo da diferença.

A partir da perspectiva pós-estruturalista e da filosofia da diferença, é possível abrir possibilidades de visualização do que foi invisibilizado pelo discurso hegemônico, pela ciência maior. Ao interrogarmos esses discursos hegemônicos, os desestabilizamos, para podermos, então, ampliar as possibilidades de pensar outros processos metodológicos e educacionais. Processos que liberem a vida, que produzam novas rotas, que não se preocupem em representar, retornar ou recuperar uma unidade "perdida".

2.1 Filosofias da diferença: do Cais ao Caos

O pós-estruturalismo, por meio do encontro com pensamento deleuziano da diferença, investe na criação de imagens outras de pensamento que não se pretendem essencialistas, binárias e dogmáticas. Essas imagens possibilitam questionar as influências da modernidade nas metodologias de pesquisas em educação e nos modelos de currículo, que ainda legitimam formas dominantes e universais de conhecimento, reforçando os fundamentalismos. Entende-se que é preciso, explorar formas outras de acolher, para multiplicar, sem com isso domesticar o olhar e as formas de produzir conhecimento.

Na concepção deleuzeana, a diferença é central, ela vem primeiro e é o que devemos fazer multiplicar em nossas pesquisas, ela deixa de ser analisada como oposição da identidade, como análoga à diversidade e exige o delineamento de outra imagem de pensamento não arbórea. A identidade, nesse pensamento, reduz o diverso a um ponto comum, busca a reunião, a identificação das coisas e pessoas, o agrupamento. As contribuições teóricas de Deleuze (1988), permitem pensarmos sem imagem e distante das representações, para buscar-produzir a diferença e a multiplicidade.

> A diferença, por sua vez, que tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação dos afectos felizes. A multiplicidade é multiplicadora, ativadora e produtora de diferenças porque opera com o "e" da ligação; esse mesmo "e" que é estratégico na operação de destruição do "é" da identidade (PARAÍSO, 2014, p. 33-34).

Por meio da Filosofia da Diferença, incitamos os movimentos de multiplicação de sentidos e de proliferação das forças. Operamos com a decomposição para desmontar aquilo que foi identificado, reunido, unificado, homogeneizado e agrupado. Dedicamo-nos à desmontagem para decompor o que foi estratificado e fixado, para produzir e estimular a diferença, “a invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamento” (PARAÍSO, 2014, p.34). Para combater uma imagem inflexível que justifica e sustenta o exercício hierarquizante, “assujeitador das diferenças, das multiplicidades e qualquer criação de modos de vida ou governos que tentaram escapar-lhe do controle e domínio” (BENEDETTI, 2007, p. 41).

O pensamento da diferença deleuziano é, marcadamente, do plano da criação e não passa pelo negativo, como algo que escaparia ao pensamento e que precisaria ser

domado, adequado, eliminado. “Deleuze erigiu a diferença (o díspar) como elemento primordial do pensamento, entendido como um movimento que atende ao infinito e anseia por ele” (BENEDETTI, 2007, p.29), que dialoga com o presente e permite pensar a realidade como um processo inventivo e potente. Distante das abstrações, a filosofia de Deleuze e Guattari é nitidamente a filosofia do múltiplo (GALLO, 2003), uma filosofia do devir que, a partir do processo de criação conceitual, busca entender os processos em diferenciação daquilo que permanece fixado ao uno, à identidade.

Uma ação criadora do pensar que não se limita apenas à filosofia, mas se configura diferentemente em outros campos do conhecimento como, por exemplo, a ciência e a arte. Essa experimentação ambiciona um estilo irrepetível de pensar, com múltiplas entradas, com saídas singulares e potentes. Em outras palavras, é desejável que as ideias sejam perigosas, arriscadas, é necessário que as ideias voltem a clamar por novos-outros modos de vida “e, todavia, não é falso dizer que é um exercício perigoso” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 52).

O pensamento da diferença possibilita conceber a vida e o mundo como processos de criação do novo, “trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto” constituído por forças, fluxos, movimentos, linhas de fuga, que operam a favor dessa liberação”, para que as saídas sejam muitas, singulares e potentes (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 222).

2.2 Rasgar o Caos

> Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do pensamento que escapa a si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 237).

O caos desassossega e sem nenhuma redundância, caotiza. É nosso amigo e inimigo em simultâneo. Construído em um devir antítese, o caos desestabiliza, (des)(re)constrói. Então, por meio da filosofia deleuzeana partimos ao encontro do caos, para fazer dele aliado, fazemos o percurso do cais ao caos e vice-versa. Essa é nossa maneira de dizer que o pensamento navega de modo frágil, vulnerável e “ao mesmo

tempo audaz num mar de forças, mas quer, hora ou outra, atracar, encontrar pontos de descanso, um pouco de consistência" (DELEUZE, et al., 2017)[12].

Atenção para este momento! Porque fugir do caos é navegar pela rota traçada, é prever o caminho, é esconder-se da tempestade, resguardando-se debaixo do guarda-chuva das opiniões prontas, dos consensos. A rota seguida por Deleuze e Guattari é outra, ambos não procuram verdades ocultas ou perdidas em um Eu universal, nem as que passam pelo filtro dialético. Pelo contrário, enfrentar o caos é necessário e nos exige expressá-lo sempre em ações concretas. Efetivamente, Deleuze e Guattari propõem o enfrentamento do caos para retirar dele a consistência necessária para uma vida intensa.

> O que caracteriza o caos, com efeito, é menos a ausência de determinações que a velocidade infinita com a qual elas se esboçam e se apagam: não é um movimento de uma a outra, mas, ao contrário, a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, já que uma não aparece sem que a outra tenha já desaparecido, e que uma aparece como evanescente quando a outra desaparece como esboço. O caos não é um estado inerte ou estacionado, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 53).

Queremos rasgar o caos, navegar nele, mergulhar, para experimentá-lo e, futuramente, estender sobre ele um plano, para então inserir no caos nossos movimentos, nossas travessias, nossas rotas, nossas medidas. Não se pretende domar o caos como apaziguamento das forças, pois delas tudo é feito e constituído. O que desejamos é a ação criadora que o caos nos impulsiona a traçar.

Para desafiar o caos, Deleuze e Guattari descrevem três planos: o primeiro, por meio da filosofia, tem o propósito de criar conceitos; o segundo, da ciência, age para criar funções e o da arte para criar sensações. Para Deleuze e Guattari (1997) os três planos, são as jangadas com as quais se mergulha no caos e o enfrenta, e nenhuma delas se sobrepõe às outras, mas podem entrar em relação e cada uma dessas formas de pensar cria possibilidades diferentes de recorte do caos.

> Os três planos são tão irredutíveis quanto seus elementos: plano de imanência da filosofia, plano de composição da arte, plano de referência ou de coordenação da ciência; forma do conceito, força da sensação, função do conhecimento; conceitos e personagens conceituais, sensações e figuras estéticas, funções e observadores parciais (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.255).

---

12 Citação retirada do site Razão Inadequada, do texto intitulado "Deleuze: do Caos ao Cais" escrito por Rafael Lauro e Rafael Trindade. O site trabalha com conteúdo gratuito e independente sobre filosofia, por de podcasts, vídeo aulas e textos sobre pensadores como Nietsche, Foucault, Deleuze, Bergson, Hume, Espinoza, Negri, entre outros.

A filosofia, para Deleuze e Guattari (1997, p.7) “é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” e não possui uma passividade frente ao mundo. A criação de conceitos é uma forma de “intervenção no mundo, é a própria criação de um mundo” (GALLO, 2003, p.41) que responde a um problema, uma espécie de ferramenta que permite criar um mundo à sua maneira.

> O conceito é imanente à realidade, brota dela e serve justamente para a fazer compreensível. E, por isso, o conceito pode ser ferramenta, tanto de conservação, quanto de transformação. O conceito é sempre uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo (GALLO, 2003, p. 41-42).

Os conceitos são como armas e a filosofia é uma ação criadora e ativa. Por esse motivo ela não pode ser compreendida como contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da sua capacidade de engendrar suas próprias ilusões.

A filosofia proposta por Deleuze e Guattari não é contemplação “pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.12). Essa visão contemplativa caracteriza o filosofo como um mero observador, como se suas ideias não pudessem ser implicadas na existência. A filosofia também não é reflexão, pois essa ação não é exclusivamente filosófica, ninguém precisa da filosofia para refletir sobre algo, “acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.12). Limitar a filosofia a uma ação reflexiva é aniquilar sua ação criativa e concreta, pois uma música, um poema, um problema matemático, uma pintura, não precisam da filosofia para refletir sobre. Por último, a filosofia não é comunicação, pois não se interessa pelo consenso ou pela conversação democrática, “o conceito, muitas vezes, é mais dissenso que consenso” (GALLO, 2003, p.42). A filosofia não é uma maneira especial de dizer alguma coisa e o filosofo não é alguém que sempre tem algo a dizer, a comunicar.

Não podemos limitar a filosofia a nenhuma dessas três ações porque elas não são específicas da filosofia, “a contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.13). A filosofia como ação criadora é singular e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade. Segundo Nietzsche (1998),

não há como conhecer os conceitos se você não os tiver criado de início, ou seja, construído um campo, uma forma, um solo, uma rota, um traçado, que lhe seja próprio.

> Conhecer-se a si mesmo — aprender a pensar — fazer como se nada fosse evidente — espantar-se, "estranhar que o ente seja"..., estas determinações da filosofia e muitas outras formam atitudes interessantes, se bem que fatigantes a longo prazo, mas não constituem uma ocupação bem definida, uma atividade precisa, mesmo de um ponto de vista pedagógico. Pode-se considerar como decisiva, ao contrário, a definição da filosofia: conhecimento por puros conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.13).

A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma superioridade, "nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e de criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.14). Para Deleuze e Guattari (1997) a filosofia não é para filósofos, não é preciso se tornar filosofo para fazer filosofia, ela é antes, um movimento filosófico; onde cada um pode lidar com seu pensamento de maneira filosófica. Para eles a ciência e arte são também potências criadoras. A ciência tem por objeto as "funções que se apresentam como proposições nos sistemas discursivos" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 139) e os elementos dessas funções chamam-se *functivos*, que traçam um plano de referência, com o auxílio de observadores parciais, intercessores. Objetiva traçar uma função e não um conceito como a filosofia.

> O cientista traz do caos variáveis, tornadas independentes por desaceleração, isto é, por eliminação de outras variabilidades quaisquer, suscetíveis de interferir, de modo que as variáveis retidas entram em relações determináveis numa função (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.238).

Cabe ao cientista, de maneira gradativa, conduzir o caos a centros de equilíbrio. Essa é a sua ferramenta. Os cientistas criam funções, encontram variáveis independentes, não para limitar o caos ou para aniquilar com ele, mas porque sentem profunda atração. É como olhar para o abismo e ser encarado por ele.

A arte, no que lhe concerne, produz blocos de sensações, um composto de perceptos e afectos, traça planos de composição, com a ajuda de personagens estéticos. A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. "O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos". (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.193), que não são afecções ou sentimentos. "A arte é um ser de sensação que existe em si, independe do estado daqueles que os

experimentam (percepção) e, ao mesmo tempo, transborda a força daqueles que são atravessados por eles (afecções)" (PANTOJA; 2019, p.30).

A filosofia, a ciência e a arte, são três formas de pensar, sobre as quais não há hierarquias; elas se entrecruzam-atravessam-entrelaçam, cortam o caos de diferentes maneiras, direções e funções. Sobretudo, desejamos pensar as possibilidades da filosofia em suas conexões com a vida cotidiana e outros campos do conhecimento. Já que o pensamento é singular e não está preocupado com o universal ou com o consenso.

2.3 O pensamento rizomático: formas outras de navegar

Como se lida com a multiplicidade de maneira interessante? Afinal, o que é a multiplicidade? Para Deleuze e Guattari (2011) a multiplicidade é a própria realidade, são as várias maneiras de se pensar, de se estar no mundo. Para eles, é importante deixar que a multiplicidade sacuda e balance o pensamento. Portanto, este trabalho navega pelo conceito de rizoma e anseia por uma leitura que não seja apenas interpretativa.

> Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de justas, justo uma ideia (Godard). Tenha ideias curtas. Faça mapas, nunca fotos nem desenhos. Seja a Pantera cor-de-rosa e que vossos amores sejam como a vespa e a orquídea, o gato e o babuíno (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

A multiplicidade é um dos princípios do rizoma, "e pode ser compreendida como o oposto da unidade. Assim, são múltiplas, abundantes e rizomáticas. Não tem sujeito e nem objeto, mas dimensões que crescem mudando de natureza" (ALMEIDA, 2016, p.87). Deleuze e Guattari (2011) deslocam alguns conceitos da botânica para mostrar duas formas diferentes de organização da multiplicidade, formas de conhecer o mundo, de pensá-lo e organizá-lo, como se fosse um livro a ser lido. Os autores remetem à leitura do livro-mundo de maneiras diferentes.

> Um primeiro tipo de livro é o livro-raiz. A árvore já é a imagem do mundo, ou a raiz é a imagem da árvore-mundo. É o livro clássico, como bela inferioridade orgânica, significante e subjetiva (os estratos do livro). O livro imita o mundo, como a arte, a natureza: por procedimentos que lhes são próprios e que realizam o que a natureza não pode ou não pode mais fazer. A lei do livro é a da reflexão, o Uno que se torna dois (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 19).

Este livro clássico, feito de "linhas de articulação, segmentaridade, estratos, territorialidades" (SANTOS, 2019, p.123), é o livro como imagem do mundo, estabelece um pivô, um ponto de partida e se abre em ramos com seus capítulos,

subtítulos e notas. Traz um pensamento que parte de uma unidade e chega no múltiplo depois, de uma tese e se abre para interpretação. Como uma árvore, que parte da sua raiz e dela em diante. Deleuze e Guattari (2011) vão dizer que esse livro, é um livro cansado, imóvel, centrado demais para corresponder à natureza e, portanto, esse tipo de pensamento nunca compreendeu a multiplicidade.

A tradição moderna enfatiza uma forma "cientifica" de conhecimento, forma esta fabricada por um eu racional e objetivo, que seria capaz de fornecer verdades universais sobre o mundo, sendo considerada a base última daquilo que é verdadeiro. Para o ideal moderno esse conhecimento pode/deve ser aplicado a todas as instâncias das práticas e instituições humanas, pois como conhecimento científico torna-se sinônimo de verdadeiro.

"A metáfora tradicional dessa estrutura do conhecimento é arbórea"[13] (GALLO, 2003, p.88), o que significar dizer, que este conhecimento é tomado como uma grande árvore fincada no solo firme por suas grandes raízes, as premissas verdadeiras, os grandes fundamentos e com seu grosso tronco sólido, segue as ramificações através dos seus galhos, uns mais grossos do que outros, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade (GALLO, 2003).

Apesar de uma metáfora, o paradigma arborescente representa uma "percepção mecânica da realidade" (GALLO, 2003, p.89), comum às concepções modernas que reproduzem a fragmentação cartesiana do saber. A excessiva compartimentalização do saber, as disciplinas estanques, sem interconexão, a construção de uma visão totalitária e homogênea da realidade, estão há muito tempo, permeando a organização e constituição dos currículos e das metodologias de pesquisa no campo educacional. Deleuze e Guattari (2011, p.34) afirmam que "muitas pessoas tem uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore".

A segunda forma de leitura do mundo é o livro-rizoma, que parte da multiplicidade, mas não como um pivô, um fundamento, uma tese. O rizoma propõe outra forma de organização da multiplicidade, trata-se de um crescimento horizontal e

---

13 Descartes elaborou um novo método de conhecimento fundado sobre a razão, a única capaz de permitir ao homem alcançar um conhecimento perfeito das verdades mais elevadas. Ele define o conhecimento (a Filosofia) como semelhante a uma árvore. As raízes são constituídas pela Metafísica, indicando que todo saber do sistema se apoia sobre a existência de Deus, considerado o revelador e criador das verdades.

diferenciado, que ocupa diferentes lugares e caminha por diversas direções. Sem hierarquias, ocupa os territórios de que é capaz.

Um rizoma não tem início e fim, (DELEUZE; GUATTARI, 2011) ele se encontra sempre no meio, começa algo entre as coisas, entre dimensões descontinuas, inter-ser, intermezzo. Orienta tendências de pensar acentradas, que só pode querer saber do que se passa *entre* duas ou mais multiplicidades (BENEDETTI, 2007), entre as coisas que não designam uma correlação localizável que vai de uma para outra e, reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Parte-se do múltiplo e se obtém uma unidade por consequência. Aqui o escritor perdeu seu pivô. O livro rizoma, como livro raiz, continua criando uma imagem mundo, mas agora essa imagem é múltipla, como um todo sempre aberto e fragmentário, que não parte da unidade para o múltiplo, mas entende o múltiplo para subtrair o único. A árvore é subordinação, já o rizoma é aliança, exclusivamente aliança. O rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." e na árvore impera o verbo ser.

O pensamento rizomático é movente, nômade, explode em todas as direções. Infortúnio para o pensamento linear, o rizoma é aberto para experimentações e não se fecha sobre si, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. Contudo, interessa ao pensamento rizomático intervir em um mundo que tenta sedentarizá-lo.

> O sedentário cria seus conceitos, mas o faz sob a égide de uma imagem dogmática de pensamento; o nômade é aquele cujo o pensamento não tem imagem. Ele é sujeito da má vontade, [...] ele é homem sem pressupostos, que diz que não sabe o que “todo mundo sabe”. Ele enfrenta o caos tanto quanto o pensador sedentário (já que todo plano de imanência funciona como um crivo no caos), só que o faz sem armaduras, sem ideias predeterminadas, sem postulados implícitos. [...] Como diz Deleuze, o problema da filosofia está em adquirir uma consistência – única maneira, como dissemos, de evitar que o caos (mental ou físico) impeça o ofício do filósofo (SCHÖPKE, 2004, p. 139-140).

Como um mapa, uma rota que se espalha em todas as direções, que navega, atravessa, volta, abre e se fecha, pulsa, constrói e desconstrói. Espalha-se onde há espaço, floresce onde encontra possibilidades, navega por onde não havia rotas, cria seu ambiente, suas novas travessias.

2.4 Princípios do rizoma: uma viagem

Em suas tentativas de conhecer o mundo o homem produz “tecnologias do conhecimento” (GALLO, 2003, p.86), ou seja, cria meios, aparatos, que permitem interpretar e examinar a realidade que se deseja estudar. Dentre essas tecnologias, aquela baseada na escrita, é fortemente marcada por uma noção de verdade, que fundamenta praticamente todo o saber da história da humanidade.

Nessa atividade de interpretação da realidade e da história da humanidade, o homem construiu, baseado na tecnologia da escrita, os “fundamentos” do conhecimento que habitualmente conhecemos.

> A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é *arbórea*: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar fincadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelo mais diversos aspectos da realidade (GALLO, 2003, p.88).

Apesar de ser uma metáfora, o conhecimento arbóreo, representa uma forma mecânica e predominante de compreensão da realidade, produzindo a fragmentação do saber, uma herança cartesiana da modernidade. E a educação escolar tal qual conhecemos hoje é a instituição moderna por excelência (SILVA, 2019), que objetiva transmitir o conhecimento cientifico, formar um ser supostamente racional e autônomo. É possível perceber que a noção de currículo, pedagogia e educação, estão ancoradas nos pressupostos modernos, que por meio de seu discurso totalizante, racional e unificador, impõe ainda um pretendido paradigma homogeneizador e totalitário.

Os discursos totalizantes, os achados salvacionistas e universais são alicerces muitas vezes inquestionáveis no campo do currículo e nas metodologias de pesquisa em educação. Segundo Gastaldo (2014) essa forma racional e autocentrada produz duas “verdades” sobre o processo de construção do saber: a mítica da possibilidade de generalização e homogeneização de resultados e a neutralidade do pesquisador/a, que seria alguém isolado do contexto do estudo. Mas será que pensamento e o conhecimento seguem a estrutura proposta pelo paradigma arborescente? Deleuze e Guattari (2011) apontam outros caminhos, para eles:

> O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu

> plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probalístico incerto, *uncertainnervous system* (p. 34).

Em meio a esse cenário de alicerces tão pesados e macróbios, outras formas de pensar se propõem a não castrar o intelecto, fazendo com que as diferenças proliferem. No que tange às pesquisas em educação e o campo do currículo, consideramos que o diálogo entre a perspectiva pós-estruturalista e a filosofia da diferença deleuzeana provocaram deslocamentos e travessias conceituais importantes para a problematização das concepções de educação estandardizadas. E esse encontro cria possibilidade de expansão no campo educacional que tem alargado "o horizonte de compreensão e de entendimento do que tem sido possível e pode ser rizomado nos processos educacionais" (RIGUE, 2020, p.6).

As produções de Sandra Corazza[14] por exemplo, "cria seu *corpo sem órgãos"*, experimentando as incompatibilidades entre currículos "assentados" e currículos "vagamundos" (BENEDETTI, 2007, p.145). Produzindo uma noologia do currículo, os textos cartográficos de Corazza, criam nova região de intensidades singulares, que não tratam do currículo propriamente dito, mas de imagens para o pensamento curricular.

> O currículo vagamundo é um rizoma-Medusa cinético-expressivo. É um entroncamento rizomático com muitos braços. Um vagamundo pode-se expressar como um currículo-louco, currículo-dançarino, currículo-balístico, currículo-Éros, currículo-intuitivo, currículo-problemático, currículo-embaralhado, currículo-gangue (BENEDETTI, 2007, p.145).

Cada um desses currículos, e tantos outros criados em interface com a filosofia deleuzeana e o pensamento rizomático, colocam as práticas curriculares centradas em processos de desmoronamento. Agem na interioridade do pensamento curricular, em devir imoderado, que não apenas se torna, mas transforma as formas-essências e nas formas-sujeitos.

> [...] a partir de um desmoronamento da interioridade do pensamento curricular, é dotado da potência extrínseca de surgir em qualquer ponto e de traçar qualquer linha, irrompendo nas águas mansas da sabedoria adquirida,

---

[14]In Memoriam: Licenciada em Filosofia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A professora Sandra Corazza foi titular da Faculdade de Educação, do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Referência no campo do currículo, as contribuições de Corazza para a educação foram regadas de alegria, poesia e inventividade. Em nota de pesar a Anped nacional agradece e enaltece a professora Corazza por sua trajetória acadêmica com mais de 40 anos; "divertida, inquietante, guerreira, combativa, perturbadora, ágil, generosa e inspiradora, deixa para o campo do currículo um legado de vida e de invenção. Com a sua poética, faz reverberar a força performativa da docência que faz da vida e do pensamento fabulações, artistagens, variações, devires – obra de arte" (https://www.anped.org.br/news/nota-de-pesar-do-gt-12-curriculo-pelo-falecimento-da-professora-sandra-corazza).

> de modo involuntário, imprevisto, incompreensível, inassimilável. Vive às voltas com as forças do Fora, como uma violência que se abate destrutiva sobre os saberes consolidados, como um estranhamento recíproco entre o pensamento racional e a realidade de algum objeto. (CORAZZA, 2008, p.23)

Gauthier (2002) esboça uma concepção de currículo como obra em curso, sempre aberta, ambígua, mas não indiferenciada; currículo não amarrado as finalidades decalcadas de um plano superior ao campo das forças, dos desejos e das necessidades em questão. Ele problematiza as questões tradicionais de currículo, a necessidade de acreditar em um porto seguro que precisa ser alcançado: "a natureza, a essência, a identidade, o ser-currículo" (BENEDETTI, 2007, p.132).

Gauthier (2002) também acredita na invenção, que rompe com a ideia mesma de currículo, ao mesmo passo que, territorializa a noção de agenciamento curricular como multiplicidade de agenciamentos possíveis. Para ele, pensar em agenciamento curricular, é esvaziar de sentido as avaliações sobre o que pode e o que não pode ser circunscrito no domínio do currículo.

Gallo (2003, 107) também cria ferramentas a partir da filosofia da diferença, para pensarmos outros possíveis em currículo e educação, ele aponta para a atenção à criatividade e para a novidade. Seus deslocamentos conceituais contribuem "para pensar processos de ensino que sejam rizomáticos, que não se prendam às linearidades tradicionais, de uma corrente filosófica se sobrepor a outra (por exemplo)". O que não trata de excluir as linearidades tradicionais ou a própria tradição, trata-se de a enxergar, a compreender em "sua contextualidade e transcendê-la, utilizar-se dela para produzir novos sentidos e significados" (OLIARI, 2020, p.175).

De maneira geral, o conhecimento universal é a forma de pensar que Deleuze e Guattari enfrentam em toda sua filosofia, um pensamento inflexível, fundamentalista, pautado no modo sedentário de viver, na organização hierárquica das relações, nos discursos imutáveis. Assim, pensar processos educativos a partir da filosofia da diferença é combater a lógica representacional moderna.

> Significa abdicar do objetivo de formar o sujeito, a consciência, o indivíduo, e investir na produção de singularidades, que são impessoais e pré-individuais. São impessoais porque, sendo singulares, são múltiplas. É como se cada singularidade fosse uma dobra do indivíduo. Assim, o processo educativo pode ser imanente, relativo a um determinado grupo, ou seja, uma experiência educativa pode ser repetida, mas gerará a diferença, não o mesmo (SANTOS, 2019, p. 91).

