

O QUE PODE UMA EDUCAÇÃO
FINANCEIRA ENTREDISCIPLINAR:
EXPERIMENTAÇÕES DA ARTISTAGEM
DOCENTE COM PROJETOS EM UMA
ESCOLA DA PERIFÉRIA DE MANAUS



GUILHERME ARAÚJO SOARES





UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA



GUILHERME ARAÚJO SOARES

**O QUE PODE UMA EDUCAÇÃO FINANCEIRA ENTREDISCIPLINAR:
EXPERIMENTAÇÕES DA ARTISTAGEM DOCENTE COM PROJETOS EM UMA
ESCOLA DA PERIFERIA DE MANAUS**

MANAUS
2024

GUILHERME ARAÚJO SOARES

**O QUE PODE UMA EDUCAÇÃO FINANCEIRA ENTREDISCIPLINAR:
EXPERIMENTAÇÕES DA ARTISTAGEM DOCENTE COM PROJETOS EM UMA
ESCOLA DA PERIFERIA DE MANAUS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, do Instituto de Ciências Exatas, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, na linha de pesquisa Tecnologias para Formação, Difusão e o Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ione Feitosa Dolzane.

MANAUS

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S676q Soares, Guilherme Araújo
O que pode uma educação financeira entredisciplinar :
experimentações da artistagem docente com projetos em uma
escola da periferia de manaus / Guilherme Araújo Soares . 2025
150 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Maria Ione Feitosa Dolzane
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) -
Universidade Federal do Amazonas.

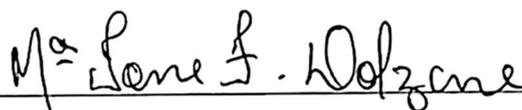
1. Educação financeira entredisciplinar. 2. Artistagem docente. 3.
Filosofia da diferença. 4. Contexto amazônico. I. Dolzane, Maria
Ione Feitosa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Guilherme Araújo Soares

**“O que pode uma educação financeira entredisciplinar: experimentações da
artistagem docente com projetos em uma escola da periferia de Manaus”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/PPGECIM da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

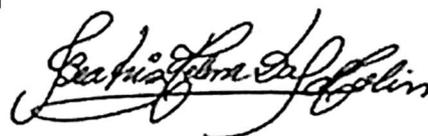
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Maria Ione Feitosa Dolzane
Presidente da Banca



Prof. Dr. Radamés Gonçalves de Lemos
Membro Interno



Profª. Dra. Beatriz Helena Dal Molin
Membro Externo



Profª. Dra. Mônica de Oliveira Costa
Membro Externo

Dedico esta pesquisa
às intensidades de meu pai
e minha mãe que,
nas suas lutas e resistências,
me ensinaram a perceber as
inquietações, as **variações** e os
movimentos da vida no plano
das forças menores, nas
micropercepções para
resistir.

Dedico às minhas avós do
coração, desde quando me viram,
sonharam e desejaram no meu
professorar:
em **ato**;
em um modo **minoritário**
de existir;
na sala de aula;
como potência de um **professor-
da-diferença** aos estudantes.
Suas **forças** tornaram-se o
impulso de meu **desejo**.
Amo vocês, mãe e
pai e avós.

AGRADECIMENTOS

*Querido leitor, curve-se quando puder
Rompa quando precisar
Querido leitor, você não precisa responder
Só porque te perguntaram
(Você deveria encontrar outro)
(Dear Reader, Taylor Swift¹, grifo nosso)*

Desejo compartilhar essa jornada, permeada por múltiplos atravessamentos que compõem o fluxo incessante do processo de criação desta dissertação, iniciada em 2023 e “findando” no início de 2025, embora sem um fim definitivo, sempre aberta a novas linhas de fuga e possibilidades outras e ...

Agradeço à minha avó materna, Maria do Perpétuo Socorro, meu porto de afeto e segurança, expresso minha gratidão por ser o neto de suas linhas de cuidado e amor e carinho.

Agradeço à minha avó de criação, Regia Maria Langbhen do Nascimento (*in memoriam*), que sempre me inspirou a buscar ser uma força e inspiração como professor, meu agradecimento eterno.

Agradeço aos meus pais, Aldenor Soares e Luciene Araújo, agradeço pelo estímulo constante, paciência incansável e apoio dedicado às minhas metas pessoais e profissionais.

Agradeço às minhas irmãs, Bruna Soares, Leticia Soares e Agatha Soares, agradeço pela compreensão quanto à minha ausência em acontecimentos familiares e pelo incentivo contínuo desde o início do mestrado até a “conclusão” desse estudo.