Gallo (2003) afirma que fazer proliferar as experiências de pensamento, parece ser o que se propõe Nietzsche e é sob essa possibilidade que desejamos outros modos, diferentes modos de pensar os currículos e as metodologias de pesquisa em educação, o que nos exige coragem e otimismo. Porque expandir as possibilidades de pensamento no campo educacional, é pensar em processos formativos diferentes, que perpassam por outros modos de educar, pesquisar, aprender, ver e habitar espaços educacionais. Conforme as reflexões de Corazza (2002) é preciso:

> Exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver. [...] Por isso, a nosso modo e com nossos limites, temos o dever de nos apropriar – pela via do estudo – dos territórios teóricos e com eles estabelecer interlocuções, ao mesmo tempo em que vamos estabelecendo as teorias [...]. Depois de termos problematizado o objetivo de pesquisa, ele precisa ser como que limpo de todas as teorizações que o forjaram, para que novas teorizações – que são agora de nossa responsabilidade – resultem de seu manejo. É então que saltamos das pontes (CORAZZA, 2002, p. 116-117).

Esta dissertação, por exemplo, no processo de cartografar cartografias pode encontrar-se com propostas muito diferentes e composições singulares. Currículos que se apresentaram no campo das forças, dos desejos, produzidos em planos geométricos de coordenadas mutantes. Experimentamos um currículo com dança (CHAR, 2020), um currículo como acontecimento (CARDOSO, 2017), um currículo movente (CORRÊA, 2019), um currículo como errância (CARNEIRO, 2020), um currículo artífice (PANTOJA, 2018) e tantos outros que evidenciaram a potência no encontro do pensamento da diferença e do pós-estruturalismo.

> Registrar um currículo-diferença é acompanhar linhas e traçados de currículos em suas bifurcações; ver, sentir e falar de sua força, sua potência, sua composição, seus movimentos de criação. É observar e acompanhar os traços do acontecimento, o que potencializa e os bons encontros, que aumentam nossa potência de agir (PARAÍSO, 2010, p.595).

Reforçando o que já foi exposto, Deleuze e Guattari (2011), apresentam o conceito de rizoma, para contrapor o paradigma arbóreo. A noção de rizoma subverte, atravessa e faz vazar a metáfora da árvore, colocando em questão a miríade de possibilidades, “a intrínseca relação entre as várias áreas do saber, representadas pelas inúmeras linhas fibrosas do rizoma” (GALLO, 2003, p.93).

> Os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóides. Sem dúvida, este caos está escondido pelo reforço das facilitações geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de recognição; mas ele se tornará

> tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 276-277).

O pensamento rizomático opera na produção das pesquisas em educação como propulsoras de novas ventilações para a escola e os enredos que ali se desenvolvem. Sob tais pressupostos (PARAÍSO, 2010) percebemos uma variedade de movimentos nas produções que apontam para a abertura, a transgressão, a invenção, subversão, a multiplicação de sentidos e a diferença.

O termo rizoma proveniente da botânica, significa um caule radiciforme fasciculado que cresce horizontalmente de maneira subterrânea nos substratos. Esses rizomas são bulbos que acumulam nutrientes e formam tubérculos. Além disso, "o rizoma se caracteriza pela capacidade de emitir novos ramos" (SANTOS, 2019, p.108). Desterritorializando e reterritorializando conceitos, Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011) descolam esse conceito da botânica para a filosofia. Para esses autores, o rizoma:

> [...] Não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto [...] Oposto a uma estrutura, o rizoma é feito somente de linhas. [...] O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. [...], o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. [...] unicamente definido por uma circulação de estados [...] todo tipo de "devires" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.32).

A partir deste conceito deleuzeguattariano, iremos elencar alguns princípios rizomáticos e fazer com estes deslocamentos que dialogam com campo educacional, o que não estabelece uma ordem ou hierarquia, mas compartilha da importância de perceber as possibilidades sempre abertas que podem emergir por meio do pensamento rizomático. Esses princípios serão desenvolvidos para auxiliar-nos na percepção dos movimentos cartográficos que estão no interior das produções selecionadas, investindo em bifurcações, em rotas singulares. E essa experimentação nos impulsiona criar movimentos possíveis no currículo, compondo encontros convenientes para fazer crescer a potência da vida.

Princípios do rizoma...

O primeiro princípio a ser abordado é o de conexão e heterogeneidade, que significa a possibilidade de "qualquer ponto de um rizoma ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma

ordem" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22). O pensamento arbóreo segue um caminho oposto ao proposto pelo rizoma, pois a metáfora da árvore segue uma estrutura, uma organização estratificada.

Ao fazermos deslocamentos para o campo educacional, podemos identificar essa estrutura arborescente por meio da legitimação dos conhecimentos, que remetem sempre a um fundamento, a um centro, que se consolida por hierarquizações e reforça as subordinações, fazendo com que se produzam discursos identitários e unos, excluindo as multiplicidades e singularidades.

> A aceitação da padronização de prescrições para campos do saber com desenvolvimentos epistemológicos e políticos distintos acarreta limitações, bem como imposições perigosas que impossibilitam o pensamento da diferença e da criatividade, isto é, do pensamento rizomático (SANTOS, 2019, p. 110).

O pensamento rizomático questiona as hierarquias, desterritorializa-se de centros de saber e se opõe às práticas de poder. Sendo assim, podemos compreender as conexões transversais, sem pontos de partida ou fins preestabelecidos, pois "um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.48). Este princípio conectivo rizomático não elimina o potencial de se desconectar de elementos e saberes, que pretendem aprisionar os movimentos. Esse princípio tem interesse em elementos heterogêneos e inusitados, que podem ser conectados de múltiplas formas, por meio das zonas de vizinhança. Essa composição heterogênea deseja contrapor a lógica binária e a segmentaridade curricular.

O princípio da heterogeneidade está intimamente ligado ao de conexão, pois é através desses princípios que as misturas, mestiçagens e as hibridações podem ser produzidas no meio educacional. "O rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22-23).

Quando falamos em outras formas de produção de conhecimento, as heterogêneses acontecem através das miscigenações dos saberes sem aparente relação, mas, capturados em suas zonas de vizinhança. Elas se compõem em meio à "produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado" (GALLO, 2003, p.80). Essas heterogêneses do campo educacional nos possibilitam outras rotas, travessias e vias diferentes, pois

> Tanto inventamos novos modos heterogêneos de fazer conexões, como, atentos a estes princípios, podemos potencializar nossa percepção sobre as formas já presentes nas práticas pedagógicas que ainda não conhecemos (GONTIJO, 2008, p.103).

Uma estrutura de pensamento arbórea e segmentada anseia pela ordem e não aceita mestiçagens. Pensemos então nas conexões possíveis no interior dos discursos hegemônicos, que traçam linhas de força, escapando, atravessando as ondas, criando rotas clandestinas, para produzirmos focos de resistências e encontros singulares.

Da multiplicação das conexões, decorrem mutações de natureza em entrelaçamentos de dimensões múltiplas. Essas zonas correspondem a "um não lugar: é lugar apenas para mutações" (DELEUZE, 2005, p.92). Com o aumento dessas conexões, temos o terceiro princípio rizomático, o da multiplicidade. Deleuze e Guattari (2011) descrevem a multiplicidade como criativa, sem sujeito ou objeto, composta somente por determinações, dimensões que não podem crescer a não ser que se mude de natureza. A multiplicidade compõe, sem posições privilegiadas, linhas que se multiplicam e se transformam.

> É somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23).

A multiplicidade é o próprio substantivo, não mais o predicado de algo. Já é a matéria pelo qual o rizoma se faz. É a própria determinação tanto do sujeito quanto do objeto. Na multiplicidade, o sujeito e objeto são sempre múltiplos.

> [...] diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornaria diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria (n+1). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a n dimensões, sem sujeito nem objeto, exibíveis num plano de consistência e do qual o Uno é sempre subtraído (n-1) (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

Pensar a multiplicidade é pensar na fuga da ideia do Uno, afirmativo da unidade. "Duvidamos da existência de uma totalidade preexistente que foi fragmentada e que precisa ser rearticulada, o elo perdido não será encontrado porque ele nunca existiu" (SANTOS, 2019, p.115). A produção do conhecimento nos currículos sob essa perspectiva da multiplicidade se efetua como sistemas, acentrados, redes de autômatos

finitos, estados caóides (DELEUZE; GUATTARI, 2011). A recusa das multiplicidades gera práticas fechadas e centralistas no campo educacional, como, por exemplo, a utilização de generalizações para nivelar estudantes com características singulares nos processos de ensino aprendizagem. Trata-se de uma violência ao pensamento, às pessoas e à diferença.

A multiplicidade irrompe as algemas que tentam aprisionar a inventividade dos processos educacionais, como um aluno que faz uma pergunta inesperada no meio da aula, uma pergunta que não foi planejada, não estava no *script*, que talvez nem tenha aparente ligação com o assunto abordado, mas que faz chacoalhar a previsibilidade. Então, no momento da pergunta uma rota foi criada, uma travessia brusca precisou ser feita, não queremos sempre os mesmos traçados, estamos cansados das falsas conexões que sempre acabam retornando ao ponto em comum. Desejamos a experimentação, as combinações, os encontros, potentes e singulares, outra rota que nos possibilita pensar a multiplicidade é a conjunção "E".

O rizoma procede por conexões sempre abertas, somando novas posições, ele procede por e...e...e..., enquanto um processo, o rizoma organiza a multiplicidade nela mesma e não funciona por alternância. O "É" representa a afirmação da identidade, a imagem do pensamento da representação. Já a conjunção "E" destrona o verbo ser e se abre para a multiplicidade de mundos possíveis.

Outro princípio rizomático é o da ruptura assignificante. De acordo com Deleuze e Guattari (2011, p. 25), "[...] um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas", no entanto, nesse processo de ruptura, o rizoma irá produzir linhas de fuga, caracterizando como um movimento de desterritorialização, fugindo do movimento de territorialização, organizado e estratificado podendo, ao mesmo tempo, reterritorializar-se, deslocar-se ou voltar ao movimento comum.

Para falar de ruptura assignificante, precisamos falar de desejo, que possui grande importância para a filosofia deleuzeana e para os deslocamentos no campo do currículo. Não ansiamos interpretar o desejo, pois isso implica em castrá-lo. Por sorte o desejo escapa e ele não é sinônimo de falta, é processo de produção e nunca está isolado. "O desejo é deixar-nos arrastar pelo próprio movimento da vida. Mas para nos

deixar levar pelo movimento da vida, precisamos encontrar algo que nos convenha", para fazer conexões e construir agenciamentos (PARAÍSO, 2009, p.280).

Deleuze disse a Parnet (1998, p. 112) que "só há desejo agenciado ou maquinado". Que não se pode "apreender ou conceber um desejo fora de um agenciamento determinado, sobre um plano que não preexiste, mas que deve ser ele próprio construído". Nesse sentido, inconsciente maquínico opera como fábrica, não um teatro permeado de representações identitárias, mas uma fábrica de produção, criação e invenção que se fazem e desfazem a partir do desejo. Paraíso afirma que (2009) no currículo um desejo que é fábrica, alegria, potência, força, invenção se torna substancial para aprender, para construir, criar, arriscar, questionar, tencionar, atravessar, enfrentar poderes, as dificuldades da vida, movimentar, produzir alegrias e viver.

> É muito importante saber da força e da fragilidade do desejo em um currículo. Isso é muito importante para ampliar as possibilidades; para sentir as conexões possibilitadas; para deixar passar algo; para produzir e vivenciar a alegria de sentir que algo toca aqueles que vivenciam um currículo. É possível, em um currículo, ficar à espreita de encontros que tirem o desejo do lugar ao qual tem sido dado a ele nos currículos, e ofertar a possibilidade para que cada um/a possa deixar que experiências sejam construídas (PARAÍSO, 2009, p. 281–282).

Dar conta do que pode ser produzido através do pensamento rizomático é uma experiência com novas lentes, é instigante e também uma dificuldade.

> A questão é enxergar as capturas de um modelo cerceador para que possamos traçar linhas de fuga, acionar o desejo, fazer rachar, para que se amoleçam as couraças que barram os fluxos. Não se trata de abandonar os conhecimentos já existentes e pensados, mas de poder acessá-los de uma outra maneira. Um conceito de nada adianta se você não é afetado por ele, se você não passa a vivê-lo na própria vida (PUPPIN; PACHEGO, 2020, p. 68).

É necessário atenção para não se deixar assimilar por perspectivas educacionais que pretendem anular o desejo, negando a sua importância e inventividade, pois, sem desejo não há criação, não há pensamento singular.

O último princípio rizomático a ser abordado é a cartografia. Para Santos (2019, p.123), "cartografar é imergir nas forças dos afetos que nos permeiam". É uma fértil relação entre as potencialidades do fora e aquilo que ele tem a nos oferecer. As cartografias não têm nenhuma pretensão de aprisionar movimentos, de mostrar caminhos prontos e seguros, ao contrário, desejam perder-se, aventurar-se nas possibilidades díspares das viagens. Elas se constituem como mapas de multiplicidades e intensidades, sempre abertos, desmontáveis, passíveis de modificações e conectáveis em todas as suas dimensões. "Que pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens

de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30).

Os deslocamentos cartográficos para o campo metodológico educacional, produzem movimentos diferentes. Seus fluxos e intensidades, povoam, navegam sobre os espaços lisos para fazer travessias, criar rotas ao vento, como um velejar ao imprevisto de experimentações. O movimento cartográfico não carrega cartilhas, receitas ou manuais, ele traça um percurso enquanto percorre a viagem. Povoado de "mapas movediços" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.40), a cartografia deseja planos indeterminados nas travessias e trajetos.

> Traçado de demarcações efêmeras e transitórias que brotam e se esfumam, constituindo mapas, descodificando mapas, imiscuindo-se em forças que compõem territórios coletivos. Agenciamentos entre sujeitos e objetos, movimento perpétuo de emanações, intensidades, experimentações e afetos (SANTOS, 2019, p.124).

Acreditamos que tudo aquilo que passa pela cartografia não se limita ao abstrato, ao inalcançável, ao contrário, é traçando caminhos intempestivos, rotas não costumeiras, que o mapa expressa as potências "de coabitações múltiplas, heterogêneas e simultâneas dos saberes" (SANTOS, 2019, p.124). Mesmo onde a vida aparenta estar muito aprisionada, sufocada, endurecida, há possibilidades outras de aventurar-se, afinal, "não há obra que não indique uma saída para vida, que não trace um caminho entre as pedras" (DELEUZE, 1992, p.179).

Afinal, o que pode a cartografia? Ela pode muitas coisas, dentre elas aumentar a potência de existir, de conectar, pode provocar o pensamento, pode se atrever a experimentar, arriscar, pois, apesar de todas as previsibilidades, todas as normatizações e hierarquias, sempre haverá fissuras, poros, microporos, que nos permitem vazar.

> Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfícies ou volume reduzidos (DELEUZE, 1992, p. 218).

Pois, "amar a vida é amar a mudança, a corrente, o movimento contínuo, o acontecimento. Amar a vida é produzir experiência" (PARAÍSO, 2009, p.290). Afinal, a cartografia é uma aposta no movimento, que se conecta e faz composições, gerando outros movimentos, novas rotas, travessias e experimentações, pois cada travessia, cada

jornada segue uma multiplicidade de conexões, de linhas que só são possíveis no entre, de dentro, em algum mar.

3 LINHAS METODOLÓGICAS: UMA ROTA SEMPRE ABERTA

Afeto, escrita e loucura

Quando penso em
cartografia me vem à mente um território fluido;

composições.

Sem começo nem fim

Encontros, a cartografia
como um meio de criar territórios, enxergar esses

territórios

Mapas, desejos, afectos e
perceptos.

Penso em forças,
potências, movimentos que agenciam os processos de vida.

Penso em se colocar neste
movimento: o cartógrafo só cartografa ao estar de

corpo inteiro imerso no
que se pesquisa.

Narrativa. Fluidez.
Andanças. Liberdade de pesquisa e escrita.
Escape, Rizoma

navio com desbravadores,
com um caderno, varrendo os territórios e

registrando o que vai
experimentando.

O que faz de uma
cartografia uma cartografia é o caminhar na corda

bamba daquilo
que nos toca e nos fere

Poema
Coletivo – Luciano Bedin Costa [Exertos]

Neste platô, apresentamos o percurso metodológico utilizado para investigação da movimentação cartográfica produzida em dissertações e teses de inspiração deleuzeguattarianas disponíveis no banco de dados na CAPES. A cartografia também é a metodologia confluente desta pesquisa, portanto, nos propusemos investir em uma cartografia de cartografias, o que levou essa aprendiz-de-cartógrafa a inúmeras vezes questionar-se sobre o como fazê-la, ciente de que não há mapas prévios e caminhos prontos.

Discutiremos o conceito de cartografia sob a perspectiva de Deleuze e Guattari para então desenvolvermos outros modos de problematização e construção do objeto desta pesquisa. Para esse movimento cartográfico, algumas pistas foram utilizadas para pensarmos essas travessias. Pistas, que não significam uma regra geral, um único caminho, uma fazer sequencial e hierárquico, pois no movimento de pensamento proposto para ser experimentado, não há receitas prontas. Cartografar "tem que passar pela destruição, fazer toda uma limpeza, toda uma raspagem do inconsciente. [...] Destruir crenças e representações, cenas de teatro" (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.325).

3.1 A cartografia Deleuzeguattariana

> Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.76).

Somos atravessados por linhas, cortados e marcados por elas, em todas as direções e por todos os lados. "As linhas estão presentes em todos os estratos de vida, em tudo o que habitamos, por onde circulamos, onde trabalhamos, brincamos, amamos e experimentamos afetos" (COSTA; AMORIM, 2019, p.915). Os mais diversos espaços são constituídos por linhas, nossas casas e seus cômodos, uma empresa, uma escola, nossas ruas, nossos bairros, etc. cada um com seu diagrama, sua cartografia. No que diz respeito às pesquisas cartográficas, o que importaria cartografar em um grupo, uma pessoa, uma instituição, um banco de dados, são justamente as linhas que os compõem e os atravessam, as linhas que tomam emprestado ou as que são criadas.

Fazer cartografia talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, sem guarda-chuva, navegar pelo oceano, sem leme, sem bússola e sem ponto de chegada. "sujeita à sorte,

ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo, o improviso vem sempre turbilhoná-la" (OLIVEIRA, 2014, p.281). Então, logo percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis, porque pesquisar é arriscar-se, deixar-se perder, experimentar no meio travessia universos díspares, provocadores de perplexidade, surpresas, inquietações, medos, mas também de certa sensação de liberdade; é investir na construção de mapas localizáveis em determinados terrenos, tantas vezes escarpados.

A cartografia é turbilhão, que não cabe somente nas linhas do papel, não se contenta somente com elas, a cartografia vaza, faz fissuras, nos afeta, provoca, perturba, faz chacoalhar... a cartografia não obedece ordens, hierarquias, não tem pretensão de estabelecer fórmulas prontas e fixadas, não pretende respostas salvacionistas, totalizantes, não deseja conclusões. Pelo contrário, "a cartografia é força do inexplicável" (BRITO e CHAVES, 2017, p.173) e seu caráter transgressor-inventivo não anula as responsabilidades que sua forma diferente de pesquisar decidiu abraçar.

A cartografia deleuzeguattariana tem se apresentado como uma metodologia presente em educação, que vem sendo experimentada na composição de pesquisas curriculares de inspiração pós-crítica e pós-estruturalista. As linhas que operam e movimentam a cartografia – linhas duras, flexíveis e de fuga – trabalham em coexistência no território a ser cartografado, e, no próprio aprendiz de cartógrafo.

> […] diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76).

O cotidiano de uma sociedade se organiza nessa relação entre as linhas duras e flexíveis, tanto ao nível molar quanto molecular. Todavia, as rupturas são sempre provocadas por linhas de fuga; a revolução é sempre molecular e conduz as linhas de desejo para além de qualquer segmentação. Não são as estruturas que mudam drasticamente uma sociedade, mas a ampliação de suas linhas de fuga. Aí encontram-se as virtualidades dos movimentos de mudança.

As linhas duras ou linhas molares são as linhas identitárias, carregadas de binarismos e estratificações. Somos todos, primeiramente, divididos de forma binária (DELEUZE; PARNET, 1998), ou somos adultos, ou somos crianças, ou somos altos, ou baixos, homens ou mulheres, professores ou estudantes, contratantes ou contratados,

vítimas ou agressores. “Trata-se da força da conjunção alternativa em nossos processos de enunciação e, por conseguinte, de subjetivação” (COSTA; AMORIM, 2019, p. 916).

Para o pensamento binário, ser (ou habitar) implica em não ser (ou habitar) outra coisa e a finalidade maior está na exclusão desse outro. Cecília Meireles em seu poema “Ou isto ou aquilo”, expressa muito bem como a lógica binária trabalha essa exclusão.

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo…
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

Percebe-se que as divisões binárias são rígidas e que se assentam em estratos endurecidos e, ao assim fazê-lo, acabam endurecendo esses mesmos estratos. Essas linhas binárias também recebem o nome de linhas duras (DELEUZE; PARNET, 1998) ligadas à moral, ao passado, à memória, à história. São linhas que demarcam identidades, deveres, hábitos, tradições imutáveis, opiniões cristalizadas, enfim, simbolizam os modos mais seguros e violentos de existência.

> São linhas mantidas por mecanismos de controle e captura, sempre disponíveis ao reconhecimento, às valorações morais acerca de bem ou mal, de melhor ou pior, de menos ou mais desenvolvido, e assim por diante. Impedem a irrupção do novo porque o que está em jogo é a reprodução de territórios e a manutenção deles (COSTA; AMORIM, 2019, p.918).

Com predisposição energicamente arborescente, as linhas molares demarcam territórios e produzem efeitos a partir da reprodução: “tem-se um porvir, não um devir” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.67). As linhas duras são compostas por

segmentaridades rígidas, por categorias binárias e hierárquicas e operam por caminhos pré-determinados.

Para que os territórios mais endurecidos sejam desmanchados, tensionados e a vida possa se constituir enquanto criação, Deleuze e Parnet (1998) apresentam dois tipos de linhas: as linhas flexíveis (ou moleculares) e as linhas de fuga (ou de voo). “Embora não demarquem nenhum território específico, as linhas flexíveis são responsáveis pelos pequenos desvios nesses mesmos territórios” (COSTA; AMORIM, 2019, p.921).

As linhas flexíveis causam atritos, pequenas rachaduras, ocasionando mutações nos territórios endurecidos que estão marcados pelas repetições sintomáticas. Muitas vezes, esses movimentos das linhas flexíveis são imperceptíveis ao olhar e à linguagem.

> É, portanto, a outridade, os territórios relacionais dos encontros (e não a identidade específica do mesmo) que traça o plano existencial das linhas flexíveis. Contra a essencialidade rígida, dura, molar que um corpo (escrito, traçado, pesquisado, experimentado) de fato é, evoca-se aqui o que esse corpo (ou corpos) pode produzir. Troca-se, então, as imagens significantes binárias (ou-ou) pelas imagens de pensamento sintéticos-disjuntivas (e…e…e), movimento este de suma importância ao cartografar. [...] No traçado das linhas flexíveis temos corpos difusos, dispersos. Um amontoado de conexões múltiplas em uma movimentação infinita, sendo a todo tempo (e em todo espaço) afetantes e afetadas. (COSTA; AMORIM, 2019, p.921).

Nessa forma molecular flexível, os condutores de movimento mudam a todo tempo à medida que encontram a possibilidade de outros movimentos, como um choque de partículas. Nos territórios endurecidos, onde as linhas rígidas traçam contenções paralíticas para a preservação dos organismos, as linhas flexíveis fazem irromper um desmoronamento potencial. Ao invés de formas, traçam-se fluxos e perde-se lentamente o domínio, o equilíbrio dos pontos definidos.

As linhas de fuga ou de voo caracterizam-se como um romper de protocolos; elas próprias atuam como um fator de um agenciamento. São como vetores que desafiam radicalmente as capturas que aprisionam os métodos, que os categorizam e os classificam, juntamente aos julgamentos morais.

Significaria dizer que a sua “verdade” não é intrínseca aos seus objetivos ou resultados, “mas substancia-se em limites flutuantes e imprevisíveis, nos encontros com as dobras de um “fora” com o qual se conectam, se ativam e se transformam” (COSTA; AMORIM, 2019, p.923). Portanto, os agenciamentos, sejam em uma cartografia, em

uma pesquisa ou na vida, são potenciais de mudanças, transformações existenciais, na medida em que conseguem produzir linhas de fuga.

> Quanto às linhas de fuga, estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.85).

Toda linha de fuga é uma traição, porque ela sempre trai um agenciamento anterior, trai as potências fixas que tentavam aprisioná-la, trai a lógica a qual estava posta. Toda linha de fuga é um caminhar pelo desconhecido, por um deserto, pelo imprevisível, pois nunca se sabe onde a desterritorialização vai dar. Por esse motivo as linhas de fuga não possuem um território inicial. Elas são como flechas, que podem acertar um alvo ou não. Elas fundam territórios no processo, no caminho. Toda linha de fuga descentraliza o sujeito, ela funciona sem centro definido. Talvez essa seja sua característica mais apavorante, aberrante, pois as linhas de fuga são muito mais uma deformação de si do que uma formação.

> Destarte, estas (ar)riscadas linhas não se propõem a (ou mesmo não seriam capazes de) desenhar predições, posto que traçam (e apenas existem traçando) insistentes movimentos desacoplados (e desacopladores) das exigências sistêmicas de imitar, reproduzir ou assimilar a realidade. Constituem-se em vetores de fuga livre: não se foge, portanto, de algo que se apresenta como uma ameaça externa, mas antes liberta-se o desejo dos esquemas de controle representacionais predefinidos, fazendo-o fugir livremente (COSTA; AMORIM, 2019, p.923).

As linhas de fuga desmancham, desmantelam, vazam. Não obedecem rotas pré-estabelecidas, nem um destino determinado. São como desenhos cegos, sobrevoando contornos sem a estes prestar contas. Por não se guiarem por coordenadas do olhar, há sempre uma linha que escapa. É uma abertura dos fluxos e das sínteses, é um perder o centro e aprender a fluir, derivar.

Nesse processo que acompanha os fluxos das linhas de fuga, existem alguns perigos e precisamos estar atentos. Um desses perigos é de cair em um novo fundamento. Imagine uma pessoa que experimenta um novo gênero literário que antes lhe era desconhecido, como por exemplo, as narrativas de ficção científica. Então, essa pessoa se encanta: “nossa, que gênero maravilhoso, eu gosto de ficção cientifica!”. E quais são os riscos nisso? Transformar o “eu gosto de ficção cientifica” em “eu não suporto os demais gêneros literários, são todos rasos e insignificantes, somente a ficção cientifica realmente agrega conhecimentos às pessoas, os outros nem deveriam existir”.

Transformar a descoberta e a abertura em fundamento e fechamento (TRINDADE; LAURO, 2021), este é o perigo. O risco do fundamento nos faz pensar nas diversas formas de prisões que existem e como muitas delas são sutis.

> A linha de fuga faz explodir as duas séries segmentares, mas é capaz do pior: de ricochetear no muro, de recair em um buraco negro, de tomar o caminho da grande regressão, e de refazer os segmentos mais duros ao acaso dos desvios (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.87).

Outro perigo está nas linhas de fuga transformarem-se em linhas de morte. A alegação das potências e da desrostificação correm sempre este perigo. Até onde devemos e queremos levar estas potências? Até onde parece ser seguro e necessário? Então a pergunta sempre ecoa e retorna para: "O que o corpo pode? Quais são os seus limites de conexões e disjunções?". Ao final, o importante é aproximar o corpo do que ele pode. Fazer várias ligações, conexões com as linhas que o atravessam, não o deixar abaixo do seu potencial e nem além. É desejável não retrair as linhas de fuga e, ao mesmo tempo, tomar o cuidado de não deixar que elas se tornem linhas de autodestruição.

Um desfazer de territórios está para então constituir novos territórios (DELEUZE; GUATTARI, 1996). É preciso estar atento à quais territórios estão condenados à imobilidade e como rompê-los. Quais já estão imobilizados, engessados, secos demais, inférteis? Como abandoná-los? Como estourar os canos? Em cada impedimento constatado, novas conexões e sínteses são prescritas, para que o desejo possa conectar-se ou criar com novas territorialidades.

Cada linha possui sua funcionalidade, potencialidades e riscos. Ainda que seja possível em uma cartografia definir os tipos de linhas, não se pode determinar qual é boa ou ruim, pois é impossível afirmar que "as linhas de fuga sejam forçosamente criadoras; que os espaços lisos sejam melhores que os segmentados ou os estriados [...], pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo" (DELEUZE, 1996, p.21).

Segundo Costa e Amorim (2019), cabe ao cartógrafo mapeá-las e dedicar-se a trabalhar a favor da liberação lá onde a vida está mais aprisionada, cativa e sufocada. A cartografia quanto mais próxima da vida tanto mais se abre e multiplica as conexões e traça linhas de movimento com "seus quantificadores de intensidade e de consolidação" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 227).

Uma cartografia encontra-se com um território, “entra em núpcias”. Pois, é por encontros, colisões que o corpo da cartografia se desenvolve. “Encontrar é achar, é capturar, é roubar [...]. Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.6).

> Encontros com pessoas, palavras, imagens, ideias que nos encantam e que nos movem, aumentam nossa potência de vida, potência-movimento para poder fluir/fugir da paralisia dos pensamentos prontos e das atividades-repetição (burocráticas e administrativas), cada vez mais presente na vida dos docentes universitários. (SCARELI; FERNANDES, 2016, p. 7).

Como na citação acima, a cartografia fala de encontros, travessias, processos, fluxos, encantos, fala de um modo de fazer pesquisa que não é simples, sobretudo quando a imagem dogmática do pesquisar ainda está aprisionada por um fazer-pensar de uma “ciência maior” (DUARTE; TASCHETTO, 2013), como se a ideia de ciência não pudesse comportar práticas diferentes, menores, inventivas, nômades, arriscadas e moleculares. Segundo Deleuze e Guattari (1992), a ciência – analisada a partir de uma perspectiva criadora

> deveria ser menos inspirada pela preocupação de se unificar em um sistema atual ordenado do que pelo seu desejo de não se afastar em demasia do caos, de escavar os potenciais para apreender e também a domesticar uma parte do potencial caótico que inexoravelmente a impregna (COSTA: AMORIM, 2019, p. 913).

Considerando que cartografar não significa solucionar ou afastar as ditas variáveis caóticas de uma pesquisa, são necessárias novas ferramentas metodológicas – dispositivos e procedimentos que permitam uma negociação com o imprevisível e com o inominável. Ao lidar com processos, fluxos (e não necessariamente com resultados), a cartografia abre um aporte para reinvenção.

3.2 Algumas pistas: rotas ao vento

A cartografia como método de “pesquisa-intervenção” opera comunicação entre singularidades sendo “pré-individual e coletivo”, que se compromete com a criação de um mundo comum e heterogêneo (PASSOS; BARROS, 2015, p.17). Essa afirmação de que toda pesquisa é uma intervenção, demanda um mergulho no plano da experiência, demanda perceber que o saber está imbricado ao fazer, excluindo possíveis neutralidades que tanto permeiam os métodos tradicionais de produção do conhecimento.

Apesar da “neutralidade” considerada como sinônimo de verdade nos métodos tradicionais de pesquisa, há aqueles/as que descobriram a possibilidade de começar do meio, de acompanhar processos, de misturar-se com local, de compor, não somente com o dito oficial, mas com o vivido, o falado. Nessas experiências o pesquisador não é neutro no percurso da produção de sua pesquisa, “mas é justamente a centralidade da sua posicionalidade como interventor que captura as singularidades no campo, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos” (GASTALDO, 2014, p.12).

Passos e Barros (2015) defendem a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: pois é na experimentação que os movimentos cartográficos compõem sua força. Aqui a experiência de cartografar, não coloca o pesquisador como um simples observador. O cartógrafo se coloca no meio, no entre, no processo de produção de dados, mobilizado por entre forças e afetos que o atravessam no emaranhado das linhas vitais. Ora, a posição paradoxal do cartógrafo corresponde à possibilidade de habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista e, por isso, “sua tarefa principal é dissolver o ponto de vista do observador sem, no entanto, anular a observação” (PASSOS; EIRADO, 2015, p. 123).

Desse modo, a ideia de um sujeito detentor e conhecedor de tudo, que possui uma visão de “fora” e que não interfere na pesquisa, dá lugar a um pesquisador participante, que intervém e produz com o meio. Na cartografia, não há uma superioridade no pesquisador que concede a ele capacidade de interpretar um suposto objeto fora de si, posto que não existe o objeto e nem mesmo o sujeito do conhecimento (BRITO; CHAVES, 2017).

Algumas perspectivas de pesquisa e produção do conhecimento separam sujeito e objeto, os dados estão para ser coletados e um roteiro prévio sempre é estabelecido como uma espécie de guia de campo. Os objetivos, gerais e específicos, operam como um filtro que direciona aquilo que se deve buscar, colher, anotar, enxergar. Na cartografia, essa forma de experimentar que começa pelo meio e, às vezes, parte pelo fim, ou por múltiplas entradas, sujeito e objeto são totalmente ligados, não há uma coleta de dados e sim uma produção, já que o pesquisador, como alguém que interage e altera o campo, produz junto, tem a capacidade de afetar e também ser afetado.

O desafio da cartografia é justamente a investigação das formas, porém, indissociadas de sua dimensão processual, ou seja, do "plano coletivo das forças moventes" (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p.99). Acessar esse plano coletivo das forças é importante para alcançar o processo de formação dos acontecimentos e para realizar uma pesquisa-intervenção, pois, "é do encontro, do contágio recíproco ali operado entre as diferenças puras, constituintes do plano coletivo de forças, ou coletivo transindividual, que as novas formas ganham realidade" (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2015, p.101).

> Enquanto método de pesquisa, a cartografia é uma das possibilidades de se estudar objetos de caráter mais subjetivos e que exigem do pesquisador a habitação de diferentes territórios, na perspectiva de transformar para conhecer, como na produção de conhecimento por meio de pesquisas participativas do tipo pesquisa-intervenção. (CINTRA et al., 2017, p. 46)

Aquele que se diz cartógrafo, ou melhor, aprendiz de cartógrafo, está envolto por um mar de imprevisibilidade; está totalmente vulnerável ao meio, propenso a afetar e ser afetado. Não necessita mergulhar em nenhuma profundeza na busca incessante por uma unidade perdida, uma solução redentora. É na superfície que o turbilhão acontece.

A cartografia acompanha os efeitos que produz no percurso próprio da investigação, entendendo que conhecimento, objeto e sujeito são coemergentes do ato de pesquisar. O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um "saber que vem, que emerge do fazer" (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, sujeito e objeto são inseparáveis, emergem de um plano afetivo, um está para o outro, há uma relação que os liga, os fabrica no processo de produção do conhecimento. Nesse ponto, não é mais um sujeito pesquisador a delimitar seu objeto. O tema da pesquisa aparece com o pesquisar "ele não fica escondido, disfarçado ou apenas evocado" (BARROS; KASTRUP, 2015, p.73).

> A cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente (BARROS; KASTRUP, 2015, p.57).

Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, tendo consequências políticas. Acreditando que o conhecimento é uma ferramenta de transformação da realidade, não uma mera representação dela, a cartografia pode fissurar a rigidez da objetividade das pesquisas e seus modos representativos, "fazendo

pequenas rupturas nesse cenário que ainda preza pelo pensamento dogmático" (BRITO; CHAVES, 2017, p.175,176).

> Tal processo se dá por uma dinâmica de propagação da força potencial que certos fragmentos da realidade trazem consigo. Propagar é ampliar a força desses germens potenciais numa desestabilização do padrão. Nesse sentido, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho (PASSOS; BARROS, 2015, p.31).

Outra pista que nos auxilia a compreensão do método da cartografia, diz respeito ao funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. A experiência inicial de um aprendiz de cartógrafo coloca em xeque a dúvida de como e onde pousar a atenção. As dúvidas de quando, onde e no que prestar atenção, sorrateiramente criam seleções inconscientes e inquietantes. Afinal, múltiplos e variados elementos podem lhes atingir o pensamento e os sentidos.

A função da atenção, basicamente reduzida a uma seleção de informações, ganha novos contornos. É importante observar que a atenção do cartógrafo precisar acontecer sem focalização, sem seleções prévias, sem totalizações. Deve ser como viajar pela primeira vez para um lugar desconhecido onde tudo é observável. É desejar mais a viagem do que a chegada.

Quando já estamos acostumados com o caminho ou quando decidimos de antemão o que queremos enxergar, excluímos as multiplicidades, as singularidades, os movimentos, os diferentes arranjos e as possíveis conexões. Nesse sentido, a atenção do cartógrafo precisa experimentar a viagem, o voo, a força das marés, os caminhos, os processos, as travessias, as múltiplas rotas, até que, envolto por muitas sensações sem pretensões, algo lhe toque de maneira diferente.

No caso da cartografia, a mera presença no campo da pesquisa expõe o cartógrafo a inúmeros elementos salientes, que parecem convocar a atenção (KASTRUP, 2015), mas é importante frisar que muitos deles não passam de distrações, elementos de dispersão. É necessário ter cuidado, pois, a possibilidade de abertura que a atenção do cartógrafo traz, não significa que ele deva absorver tudo ao seu redor. Kastrup (2015) define quatro gestos da atenção do cartógrafo, baseados em Freud,

Bergson e alguns pontos da pragmática fenomenológica. São eles o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

O rastreio, caracteriza-se como uma espécie de visão geral, um sobrevoo que faz uma varredura no campo, tendo em mente a mobilidade que seu alvo tem. Devido a essa mobilidade, o aprendiz de cartógrafo precisa saber lidar com as metas que sofrem variações, pois acompanhar mudanças de posição e desenvolver uma atenção movente, são características importantes do rastreio. Em realidade, "entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde" (KASTRUP, 2015, p. 40).

"Tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo" (KASTRUP, 2015, p. 42). Sentindo como uma rápida sensação, como um lampejo, o toque aciona de maneira rápida e repentina, o processo de seleção. Destaca-se uma rugosidade, não é algo que simplesmente chama a atenção e se dissipa; seu vislumbre repentino não significa irrelevância, ao contrário, algo acontece e demanda atenção.

Há uma força de afetação diferente, uma heterogeneidade. A atenção é tocada nesse nível, "havendo um acionamento no nível das sensações, e não no nível das percepções ou representações de objetos" (KASTRUP, 2015, p.42). De modo involuntário, indireto, a atenção do cartógrafo é capturada, mas sem respostas claras do motivo. Algo aconteceu e é preciso saber do que se trata.

É importante salientar que o toque é extremamente importante para o desenvolvimento da pesquisa, possuindo múltiplas e variadas entradas, com intensidades diferentes, não seguindo um caminho específico ou um momento exato para acontecer no decorrer do percurso da investigação. "O gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom". Um novo território se forma, "o campo de observação se reconfigura" e a escala da atenção é remodelada, modificada (KASTRUP, 2015, p. 43).

Como a atitude do cartógrafo está para o acompanhamento de um processo, não para a representação dele, é importante trabalhar o reconhecimento atento, que é o quarto gesto ou variação atencional. Segundo Kastrup (2015, p.45) "esse reconhecimento não pode ser feito de forma automática, é justamente cartografar um

território, que em princípio, não se habitava, pois não se trata de uma linha de chegada", mas de um caminho que se constrói, que se cria, a partir da observação, do caminho a ser percorrido. Estar atento permite ao cartógrafo um olhar que não categoriza, que não faz seleções e, consequentemente, não exclui antes de conhecer. A ativação de uma atenção à espreita - flutuante, concentrada e aberta - é um aspecto que se destaca na formação do cartógrafo.

O aprendiz de cartógrafo não olha de cima, como um ser onisciente, sabedor de todas as coisas ou tradutor de todas as ações. Ele é fabricado mesmo no processo de produção do conhecimento. Ele dispensa roteiros porque além de nada garantir que o pré-determinado aconteça, o toque tornar-se-ia muito menos potente se já "soubesse" o que ele produziria. O toque é a força de ser afetado pelo desconhecido, pelo não esperado, pelo diferente.

A aproximação do território a ser cartografado, assemelha-se a de um forasteiro em terras estranhas, que se propõe a experimentar e conhecer tudo pela primeira vez, com estranhamentos. Na cartografia é importante estar em campo e se propor a ser afetado pelo meio, aguçar os sentidos, tocar, cheirar, tatear, observar, provar, enfim, estar sensível a todas as possibilidades de afetação.

Outro traço importante da pesquisa cartográfica é a escrita, onde não há modelos, mas exercícios, disposições para inventar outras grafias ou criar "gagueiras na língua" (BRITO; CHAVES, 2017, p.176). Essa escrita, que pode ser feita de formas variadas, auxilia na produção dos dados da pesquisa, como forma de composição cartográfica.

> Somos transportados por afetos. Afetos próprios de um território, de um projeto, de um modo de fazer. Assim, os relatos são exemplos de como a escrita, ancorada na experiência, performatizando os acontecimentos, pode contribuir para a produção de dados numa pesquisa. Ao escrever detalhes do campo com expressões, paisagens e sensações, o coletivo se faz presente no processo de produção de um texto (BARROS; KASTRUP, 2015, p.73).

Cartografamos com afetos, ampliando nossa atenção e nossa sensibilidade a diversos e imprevisíveis atravessamentos. Faz-se cartografia em movimento, acompanhando travessias, experimentando rotas e nesse acompanhar somos afetados e transformados pela experimentação que ela possibilita. Lançado no plano das

intensidades, o cartógrafo se permite experimentar dentro de um território variáveis conexões, vidas que emergem e criam uma prática coletiva.

Nesse sentido é importante entender que a cartografia traz consigo uma política da narratividade, pois é sempre de narrativas que se tratam os processos de produção do conhecimento na cartografia. Para Passos e Barros (2015), podemos pensar a política da narratividade como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a nós mesmos, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece, entendendo que essa política também é conduzida por pequenas ações humanas, por micro-relações em arranjos locais e que não estão limitadas somente a um grande centro uno de poder. Para mergulhar nas águas e corredeiras de um viver, cujo controle substancial nos escapa.

A cartografia intervém na realidade, acompanha processos, dissolve pontos de vista e monta dispositivos. O método da cartografia implica também na aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (PASSOS; BARROS, 2015). A cartografia deseja criar novas possibilidades nos campos das ciências sociais e humanas, entendendo a importância dos processos mais do que o estado das coisas, pois é no percurso das linhas que a cartografia se faz.

Para Alvarez e Passos (2015), cartografar é habitar um “território existencial”. Essa afirmação nos permite retomar as considerações sobre o conhecimento, que para além da mera representação, torna-se uma forma de intervenção, de ação no mundo. Por isso a cartografia não se opõe à teoria e à prática, mas pressupõe implicar-se com o mundo, supostamente já construído, sendo importante a imersão do cartógrafo no território dos signos.

O aprendiz de cartógrafo precisa aprender a ocupar um lugar do “saber com” ao invés do “saber sobre”. Isso implica dizer que a medida que se acompanha processos, aprende-se com eles, reconhecendo suas singularidades ao invés de se sobrepor com um discurso que tudo sabe, tudo viu e tudo domina, pois acreditamos que na cartografia, é possível cultivar ao invés de dominar, categorizar e excluir. Compor-se com o campo não significa não ter foco, mas exige que esse foco esteja aberto à espreita, que se fique atento ao que surge fora do foco.

Esse processo não será elencado como uma série de regras e etapas que o "cartógrafo precisa vivenciar, mas como um trabalho de cultivo e refinamento" (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p.135). Aqui o aprendiz de cartógrafo se lança, de maneira dedicada, em uma experimentação aberta e atenta. A disponibilidade da experiência faz da cartografia, uma pesquisa andarilha que mobiliza, faz movimentar.

Para o aprendiz de cartógrafo é importante afetar e ser afetado: estar aberto a todo tipo de experimentação, às relações, aos diversos movimentos possíveis, faz dele um aventureiro apaixonado, cheio de curiosidade e estranhamento, longe da passividade do pesquisador observador. A cartografia é um plano sem hierarquias, uma dança sem coreografia, um bolo sem receita, é desafio, explosão, estilhaços, provocações.

Habitar um território existencial é uma das pistas do método cartográfico e para habitar esse território é imprescindível um engajamento, um fazer parte, fazer e saber com. Imbricado com o território, o aprendiz de cartógrafo aos poucos vai se deixando afetar, vai povoando e contagiando com o meio, deixando qualquer pretensão de formas rígidas, de regras, de comandos pré-estabelecidos.

Mais do que um aprendizado de regras, o aprendizado da cartografia implica numa "ambientação aos espaços do campo, onde realmente podemos treinar nossa paciência e atenção aos acontecimentos" (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p.147). Nesse contexto, agir, conhecer e habitar um território não se caracteriza mais como ações diferentes umas das outras.

A pesquisa cartográfica requer habitar a experiência sem estar amarrado a nenhum ponto de vista, preso a nenhuma lente fixada, pois os "elementos não são peças de um quebra-cabeça, mas pedras de um caminho ainda por trilhar" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.172). É importante dissolver o ponto de vista do observador sem anular a observação, considerando a performatividade da experiência, uma vez que, quanto maior o efeito de verdade da performatividade, menor coeficiente, menor o grau de abertura para a experiência. Passos e Eirado (2015) defendem que a dissolução do ponto de vista do observador requer o reconhecimento da performatividade da experiência e a recusa de seu caráter de obrigação existencial.

A cartografia é sujeito e objeto, é teoria e prática, lançar-se ao mar, aventurar-se, experimentar, praticar a escrita, rastrear os movimentos. A sensação de perder o rumo

acompanha os cartógrafos experientes e iniciantes, justamente pela imprevisibilidade que acompanha a cartografia. Feita de constantes desvios e reconfigurações, a cartografia é inconclusa, sempre aberta, disponível, sempre em movimento.

Esses são alguns dos procedimentos possíveis ao acompanhar as pistas dos métodos da cartografia, essa forma de fazer pesquisa sempre aberta, movente, disposta a vazar. É importante reiterar que essas pistas não demarcam uma ordem, regras fixas e fechadas, não delimitam uma forma de fazer. É preciso experimentar, praticar, vivenciar, deixar ser afetado pela cartografia.

3.3 Das pistas aos dispositivos: um mapa em construção

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, fundação do Ministério da Educação (MEC), criada em 1951, desenvolve papel importante na ampliação e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros. Seus pilares tiveram o protagonismo de Anísio Teixeira, educador, escritor brasileiro e jurista, considerado personagem central para a história da educação no Brasil. Mendonça (2003), afirma que Anísio transformou essa instituição no principal instrumento de promoção e expansão dos estudos de pós-graduados no Brasil, garantindo que a pesquisa científica se desenvolvesse na universidade vinculada aos programas de pós-graduação.

As atividades desenvolvidas pela CAPES estão agrupadas em diversas linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas, como, por exemplo, a promoção da cooperação científica internacional, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu, os* investimentos na formação de recursos humanos de alto nível no país e exterior, a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância e ao acesso e divulgação da produção científica.

Apesar da tamanha importância, a CAPES está sendo atravessada por instabilidades e descaso. Segundo Roitman (2022), os cortes orçamentários dos últimos anos apontam para um colapso na pós-graduação no Brasil. Os cortes nas bolsas de mestrado e doutorado, sem renovação das mesmas, a falta de investimento nas pesquisas, estão levando à interrupção de programas de fomento e ações voltadas para a internacionalização. Mirkhan (2021), afirma que a falta de acesso a bolsas e vagas em

suas áreas, fazem com que cientistas doutores enfrentem desemprego, precarização e desperdício do saber, comprometendo a continuidade de pesquisas e projetos, incentivando a “fuga de cérebros”, principalmente de jovens pesquisadores/as talentosos que emigram para países onde a Ciência e a Tecnologia são valorizadas.

No segundo semestre de 2021, fomos surpreendidos com inúmeras mudanças e fragilidades na CAPES; a plataforma Lattes ficou aproximadamente uma semana fora do ar, os acessos à plataforma CAPES ficaram restritos, em dezembro de 2021, às vésperas do ENEM, 34 pesquisadores da CAPES renunciaram coletivamente, totalizando mais de 100 cientistas que deixaram suas funções na fundação responsável por consolidar os programas de pós-graduação *stricto sensu* - os mais afetados pelos seguidos cortes de orçamento promovidos pelo governo de Jair Bolsonaro (2018-2022). Roitman (2022) ressalta que o trabalho dos coordenadores e consultores da CAPES é voluntário, são professores ligados a alguma instituição de ensino que cumprem à parte funções na entidade.

É oportuno memorar a citação de Darcy Ribeiro que ressoa ainda mais alta mediante o desmonte enfrentado pela a CAPES, “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto” e enfrentar esse projeto é uma prioridade, criar outras rotas para educação que não estas tão endurecidas e universais é necessário e urgente.

O banco de dados da CAPES ou BTD é uma plataforma que objetiva promover o acesso a informações sobre as dissertações e teses produzidas junto aos programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações sobre esse tipo de produção intelectual e essas produções compõem o Portal de Periódicos da Instituição. É sobre tais produções que essa pesquisa produziu cartografias, explorando as potencialidades desse método para interrogar currículos.

No banco de teses e dissertações CAPES estão armazenadas as produções desde o ano 1987 e a plataforma possui aproximadamente um milhão e meio de produções, que estão distribuídas em diversos campos de conhecimento, em diferentes programas de pós-graduação em todo território nacional. As teses e dissertações selecionadas para este estudo são referentes aos últimos cinco anos, localizadas no período de 2016 a 2020, inspecionadas com base nos seguintes descritores: cartografia-currículo-Deleuze-

Guattari. A seleção dos descritores deu-se porque estes filtros apresentaram maior aproximação ao objeto de pesquisa.

As produções acadêmicas mapeadas demonstram um número significativo de dissertações e teses no campo do currículo, que trazem a cartografia deleuzeguattariana como metodologia de pesquisa, principalmente no que diz respeito às dissertações, que apresentam o número maior de produções em comparação às teses. A plataforma apresenta-se nessa dissertação como o território navegado, e, a princípio, não habitado. Apresentou-se como um vetor, um porto, onde precisamos fazer uma atracação necessária, mas que não sinalizou permanência, amarras. Um território atravessado por linhas que compõem junto a mim, uma aprendiz de cartógrafa, "um percurso de pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação" (KASTRUP, 2015, p.45).

Uma forasteira-navegante...

Costa (2020) afirma que a cartografia deleuzeguattariana enquanto metodologia de pesquisa permite-nos fugir das determinações impostas por manuais de escrita determinados pelas ciências maiores. Sendo assim, é preciso assumir riscos e, para além, assumi-los, fazer desses riscos matéria de pesquisa.