Agradeço à Professora Dr.^a Maria Ione Feitosa Dolzane, expresso minha gratidão pelo respeito, admiração, carinho e momentos de riso compartilhados. Sua paciência, parceria e confiança em mim foram cruciais, constituindo-se como forças transformadoras em minha jornada como pesquisador-professor aprendiz.

Agradeço às minhas amigas, Aline Campos, Fernanda Barata, Jéssica Melissa, Maria Isabel, Malena Oliveira, Rafaela Sanches e Yasmin Correia, cujas conversações foram cruciais na realização desse estudo, expresso minha gratidão eterna pelos conselhos.

¹ <https://genius.com/Taylor-swift-dear-reader-lyrics>

Agradeço à banca, composta pelas professoras titulares Dr.^a Beatriz Dal Molin, Dr.^a Mônica Costa e pelo professor titular Dr. Radamés Lemos, assim como pelas professoras suplentes Dr.^a Sandra Silva e Dr.^a Zeiná Thomé, por acolherem minha pesquisa como um encontro aberto ao devir. Reconheço e agradeço a disponibilidade e a sensibilidade de embarcarem conosco nesse processo intensivo de criação e experimentação da pesquisa.

Agradeço a escola Liceu Carnot, ao abrir as portas para a realização desse acontecimento potente, tornou-se um espaço de desdobramento criativo. Este agradecimento é especial porque a escola foi uma força motriz nos encontros que possibilitaram a criação de novas linhas de fuga. Agradeço por essa colaboração e anseio por futuros encontros que possam desencadear novas experimentações. Sem essa energia e esse espaço, a construção dessa pesquisa-rizoma não teria sido possível — uma pesquisa-rizoma que emerge das criações e produções, das inquietações e provocações, das sensações e signos que vocês propiciaram.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Conexões - Epistemologia, Tecnologia, Formação e Ensino no Contexto Amazônico - por ser um espaço de acolhimento e partilha, onde os diálogos, encontros e (des)encontros se desdobram em linhas de fuga que reverberam em meu pensamento. É uma alegria fazer parte desse grupo, onde as intensidades se encontram e multiplicam.

Agradeço ao Grupo de Estudos em Currículos e Culturas (GECC) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujas conversações, atravessadas pelas forças do pensamento de Deleuze e outros, ressoaram como forças nessa pesquisa. Essas trocas permitiram a criação de novos territórios, onde o pensamento pôde experimentar, abrindo espaço para a manifestação do acontecimento.

Agradeço também àqueles que não pude nomear, mas cujas presenças me atravessaram de forma singular, compondo encontros que foram essenciais para o devir dessa pesquisa. A multiplicidade de afectos e intensidades compartilhadas com pessoas maravilhosas, que listaria todas, continua a ressoar e produzir efeitos nesse processo inacabado.

Agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Amazonas pela oportunidade e apoio, via bolsa CAPES, para o desenvolvimento dessa dissertação de mestrado.

RESUMO

A pesquisa, em seu inesperado, em seu acontecimento e em sua metodosofia, nos arrastou para a seguinte problematização: *O que pode um curso-oficina de criação e produção de projetos-obras de educação financeira entredisciplinar em um ambiente virtual na abertura de experimentações com professores de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola pública da periferia de Manaus?* Esta dissertação cartografa as potencialidades de um curso-oficina de criação e produção de projetos de educação financeira entredisciplinar em um ambiente virtual, explorando sua capacidade de abrir experimentações com professores de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola pública da periferia de Manaus. Orientada por uma metodosofia inspirada na filosofia da diferença e na cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a pesquisa adotou um plano cartográfico que valorizou os devires, o plano imanente e as expressões singulares da pesquisa. Realizada na escola Liceu Carnot, na zona leste de Manaus, a investigação enfrentou limitações de acesso à internet, o que impulsionou a (re)invenção do projeto originalmente pensado como uma curadoria digital em educação financeira. Essa adversidade deu origem a uma linha de composição que (re)criou o curso-oficina a partir do conceito de *artistagem docente*, de Sandra Corazza, explorando formações continuadas e invenções com os professores aprendentes entre educação financeira. Os encontros no curso-oficina potencializaram experimentações de *artistagem* em educação financeira entredisciplinar, resultando na composição de projetos-obras entrelaçados ao contexto amazônico. Essas composições se afirmaram como rupturas ao modelo-receita ditado pela macropolítica, estabelecendo a educação financeira entredisciplinar como um ato de resistência. Mais do que transmitir conteúdos, a pesquisa propõe uma aprendizagem que emerge dos encontros e das criações, fomentando modos singulares de educar e viver no contexto amazônico. Assim, a dissertação afirma-se como uma pesquisa pelo acontecimento e pelos *affectos*, no plano imanente e múltiplo da experimentação.