A plataforma CAPES foi esse território escarpado para desenvolver a pesquisa e como aprendiz de cartógrafa, o olhar, o toque, o pouso ante a plataforma dá-se de maneira diferente, pois não está em questão a precisão, a quantidade exata de teses e dissertações ou qualquer decisão de natureza quantitativa sobre as pesquisas registradas entre 2016 e 2020 no campo do currículo que utilizam cartografia deleuzeguattariana como método. O que nos movimenta nesse território são as intensidades produzidas pelas operações cartográficas no campo da pesquisa curricular, os interessados relatos menores, as linhas de voo traçadas em cada trabalho pinçado, os encontros transfúgios e inusitados experimentados, os personagens conceituais produzidos e escolhidos, as composições teóricas, as artistagens, o modo da escrita, as sinuosidades delineadas. No geral interessa-nos as fugas às metrificações que a transversalidade, que a cartografia nos permite. A preocupação não se localiza na representatividade quantitativa dessas incursões, mas, o jogo inventivo de suas aparições.

Por se tratar de um método processual, não há um roteiro de passos sequenciados para esta dissertação. Na cartografia deleuzeana experimentamos espaços-tempos de visibilidade e enunciação, enfim, um território de pesquisa a ser explorado (KASTRUP; BARROS, 2015). A cartografia se dá em um território desconhecido, onde tudo é observável e os movimentos são intensos. “Gosto de pensar na cartografia enquanto uma prospecção inventiva em que a própria cartógrafa se vê convocada a enfrentar as linhas que a constituem e a compor algo (de si) com o território a ser cartografado” (COSTA, 2020, p. 20). Essa experimentação-composição se dá em um exercício de dentro-fora, onde território e cartógrafa produzem-se num mesmo agenciamento de pesquisa, estando o movimento de um emaranhado no outro.

No território escolhido para este trabalho as travessias são constantes e a todo tempo somos atravessados por linhas, por experimentações, agenciamentos, pois cada produção transporta uma multiplicidade. Em uma pesquisa cartográfica em educação e currículo, nós podemos encontrar documentos, instituições, planos, pessoas, “mas também [encontramos] movimentos, ideias, acontecimentos, entidades” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.6).

> Enquanto cartógrafos, partimos, então, para uma outra estratégia de olhar e habitar os espaços ou mesmo os estratos supostamente mais cristalizados. Diferente de um ponto, tal qual uma posição demarcada, as linhas são sempre uma articulação (material ou imaterial), um limitar ou um violar de limites nos movimentos que também buscam amplitude nos estratos. Pensar grandes estratos, como a escola, o museu, o hospital, a prisão, etc. enquanto composições de linhas implica pensar sempre em uma escola, em um museu, em um hospital, em uma prisão, e assim por diante (COSTA; AMORIM, 2019, p.915).

A cartografia combina “elementos heterogêneos, díspares, fazendo surgir algo de novo, que não se pode reduzir a nenhum dos elementos isolados que o compõem” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 157). Não cessa de medir as misturas, os encontros, as capturas, as intercessões entre os elementos. Tudo isso com o estilo enunciativo de uma travessia, como um navegar, que se fixa aqui e ali de um modo nômade, criando rotas ao vento. Nesses movimentos de encontros cartográficos, “os elementos de determinado território de investigação estão sempre em relação de movimento, definem-se apenas pelo seu poder de afetar e ser afetado” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.171).

No caminho percorrido para catalogar as teses e dissertações, aconteceram vários encontros, com coisas, corpos, ações, paixões, inquietações e conveniências, que me permitiram mapear movimentos de territorialização e desterritorialização das linhas, produzindo outras formas de potencializar a investigação no campo curricular.

Em meio aos encontros e desencontros no percurso investigativo, foram mapeados inicialmente um número expressivo de trabalhos. Para melhor ilustração foi elaborado um quadro com características gerais das vinte e oito produções selecionadas, contendo informações como título, autor/a, orientador/a, tipo de trabalho, ano de publicação, palavras-chave, o programa de pós-graduação ao qual o trabalho está vinculado, instituição e a disponibilidade ou indisponibilidade da produção na plataforma Sucupira[15]. Cada trabalho foi inserido em uma tabela individual, apresentando os resultados gerais antes sinalizados, iniciando pelas dissertações de mestrado e seguindo com as teses de doutorado, ambas distribuídas em ordem cronológica. O quadro, como parte de um movimento de visualização do território, encontra-se nesta dissertação em formato de apêndice[16]. Todas as informações contidas nos trabalhos encontram-se na apresentação geral das teses e dissertações disponíveis na Plataforma Sucupira. É possível observar que dentro do quadro de algumas produções o texto "não possui divulgação autorizada" remetendo ao fato de que esses trabalhos não estão disponíveis na Plataforma Sucupira.

Dos vinte e oito trabalhos apresentados, dezoito são dissertações de mestrado e dez são teses de doutorado. A maioria dessas produções são dos anos de 2019 com nove trabalhos, seguido pelo ano de 2020 com sete. A partir do quadro três, é possível perceber que a Universidade Federal do Pará – UFPA é a instituição que mais apresenta produções que atendem o nosso objeto de pesquisa, apresentando quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, é a segunda com maior número de trabalhos, três dissertações e duas teses e a

15 É uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Igualmente, a Plataforma propiciará a parte gerencial-operacional de todos os processos e permitirá maior participação das pró-reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje.

16 Fizemos questão de deixar os quadros de seleção das teses e dissertações selecionadas em formato de apêndice, para os leitores/as intencionados/as, que desejam mais informações sobre os mesmos.

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG é a terceira com mais produções, totalizando quatro trabalhos, duas dissertações e duas teses.

Mas se apresentarmos esses dados do quantitativo de trabalhos por regiões, teremos outras rotas. Apesar de o maior número de trabalhos por instituição ser da UFPA, que fica na região Norte do país, ao somarmos os trabalhos por regiões, o Sudeste é a região que apresenta o maior quantitativo de produções, somando oito trabalhos em cinco instituições diferentes, a saber: UFMG, UFSJ, UERJ, UFRJ e USP. A região Norte apresenta sete trabalhos no total, seis na UFPA e um na UFAM, a região Nordeste também apresenta sete trabalhos distribuídos em quatro instituições diferentes, são elas: UEFS, UFPE, UESB e UECE. A região sul apresenta seis trabalhos no total, distribuídos em duas instituições diferentes, cinco trabalhos apresentados pela UFMG e um trabalho pela FURB. A região Centro-Oeste do Brasil não apresentou nenhum trabalho que correspondesse à proposta da pesquisa.

Também é possível observar que a Prof.ª Dr.ª Marlucy Alves Paraíso é a orientadora que mais apresenta produções dentro da proposta da pesquisa. Através do banco de dados da CAPES foi possível catalogar que no recorte de tempo utilizado para essa pesquisa (2016, 2017, 2018, 2019 e 2020) a Prof.ª Dr.ª Marlucy Paraíso orientou dez trabalhos entre teses e dissertações e desse quantitativo, duas teses e duas dissertações se encaixam ao nosso objeto de pesquisa.

Apesar dos números das produções aqui registrados, desejamos outras ventilações, aquelas que balançam as velas e apontam para caminhos diferentes. Desejamos a inventividade da cartografia no campo curricular, “as possibilidades de traçar linhas de fuga, de acionar o desejo, para que se amoleçam as couraças que barram os fluxos” (BIANCHINI; MENEZES; RIBEIRO, 2020, p. 223). Trata-se de acessar os trabalhos de outras maneiras, de os vivenciar como formas de experimentações ancoradas no real.

Uma cartografia de cartografias proposta nesta dissertação perseguiu o rastreamento das linhas duras, do plano de organização, interessou-se pelas composições e pelas linhas de fuga, pela eclosão do novo. Por esse motivo, mergulharmos nos afetos que permearam os contextos e as relações dos trabalhos,

permitindo-me, enquanto aprendiz-de-cartógrafa, fazer um traçado singular em cada tese e dissertação.

“A cartografia não dispensa a viagem”, ela não se furta em nada e fazer cartografia é suscitar problemas, criar termos, é tirar o pensamento do lugar. Ela faz advir o desassossego, para formar outros mundos. Contraditória e ambígua, ao mesmo tempo que expande a vida, tem o poder de destruição, aniquilação e demolição. “Cartografar em educação exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo de uma pesquisa”, (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.164-166), implica em uma coisa violenta ao pensamento, as pesquisas e a produção de conhecimento.

Esta cartografia fez recortes, delimitou espaços, tempos, povoou de modos diferentes, em ritmos desordenados, intensos e não repetíveis. Em um percurso nunca dado, operou na pesquisa com o desejo de experimentar a invenção de outros modos de vida. E sobre esses modos, traçou mapas, navegou sobre a potenciação dos currículos, da virtualização da existência. Cartografar cartografias, foi uma tarefa difícil, desafiadora e a única certeza que tenho nesse processo todo é de que esse exercício segue em aberto.

4 A TEORIA DAS LINHAS: CARTOGRAFANDO CARTOGRAFIAS

"Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre "fora" e "entre". Seria isso, pois, uma conversa".

Gilles Deleuze e Claire Parnet

Este platô é um ensaio cartográfico, um navegar pelos territórios que experimentam no meio do mar, lançar as velas sob a sorte dos ventos e das marés, sem interesse em uma chegada que denote conclusão, um lugar finalístico. Laçamos as velas para experimentar novos lugares, novas conexões, outras possibilidades de artistagem no campo curricular.

Sob a sorte dos ventos acompanhamos processos em cursos e produzimos com estes processos. Sob esses territórios traçam-se linhas de porto, que endurecidas, desejam sempre retornar ao cais em busca de não se perder. Essas linhas traçam segmentos bem determinados, que nos recortam em todos os sentidos como "pacotes de linhas segmentarizadas" (DELEUZE; PARNET, 1998, p.101).

> E elas não são sumariamente dualistas, são, antes, dicotômicas: podem operar, diacronicamente (se você não é nem a nem b, então é c: o dualismo transportou-se, e já não concerne elementos simultâneos a serem escolhidos, e sim escolhas sucessivas; se você não é nem branco nem negro, você é mestiço; se você não é nem homem nem mulher, você é travesti; a cada vez a máquina dos elementos binários produzirá escolhas binárias entre elementos que não entravam no primeiro recorte) (DELEUZE; PARNET, 1998, p.104).

Outras linhas também aparecem como "linhas migrantes" (DELEUZE; PARNET, 1998, p.111), de certa maneira moleculares, "elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos: não são, entretanto, menos precisas; elas dirigem até mesmo processos irreversíveis" (Ibidem, p.101). Muitas coisas se passam por essa segunda linha, para Deleuze e Parnet (1998) essas linhas são penosas porque nossas verdadeiras mudanças passam em outra parte, em outra política, por outro tempo e outra individuação.

Ao mesmo tempo há ainda uma terceira espécie de linha, ainda mais bizarra. Essa linha abstrata é simples, no entanto, é a mais tortuosa, "é a linha de gravidade ou de celeridade, é a linha de fuga e de maior declive [...] ela não tem nada senão o caminho da alma do dançarino..." (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101-102).

Entretanto, esta última linha que parece vir por último e seguir, depois, vem primeiro, está aí desde sempre, embora seja contrária a um destino, "ela não tem que se destacar das outras; ela seria, antes, primeira, as outras derivariam dela". Em todo caso, às três linhas são imanentes, emaranhadas, tomadas umas nas outras, "temos tantas linhas quanto na palma das mãos e a cartografia não tem outro objeto senão o estudo destas linhas" (Ibidem, p. 102).

4.1 Aprendendo a cartografar: cartografando

Em outro platô é possível acompanhar o processo de seleção que contém os vinte e oito trabalhos que compõem o apêndice A, onde entre as múltiplas rotas criadas, estão as dezoito dissertações de mestrado e dez teses de doutorado selecionadas, por meio de um recorte temporal e metodológico que interessa a essa dissertação. Com o objetivo de mapear as potencialidades do método cartográfico de maneira ainda mais enfática, fizemos uma sobreposição e outro recorte e, ao final, decidimos cartografar nove[17] trabalhos.

O foco para esse sobre-recorte esteve voltado para as pesquisas cujas composições apresentaram-se de maneira desafiadora, errática, diferente e poéticas. Apesar de a cartografia ser o método confluente em todas as pesquisas, cada um dos trabalhos traçou seu percurso metodológico de maneira distinta; pois compomos nossos desejos e anseios investigativos no percurso da pesquisa, dada a sorte das multiplicidades que nos atravessam (COSTA, 2020). Afinal, "a cartografia é um procedimento *ah hoc* a ser construído caso a caso, temos sempre, portanto, cartografias praticadas em domínios específicos" (KASTRUP; BARROS, p.76).

Cada uma das pesquisas cartografadas possui uma composição, um plano de imanência, uma conversa com autores diferentes para além de Deleuze e Guattari, uma estrutura ou desestrutura, uma singularidade. Então, percebi que na tentativa de justificar os nove trabalhos selecionados nada parecia ficar "bom o suficiente" e, mesmo fugindo de alguns discursos de validação, eles, volta e meia, faziam-se presentes querendo ganhar espaço em uma justificativa "aceitável" para um trabalho de dissertação. Então lembrei a "Carta a um crítico severo", onde Deleuze (1992) chama atenção sobre nossa extrema necessidade de um porquê, um fundamento último. Ele diz que, na verdade, o que devemos nos questionar é:

> Isso funciona? E como funciona? Como isso funciona pra você? Se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro. Essa outra leitura é uma leitura em intensidade: algo passa ou não passa. Não há nada a explicar, nada a compreender, nada a interpretar (DELEUZE, 1992, p.17).

Então fiz esse exercício, mais uma vez reli os trabalhos e dos vinte e oito selecionados inicialmente, nove chamaram atenção, como um pouso (KASTRUP, 2015). Desses nove trabalhos, seis são dissertações de mestrado e três são teses de

[17] As nove produções selecionadas estão em formado de apêndice (B).

doutorado, datados de 2016 a 2020[18]. Enquanto relia os vinte e oito trabalhos, percebi que outro processo acontecia: eu estava experimentando as pistas do método cartográfico sem me dar conta. Porque, de fato, não há nenhuma previsibilidade para se fazer cartografia, "logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros e estáveis, porque pesquisar é experimentar" (OLIVEIRA, 2014, p.281) e apesar de aceitar o desafio de fazer uma cartografia das cartografias, eu não sabia muito bem como isso iria acontecer.

Por vezes me questionei se isso funcionaria, e, como funcionaria? Como seria essa a "ida ao campo"? A composição do diário de bordo? Como seria essa "pesquisa-intervenção" que demanda um mergulho no plano da experiência? Como seria perseguir as linhas que atravessam as vidas e o currículo? Como e onde a minha atenção de cartógrafa iria pousar? (KASTRUP, 2015). E mesmo agora, após cartografar nove cartografias, fico feliz em dizer que os questionamentos, na verdade, só aumentaram. Que as potencialidades metodológicas apresentadas pelas cartografias abrem um leque inventivo para percebermos como essas composições teóricas nos permitem questionar formas engessadas de pensar currículos e fazer pesquisa em educação.

A partir desse mapeamento foi possível conhecer novos autores/as, novas composições teóricas e conceituais, novos intercessores/as, novas formas de questionar, de construir ferramentas metodológicas, de estruturar e/ou desestruturar trabalhos. Pude experimentar a potência das possibilidades multiplicadoras produzidas, que não devém de nenhum modelo previamente criado. Algo aconteceu, em cada uma das pesquisas selecionadas que fez pousar o meu olhar, redirecionar as velas, inquietar-me ainda mais. Localizei-me no campo da intuição, um elemento motor possível na experiência cartográfica. Para Deleuze, "trata-se de operar uma gênese da intuição, isto é, de determinar a maneira pela qual a própria inteligência se converte e é convertida em intuição" (DELEUZE, 1999, p.89).

A cartografia das cartografias proposta nesta dissertação não possui uma abordagem histórica e longitudinal, e, sim, uma geográfica e transversal. Em sua semelhança com a geografia, ratifica sua pertinência para acompanhar a processualidade dos percursos que "ocorrem a partir de uma configuração de elementos, forças ou linhas

[18] É possível visualizar essa seleção em formato de apêndice.

que atuam simultaneamente, evidenciando a potência do movimento" (KASTRUP; BARROS, 2015, p.77).

Em consonância, a cartografia das cartografias é transversal porque atua na desestabilização dos eixos cartesianos, onde as formas se apresentam categorizadas previamente. "Assim, a operação de transversalização consiste na captação dos movimentos constituintes das formas e não do já constituído do/no produto" (KASTRUP; BARROS, 2015, p.77). Como nesta dissertação o método se faz acompanhado dos movimentos das linhas nos territórios.

Para cartografar as teses e dissertações selecionadas foi preciso escutar os passos errantes da cartografia e meu objetivo, daqui em diante, não é situar um método "deleuzeano" em um quadro geral de pesquisa em educação, nem retratar os pensamentos sob qualquer ângulo sintetizador para agrupar os trabalhos de alguma forma que interprete ou estabeleça alguma relação entre eles. Por esse motivo este trabalho não fez agrupamentos ou listas. Não criou subplatôs que "busquem" descrever os mesmos processos ou catalogar os mesmos conceitos em cada um dos trabalhos selecionados. É possível perceber que "roubamos" coisas diferentes de cada tese e dissertação, que compusemos através de pequenas "pinçadas", experimentando a todo tempo a singularidade dos trabalhos.

> Arrisco um caminho de encontro no qual a conceituação de cartografia, implicada na filosofia da diferença de Deleuze e na sua parceria com Guattari, faz eco ao que há de ser pensado sob uma pesquisa em educação: a vida que pulsa e não para de movimentar-se nos territórios educacionais. O que podemos, então, fazer da cartografia quando se fala de métodos de pesquisa em educação e em currículo? (OLIVEIRA, 2014, p.284).

Sob a sorte dos ventos e das marés, lanço mão de algumas composições, de modos de conceituação que me parecem inventivos e potentes para multiplicar as formas de conexão, para tomar emprestado um grande número de maneiras de (re)existir. As cartografias que serão apresentadas se fazem ao mesmo tempo em que certos mundos são criados para as pesquisas em educação. Mundos que podem ser criados a partir do encontro potente da cartografia com o campo curricular. Sendo essa tarefa cartográfica, precisei manter-me sempre atenta aos atravessamentos do material de pesquisa e naveguei sobre os que me pareceram potentes para a composição das cartografias das cartografias.

Os subplatôs que seguirão adiante foram (des)agrupados por suas ondas de intensidade, ou seja, eles se (des)organizam ao fluxo dos encontros, das dificuldades e

tempestades. O maior desafio para mim enquanto aprendiz-de-cartografa-marinheira foi cartografar o que aparentemente estava imóvel, foi fugir da descrição e devir-escrita-cartográfica com os trabalhos, foi encontrar saídas em meio ao caos e navegar com ele. Todas às vezes que tentei cartografar cartografias eu tinha apenas uma certeza, a de que eu estava criando outra forma!

4.2 Composições cartográficas: formas outras de artistagem.

Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante.

Gilles Deleuze e Félix Guattari

Crianças. Brincantes. Arte. Infâncias. Professoras. Professores. Devir. Educação. Ideias. Olaria. Argila. Artesanato. Artesãos. Artesania. Artífice. Escrileituras. Arquiarquivo. Noodramatização. Criações. Imagens. Musicas. Movimentos. Ensaios. Ensino médio. Fundamental. Queer. Gênero. Sexualidade. Invenção. Teorias. Espaço-tempos. Intermezzo. Experimentações. Produção. Subjetividade. Projeto. Selvagem. Mariposa. Voos. Pousos. Danças. Currículos. Cartografias. Diferenças.

As cartografias selecionadas para esse subplatô trazem marcas dos encontros que as formaram. Um relevo "feito de vozes reminiscentes das mais variadas origens, sintonias e estilos, misturando-se e compondo-se" (ROLNIK, 2014, p.16). Cada composição, uma singularidade, mestiçagens criadoras de possibilidades que permitem navegar sobre seus objetos de pesquisa de maneira diferente. Encontros com a arte, a dança, a música, o teatro, com as teorias, com a escrita, com a literatura, a filosofia, a geografia, a poesia...

Esses encontros possibilitaram experimentações metodológicas inventivas e cada pesquisa foi marcada por encontros inaugurais. Característica latente dessa outra forma de pesquisar, pois "nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos" (MEYER, 2014, p.48), para tanto acreditamos que os encontros ao longo do caminho pesquisado, produzem sempre uma rota irrepetível, sem modelos preestabelecidos.

Em *"UMA CARTOGRAFIA SOBRE AS TEORIAS DE CURRÍCULO: Que espaço "E" é esse?",* Medeiros (2019) encontra-se com a filosofia da diferença

deleuzeguattariana e a teoria de espaço da Doreen Massey, com o intuito de potencializar a fissura da descontinuidade entre começo e fim.

Criação. Movimento. Alegria. Coração. São algumas das ideias-forças desenvolvidas nessa dissertação no encontrar com o pensamento feminista da geógrafa britânica Doreen Massey, produzindo com ela outras formas de entrar em contato com pessoas, textos e objetos, como uma série quase infinita de "laços inter-relacionais que tornavam mundos possíveis, dissolvendo, inclusive, noções individualizantes de que algo ou alguém possa existir por si mesmo" (MEDEIROS, 2019, p. 16).

Começando pela conclusão, desorganizado em platôs, sem nexo sequencial, direcionada às leitoras[19], com uma escrita rizomática e falhando sempre que possível, essa dissertação sobre as teorias curriculares possui uma composição extremamente desafiadora. Utilizando várias ferramentas para anunciar seus anseios, como poesias, tirinhas e trechos de músicas, o trabalho de Medeiros (2019) está longe de ter uma linguagem clara, pois é possível perceber que o corpo do texto acompanha os fluxos de pensamento do autor. "Este texto é uma experimentação, uma tentativa de compor com diferentes linhas de forças. Forças que tem a vontade de mostrar a inventividade da vida" (MEDEIROS, 2019, p. 61).

No início do texto, em sua conclusão intitulada *"ENSAIANDO UMA CONCLUSÃO: QUANDO O FIM SE INSURGE CONTRA SI DEVÉM INÍCIO"* em tonalidades lúdicas e, nem por isso menos sérias, Medeiros (2019) utiliza uma tirinha do Cebolinha para tentar ilustrar os sentimentos que o atravessaram ao fazer cartografia deleuzeana. Para Medeiros (2019, p.13) "a conclusão de uma cartografia, por não ser exatamente o seu fim, mas, neste caso, precisamente o seu começo, responde àquilo que ainda está acontecendo na pesquisa". Olhos esbugalhados, língua para fora, passos desorientados, um tanto quanto perdidos e braços abertos são alguns dos "sintomas possíveis que acometem aquelas pessoas que, desavisadas, elegem a cartografia como caminho investigativo" (MEDEIROS, 2019, p. 14). A seguir a tirinha utilizada:

---

[19] Ao longo da sua dissertação Medeiros (2019) tenta escrever sempre que possível no feminino, ele afirma que isso não significa dizer que não mobiliza autores no corpo do texto, ao contrário. Medeiros (2019) justifica essa escrita tentando sublinhar as generalizações do masculino em detrimento do feminino. "Nesse sentido, ainda que tal atitude pareça apenas inverter o problema generalizando o feminino", ele entende "que essa é uma escolha importante que quer apontar, ou mesmo desnaturalizar, tais generalizações que remetem a um imaginário de supressão do feminino" (p. 30).

Figura 01 - Quadrinho da Turma da Mônica

Fonte: Medeiros (2019)

Afinal, o que está acontecendo? Nem Medeiros (2019), nem Cebolinha e eu sabemos bem-dizer. Mas é preciso encontrar um modo de terminar, de cartografar as teorias curriculares, a cartografia das cartógrafas, de questionar que espaço "E" é esse? Os ensaios conceituais da dissertação de Medeiros (2019) colocam em movimento a potência de um pensamento espacial que o quer inter-relacional, espreitando, pelo meio, encontros com a literatura curricular que procuram reafirmar a importância de que o espaço seja considerado quando o assunto é currículo. Afinal, que espaço "E" é esse? A brincadeira com a conjunção "e", no lugar do verbo "é", "expressa a multiplicação de outras direções a serem desbravadas" para conceituação do espaço (MEDEIROS, 2019, p. 86).

> Procuro argumentar por um espaço curricular sujo, contaminado, território de múltiplas proliferações, afectivas, discursivas, ou de modos de existência. Um espaço onde é possível resgatar aquela dimensão imponderável própria do espacial; espaço como a dimensão privilegiada onde acontece, o surgimento do inesperado. Ou, em outras palavras, o inesperado como sendo elemento constituinte do espaço, pois, conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir, é um pré-requisito, também, para a possibilidade da política (MASSEY, 2015). Abrir imaginários espaciais é afirmar que o funcionamento curricular tem uma faceta de imprevisibilidade, e que essa faceta é, em toda sua potência, espacial. Com Massey (2004, 2015), concebo o espaço como uma dimensão com características não mensuráveis, uma rede aberta que não para de se expandir (MEDEIROS, 2019, p. 87, grifos meus).

O autor afirma que é pelo espaço, pelo entrecruzamento de diferentes trajetórias, que a imagem do pensamento acerca daquilo que o currículo deve ser se esvanece, turbilhona, abrindo o currículo à sua diferença e espacialidade constitutivas. Medeiros (2019) destaca ideias de uma paisagem curricular, concebida por Ranniery (2016, 2017)

e também um currículo como território, teorizado por Silva (2011), que adensam a conversa dando uma dimensão espacial.

Ao modo de Nietzsche, a pesquisa de Medeiros (2019) se faz andarilha, como um processo, inconcluso em devir. Tentando responder várias demandas acadêmicas, o autor diz que experimentou várias saídas, tentou a todo tempo responder o que aconteceu a sua pesquisa, tentou inventar um "objeto"[20], tentou criar um problema de pesquisa, uma conclusão, tentou de certa forma prestar contas em relação a tudo que foi tentado e talvez tenha falhado.

> O que eu tentei? Eu tentei alguma coisa? Tentei sim! Tentei, com custo, saber o que eu mesmo estava tentando e, em algum momento, não saber parece ter ficado muito mais divertido. Tentei saber do Eu, do Currículo, do Espaço, das Teorias. [...] tentei descobrir o que é um ensaio – e isso volta aqui e acolá. [...]Esse movimento, antes mesmo de gerar ou ser o argumento principal, procura avaliar, apoiado em Deleuze e alguns de seus comentadores, quais são as condições necessárias para que a linguagem possa estar envolvida em processos criação, ao invés de reiteração (MEDEIROS, 2019, p.17).

Essa dissertação atenta aos diálogos com as teorias curriculares que atravessaram toda a pesquisa, que fazem convergir e dissonar diferentes linhas argumentativas na tentativa de responder os possíveis caminhos para uma cartografia das teorias curriculares. Medeiros (2019, p. 31) questionou "como poderia funcionar o espaço curricular? Como as teorias curriculares concebem o espaço? Ou ainda, com que direito as teorias curriculares podem se ocupar e ocupar o espaço?". Em meio a algumas dessas respostas – porque nem todas são respondidas – o autor afirma que ocupar o espaço é uma forma de se ocupar e ocupar a vida, como uma forma de atentar-se para as territorializações, reterritorializações e desterritorializações que nos atravessam. Essa ocupação também se refere ao "modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, apud MEDEIROS, 2019, p.107) que as teorias curriculares podem (des)articular.

Gostaríamos de chamar a atenção para os questionamentos feitos, não somente no trabalho de Medeiros (2019). Advertimos sobre a diferença nos questionamentos dos trabalhos cartográficos em parceria com Deleuze, pois eles fogem das questões tradicionais das ciências maiores e apostam na vitalidade das experiências, dos territórios em que foram produzidos. Os termos "ciência maior" e "ciência menor" não

---

[20] Medeiros (2019) usa a palavra objeto entre aspas, para referir-se ao objeto de sua pesquisa, porque para ele o "objeto" não está pronto, acabado, como algo que pode ser coletado. Na verdade, esse objeto não passa de uma invenção. Porque é colocado em funcionamento à medida que é acionado (MEDEIROS, 2019, p. 59).

devem ser colocados como contraditórios, visto que trabalham em mútuo movimento, mesmo que assim não se considere.

> Enquanto a ciência maior estaria voltada a domar, sobre codificar e metrificar o espaço (tornando-o identificável a partir de uma ideia de "clareza"), a ciência menor (também chamada pelos filósofos de ciência nômade) ocuparia o lugar da expansão, da propagação, da refração e renovação deste impulso. O que Deleuze e Guattari nos mostram é que, sem um meio de propagação – garantido pelo movimento da ciência maior -, não haveria nem como falarmos em propagação. De outra forma, sem a insistente fuga às metrificações e ao que não se deixa dominar, não haveria ciência maior, dado que, uma vez metrificado e domado, o espaço não responderia mais a qualquer variação ou mudança. O mesmo valeria para a ciência menor, que nada seria se não afrontasse às exigências de uma ciência maior, se não passasse de algum modo por esta (COSTA, 2020, p. 22 - 23).

No que diz respeito à cartografia, ao apostarmos na força e no processo do encontro, percebemos que esse movimento maior e menor se encontra presente no ato de investigação. Mas por tratar-se de uma metodologia diferente, ainda que busquemos algumas características como "clareza e objetividade", "costuma ficar a sensação de que não estamos sendo suficientemente claros, de que nossas cartografias costumam falar mais de nós do que do suposto objeto de pesquisa" (COSTA, 2020, p.23).

Puppin e Pacheco (2020) afirmam que, enquanto educadores-cartógrafos, querem uma aposta ética e poética frente a uma educação universal, desgastada e hegemônica. Querem afirmar a potência do encontro e poder ouvir suas ressonâncias, sentir onde há afinidade e permitir que uma intensidade gere outras, "ao invés de cercear os encontros por meio de uma metodologia pré-programada", eles desejam poder "acolher as dificuldades e a vitalidade das experiências, onde possam surgir novos interesses e produção de diferenças" (PUPPIN; PACHECO, 2020, p.67). Seria essa a "educação a partir da diferença, da partícula menor e não a partir do objeto maior montado" (Ibidem, p. 67).

O conceito de "literatura menor" de Deleuze e Guattari (2014) produziu vários deslocamentos conceituais para o campo da educação, do currículo e das metodologias de pesquisa. Esse movimento minoritário possibilitou aberturas para pensarmos a partir das multiplicidades. Para tanto, é necessário um importante giro no pensamento, que parta da capacidade de se afectar, de compor com movimentos menores, insurgentes, potencializadores da vida, que traçam caminhos outros (CARNEIRO, 2020).

Em *Kafka, por uma literatura menor*, Deleuze e Guattari (2014, p.33) afirmam que "uma literatura menor", é aquela que "uma minoria faz em uma língua maior" e a

gagueira é fruto de um uso desviante dessa língua. “Haveria, portanto, na gagueira, a produção de uma espécie de abalo, uma fricção na linearidade das diretrizes” (CARNEIRO, 2020, p.39), gaguejar, portanto, torna-se uma expressão desviante, de fazer a língua maior vacilar, hesitar.

A hesitação causa fricção no movimento acelerado e esse modo hesitante é um fator desorganizador, um fator desterritorializador, para produzir uma vibração no pensamento (DELEUZE, 1997). É sobre essa hesitação que a ciência menor, o currículo menor e uma educação menor navegam. Hesitação que ao passar pelos questionamentos nas pesquisas em educação, “não faz uma transição ou prepara passagens do saber ao não-saber, nem é solução para uma falta de saber, nada tem a ver com a correta aplicação de um método, nem com perguntas sobre verdade ou essência das coisas” (CORAZZA, 2002, p.137). Segundo Da Rosa (2016), esses questionamentos são para desobedecer e propor agenciamentos, “que ao desterritorializar, também territorializa novos campos, onde o desterritorializar-se é a expressão das multiplicidades” (BIANCHINI; MENEZES; RIBEIRO, 2020, p. 225).

Medeiros (2019) compartilha em sua dissertação que a partir de suas inquietações, ele pode construir um “caminho” para movimentar-se em sua pesquisa, que seu problema de pesquisa foi gestado em curso, no processo de construção da sua cartografia. Outra dificuldade compartilhada pelo autor, como comentou, a maior delas, perpassou pelo quadro teórico escolhido para composição do seu texto. A palavra segurança não fez parte do vocabulário de sua dissertação, pois “ele explora a força da imprevisibilidade. Explora bifurcações, tensões, vai e vens, tentando recolocar o movimento na pesquisa, entendendo, portanto, a pesquisa como processo de criação” (p. 34).

E por entender a pesquisa dessa forma, Medeiros (2019, p.30) fez questão de evidenciar todos os rearranjos que sua dissertação atravessou durante o processo de escrita. Em nota de rodapé, ele afirma “optei por deixar o texto assim escrito para que o movimento realizado por uma pesquisa cartográfica fique registrado”. Para tanto, Medeiros (2019) deixou de fazer da sua dissertação um divã, mas, com e a partir dela, encontrou uma forma de estabelecer envolvimento com e no mundo, tomando a liberdade de expor seu estudo de modo autobiográfico.

> Criar investigando significa fazer pesquisa de modo processual. Se meu objeto cartográfico são as teorias curriculares, esse objeto não pode ser

> recortado a priori. São as teorias curriculares que recortam essa pesquisa, não o inverso. Ou seja, ao me deparar com um artigo sobre currículo o que procuro nele são linhas, vestígios, que me permitam seguir as pistas de como os textos curriculares operam com o conceito de espaço. Uma linha leva a outra e, por isso, uma cartografia não adota a lógica do princípio e do fim; nem começa fundamentos, pelas hipóteses; nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese; ou tem a pretensão de ter esgotado o objeto ou tema de pesquisa (MEDEIROS, 2019, p.59).

Em tons quase memoriais, a dissertação de Medeiros (2019) ao estudar as linhas nas teorizações curriculares, tentou tornar o tempo menos veloz, para que os pensamentos pudessem emergir do encontro com o inesperado. O autor tentou criar janelas cartográficas, bailando sobre o parapeito, sem temer o abismo. Para tanto foi necessário acreditar no delírio, forçar outras imaginações, traçar uma linha intensiva que pulsasse no ritmo do coração de uma cartografia. "Ritmo avesso aos compassos, sonoridade avessa às escalas, melodia avessa à previsibilidade" (Ibidem, p.71). O autor "finaliza" sua dissertação com um pedido em forma de platô intitulado *"ÚLTIMOS (DES)APONTAMENTOS: NÃO FAÇAM CARTOGRAFIAS"*, onde lança novos questionamentos acerca do seu trabalho e sobre o desafio que é "escrever o invisível".

> Gastar o lápis para dizer: não façam cartografias. O motivo é simples, cartografias não devem ser feitas, cartografias acontecem. É necessário bastante entrega para ser afetado, mas também muito silêncio para escutar aquilo que é inaudível para os ouvidos e o pensamento. Uma cartografia acontece quando algum fluxo inominável atravessa o corpo do cartógrafo e o impele a escrever. Poema, poesia, ficção, teatro, dissertação, música, já não sei mais do que se trata. Mas eu deveria saber? Se fosse para fazer um chute óbvio, chutaria que é um composto, um composto de múltiplas vidas que se atravessam estranhamente e escrevem, de modo bastante inusitado, sobre currículo. Sim, nesta dissertação não fui eu quem escreveu sobre currículo. Deleuze, em alguma citação não localizável, diz que em algum momento chegaremos ao ponto em que dizer não fará mais importância. Será esse o momento? (MEDEIROS, 2019, p.124).

Currículos não parecem esgotáveis, cartografias também não, ambos estão constantemente sendo (re)feitos. Ao tempo de um novo desejo, um novo devir, "um atravessamento qualquer como uma brisa marítima que anuncia a ressaca, convidando os alunos e as alunas a verem o mar encrespado que testemunha a virada espaço-temporal" (MEDEIROS, 2019, p.126). Currículo é vida, é música, é cartografia. Currículos constituem mundos, e, justamente por constituírem mundos, currículos constituem espaços.

Outra dissertação cartografada foi a *"A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS: o que o currículo tem a ver com isso?"* publicada em 2020 por Danyela Sousa. O trabalho tem por objetivo cartografar as subjetividades juvenis no processo de reterritorialização do currículo para o Novo Ensino Médio, face à Base Nacional

Comum Curricular (BNCC)[21]. Trazendo a filosofia da diferença como arcabouço teórico, a dissertação de Sousa (2020, p.37) assume o método cartográfico deleuziano como um movimento aberto a mudança, ao novo, que "deve agenciar a realidade e não a representar".

Organizada em cinco seções interconectas e que se apresentam como um processo a ser acompanhado, ao ler a dissertação é possível perceber os encontros teóricos, as dúvidas, as experimentações, os desencontros e tantos outros processos vividos pela autora. Em tons de roubos e capturas, Sousa (2020) compôs seu referencial teórico em curso, à medida que era necessário aventurar-se. O conceito de um currículo como rizoma, teorizado por Gallo (2003), permitiu a autora questionar-se sobre seu próprio processo de educação fragmentada. Essa leitura foi importante para autora porque possibilitou que ela enxergasse como a organização curricular não se mantêm "conectada com os modos de existir do aluno/as, dificultando a sua compreensão perante o conhecimento como um todo integrado" (SOUSA, 2020, p.18).

Fazendo uso do proposto por De Xavier e Steil (2018), Sousa (2020, p. 19) capturou a "ideia da flexibilidade curricular como uma liberdade de escolha do aluno" e, com eles, interrogou o funcionamento "dos agenciamentos maquínicos curriculares no sentido da produção de subjetividades", tanto na condição de massificação, quanto na condição de singularização. Para a autora é preciso apostar nas linhas de fuga, em processos potentes de criação curricular, a partir de saberes, conceitos e territórios singulares.

Ao longo do texto, a autora apresenta as implicações sobre a produção do seu problema de pesquisa, que foi construído gradativamente, a medida em que ela se relacionava com a fundamentação teórica escolhida. Dos muitos desafios que teve, Sousa (2020) afirma que aventurar-se por um caminho desconhecido, que é a cartografia, foi o maior deles. Já que a cartografia deleuzeguattariana exige que estejamos sempre abertos à experiência, pois não há uma separação entre o conhecer e o saber. "O que mais interessa para a cartografia não é saber sobre as coisas e sim

[21] Trata-se de um estudo desenvolvido em uma escola estadual de grande porte no município de Vitória da Conquista - BA, selecionada como Escola-Piloto para a implementação do Novo Ensino Médio. A autora discutiu as "subjetividades juvenis agenciadas maquinicamente através dos documentos oficiais, bem como através dos discursos dos profissionais da educação", o trabalho busca, ainda, descrever o processo de reterritorialização dos currículos no Novo Ensino Médio, considerando o proposto pela BNCC e as práticas curriculares na escola (SOUSA, 2020, p. 29).

aprender saber com as coisas" (SOUSA, 2020, p. 28). Molin (2011) afirma que nesse processo contínuo de experimentação, o cartógrafo constrói seu corpo a partir de outros corpos, das visitas de campo, das escutas, das leituras, dos seus diários de bordo e de tudo que entrelaça a vida.

Para Sousa (2020) o "saber-fazer" na cartografia foi um processo que demandou tempo e por vezes pareceu distante, mas seu encontro com Kastrup (2015) possibilitou ferramentas de pesquisa efetivas e inventivas ao longo da construção de sua cartografia. Pois, toda cartografia, seja ela conceitual, documental, sentimental, histórica, etc., requer observação constante e atenção aos detalhes que cercam o campo e os sujeitos estudados. Portanto, "é necessário um rastreio minucioso, com finalidade de detectar as pistas que orientarão o caminho a ser percorrido", além de estar sempre aberto para as novas possibilidades que podem emergir durante a pesquisa (SOUSA, 2020, p. 30).

Sousa (2020) acredita que a cartografia na pesquisa educacional tem a função de atualizar a potência da vida, pois o pesquisador/a deve estar sempre a observar a vida que faz, refaz e desfaz nas travessias educacionais. É "um método que inspira e logo conspira por outras composições, animado pelo trabalho de mapear as linhas de um território de investigação e que outras linhas podem ser aí agenciadas" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.176).

A autora finaliza sua dissertação afirmando que a cartografia deleuzeana foi importante para a realização do seu trabalho porque essa metodologia se interessa "por aquilo que pode escapar as teorizações", por isso foi e continua sendo imprescindível para o entendimento da sua tarefa enquanto pesquisadora, "a de produzir problemas, acompanhar percursos e conectar redes" (SOUSA, 2020, p. 84). Ela acredita que o currículo, a escola, os sujeitos, a educação na totalidade estão imersos em um permanente processo de reinvenção de si e do mundo, e enquanto pesquisadores/as estamos imersos nessa reinvenção.

Outra composição cartográfica impactante, e, interpelativa foi a tese da Polyana Olini, publicada em 2017, intitulada *"NOODRAMATIZAÇÃO DO CURRÍCULO: arquiarquivo do Projeto Escrileituras*[22]*".* Inventivo em sua (des)organização, esse

[22] Projeto integrante do Programa Observatório da Educação CAPES/INEP, desenvolvido entre 2011 e 2014, em quatro núcleos de instituições públicas de ensino superior — UFRGS, UFPel, UFMT, UNIOESTE —, sob a coordenação da Faculdade de Educação/UFRGS.

trabalho não possui sumário subdividido numericamente em sessões ou subseções[23], a autora não faz uma introdução para "avisar" como funcionará a escrita do seu trabalho, não justifica sua tese em momento algum. Seu texto não segue a norma padrão da ABNT para fonte e nem margens das páginas e sua conclusão tem mais questionamentos que o início da sua tese. Outra característica da cartografia, que demarcam sempre interrogações em processo; justamente porque se fazem ao longo do processo de habitar o território cartografado, estranhá-lo, não temer inquirir-se ao longo do processo em vez de arregimentar argumentos para construir certezas.

Atravessada pelo conceito de dramatização de Deleuze, essa cartografia questiona, analisa e recria imagens vivificadas em currículos, mediante os movimentos de pesquisas realizadas no Projeto Escrileituras. A tese realiza uma noodramatização das imagens do currículo do Projeto Escrileituras, sendo um modo de ler-escrever em meio à vida.

> As Escrileituras se efetuaram na expressão do desconhecido, do diálogo com as artes visuais, entre o eu que vê e o eu que desenha, pinta, fotografa ou escreve em processo de criação; ou seja, inventa-se mesmo aquilo que seja mais familiar, à medida que o modo de ver é inventado através de sua expressão (CORAZZA et. al., 2010, apud OLINI, 2017, p. 23).

A "dramatização cartográfica" surge como um ponto de partida para demonstrar, junto a outros teóricos como Corazza, Derrida e Campos, a existência de um drama nas tramas curriculares (OLINI, 2017, p. 132). Ao evidenciar suas máscaras e devires, reformula imagens curriculares, numa composição em três planos: documental, procedimental e dramático-noológico, abertos à criação do novo, comprometidos com a leitura e a escrita do porvir (Ibidem, p. 33).

> Nesse contexto metodológico, partiu-se para pesquisar e conseguir o que se objetiva, por meio de exercícios intensivos de escrita e leitura; ações de pesquisa que se traduziram em artifícios inventivos de pensamento, fabulação e tradução. Uma criação de possibilidades que veio da necessidade de ressignificação e invenção (...) (OLINI, 2017, p. 29 – 30).

Para cartografar tramas em curso, a autora desloca conceitos deleuzeguattarianos para o campo curricular, para experimentar uma ferramenta noológica para sinalizar um

---

[23] Não significa que o trabalho não está paginado, o que não está subdivido são os títulos no sumário, por exemplo: não há uma sessão 2 com subseções 2.1, 2.2, 2.3. etc.
Fiz questão desta nota de rodapé porque cartografar cartografias me incomodou a todo instante, a cada novo trabalho cartografado, um novo processo de desconstrução e questionamentos se iniciava. Pode parecer simples, mas um sumário sem subdivisões é extremamente complexo de se articular, desprender-se da métrica, de uma necessidade de sequência, de algumas normas acadêmicas é um exercício que necessita de muita criatividade e otimismo (GASTALDO, 2015).

estudo de imagens do pensamento e das práticas curriculares, pois cada uma dessas imagens "possibilita criar um emaranhado de linhas que se estendem na diferença, o que implica a experimentação, a movimentação e a criação" (OLINI, 2017, p. 17-18).

A noologia posta em movimento na tese de Olini (2017) difere das que se apresentam nos manuais de metafísica atomista, "a noologia, tal como proposta por Deleuze e Guattari, confirma uma violência no ato de pensar entendido como criação, mostrando que o pensamento pode criar rizomas, máquinas de guerra", para combater imagens hegemônicas de currículo (Ibidem, p.18). A problemática da tese se movimenta em direção a uma noologia do currículo do *Projeto Escrileituras*, que reuniu a concepção orientada pela filosofia da diferença e os planos de pensamento filosófico, artístico e cientifico, sendo uma marca das cartografias de perspectiva deleuzeguattariana, a não hierarquização entre essas formas de pensamento.

> No Projeto Escrileituras, a referência à vida cotidiana, à situacionalidade histórica na qual ela se desenvolve, as relações entre o saber e o poder permitiram dar a ver um currículo que não estava preocupado com planos administrativos e com a fabricação e homogeneização de sujeitos, mas sim com uma formação aberta aos fluxos e intensidades do pensamento (OLINI, 2017, p. 22).

O Projeto Escrileituras, também chamado "de oficinas de transcriação (OsT) e ateliês de pesquisa" (OLINI, 2017, p.23), contribuiu para a compreensão de como os processos de escrita criam potencialidades para múltiplos devires de pesquisadores, autores, alunos e professores. As oficinas eram como "espaços-tempos pragmáticos e críticos de transcriação para processar a criação e a inovação, que passam, necessariamente, pela escrita-e-leitura" (CORAZZA; RODRIGUES; HEUSER; MONTEIRO, 2013, apud OLINI, 2017, p. 22 – 23).

Essa cartografia movimentadora das "noções de criação", ao cartografar os currículos do Projeto Escrileituras, percebeu não haver uma sucessão linear de eventos, mas um "acontecimento suspenso, que violentamente propulsiona o fluxo de criação, indicando entradas e saídas para novas vidas, percurso para novas formas de existências, incidências sobre inéditas possibilidades de viver" (OLINI, 2017, p.133). Para cartografar currículos, Olini (2017) acompanhou as diferentes dinâmicas que emergiram em torno das práticas curriculares do projeto, um movimento que explorou os traços do arquivo instaurado para operar a pesquisa. Assim, as regiões onde o Projeto estava atuando, funcionaram como coordenadas, dinamismos, orientações para pensar, e orientar-se na imagem currículo-Escrileituras (Ibidem, p. 133). Por esse motivo,

afirmamos que cada cartografia constrói suas coordenadas, suas orientações, conforme o território se apresenta e se move. “O percurso de uma cartografia é seu próprio movimento” (MEDEIROS, 2019, p.60).

Olini (2017, p. 200) ainda afirma que o encontro com a filosofia da diferença e, a dramatização cartográfica no Projeto Escrileituras contribuiu para criar possibilidades de pesquisar e experimentar novos meios de expressão para o campo do currículo, pondo abaixo a identidade do EU e do semelhante do eu, remetendo “a uma aparição, clarão do olhar, movimentos que estão sempre em devir”. A tese vai até o fundo das repetições do currículo e explora seu virtual, enquanto atribui à imaginação do pesquisador a tarefa de apreender os processos de atualização curricular, do ponto de vista de ecos e retomadas.

O End-of-file (EOF)[24], sob o arquiarquivo dessa tese, operou por um compromisso de leitura-escrita transcriadora dos dados levantados e produzidos e chega ao fim sem conclusão “efetiva”, pois a autora afirma que não esgotou as potencialidades dos arquiarquivos selecionados. Olini (2017, p.158) chegou a uma condição de EOF-1, “essa subtração explicita a impossibilidade de um fim quando se chega ao final, ou seja, a impossibilidade de uma leitura absoluta do arquiarquivo, dos dados diante da ausência de finalidade”. No entanto, desejou-se um esgotamento do possível, para extrair as intensidades do currículo no Projeto Escrileituras.

Assim como na tese da Olini (2017), o que nos interessou foram as intensidades, as bifurcações, os espaços desconectados, os encontros potentes, as emoções que não foram furtadas e aprisionadas, não os objetivos gerais e específicos previamente firmados. Nossas pesquisas navegavam por territórios experimentais itinerantes e por este motivo, a seleção dos textos cartografados não obedece a critérios de representatividade da ciência régia. “Ao invés de universais de representação”, ansiamos por virtualidades (OLINI, 2017, p.84).

Encontros potentes, como a da cartografia deleuzeguattariana e o currículo que nos possibilitam artistar, romper com as organizações curriculares sedentárias, balizadas por saberes mortificados. Encontros que nos permitam dançarilhar, como Char (2020, p. 75), que em sua dissertação intitulada *“O QUE PODE UM CURRÍCULO-DANÇANTE:*

[24] Termo usado para definir a condição atingida por um sistema operacional quando não há mais dados, originários de um arquivo, a serem lidos. O arquivo, como origem, é posto em leitura até sua completa cobertura, até seu EOF (OLINI, 2017, p.158).

experimentações de um currículo com dança". Nesse trabalho, a autora questionou "o que pode a dança em um currículo que se abre para experimentações, de modo que o corpo e pensamento se movimentem e provoquem o aprender com a diferença?".

A metodologia desta pesquisa foi criada a partir do encontro de Dançarilha[25] com a cartografia, o Andarilho de Nietzsche (apud CHAR, 2020) e a dança. "Dançarilhar é um processo teórico-metodológico para acompanhar os movimentos de experimentações com dança em um currículo" (CHAR, 2020, p. 30), um deslocamento conceitual criado a partir do encontro que a autora teve com o caos. A Dançarilha foi uma personagem criada pela autora e constituiu na maneira como ela respondeu a todo processo caóide de criação da sua dissertação. Conforme o que foi manifesto nesta escrita, criar um personagem para Deleuze e Guattari (1997) é manifestar um movimento de pensamento que se dá no corpo que é afectado, "os personagens são engendrados por movimentos cerebrais, pelas conexões que se dão pelas sensações vividas" (CHAR, 2020, p. 31).

Char (2020) tateou no escuro e, à medida que dançarilhava, tecia seus questionamentos, sempre em curso, sempre em produção com as demandas que surgiam na sua cartografia. E apesar de questionar-se muito, a autora afirma parecer nada saber fazer, até fazer. E "dançando, o caos começou a se organizar e comecei a me sentir em casa, num processo de reterritorialização" (CHAR, 2020, p.122). Ela viveu o caos, bailou com ele e não há negatividade nesse processo, antes, "trata-se de viver um outramento provocado por sensações que nos atravessam e incitam a criar" (Ibidem, p.32).

Na dissertação de Char (2020, p. 18), foram realizadas experimentações com dança que implicaram em "quatro possibilidades de criação e expressão em dança contemporânea: Improvisação, Contato Improvisação, Videodança e Composição Coreográfica". Esta dissertação explora uma experimentação com corpo, dança e currículo, trabalhando com a perspectiva curricular pós-crítica e a filosofia da diferença. O argumento defendido nesse trabalho, é de que a dança no currículo pode criar um

[25] Dançarilhar foi criado a partir de um outramento que Char (2020) viveu. Trata-se de uma personagem que é uma criação do movimento de um corpo-dançante. Dançarilha conduziu a autora na maneira de realizar a pesquisa da sua dissertação, envolvendo tanto os movimentos teóricos, como os movimentos metodológicos. Dançarilhar se fundamenta em uma perspectiva pós-crítica de currículos e na filosofia da diferença.

currículo-dançante, que demanda movimentos para ser acionado, demanda aberturas, devires, e, ao mesmo tempo, realiza composições com uma dança-menor.

A dissertação está estruturada em sessões e a cada uma delas a autora nos convida a dançar uma dança diferente. Dentre as muitas composições interessantes desta dissertação, achei curioso e inventivo o fato de os agradecimentos serem no final, o que não representa um trabalho finalizado, mais parecendo com uma roda de dança, com pessoas circundando, batendo palmas e não deixando o movimento acabar, dando forças e permitindo com que a autora possa, como ela mesma diz, "dançar em direção ao caos" (Char, 2020, p.191).

Outra característica interessante, é um QR Code[26] inserido nos pré-textuais da dissertação, que nos possibilita acessar todo o trabalho com dança-corpo-currículo desenvolvido por Char (2020). O site é uma extensão dos registros das experimentações com danças que a autora desenvolveu em seu trabalho de dissertação, ao acessa-lo é possível conhecer o objetivo do trabalho, assistir as videodanças realizadas com os alunos/as, entender sobre a proposta do currículo dançante e conhecer um pouco sobre Carla Char, que atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. A seguir compartilho o QR Code disponível no trabalho da autora, para poderem ver, ouvir e dançar, com um currículo-dançante (CHAR, 2020):

Figura 2 – QR code de acesso ao trabalho curriculodancante

Fonte: Char (2020)

[26] Código QR é um código de barras, ou barra métrico, bidimensional, que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. O código foi criado em 1994 pela companhia japonesa Denso Wave.

A dissertação de Char (2020) faz composições dançantes, alegres e poéticas. A cartografia que abraça e acompanha os movimentos não pretende em momento algum capturá-los, pelo contrário, deseja multiplicá-los. Quando perguntada sobre "o que pode um currículo com dança?" a autora responde, em meio a todo o contexto que ainda estamos vivendo da pandemia ocasionada pelo corona vírus, que um currículo com dança parecia saber da grande mudança que atravessaria todo o mundo, todos os territórios curriculares e que através desses processos, pode-se criar possíveis contatos com o caos. Pois foi isso que ele fez desde que foi acionado. "Vivemos o caos, então sim, podemos criar outros modos de fazer um currículo dançar!", cartografando linhas de fuga, cujo procedimento para criação é a expressão (CHAR, 2020, p. 187). Como uma dança-menor que atravessa os tecidos estriados de um currículo-maior e que o faz dançar.

Outro trabalho selecionado que possui uma composição criativa, foi publicado em 2020 sob autoria da Erika Soares, intitulada *"DEVIR-SELVAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um currículo entre voos e pousos da Mariposa".* Este trabalho colorido, cheio de poesias e desenhos feitos pelas crianças da turma Mariposa, investiga a infância problematizada como movimento de criação que, em um currículo da Educação Infantil, tem a potência de inventar outros modos de aprender, distintos daqueles que as instituições de ensino costumam priorizar no processo de escolarização.

O objetivo da tese foi construir uma cartografia da infância com olhares, gestos, movimentos, dizeres e descobertas que as crianças experimentam no cotidiano escolar quando estão em *devir-selgavem*. Através da experiência cartográfica, esta tese mostra as outras formas de aprender, de experimentar um currículo como um quintal, que possibilita transver as formas do mundo.

A pesquisa cartográfica desta tese foi realizada em uma instituição de Educação Infantil pública[27], do município de Belo Horizonte, Minas Gerais, com uma turma de crianças com 5 anos. A autora investigou a infância como força de criação e invenção, colocando a experiência em destaque. Ao explorá-la como "reexistência" aos

[27] A investigação se deu durante o ano de 2017, na referida instituição, a qual Soares (2020) intitulou com o nome fictício de Escola Municipal de Educação Infantil Aracuã – EMEI Aracuã. A turma e a faixa etária das crianças que fizeram parte da pesquisa foram sugeridas pela direção da escola: um grupo composto de 20 crianças (11 meninas e 9 meninos) com 5 anos, que estavam desenvolvendo um projeto científico sobre as mariposas e os insetos.

mecanismos de dominação que visam produzir “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999, p. 162 apud SOARES, 2020, p. 15) e úteis para a sociedade.

A autora aprendeu com as crianças que as coisas do cotidiano podem ser vividas nas intensidades de um mundo novo. Mundo este que pode ser (re)inventado a cada nova composição das sensações produzias pelo encontro com o desconhecido. Soares (2020) sentiu ser necessário construir sentidos outros para seu trabalho e para tanto, decidiu experimentar diariamente, quando imersa em suas observações, a inauguração do novo. A autora precisava inaugurar tudo que visse, tocasse, ouvisse e sentisse para deslocar as ideias prontas, os caminhos fixados previamente que circundam os modos de pensar-pesquisar-fazer os currículos e o aprender.

Soares (2020) seguiu os rastros do devir-selvagem que possibilitavam as crianças de viver um currículo no cotidiano escolar de maneia inventiva. Então, a autora mapeou os encontros com o acaso no currículo-quintal que “possibilitavam as crianças habitarem os espaços amorfos, rompendo com o esperado, desestabilizando o caminho da repetição, dos padrões e de clichês da infância como lugar fixo para se intervir e controlar” (SOARES, 2020, p. 22).

Para trabalhar o cotidiano escolar, Soares (2020) faz composições teóricas com as pesquisadoras Sandra Kretli da Silva e Tania Mara Delboni, que afirmam que o cotidiano escolar pode se constituir em “um espaçotempo praticado por singularidades, enredando o efetivo e o cooperativo das práticas, das experiências, das diferenças” (SILVA; DELBONI, 2016, p. 408 apud SOARES, 2020, p.22). Portanto, o currículo-quintal se torna território aberto para cartografar movimentos de invenção e criação que afirmam a vida.

A turma de crianças de 5 anos escolhida para se fazer a pesquisa era conhecida pelo nome de Mariposa, nome que as próprias crianças escolheram a partir de um trabalho desenvolvido na escola. O que para Soares (2020) reafirmava a criação potente de um currículo-quintal que permitia tais travessuras. Como instrumentos de registros da pesquisa a autora utilizou:

> [...] caderno para as anotações, uma câmera fotográfica e um gravador de voz. A trajetória foi traçada com e entre as crianças envolvidas na investigação. Foi desenvolvida uma cartografia que me possibilitou mapear os encontros inusitados que nos desacomodavam e nos faziam inventar outras maneiras de vivenciar o currículo-quintal (SOARES, 2020, p. 23).

Foi nesse espaço que Soares (2020) experimentou sua cartografia, com as crianças da Turma Mariposa, em um espaço que brota de maneira selvagem, que potencializa outros modos de compor o aprender com as intensidades do mundo. A autora operou com a compreensão dos agenciamentos, que podem precipitar uma infância num currículo-quintal de onde menos se esperam.

Para tanto, Soares (2020) faz uma cartografia do currículo-quintal na Turma Mariposa com o movimento da infância, construindo o que Deleuze e Guattari (2014) denominam de "mapa-aberto". Inspirada pelo poema "Achadouros" do Manoel de Barros, a autora da tese faz um mapa sobre sua pesquisa cartográfica e passa a se considerar uma cartógrafa-caçadora, "à espreita de encontros e acontecimentos em um currículo-quintal para achar as infâncias escondidas, ainda que em espécies de baús de couros, apesar de todas as formas que tentam apagá-las, bani-las" (SOARES, 2020, p.25).

A autora traça um plano inspirado na cartografia deleuzeguattariana, por essa metodologia conter a primazia do encontro, por fazer falar aquilo que ainda não se havia sabido, por poder acessar a experiência do novo, por poder fazer conexões, brincadeiras e travessuras desses territórios existências. Dado este plano, Soares (2020) inventa estratégias teóricas para cavar os "achadouros" de infância que possibilitam estranhar entender a infância e o currículo numa relação com a invenção.

Outra dissertação cartografada foi a escrita por Larissa Almeida em 2016 e intitulada: *"CRIAÇÕES BRINCANTES: a infância nos movimentos curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos"*. Esta dissertação desde os seus agradecimentos chama atenção pela maneira que a infância entrelaça a escrita-vida da autora, que acredita na maneira brincante do curso da vida. Organizada em platôs, este texto nos permite uma leitura livre, com linguagem poética e narrativa, composta por infâncias potentes e singulares, não somente das crianças da escola em questão, como também da própria vida da autora.

O trabalho de Almeida (2016) questiona o espaço da infância no currículo a partir do olhar da criança e faz provocações a respeito das modificações colocadas às escolas a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, debateu o lugar da infância nas instituições escolares, geralmente marcada por uma

concepção linear e cronológica, e como objetivo principal, acompanhou a infância nos movimentos curriculares do Centro Educacional Senador João Calmon[28].

A autora relata que foi preciso entender o processo de construção do seu trabalho sempre em movimentação, portanto, foi necessário fazer uma cartografia. Almeida (2016) também percebeu que se tratava de um processo aberto, incompleto, transitório e com múltiplas possibilidades. É importante salientar que a mesma não reconhece a cartografia como um modelo, como uma única forma de se fazer pesquisa, para além, a autora percebe a cartografia como:

> Uma proposta política de organização da pesquisa evidenciada a partir de ideias chaves em Deleuze e Guattari (1995); traduz-se em acompanhamentos de processos de subjetivação, tentativa de objetivar os processos singulares que compõem o sujeito, levando o pesquisador a movimentar o pensamento, a cartografia permite conhecer o porvir, o que está acontecendo na realidade pesquisada (ALMEIDA, 2016, p. 34).

A autora afirma que ao fazer uma pesquisa cartográfica, ela faz apostas que exigem algumas preposições, como a "ética, porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; estética, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos específicos que esta cria; e política, porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas" (NAJMANOVICH, apud ALMEIDA, 2016, p. 2016).

Os dispositivos utilizados por Almeida (2016) para cartografar os movimentos desejados foram: o diário de campo, as conversas e as oficinas de criação de histórias. Como aporte teórico para a problematização dos dados, a autora utiliza a filosofia da diferença, inspirada principalmente em Gilles Deleuze, que pauta seus princípios na imanência, fugindo de toda representação, do semelhante, para pensar a partir da lógica da multiplicidade e do rizoma, que abrem possibilidades à invenção da vida.

Almeida (2016) afirma que a cartografia é uma pesquisa-intervenção e de produção de subjetividade, que requer procedimentos mais abertos e, ao mesmo tempo, mais inventivos. Para tratar dos processos de subjetivação que foram cartografados na dissertação, a autora aciona Passos e Barros (2014), como uma forma de acompanhar os movimentos sem apreender a estrutura. Pois para a autora da dissertação, as regras e os

---

[28] Escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental situada no município de Jequié, na Bahia, após o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos (ALMEIDA, 2016, p. 9).

protocolos congelam a fluidez rizomática da possibilidade de construção (ALMEIDA, 2016, p. 35).

Outra tese cartografada foi a do Lou Guimarães Caffagni, publicada em 2017 e intitulada *"ENTRE DELEUZE, GUATTARI E O CURRÍCULO: uma cartografia conceitual (2000-2015)"*. Nesta tese, apresenta-se uma cartografia dos conceitos, tomadas de Deleuze e Guattari ou criadas a partir da influência da filosofia da diferença, utilizados em ensaios, artigos e entrevistas publicadas entre 2020 e 2015, para discutir o problema do currículo. Investigou-se todos os textos publicados, nesse período, em vinte revistas acadêmicas da área da Educação nos estratos A1 e A2 do sistema *Qualis*, que citam ou que fazem referência a Gilles Deleuze e/ou Félix Guattari ao menos uma vez.

Para tanto, a tese tem como escopo "cartografar a criação dos conceitos nesse momento de grande expansão e consolidação da filosofia da multiplicidade no campo da educação e, mais especificamente, no campo do currículo" (GAFFAGNI, 2017, p.18). O autor faz alguns questionamentos que vão sendo construídos no caminho investigativo da sua tese, entre eles:

> Com as pesquisas que constituem o objeto empírico desta tese problematizam as categorias tradicionais do campo pedagógico e mais especificamente o do currículo? Quais os conceitos deleuze-guattarianos foram usados para pensar diferentes campos de problematização? Quais foram os caminhos percorridos por esses conceitos? Quais foram as saídas encontradas pelos pesquisadores da área para o problema do sujeito e da representação como tais conceitos afetam a forma do campo pedagógico pensar a própria atividade de escrita e pesquisa? Quais as potências desses conceitos para intervir sobre o campo da teoria curricular no Brasil? Quais são os limites dessa investida da filosofia da multiplicidade na educação? E por fim, em que medida foi articulado, ou é possível articular, um Plano de Imanência que reúna essa diversidade conceitual? (GAFFAGNI, 2017, p.25-26).

Caffagni (2017, p.27) explora diferentes textos e questões diferentes em cada produção. Sem pretensão de desvelar o sentido do que foi selecionado, o autor optou por seguir os movimentos e mostrar a conexão entre os conceitos presentes nos textos, "as injunções e disjunções operadas em planos conceituais". Sua cartografia conceitual não se fecha em uma análise textual, ao contrário, abre-se para uma série de outros procedimentos, criados-acionados à medida que uma rota precisa ser feita. O autor afirma que essa possibilidade inusual se dá em razão de seu trabalho ser uma cartografia, pois, ela "é avessa às generalizações, ocupando-se de acompanhar linhas

que compõem territórios e traçar, a partir destas linhas, novas linhas que, por sua vez, conectar-se-ão a outros fluxos e novos territórios" (Ibidem, p.27).

A cartografia conceitual de Caffagni (2017), assim como esta dissertação, navegou por banco de dados, fez algumas distribuições regionais das pesquisas, identificou temas e as referências de cada trabalho, mas a análise de todas essas produções foi orientada pelos princípios do método cartográfico, "a fim de traçar um plano de relações ou uma carta de trajetórias" (Ibidem, p.28). O mapeamento conceitual da tese não consistiu em mera apresentação das pesquisas sobre a filosofia da multiplicidade no campo da educação, pois fazer cartografia é conectar linhas e produzir conceitos, "e não representa um acontecimento exterior, ela fabrica o próprio movimento que expressa" (Ibidem, p.29).

O autor afirma que sua cartografia conceitual não tem um padrão, pois o objeto do seu estudo "não são os textos em si mesmos, nem a recepção da filosofia da diferença, mas os conceitos agenciados" a partir de Deleuze e Guattari articulados com o campo curricular (CAFFAGNI, 2017, p.35). E a tessitura da sua cartografia, mesmo que extremante desafiadora, possibilitou experimentar a inventividade e as virtualidades presentes nessas produções.

A tese tem como objetivo principal cartografar a pesquisa em currículo influenciada por Gilles Deleuze e Felix Guattari. "Desta forma, pretendeu-se estudar detalhadamente, os conceitos utilizados nas pesquisas de currículo influenciadas pela filosofia da diferença" (CAFFAGNI, 2017, p.30). O autor também traz para sua tese as primeiras críticas tecidas a Deleuze e Guattari, como, por exemplo, a de Marcos Pereira (2013)[29] que fala sobre o excesso de escrita literária nas pesquisas pós-estruturalistas, em especial as autodenominadas deleuzeanas. Onde aponta "para a necessidade da argumentação lógica e da pluralidade das conclusões e se vale da própria tese de doutoramento para demonstrar os equívocos da escrita excessiva no campo da educação" (CAFFAGNI, 2017, p. 18-19).

Outra crítica trazida por Caffagni (2017) é feita por Cristina Vinci (2014), onde a autora afirma que o campo de estudo que relaciona o campo da educação com a filosofia da diferença está esgotado, e que, na verdade o que temos hoje é apenas uma

[29] Professor da Universidade do Rio Grande do Sul.

repetição esgarçada de algumas fórmulas da filosofia da diferença. O autor afirma que no geral as críticas dirigidas as teorias pós-estruturalistas são: “a crítica à apologia da diferença, a crítica ao relativismo total e à crítica a totalização dos discursos” (CAFFAGNI, 2017, p. 19). E ao apresentar os autores das críticas, Caffagni (2017) também apresenta autores que refutam as mesmas, apontando para as potencialidades apresentadas nos trabalhos selecionados para sua cartografia, que insurgem com o encontro da filosofia da diferença deleuzeana e o campo curricular.

Organizada em sete capítulos, a tese de Caffagni (2017) desejou contribuir para a divulgação e o aprofundamento do debate em torno da filosofia da diferença e do currículo. O autor também buscou relacionar os problemas desenvolvidos a partir de outras fontes teóricas, apresentado as diversas discussões e composições dos textos selecionados.

Caffagni (2017) fala da cartografia do campo da geografia, para explicar a diferença e algumas poucas semelhanças entre a cartografia deleuzeana. No que diz respeito as semelhanças, ele afirma que ambas as metodologias constituíssem de processos empíricos e espaciais nos quais o observador experencia seu objeto de estudo.

> Pois, durante a maior parte da história, para se fazer um mapa era necessário ir ao lugar que se desejava mapear, para fazer medições precisas, viajar, deslocar-se de um ponto para outro, marcar posições, fazer novas medições, destacar os pontos notáveis da rota, comparar os dados, calcular as distâncias, consultar os astros, as fases lunares e as marés, etc... O procedimento filosófico também envolve uma experiência e uma movimentação no campo de estudo. A produção de dados também exige uma imersão em um território: anotações, comparações, medidas de distâncias, de movimentos e de pontos notáveis, consultas bibliográficas, etc. Contudo o filosofo cartografo não representa nada, ele conecta as linhas que observa com outras linhas e cria um território por vir: o mapa de Deleuze e Guattari pressupõe a modificação, a instabilidade e a experimentação estética e política (CAFFAGNI, 2017, p.31-32).

Em suas notas metodológicas, o autor traz diversos autores/as para a composição da sua cartografia conceitual, além de Deleuze e Guattari (1995, 1975), Caffagni (2017) compõem com Suely Rolnik, Marlucy Paraíso, Eduardo Passos, Virginia Kastrup, Liliana Escóssia, dentre outros, para desenvolver o que ele denomina como “parte prática da cartografia” (CAFFAGNI, 2017, p.37). Pois o método cartográfico não foi sintetizado por Deleuze e Guattari, esse deslocamento conceitual-metodológico é muito característico do Brasil e por tanto, essa articulação sempre demanda dos cartógrafos um mergulho no campo da experiência, já que “não existe um terreno pronto para se mapear” (Ibidem, p. 33). O autor precisou produzir as linhas de conexão entre as

pesquisas brasileiras e a filosofia da diferença, entre as diferentes pesquisas, para produzir novos agenciamentos, que modificassem a forma de se perceber o campo da filosofia da multiplicidade na educação.

Em linhas gerais, esta foi a "tarefa" da tese de Caffagni (2017), produzir um mapa conceitual deleuzeano nas pesquisas em currículo. Onde a cartografia está mais para "garatujar do que a definir linhas" (CAFFAGNI, 2017, p.189) e por não ser um método convencional, sua cartografia conceitual não prescreveu nenhuma regra ou roteiro, não buscou a verdade sobre o objeto investigado, não explicou nenhum fenômeno, tampouco determinou a separação entre sujeito e objeto de pesquisa.

Mas, assim como esta cartografia das cartografias, a tese de Caffagni (2017) vivenciou e experimentou os trabalhos em sua heterogeneidade, duvidou das generalizações e universalizações dos conhecimentos e procedimentos de pesquisa, desejou multiplicar as perspectivas, as conexões, os caminhos e as linhas traçadas, para ligar territórios diferentes, produzindo singularidades, conectando o diferente ao diferente.

4.3 Entre devires e virtualidades curriculares

O que pode a cartografia deleuzeguattariana nos currículos?

Início esse subplatô com esse questionamento, porque enquanto aprendiz-de-cartógrafa essa foi uma das perguntas que me fiz durante a escrita desta dissertação. Portanto, este subplatô deseja explorar um pouco das imagens de currículo produzidas nos trabalhos selecionados.

Nesse processo, algumas perguntas foram lançadas nos caminhos constitutivos dos textos, nunca para duvidar de algo, mas para questionar-criar caminhos, virtualidades e potencialidades. Vemos nos textos questionamentos como "o que pode um currículo com dança?" (CHAR, 2020), "o que pode um currículo sob o olhar das crianças?" (ALMEIDA, 2016), "o que pode um currículo artífice?" (PANTOJA, 2018), "o que pode um devir-selvagem nos currículos entre voos e pousos de Mariposa?" (SOARES, 2020), "quais as potencialidades de uma infância *queer* nos entre-lugares de um currículo?" (SILVA, 2018), "o que pode uma cartografia conceitual?" (CAFFAGNI, 2017).

São perguntas que exploram sempre a potência, a força, o movimento; nunca a busca de algo por trás, algo escondido, sub-reptício; a verdade oculta. Estamos no terreno de questões que buscam saídas, produção de linhas de força. Essa é, também, uma marca do trabalho cartográfico. A inversão das questões usuais na pesquisa curricular e educacional. Estamos, na cartografia, em um território que ousa apelar ao desejo, à criação, à arte como forças produtivas. Força potencial, do que possa vir a ser.

O que compõe esses trabalhos são artesanias e produções singulares. Falo em artesanias porque não são produções em séries, repetidas, iguais, com a mesma forma. São trabalhos manuais, irrepetíveis, que mesmo compondo com a cartografia, percorrem e constroem caminhos inaugurais. Apostam no possível de maneira peculiar, "sugerem que a resistência e a criação de saídas são tão possíveis como improváveis, até que ocorram" (BENEDETTI, 2007, p. 34). Tudo vai depender das linhas de força que se aliarem contra as que articulam sua despotencialização.

Os questionamentos presentes nas cartografias são da ordem das virtualidades porque lançamos nossas pesquisas sob perspectivas teóricas que se interessam pelas potencialidades produzidas nos caminhos investigativos. Acreditamos no movimento e nas mudanças, porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, os espaços, a política, os movimentos sociais, as identidades e as diferenças. Nesses novos mapas políticos e culturais (SILVA, 1995), a maneira como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo mudou. "Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os "outros" e mudamos nós" (PARAÍSO, 2015, p. 26).

Oliveira (2014) afirma que em uma cartografia, um objeto de pesquisa é tomado apenas como testemunho de uma vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida, e que nós precisamos nos questionar que outros modos de existência em educação atravessam os currículos? Será ele um território criador de fluxos de experiências notáveis? De sensibilidade e ações multiplicadoras?

A dissertação intitulada *"INFÂNCIAS QUEER NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO: a invenção de modos de vida transviados"*, escrita em 2018 por João Paulo Silva, cartografa infâncias *queer* que povoam o currículo escolar, infâncias vistas como desviantes, monstruosas e anormais por não obedecerem às normas regulatórias de gênero e sexualidade. O argumento dessa dissertação é que as infâncias *queer* estão presentes nos currículos escolares resistindo às normas de gênero e criando modos de vida transviados. E quem defende essas infâncias? Quem as enxerga?

> Esta dissertação nasceu de um desejo (perigoso, confesso!), é fruto proibido de um encontro com infâncias (des)viadas, transviadas, queer. Infâncias que, escapando dos poderes que trabalham para paralisar a vida e instituir uma imagem única do que é ser criança em um currículo, resistem e criam outras possibilidades de existência. Trata-se de um desejo pouco linear, pois, emaranhado na minha história pessoal, nos meus percursos acadêmicos e nas lutas políticas que assumi, confunde-se com eles, como em um rizoma. Afinal, "é sempre por rizoma que o desejo se move e produz" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32), ou seja, é sempre pelas aberturas, pelas brechas, pelas linhas que se multiplicam, pelos agenciamentos que crescem, que o desejo pode se movimentar, possibilitando escapes e criando possíveis (SILVA, 2018, p. 119).

A cartografia de Silva (2018, p.66) mostra essas infâncias, instituindo escapes às normas que as querem governar. O argumento sobre os modos de vidas transviados existentes aponta para outros possíveis quando, baseados em Deleuze e Guattari, é possível perceber o caráter minoritário dessas vidas atravessadas por linhas de uma infância precária e, ao mesmo tempo, "capazes de efetuar no currículo um devir-criativo" que permite a construção de novas formas de relação. Um "devir-transviado" que afeta e contagia as crianças, "contaminando o currículo e disseminando outros possíveis" (SILVA, 2018, p. 66).

Um modo de vida *queer* é sempre um devir, pois cresce como grama no entre, no meio, rompendo com as formas-masculino-e-feminino, fazendo o sistema gênero fugir, "vazar como se fura um cano" (DELEUZE; PARNET, 1998, p.30). Devir é movimento, fluxo, é "encontrar um mundo de intensidades puras, em que todas as formas se desfazem, todas as significações também, significantes e significados, em proveito de uma matéria não formada" (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p.27). Um *devir-transviado* e *criativo*, onde os corpos não são mais dóceis, desestabilizam as normas de gênero criando possibilidades de sobrevivência *queer* (PRECIADO, 2013). "As infâncias queer, desse modo, constituem-se como singularidades, diferença pura, multiplicidade" (SILVA, 2018, p. 22).

No sexto platô de sua dissertação, intitulado *"INFÂNCIAS VAGA-LUMES E MICROPOLÍTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR: QUANDO AS CRIANÇAS CRIAM UMA PEQUENA REVOLUÇÃO",* Silva (2018, p.103) nos faz saber sobre os vagalumes e explica que para vê-los é preciso que estejam vivos no coração da noite, dançando sobre sua existência, "ainda que essa noite seja varrida por projetores ferozes". As "luzes menores" são "luzes com um forte coeficiente de desterritorialização, onde tudo é político e adquire um valor coletivo, de modo que tudo fale do povo e das condições micro-revolucionárias imanentes à sua própria marginalização"; luzes essas que passam

por brechas, atravessam folhas e dão vazão aquilo que não se pode apagar e nem conter (Ibidem, p.104).

> Ao evocar a imagem dessas pequenas luzes produzidas pelos vaga-lumes, tão conhecidas das memórias das nossas infâncias, parto da premissa que as crianças *queer* também podem ser lidas como exemplos destes modos de existência frágeis, mas resistentes. Elas existem e insistem em existir à sua maneira, como luzes menores, cuja dança viva se efetua justamente no meio das trevas (SILVA, 2018, p. 103).

Essas infâncias traçam rotas improváveis, pequenas e luminosas, quase impossíveis de capturar, essas infâncias lutam e resistem para "sobreviverem aos projetores incandescentes da vigilância e do controle" (SILVA, 2018, p.104). O que está em questão, são movimentos de revolução moleculares, um certo "devir revolucionário" (DELEUZE, 2013, p. 215), arrojado "pelas irrupções de afectos que nos chegam pelo saber-do-corpo e que nos forçam a reinventar a realidade [...], criar novas maneiras de existir, outras alianças, novos sentidos" (ROLNIK, 2016, p.27-28). Afinal, "um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular a dois" (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 91).

Paraíso (2018, p.28) afirma que "um currículo que experimenta, abre linhas inimagináveis", mesmo quando os discursos homogeneizantes parecem incidir por todas as esferas da vida, precisamos "principiar algo novo" (ARENDT, 2015, p.152), como um pequeno acontecimento. Silva (2018) acredita que esses modos de vida *transviados*, funcionam como uma "máquina de guerra", na medida em que pode ser definida "por uma certa maneira de ocupar, de preencher um espaço-tempo, ou de inventar novos espaços tempos: os movimentos revolucionários" (DELEUZE, 1992, p.216).

Por esse motivo, um currículo aberto às diferenças e povoado de experimentações, faz-se necessário para instalar "pequenas revoluções, como as luzes dos vaga-lumes" (SILVA, 2018, p.105). Porque em um currículo, seja ele qual for, "há vidas que se movem. Há todo um processo sendo vivenciado; sendo o que realmente importa, porque no meio tudo se passa e porque o fim não existe" (PARAÍSO, 2018, p.28). O fim não existe porque um currículo está sempre gestando virtualidades, assim como a cartografia. Ao final de sua dissertação, Silva (2018) afirma que mesmo em meio a tantas dificuldades e precariedades que envolvem esses modos de vida, ele escolheu aprender com Deleuze sobre acreditar no mundo, e acreditar "significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou

engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos" (DELEUZE, 1992, p. 222).

Assim como na tese Soares (2020, p.74), onde a criança em *devir-selvagem* cria histórias, virtualidades, fora do que é previsível e habitual, "por meio dos despropósitos e das peraltagens, ela é capaz de entrar em outros devires, o que a leva a desmanchar e inventar novos sentidos para os signos mundanos".

> Nos despropósitos infantis perpassam uma infância composta por uma pluralidade de signos que não se assemelham, não aparecem da mesma maneira e não podem ser decifrados do mesmo modo, porque as forças que perpassam o encontro com o acaso nos permitem as vivências dos devires. Logo, as multiplicidades da infância são acontecimentos vividos em um espaço aberto a múltiplos e singulares encontros com aquilo que afeta e força o pensamento a pensar o desconhecido em um devir-imperceptível (SOARES, 2020, p. 78 – 79)

O argumento geral desenvolvido na tese é de que as crianças em um devir-selvagem experimentam o movimento da infância no currículo-quintal, invencionando outros modos de aprender construídos de maneiras inesperadas no cotidiano escolar, o qual passa a ser lugar de experimentação e criação. Mostrando que as crianças em *devir-selvagem* provocam aberturas, para que elas experimentem outros modos de vida que se constroem pela afirmação de si no mundo.

> O *devir-selvagem* é um movimento que possibilita os corpos escaparem do modelo de sociedade que assujeita o corpo a viver uma única realidade de mundo. Um corpo em *devir-selvagem* cria outros mundos possíveis, operando fissuras nas hegemonias e construindo redes de afeto que invencionam outros modos de existir. Pode-se dizer que o devir-selvagem da criança é um movimento de resistência ao modelo domesticado e homogeneizante na educação (SOARES, 2020, p. 20).

Soares (2020) afirma que se trata de um devir que coloca em movimento a experiência, a novidade, o inusitado, o impensável e outros modos de aprender que surgem do encontro com o desconhecido no currículo. Nesta tese, currículo também é entendido, com base em Paraíso (2015, p.51), como constituído por "formas e forças". "As formas dos currículos imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos...", as forças, por sua vez, "permitem deformar as regras; arriscar; seguir o movimento da vida".

São essas forças exploradas na tese de Sousa (2020), para fazer rachaduras nas formas dos currículos, para então possibilitar outros modos de aprender. As rachaduras no texto "são os buracos que constituem os espaços de criação e experimentação que compõem o cotidiano da escola com momentos inventivos, de um aprender por meio do encontro com o inusitado e o acaso" (SOUSA, 2020, p.19). A autora compõe com o

poeta Manoel de Barros (1916 – 2004), para movimentar a compreensão desse quintal que faz do currículo um lugar marcado pelas infâncias, proporcionando a criação, a invenção e a afirmação da vida. Para conduzir essa conexão entre infância-poesia-currículo-quintal, a autora recorre à filosofia da diferença de Gilles Deleuze.

A infância aparece nesses trabalhos como potência criadora nos currículos, possibilita aberturas para pensar o que não se pensa e ser o que não se é e de se estar num mundo diferente daquele em que se estar (KOHAN, 2010). É a potência de produzir outras realidades, criar virtualidades, tornar algo possível, que interessa a essas cartografias. Essas virtualidades podem ser vistas na construção das cartografias selecionadas para este trabalho. É possível observar em cada uma delas, estratégias inventivas, saídas potentes para não sucumbir às universalidades. Como na dissertação de Almeida (2016), que debate o lugar da infância nas instituições escolares, produzindo questionamento e virtualidades.

> A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não-nomeado, não-existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é 'apenas' um exercício imanente de forças (KOHAN, 2010, p. 252).

É compreender a importância de pensar a infância como uma condição de experiência marcada por encontros que, por conseguinte, está atrelada a um novo entendimento sobre a temporalidade. Nessa relação intensiva com o tempo, que escapa à medida, a infância é pensada como devir, como potência de experimentar o novo (KOHAN, 2004). É pelo currículo que são instituídos modos de vida às crianças, sendo necessária a discussão sobre as rotinas e as ordenações, mas também acerca das multiplicidades dos rizomas e das movências com o currículo *rizomáticomovente*, currículo esse que não está localizado no documento prescrito, mas construído como diferença (CORAZZA, 2001, 2002; PARAÍSO 2002, 2010 apud ALMEIDA, 2016).

Entrar em devir com as crianças e criar com elas virtualidades curriculares errantes, movediças. Andar ziguezagueando, tropeçando e fazendo travessuras, cartografando currículos que abraçam vidas pulsantes, que encontram pessoas, documentos, ideias, movimentos, acontecimentos. Nesses encontros, atravessados por vidas imanentes, produzimos singularidades e com as crianças se produz imanência absoluta.

> Parece mesmo que uma vida singular pode passar sem qualquer individualidade ou sem qualquer outro concomitante que a individualize. Por exemplo, as crianças bem pequenas se parecem todas e não tem nenhuma individualidade; mas elas têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos que não são características subjetivas. As crianças bem pequenas, em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessadas por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.4).

Desestabilizando os caminhos da repetição, as crianças em *devir-selvagem-transviado-criativo* rompem com os padrões da infância como lugar fixo. Em devir elas experimentam o movimento da infância, invencionando outros modos de aprender-viver que surgem de maneira inesperada no cotidiano escolar. Assim, os currículos tornam-se territórios abertos para "cartografar os movimentos da invenção e da criação que afirmam a vida" (SOARES, 2020, p.22), por mais que ele seja atravessado por normas regulatórias que buscam a fixidez e a estabilidade.

Devir também é encontro, escape, desterritorialização do modelo. Um processo de artistar como afirma Roniqueli Pantoja em sua dissertação publicada em 2018, intitulada *"INSTANTÂNEOS CARTOGRÁFICOS DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE".* A autora perscrutou as tramas de um currículo em seus movimentos de devir, que produz instantâneos cartográficos no fazer educacional pesquisado. "Devires entre alunos, professores, mestres-artesãos e oficineiros, uma escola-galeria de artes, que produz invenções e criações no devir-artista dos que a tecem em diferentes linhas" (PANTOJA, 2018).

Um currículo artífice que experimentou composições inusitadas com os artesãos locais e foi se metamorfoseando em imagens outras do pensamento curricular (PANTOJA, 2018). Uma composição cartográfica tecida em linhas-experimentação em um currículo-experimentação, que teceu conexões rizomáticas, encontrando condições para que o novo fosse produzido, alargando os significados do currículo para encará-lo como um campo multiplicador.

> Prestar atenção às correntes subterrâneas, aos movimentos moleculares que aí se passam, aos fluxos que aí brotam, que aí correm, que aí jorram. Não fazer do currículo uma máquina abstrata dirigida a formação de sujeitos. Aos processos de significação, interpretação e de subjetivação. Em vez disso: experimentar. Agenciar, compor, promover encontros que produzam o máximo de potência (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 200).

Pantoja (2018) tateou, experimentou, fez rizomas, diagnosticou devires, navegou por outros movimentos de pensamento. A autora afirma que a arte, o currículo e a filosofia da diferença foram as ideias forças da sua cartografia e que o conceito de devir

percorreu toda a sua dissertação, com diversos movimentos inventivos e criadores de virtualidades.

O devir apresenta-se como relações de movimento e repouso, “velocidade e lentidão, em nível molecular, que acontece numa zona de vizinhança entre moléculas compostas e cria uma zona de indeterminação ou incerteza, de indiscernibilidade” (PANTOJA, 2018, p.29), capaz de desterritorializar, bifurcar, de “extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de devir, e através das quais devimos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 67).

Os devires que atravessam a dissertação da autora, provocam-nos a pensar outro currículo “arteiro, fabuloso, desenraizado, inventivo” (COSTA, 2013, p.150), “num movimento de devir artista de um currículo, onde a arte transborde os limites disciplinares e conjugue elementos, forças, profusão de ideias, desejos, sensações, num plano inventivo para a educação” (PANTOJA, 2018, p.31).

> Um currículo como artifício, um currículo artífice que movimenta devires artistas em educação, com toda a força criadora da arte, em blocos de sensações, afectos e perceptos. Um currículo artífice que, ao deslocar-se para o campo estético, para o campo da criação, produz invencionices e resiste às invariantes. Pensado como artifício, em oposição às essências, investe naquilo que transparece, que se expõe e na composição de possíveis, movimentos nos quais não há interesse em escavar o que está por baixo, as profundidades, mas nos deslocamentos geográficos, entre fluxos, na superfície, que produz um mapa móvel (PANTOJA, 2018, p.33).

Dada essas proposições, a autora questiona: “o que pode um currículo-artífice?”, o que podem os devires, a arte, a filosofia da diferença e o encontro com a cartografia? (PANTOJA, 2018, p. 33). Em tons de ensaio, a pesquisa-experimentação em questão seguiu ruminando esses questionamentos ao longo do texto. E afirma que esse currículo-artífice-maquinaria-desejante, veio para turbilhonar, fazer trepidar as grades das arborescências que o querem fincar em um solo único e dele colher resultados. Ele veio para “movimentar invencionices, dando vazão a fluxos outros, que se deslocam para a ordem do improvável, do inesperado, do insuspeito" (PANTOJA, 2018, p. 13).

Os devires apresentados nessas cartografias dispensaram as semelhanças e criaram com o diferente. Em movimentos realizados “por comunicações transversais entre populações heterogêneas” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.20), em devires que não imitam, mas entram em conexão. “Há um bloco de devir que toma a vespa e a

orquídea, mas do qual nenhuma vespa-orquídea pode descender" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.19).

Devir é deixar-se contagiar pela diferença, é fazer alianças, conexões que impulsionam a criação. Um currículo atravessado por devir dançante que não deseja criar nenhum modelo, mas movimentar-se por meio de uma dança-menor que atravessa os tecidos estriados de um currículo-maior e que o faz dançar, "cartografando linhas de fuga, cujo procedimento para criação é a expressão" (CHAR, 2020, p.187).

São essas virtualidades produzidas nas pesquisas cartográficas, virtualidades multiplicadoras, artesanias, singulares, que recusam o engessamento da vida. O que está em jogo nessas cartografias é "principalmente um esforço para afirmar a sua liberdade e para dar à sua própria vida uma certa forma na qual [é] possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros" (FOUCAULT, 2010. p.290) e fazer da própria existência uma obra de arte.

COMEÇANDO PELA CONCLUSÃO: ROTAS QUE NÃO CHEGAM A LUGAR ALGUM

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.

Cora Coralina

Gostaria de começar essa conclusão com um pequeno fato que me ocorreu poucos meses antes da entrega desta dissertação. Certa vez, eu estava assistindo uma defesa de mestrado e, em meio às considerações de um dos examinadores, uma pergunta surgiu para a plateia. O examinador da vez perguntou "por onde se começa uma dissertação?" Fiquei pensando e torcendo para que aquela pergunta não fosse direcionada a mim, fiz até uma breve oração em pensamento. E então, novamente a pergunta ressoou "vamos gente, por onde se começa uma dissertação?", minhas orações se intensificaram naquele momento, logo eu que tenho mania de sentar na frente.

Ninguém respondeu, nem a pessoa que estava defendendo a dissertação, nenhum outro examinador e nem a orientadora, acho que todo mundo estava com medo de errar (risos acadêmicos). Minhas orações não foram ouvidas naquela terça-feira, o examinador virou para mim e disse "vamos lá Luana, você sabe por onde se deve começar uma dissertação, fale para as pessoas!", ainda hoje me pergunto "porque eu?". Em frações de segundos me fiz inúmeros questionamentos, fiquei me perguntando se havia uma fórmula, um modelo pronto, um único jeito de começar e tantas outras coisas. Então respondi "bem, acho que começar pelo problema de pesquisa é um bom caminho", sinceramente eu nem sei de onde tirei isso, só sei que não queria responder, então o examinador em questão disse "não, toda dissertação começa pela conclusão" e nesse momento eu fiquei ainda mais confusa.

Primeiramente, porque meu encontro com Deleuze, Guattari e o pensamento rizomático vem desconstruindo e, ao mesmo tempo, permitindo novos olhares e experimentações, tenho aprendido a questionar o padrão, o normal, o jeito certo, os caminhos previamente tracejados, endurecidos e no período daquela defesa, eu estava cartografando os trabalhos selecionados para essa dissertação. Estava experimentando outras formas de escrever, acompanhando processos de composições sempre inventivos e abertos nos trabalhos selecionados, estava em simultâneo, compondo minha dissertação dia após dia de maneira muito diferente dos trabalhos que eu produzia antes.

No percurso de escrita dessa dissertação eu entendi que nada estava dado, acabado, não havia uma ordem, uma regra idêntica para todo mundo. Uma hora eu estava escrevendo o terceiro platô, depois o primeiro, de repente criando um quarto platô e minhas "conclusões" sempre ficando para o final. Entre os trabalhos cartografados, conheci o trabalho de Medeiros (2017), onde sua dissertação começava pela conclusão. Eu não sei se ele começou a escrever por ela, mas na conclusão do seu

texto (que vem primeiro) o autor faz uma crítica e um questionamento a respeito do excesso de normas acadêmicas, ao engessamento dos trabalhos e a falta de criatividade dos autores/as que precisam sempre se adequar.

Aquela pergunta, seguida de uma afirmação sobre por onde se deve começar uma dissertação, me fez perceber o exercício continuo ser acreditar no que estou pesquisando, no percurso teórico ao qual eu me encontro agora, e acreditar implica em ações. Lembrei-me de Deleuze e Guattari (2011, p.21), quando afirmam que "na verdade, não basta dizer Viva o múltiplo", mas é "preciso fazer o múltiplo não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1".

É assim que desejo criar minhas rotas, de "maneira simples e com força de sobriedade", questionando afirmações homogeneizadoras como a daquele examinador, criando outros possíveis em educação, em pesquisas curriculares, experimentando e possibilitando caminhos inventivos que surgem no caos ao qual estamos envolvidas/os no momento. Contaminada por uma composição teórica que amplia o poder de variação, esta cartografia optou por mobilizar um fluxo de pensamento que deixa brotar.

Eu desejei navegar sem nenhuma rota pré-determinada e naveguei, navegamos, bailamos com a cartografia Dançarilha de Char (2020), com a cartografia conceitual de Caffagni (2017), experimentamos as potencialidades de uma infância *queer* com Silva (2018), cartografamos voos e pousos de Mariposas com Soares (2020), experimentamos um currículo artífice com Pantoja (2018), um currículo sobre o olhar das crianças com Sousa (2020), a Noodramatização do currículo com Olini (2017), aprendemos com a infância nos movimentos curriculares com Almeida (2016) e com a cartografia das teorias do currículo de Medeiros (2019).

A todo tempo, em contínuo movimento, eu experimentei. Desejei tencionar os cabos, até que eles arrebentassem e se soltassem dos cabeços[30], para enfim fazer a pesquisa zarpar. Essa pesquisa-insolente, que nas travessias ziguezagueantes, não se furtou das emoções, dos medos, das inseguranças, mas decidiu sair de um lugar confortável para si, para aventurar-se no por vir. Afinal, o que temos no porto? Uma

30 Coluna de ferro de pequena altura, montada aos pares, onde dão voltas aos cabos para aguentar as amarrações.

embarcação parada, atracada por cabos, visivelmente estável, porque não dizer, segura? Perto da beira e longe dos riscos. Mas, ora, se não foram os riscos que assumimos abraçar quando pensamos educação? O currículo? Quando pensamos as multiplicidades do ser? A diferença? A cartografia? Ora, se não foram os riscos que nos provocaram os pensamentos, que nos fizeram soltar os cabos e partir do porto, em busca das rotas, das linhas, das novas travessias, das virtualidades, dos rizomas, dos devires...

Esta pesquisa, amante dos encontros, das conexões, do inesperado, buscou experimentar travessias que estabelecessem relações diferentes entre os elementos cartografados. Para tanto, criamos mapas inéditos, experimentamos currículos irrepetíveis, metodologias com composições singulares, que não obturaram a multiplicidade em um modelo, mas fizeram proliferar os diferentes. Experimentamos a cartografia como uma viagem que ansiou a travessia, ao invés da chegada, das conclusões. Pois, acreditamos que a cartografia também é um movimento inspirador de novas práticas, novas formas de ver, tatear, experimentar, na produção do conhecimento.

Os textos cartografados exercitaram uma nova imagem do pensamento e isso se traduziu, na forma da escrita, na formatação dos textos, no embate com as normas técnicas, com o uso de conceitos não raro estranhos ao campo educacional. As produções cartográficas apresentadas apontaram sempre para outros textos; compondo com a experiência do fora, a partir de uma espécie de violência que nos tira de campos familiares que se prestam ao reconhecimento, para nos lançar ao desconhecido, ao abalo de nossas certezas. Chego neste platô com a certeza de Olini (2017, p.158), de que “houve um esgotamento do possível”, para extrair intensidades e as artistagens dos trabalhos selecionados. Pois existem tantas cartografias possíveis quanto campos para ser cartografados.

Afinal, o que pode a cartografia? Ela pode muitas coisas, dentre elas aumentar a potência de existir, de conectar, de provocar o pensamento, pode se atrever a experimentar, arriscar, destruir. Pois apesar de todas as previsibilidades, todas as normatizações e hierarquias, sempre haverá fissuras, poros, microporos, que nos permitem vazar. Que este texto-ousadia, seja uma ferramenta para reexistirmos nos percursos metodológicos estriados, endurecidos e por vezes limitados.

Avistamos um porto! É hora de parar?

Atravessamos a tempestade. Experimentamos o vento. A maré alta e a baixa. A maré lançante e a de quebra. As correntezas. O abalroamento. As marolas. Enfim, não nos furtamos o sentir nesses mais de dois anos de curso. Termino essa dissertação com as palavras da minha orientadora, professora Dra. Josenilda Maués sobre essa fase final do mestrado, que parece como uma festa, onde a gente chega embalada pela música, pelo ritmo da dança, conhecendo várias pessoas, entrosando-se, vibrando, e de repente, a festa acaba, no que parecia ser o melhor dela.

Essa festa-mestrado deságua no porto, com rastros de vontade, vontade, não falta, vontade de criar e expandir. Mas, expandir o quê? O que vem agora? O que ainda pode ser feito? Alguma coisa ainda por ser feita? O que ressoa? Em outros tempos, eu escrevia uma conclusão com algumas fórmulas, recomendações e reafirmaria o que "encontrei" na pesquisa. Mas, os conceitos quando nos encontram, atravessam e modificam nossas estruturas. Então, dessa vez, questionei-me sobre as ressonâncias dessa pesquisa na minha vida, enquanto educadora-cartógrafa-marinheira.

Naveguei nesse mar por agenciamentos, por composições. Num movimento sempre diferente, a cartografia nas pesquisas em currículo permitiu cavar possíveis, abrir fissuras na estrutura do conhecimento, criando vazamentos, para desacostumar o mundo. Ao cartografar currículos movediços, precisei mudar as rotas e artistar outros caminhos. Entendi haver neles, muitas expressões de vida, singularidades, que demostram a inventividade, para experimentarmos as intensidades do mundo.

Aprendi, com os trabalhos cartografados, que as relações são estabelecidas no seu processo, por movimentos que não se deixam aprisionar, que o mundo só pode ser produzido pelas pessoas que dele fazem parte. Que a cartografia nas pesquisas em currículo pode ser uma maneira de experimentar o mundo, ao invés de significá-lo e/ou interpretá-lo. "É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e de povo" (DELEUZE, 2010, p. 218). Onde a vida pode ser invencionada, possibilitando fabular outros espaços-tempos para o currículo.

A cartografia abre o território curricular para o imprevisto, o imperceptível, criando outros modos de aprender, ensinar, brincar, dançar, artistar, compor, noodramatizar, e... Pois, experimentar cartografias em territórios curriculares é

vivenciar “puros acontecimentos incorporais” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 77), é inventar o mundo por afetos, “afirmando-se como força contra as forças que tentam nos assujeitar” (SOARES, 2020, p. 129).

Finalizo esse texto dizendo que não cheguei a lugar algum, porque cartografias não finalizam, cartografias não devem ser feitas, elas simplesmente acontecem e seguem acontecendo. As ressonâncias que ela provoca não acabaram com o último ponto final desse texto; elas ecoam. Cartografar é um exercício de entrega, que exige de nós, aprendizes de cartógrafos, sensibilidade para ser afetado, ao passo que também exige atenção e silencio para ouvir o inaudível e o invisível, para os sentidos e o pensamento. “Uma cartografia acontece quando algum fluxo inominável atravessa o corpo do cartógrafo e o impele a escrever” (MEDEIROS, 2019, p. 125).

Os currículos continuarão sendo produzidos, muitos deles, talvez a maioria, por significações e homogeneidades. Prezando por sujeitos autocentrados, disciplinados, eficientes e mornos. Mas, se posso traçar outra rota e navegar em direção ao caos, desejo as intensidades, singularidades, desejo ressonar o múltiplo, a diferença, o movimento entre o imprevisível e o irrepetível. E a cartografia, possibilita esse navegar, que constantemente pode ser (re)feito, pois assim como ela, os currículos não são esgotáveis, pois algo sempre pode fazer o novo aparecer. E cada jornada segue uma multiplicidade de conexões, de linhas que só são possíveis no entre, de dentro, no mar.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.131-149.

ARENDT, Hannah. **Crises da República**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

AZEVEDO, A. B. Como narrar o corpo mínimo? **Revista Criar Educação**, Florianópolis, v. 9, p. 148-167, 2020.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KATRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**.** v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BARROS, Letícia; BARROS, Maria. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 175-202.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãças**. Editora Alfaguarda, Rio de Janeiro, 2016.

BENEDETTI, S. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...** Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, 2007.

BIANCHINI, Thalia; MENEZES, Camila; RIBEIRO, Izaque. (RE)PENSANDO A EDUCAÇÃO: expandindo territorialidades, olhares e caminhos possíveis. 2020 In: RIGUE, Fernanda. **Rizoma e Educação**. Editora: EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO Editor: Ivanio Dieckman. ISBN: 978-65-87199-60-3. Jul 2020. p. 213-230.

BRITO, Maria dos Remédios de; CHAVES, Silvia Nogueira. **...** Cartografia... uma política de escrita. ISSN eletrônico: 2238-152X. **Rev. Polis e Psique**, 2017; 7(1): 167 – 180.

CARDOSO, Rosileide. **EDUCAÇÃO COMO ACONTECIMENTO**: Experimentações de um currículo-nômade em processos formativos na comunidade de Murutinga, Abaetetuba-PA. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

CARNEIRO, Glaucia. **CURRÍCULO DAS ERRÂNCIAS COM A PEDAGOGIA DA HESITAÇÃO:** corpo, cidade e artivismos. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

CINTRA, A. et al. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. Fractal: **Revista de Psicologia,** Niterói, v. 29, n. 1, p. 45-53, jan./abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/fractal/v29n1/1984-0292-fractal-29-01-00045.pdf. Acesso em: 29 mai. 2019.

CORAZZA, S. M. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (org). **Caminhos Investigativos** – novos olhares na pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

CORAZZA, S. O que Deleuze quer da Educação? **Rev. Educ**., v.2, n.6, p.16-27, 2008.

CORAZZA, S. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-78.

CORRÊA, Edilene. **DESENHOS DE UM CURRÍCULO MOVENTE**: Experimentações com arte e produção de sentidos na escola básica. (Dissertação) Mestrado em Educação e Cultura - Mestrado em Educação - Universidade Federal do Pará. Cametá, 2017.

COSTA, L. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **PARALELO 31** - ED. 15. ISSN: 2358-2529. p. 11-33. dez. 2020.

COSTA, L; AMORIN, Alexandre. Uma Introdução a teoria das linhas para a cartografia. A. **Revista Atos de Pesquisa em Educação** - ISSN 1809-0354 Blumenau, v.14, n.3, p.912-933, set./dez. 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p912-933.

DA ROSA, Francis Mary Soares Correia. A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor. **Revista do Centro de Educação**, vol. 41, n.3. Santa Maria: 2016. p. 685-696. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1171/117149982013/html/index.html>. Acesso em: 08/04/2021.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELEUZE, G. ***Cinema I*: a imagem-movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol.3. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad: Bento Prado Jr e Alonso Muñoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G. O ato de criação. Folha de S. Paulo, São Paulo, 27 jun. 1999. **Caderno Mais!**

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Lisboa: Assirio& Alvim, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Felix. **Mil platôs:** do capitalismo à esquizofrenia. Trad: Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.v. 1.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DUARTE, Claudia Glavam; TASCHETTO, Leonidas Roberto. Ciência Maior e Ciência Menor: ressonâncias da filosofia de Deleuze e Guattari na Etnomatemática. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia,** Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 105-118, abr. 2013.

ESCÓSSIA, Liliana; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014. p.92-108.

FONSECA, Tania. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Alegre: Sulina, 2015.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GASTALDO, D. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. 2012. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 9-14.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do Currículo. **Educação &Amp; Realidade**, 27(2). Recuperado de https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25924 (2002).

GONTIJO, Pedro. **Nos caminhos de uma educação por vir:** ressonâncias e deslocamentos em Deleuze. Campinas. UNICAMP. 2008 157p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2008.

HEGEL, G. On the Relationship of Skeptcism to Philosophy, Exposition of its Different Modifications and Comparison of the Laters Form with the Ancient One. Tradução H.S. Harris. In: **Betwen Kant and Hegel: texts in the develoment of post-kantian idealism**. Indianopolis/Cambridge: Hackett Publisching Company, 2000.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KOHAN, Walter Omar. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Devir-criança da filosofia:** Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-13.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.) **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. UNIPAMPA, 2020. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/pibid/files/2020/12/ou-isto-ou-aquilo-1.pdf . Acesso em: 2021.

MENDONÇA, Ana. **A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira Educar**, Curitiba, n. 21, p. 289-308. 2003. Editora UFPR.

MEYER, Dagmar. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. 2014. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 15-23.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. 2014. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. P. 15-23.

MOLIN, Fábio Dal. Rizomas e fluxos molares e moleculares da máquina-escola: confissões de um cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v.23, n.2, p. 303-311, 2011.

MORAES, Violeta.; KLEIN, Madalena. Escapa e derrama e esparrama: a produção de singularidade no movimento surdo**. 6º SBECE – 3º SIECE: Educação, Transgressões e Narcisismo**. ISSN 2446-810X. Canoas: 2015.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. Lisboa: Relógio D’Água, 1998.

OLIARI, Gilberto. Entre o passado e futuro: ensaio sobre o ensino de filosofia a partir de Hannah Arendt. In: RIGUE, Fernanda. **Rizoma e Educação**. Editora: EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO Editor: Ivanio Dieckman. ISBN: 978-65-87199-60-3. Jul 2020. p.165-177.

OLIVEIRA, Thiago; PARAÍSO, Marlucy. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. **Pro-Posições.** v. 23, n. 3 (69) | P. 159-178 | set./dez. 2012. p.159-178. PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 281-305.

PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade.** 34(2):277-293 mai/ago 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. in. MEYER, DAGMAR Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. in. MEYER, DAGMAR Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.p.23-46.

PARAÍSO, Marlucy. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.** Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 23-52.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. v. 1. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 109-130.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRECIADO, Paul B. **Qui défend l'enfant queer? Libération.** 2013. Disponível em: < http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947 > Acesso em: 05 mar. 2013.

PUPPIN, João; PACHECO, Elizabeth. ENTRETENDEMOS: UMA APOSTA ÉTICA NA EDUCAÇÃO. 2020 In: RIGUE, Fernanda. **Rizoma em Educação**. Editora: EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO Editor: Ivanio Dieckman. ISBN: 978-65-87199-60-3. Jul 2020. p.65-86.

RANNIERY, Thiago Moreira de Oliveira. Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RANNIERY, Thiago Moreira de Oliveira. Currículo, socialidade queer e política da imaginação. **Revista Teias**, v.18, n.51, p. 52-67, out./dez. 2017.

RIGUE, Fernanda. **Rizoma em Educação**. Editora: EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO. Fernanda Monteiro Rigue (organizadora). 1.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. Editor: Ivanio Dieckman. ISBN: 978-65-87199-60-3. Jul 2021. p.3-7.

ROITMAN, Isaque. A crise na Capes é um alerta do desmonte da educação brasileira. **Monitor Mercantil.** Brasília. Em 22/12/21. Disponível em: https://noticias.unb.br/artigos-main/5447-a-crise-na-capes-e-um-alerta-do-desmonte-da-educacao-brasileira

ROLNIK, Sueli. **Pensamento, Corpo, Devir.** Palestra proferida no concurso para o cargo de Professor Titular da PUC/SP, realizado em 23/06/93, publicada no Cadernos de Subjetividade, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós-Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SANTOS, Igor. O que pode um currículo rizomático? **Periferia,** v. 11, n. 4, p. 105-133, set./dez. 2019.

SCARELI, G. FERNANDES, P. (orgs). **O que te move a pesquisar?** Ensaios e experimentações com cinema, educação e cartografia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença:** Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto/ São Paulo: Edusp. (2004).

SILVA, Tomaz. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna.** ln: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). Territórios contestados. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 1 84-202.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Alienígenas da sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo**. 3º Edição.; 11. Reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TADEU, Tomaz. Um plano de imanência para o currículo. In: SILVA, TADEU, Tomaz; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127-205.

TEDESCHI, S; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n.3, p. 772-787, 2017.

TEIXEIRA, A. S. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 37, n. 486, 1962. p.59-79.

TORRES, Danielly. **A ictiofauna e a atividade pesqueira na ilha das onças, Barcarena-Pará.** Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ecologia Aquática e Pesca. Instituto de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

TRINDADE, Rafael.; LAURO, Rafael. Deleuze e Guattari – Linha de Fuga. **Razão Inadequada,** 2021. https://razaoinadequada.com/2021/06/14/deleuze-e-guattari-linha-de-fuga/. Acesso em: 2021.

XAVIER, Allan Moreira; STEIL, Leonardo José. Formação superior rizomática: flexibilidade curricular proposta pela UFABC. **Educação e Pesquisa,** vol.44. 2018.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016.

Bibliografia das dissertações e teses

ALMEIDA, L. **CRIAÇÕES BRINCANTES**: a infância nos movimentos curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

CAFFAGNI, Lou. **ENTRE DELEUZE, GUATTARI E O CURRÍCULO:** uma cartografia conceitual (2000-2015). Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

CHAR, C. **O QUE PODE UM CURRÍCULO-DANÇANTE:** experimentações de um currículo com dança. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

MEDEIROS, R. **UMA CARTOGRAFIA SOBRE AS TEORIAS DE CURRÍCULO:** Que Espaço "E" Esse?. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

OLINI, Polyana. **Noodramatização do currículo:** arquiarquivo do Projeto Escrileituras. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

PANTOJA, Roniqueli. **Instantâneos cartográficos de um currículo artífice.** Belém, 2018. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.

SILVA, J. **INFÂNCIAS QUEER NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO:** a invenção de modos de vida transviados. Dissertação - (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

SOARES, Erika. **DEVIR-SELVAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** um currículo entre voos e pousos da Mariposa. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

SOUSA, D. **A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS**: o que o currículo tem a ver com isso?. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste Da Bahia, 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A - DISSERTAÇÕES E TESES DOS ANOS 2016, 2017, 2018, 2019 E 2020 SELECIONADAS.

Título	CRIAÇÕES BRINCANTES: a infância nos movimentos curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos
Autor/a	Larissa Monique De Souza Almeida
Orientador/a	Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari.
Tipo	Dissertação
Ano	2016
Palavras-Chaves	Cartografia. Currículo. Diferença. Ensino Fundamental de Nove Anos. Infância.
Programa	Programa de Pós-graduação em Educação - PPGed
Instituição	Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia - UESB
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	CARTOGRAFIA COM O ENSINO DO CORPO HUMANO
Autor/a	Waldir Da Cunha Ramos Neto
Orientador/a	Priscila Correia Fernandes
Tipo	Dissertação
Ano	2016
Palavras-Chaves	Cartografia. Ensino do Corpo Humano. Formação de professores.
Programa	Programa De Pós-Graduação: Processos Socio-Educativos e Práticas Escolares
Instituição	Universidade Federal De São João Del Rei - UFSJ
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	“VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?”: movimentos (e)m currículos de uma escola do ensino médio em Ipiaú, Bahia
Orientador/a	Dra. Elenise Cristina Pires de Andrade
Autor/a	Elenilda Alves Brandao
Tipo	Dissertação
Ano	2017
Palavras-Chaves	Currículo. Filosofia da diferença. Ensino Médio.
Programa	Programa de Pós-graduação em Educação
Instituição	Universidade Estadual De Feira De Santana - UEFS
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	EDUCAÇÃO COMO ACONTECIMENTO: Experimentações de um currículo-nômade em processos formativos na comunidade de Murutinga, Abaetetuba-PA.
Autor/a	Rosileide Moraes Cardoso
Orientador/a	Dr.ª Gilcilene Dias da Costa.
Tipo	Dissertação
Ano	2017
Palavras-Chaves	Educação. Formação Processual. Currículo-Nômade. Cartografia Cultural.
Programa	Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação
Instituição	Universidade Federal Do Pará - UFPA
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	Cartografando o encontro entre a proposta curricular de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e o trabalho dos praticantespensantes do currículo
Autor/a	Adriana Werneck Russo Muniz
Orientador/a	Drª Katia Santorum
Tipo	Dissertação
Ano	2017
Palavras-Chaves	Dispositivo. Cartografia. Atividade. Trabalho. Ensino Médio Integrado.
Programa	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana
Instituição	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	INFÂNCIAS QUEER NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO: a invenção de modos de vida transviados
Autor/a	João Paulo de Lorena Silva
Orientador/a	Dr.ª Marlucy Alves Paraíso
Tipo	Dissertação
Ano	2018
Palavras-Chaves	Currículo. Infâncias queer. Gênero. Sexualidade. Normalização. Resistência.
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Instituição	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	INSTANTÂNEOS CARTOGRÁFICOS DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE
Autor/a	Roniqueli Moraes Pantoja
Orientador/a	Dra. Josenilda Maria Maués da Silva
Tipo	Dissertação
Ano	2018
Palavras-Chaves	Currículo; Escola básica; Arte; Filosofia da diferença; Cartografia.
Programa	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Instituição	Universidade Federal do Pará - UFPA
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	SOB AS PELES, CORPOS: Rostidades no currículo do grêmio estudantil
Autor/a	Amarildo Inácio Dos Santos
Orientador/a	Dra. Gicele Maria Cervi
Tipo	Dissertação
Ano	2018
Palavras-Chaves	Currículo; Escola; Grêmio estudantil; Rostidade; Territórios.

Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação
Instituição	Universidade Regional De Blumenau - FURB
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	SINUOSIDADES CARTOGRÁFICAS DE UM GEO-CURRÍCULO NA ESCOLA BÁSICA
Autor/a	Julian Karla Diniz Neris
Orientador/a	Dra. Josenilda Maria Maués da Silva
Tipo	Dissertação
Ano	2019
Palavras-Chaves	Currículo; Escola básica; Geo-currículo; Filosofia da diferença.
Programa	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Instituição	Universidade Federal do Pará - UFPA
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	TENSIONAMENTOS NO DISPOSITIVO DA SERIAÇÃO: a matemática escolar no contexto multisseriado
Autor/a	Mari Teresinha Alminhana Panni
Orientador/a	Dra. Claudia Glavam Duarte
Tipo	Dissertação
Ano	2019

Palavras-Chaves	Multisseriação; Seriação; Dispositivo; Contradispositivo; Currículo de Matemática.
Programa	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Disponível	Erro na plataforma

Título	**ALICE NO PAÍS DA DIFERENÇA: uma aventura pelo devir professor de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental**
Autor/a	Graciela Coelho Andrade de Souza
Orientador/a	Drª. Simone Moura Queiroz
Tipo	Dissertação
Ano	2019
Palavras-Chaves	Cartografia; Devir; Filosofia da diferença; Formação matemática; Subjetividade.
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
Instituição	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Disponível	Erro na plataforma[31]

Título	DESENHOS DE UM CURRÍCULO MOVENTE: Experimentações

[31] Os trabalhos que em sua descrição de disponibilidade apresentam a frase “erro na plataforma”, indicam que não foi possível acessar o link que redireciona para a plataforma Sucupira. Todos esses trabalhos que apresentam o erro no acesso foram as últimas teses e dissertações pesquisadas diretamente no site dos PPGs. É importante ressaltar que os títulos são localizáveis no banco de teses e dissertações da CAPES, mas a página não carrega os dados simples como resumo, composição da banca, autor, palavras-chaves e etc., impossibilitando observar se a pesquisa está ou não disponível para acesso no banco de dados CAPES.

	com arte e produção de sentidos na escola básica
Autor/a	EDILENE DO SOCORRO CORRÊA
Orientador/a	Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda
Tipo	Dissertação
Ano	2019
Palavras-Chaves	Arte. Currículo-movente. Experimentação. Cartografia. Educação Básica.
Programa	Programa De Pós-Graduação Em Educação e Cultura - PPGEDUC
Instituição	Universidade Federal Do Pará - UFPA
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	UMA CARTOGRAFIA SOBRE AS TEORIAS DE CURRÍCULO: Que Espaço "E" Esse?
Autor/a	Ricardo Scofano Medeiros
Orientador/a	Drº Thiago Ranniery Moreira de Oliveira
Tipo	Dissertação
Ano	2019
Palavras-Chaves	Teoria do currículo. Espaço. Diferença.
Programa	Programa De Pós-Graduação Em Educação
Instituição	Universidade Federal Do Rio De Janeiro – UFRJ
Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	CARTOGRAFIA DOCENTE: alinhavos entre imagens, experiências e naturezas na formação de professores de ciências e biologia
Autor/a	João Paulo Dos Santos Silva
Orientador/a	Dra Alessandra Alexandre Freixo
Tipo	Dissertação
Ano	2019
Palavras-Chaves	Cartografia docente. Experiência imagética. Professoralidades.
Programa	Programa De Pós-Graduação Em Educação
Instituição	Universidade Estadual De Feira De Santana - UEFS
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	A BUSCA POR ALGO NOVO E SOBRETUDO SINGULAR: estratégias que possibilitem rupturas aos entrelaçamentos discursivos em relação à prática docente em matemática
Autor/a	Luana Rafaela Da Silva Costa
Orientador/a	Dr.ª Simone Moura Queiroz
Tipo	Dissertação
Ano	2020
Palavras-Chaves	Discurso. Educação matemática. Filosofia da diferença. Professor de matemática
Programa	Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática
Instituição	Universidade Federal De Pernambuco - UFPE
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	O QUE PODE UM CURRÍCULO-DANÇANTE: experimentações de um currículo com dança
Autor/a	Carla Char
Orientador/a	Dr.ª Marlucy Alves Paraíso
Tipo	Dissertação
Ano	2020
Palavras-Chaves	Dança; Corpo; Currículo; Aprender; Diferença.
Programa	Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Instituição	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS: o que o currículo tem a ver com isso?
Autor/a	Danyela Silva Sousa
Orientador/a	Drª. Daniele Farias Freire Raic
Tipo	Dissertação
Ano	2020
Palavras-Chaves	Processos de Subjetivação. Currículo escolar. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Programa	Programa de PósGraduação em Educação - PPGED
Instituição	Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia - UESB

Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	CARTOGRAFIA DO ACOLHIMENTO: escrevivências do estudante negro na UFRGS
Autor/a	Rita de Cássia dos Santos Camisolão
Orientador/a	Drª. Magali Mendes Menezes
Tipo	Dissertação
Ano	2020
Palavras-Chaves	Ações afirmativas; Negros; Acolhimento; Escrevivência.
Programa	Programa de Pós-graduação em Educação
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Disponível	Erro na plataforma

Título	CARTOGRAFIA DA AUTORIA DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA CIBERCULTURA: potenciais de e-práticas pedagógicas contemporâneas para aprender Geografia
Autor/a	Ana Claudia Carvalho Giordani
Orientador/a	Dra. Ivaine Maria Tonini
Tipo	Tese
Ano	2016
Palavras-Chaves	Geografias; E-prática Pedagógica; Objetos de Aprendizagem; Autoria de Alunos; Território; Cibercutura, Aprendizagem Úbiqua.

Programa	Programa de Pós-Graduação em Geografia
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Disponível	Erro na plataforma

Título	TRANSLAÇADOS: sensações com a arte para tecer a sexualidade no ensino de ciências
Autor/a	Marcelo Valente De Souza
Orientador/a	Dr. Erasmo Borges de Souza Filho
Tipo	Tese
Ano	2017
Palavras-Chaves	Ensino de Ciências; Arte; Sexualidade; Sensações
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
Instituição	Universidade Federal Do Pará - UFPA
Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	Noodramatização do currículo: arquiarquivo do Projeto Escrileituras
Autor/a	Polyana Olini
Orientador/a	Drª. Sandra Mara Corazza
Tipo	Tese
Ano	2017
Palavras-	Currículo; Escrileituras; Imagem; Noodramatização; Arquiarquivo.

Chaves	
Programa	Pós-Graduação em Educação
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	ENTRE DELEUZE, GUATTARI E O CURRÍCULO: uma cartografia conceitual (2000-2015)
Autor/a	Lou Guimaraes LeaoCaffagni
Orientador/a	Dr. JulioGroppa Aquino
Tipo	Tese
Ano	2017
Palavras-Chaves	Deleuze. Guattari. Currículo. Cartografia
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação
Instituição	Universidade De São Paulo - USP
Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	CURRÍCULO MENOR DE CIÊNCIAS: atravessamentos por uma escola ribeirinha da amazôniatocantina paraense
Autor/a	Edilena Maria Corrêa
Orientador/a	Dra. Maria dos Remédios de Brito.
Tipo	Tese

Ano	2019
Palavras-Chaves	Currículo menor de Ciências; Singularidade; Escola ribeirinha; Poética menor de um currículo de ciências; Caderno de professora
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
Instituição	Universidade Federal do Pará – UFPA
Disponível	Erro na plataforma

Título	CINE-GEOGRAFAR A ESCOLA: um currículo geográfico a partir do lugar
Autor/a	Débora Schardosin Ferreira
Orientador/a	Dra. Ivaine Maria Tonini
Tipo	Tese
Ano	2019
Palavras-Chaves	Cine-geografar; Geografia Escolar; Lugar; Docência; Cinema,
Programa	Programa de Pós-Graduação em Geografia
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Disponível	Erro na plataforma

Título	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DE LICENCIATURA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE ITAPIPOCA/UECE: cartografias de percursos formativos, constituição de saberes e vivências de práticas de ensino.
Autor/a	Sarah Bezerra Luna Varela Machado

Orientador/a	Dr. Antônio Germano Magalhães Junior
Tipo	Tese
Ano	2019
Palavras-Chaves	Cartografia. Percursos formativos. Constituição de saberes. Práticas de ensino.
Programa	Programa De Pós-graduação Centro de Educação
Instituição	Universidade Estadual Do Ceará – UECE
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	**DEVIR-SELVAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um currículo entre voos e pousos da Mariposa**
Autor/a	Erika Mariana Abreu Soares
Orientador/a	Dr.ª Marlucy Alves Paraíso
Tipo	Tese
Ano	2020
Palavras-Chaves	Educação Infantil. Currículo. Infância. Devir-Selvagem. Aprender.
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Instituição	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	GEOPEDAGOGIA DA IMANÊNCIA DIGITAL: uma outra ambiência de formação continuada deprofessores no amazonas
Autor/a	Maria Ione Feitosa Dolzane

Orientador/a	Dr.ª Zeina Rebouças Corrêa Thomé
Tipo	Tese
Ano	2020
Palavras-Chaves	Formação continuada. Tecnologia digital. Ambiente virtual
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Instituição	Universidade Federal Do Amazonas – UFAM
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	CURRÍCULO DAS ERRÂNCIAS COM A PEDAGOGIA DA HESITAÇÃO: corpo, cidade e artivismos
Autor/a	Gláucia Conceição Carneiro
Orientador/a	Dr.ª Marlucy Alves Paraíso
Tipo	Tese
Ano	2020
Palavras-Chaves	Currículo; Cidade; Artivismo; Corpo; Afectos; Diferença.
Programa	Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Instituição	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

APÊNDICE B – QUADROS COM AS NOVE DISSERTAÇÕES E SELECIONADAS PARA SEREM CARTOGRAFADAS.

Título	DEVIR-SELVAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um currículo entre voos e pousos da Mariposa
Autor/a	Erika Mariana Abreu Soares
Orientador/a	Dr.ª Marlucy Alves Paraíso
Tipo	Tese
Ano	2020
Palavras-Chaves	Educação Infantil. Currículo. Infância. Devir-Selvagem. Aprender.
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Instituição	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	INSTANTÂNEOS CARTOGRÁFICOS DE UM CURRÍCULO ARTÍFICE
Autor/a	Roniqueli Moraes Pantoja
Orientador/a	Dra. Josenilda Maria Maués da Silva
Tipo	Dissertação
Ano	2018
Palavras-Chaves	Currículo; Escola básica; Arte; Filosofia da diferença; Cartografia.
Programa	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Instituição	Universidade Federal do Pará - UFPA
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	INFÂNCIAS QUEER NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO: a invenção de modos de vida transviados
Autor/a	João Paulo de Lorena Silva
Orientador/a	Dr.ª Marlucy Alves Paraíso
Tipo	Dissertação
Ano	2018
Palavras-Chaves	Currículo. Infâncias queer. Gênero. Sexualidade. Normalização. Resistência.
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Instituição	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	UMA CARTOGRAFIA SOBRE AS TEORIAS DE CURRÍCULO: Que Espaço "E" Esse?
Autor/a	Ricardo Scofano Medeiros
Orientador/a	Drº Thiago Ranniery Moreira de Oliveira
Tipo	Dissertação
Ano	2019
Palavras-Chaves	Teoria do currículo. Espaço. Diferença.
Programa	Programa De Pós-Graduação Em Educação

Instituição	Universidade Federal Do Rio De Janeiro – UFRJ
Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS: o que o currículo tem a ver com isso?
Autor/a	Danyela Silva Sousa
Orientador/a	Drª. Daniele Farias Freire Raic
Tipo	Dissertação
Ano	2020
Palavras-Chaves	Processos de Subjetivação. Currículo escolar. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Programa	Programa de PósGraduação em Educação - PPGED
Instituição	Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia - UESB
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	ENTRE DELEUZE, GUATTARI E O CURRÍCULO: uma cartografia conceitual (2000-2015)
Autor/a	Lou Guimaraes LeaoCaffagni
Orientador/a	Dr. JulioGroppa Aquino
Tipo	Tese
Ano	2017
Palavras-Chaves	Deleuze. Guattari. Currículo. Cartografia
Programa	Programa de Pós-Graduação em Educação
Instituição	Universidade De São Paulo - USP

Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	Noodramatização do currículo: arquiarquivo do Projeto Escrileituras
Autor/a	Polyana Olini
Orientador/a	Drª. Sandra Mara Corazza
Tipo	Tese
Ano	2017
Palavras-Chaves	Currículo; Escrileituras; Imagem; Noodramatização; Arquiarquivo.
Programa	Pós-Graduação em Educação
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Disponível	O trabalho não possui divulgação autorizada

Título	CRIAÇÕES BRINCANTES: a infância nos movimentos curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos
Autor/a	Larissa Monique De Souza Almeida
Orientador/a	Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari.
Tipo	Dissertação
Ano	2016
Palavras-Chaves	Cartografia. Currículo. Diferença. Ensino Fundamental de Nove Anos. Infância.
Programa	Programa de Pós-graduação em Educação - PPGed
Instituição	Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia - UESB
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada

Título	O QUE PODE UM CURRÍCULO-DANÇANTE: experimentações de um currículo com dança
Autor/a	Carla Char
Orientador/a	Dr.ª Marlucy Alves Paraíso
Tipo	Dissertação
Ano	2020
Palavras-Chaves	Dança; Corpo; Currículo; Aprender; Diferença.
Programa	Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Instituição	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Disponível	O trabalho possui divulgação autorizada