Palavras-chave: Educação financeira entredisciplinar; Artistagem docente; Filosofia da diferença; Contexto amazônico.

ABSTRACT

Research, in its unpredictability, its event, and its methodosophy, led us to the following problematization: *What can a workshop-course on the creation and production of intersubjective financial education projects in a virtual environment do in opening up experimentation with Science and Mathematics teachers in a public school on the outskirts of Manaus?* This dissertation maps the potentialities of a workshop-course on the creation and production of financial education projects in a virtual environment, exploring its capacity to foster experimentation with Science and Mathematics teachers in a public school on the outskirts of Manaus. Guided by a methodosophy inspired by the philosophy of difference and the cartography of Gilles Deleuze and Félix Guattari, the research adopted a cartographic plan that valued becomings, the immanent plane, and the singular expressions of the research. Conducted at Liceu Carnot school, in the eastern zone of Manaus, the investigation faced internet access limitations, which led to the (re)invention of the project originally conceived as a digital curation in financial education. This adversity gave rise to a line of composition that (re)created the workshop-course based on the concept of *artistagem docente*, from Sandra Corazza, exploring continuing education and inventions with the teacher-learners within financial education. The workshop-course meetings fostered *artistagem* experimentations in intersubjective financial education, resulting in the creation of project-works intertwined with the Amazonian context. These compositions emerged as ruptures to the recipe-model dictated by macropolitics, establishing intersubjective financial education as an act of resistance. More than transmitting content, the research proposes a learnancy that arises from encounters and creations, fostering singular ways of educating and living in the Amazonian context. Thus, the dissertation asserts itself as research through the event and affects, in the immanent and multiple plane of experimentation.

Keywords: Entredisciplinar Financial Education; Teaching Artistry; Philosophy of Difference; Amazonian Context.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Caos (2012)	20
Figura 2 – Os princípios do rizoma.....	54
Figura 3 – Mapa das zonas geográficas na cidade de Manaus	67
Figura 4 – Cartaz de entrada na escola	75
Figura 5 – Encontro com os personagens da pesquisa na escola	77
Figura 6 – Dimensão filosófica	80
Figura 7 – Dimensão técnica.....	81
Figura 8 – Dimensão tecnológica.....	81
Figura 9 – Conversações sobre o curso-oficina	92
Figura 10 – Linhas em devires	94
Figura 11 – Percepto/Afecto do acontecimento.....	95
Figura 12 – Design do curso-oficina.....	99
Figura 13 – Fluxo de ideias	100
Figura 14 – Bloco de Educação contemporânea.....	101
Figura 15 – Educação menor	102
Figura 16 – Bloco de Educação financeira entredisciplinar.....	103
Figura 17 – Educação financeira entredisciplinar em criação	104
Figura 18 – Educação financeira entredisciplinar em criação	104
Figura 19 – Artistagem entre a docência.....	106
Figura 20 – Bloco de espaços de criações e produções de projetos	107
Figura 21 – O pulsar da vida em afirmação.....	108
Figura 22 – Projetos-obras em vibração	109
Figura 23 – Artistagem em projeto-obra	113
Figura 24 – Artistagem em projeto-obra.....	114
Figura 25 – Artistagem em projeto-obra	116
Figura 26 – Intensidade.....	119
Figura 27 – Espaço	120
Figura 28 – Advertência?	121
Figura 29 – Performance.....	123
Figura 30 – Variações	125
Figura 31 – Linhas.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Vertentes da Filosofia da Tecnologia	39
Quadro 2 – Compondo o curso-oficina.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Educação a Distância
CEP	Comitê de Ética
PPGE-CIM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PROEXT-PG	Programa de Extensão
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

<i>Um pesquisador cartógrafo e nômade e inquieto e...</i>	15
1. Primeiras tessituras	18
1.1 problematizando conceitos	19
1.2 tecendo as linhas da pesquisa.....	28
2. Linhas teóricas	30
2.1 filosofia da diferença	30
2.2 filosofia da tecnologia	36
2.3 nova geografia do saber: a cultura do ciberespaço	42
2.4 quem é essa nova geração que vivencia a cibercultura?	46
3. Linhas da metodosofia	52
3.1 pesquisa cartográfica	53
3.2 cartografando pistas no território	62
3.3 o plano imanente da pesquisa: onde?	66
3.4 os movimentos cartográficos	69
3.5 o acontecimento e atualização dos movimentos.....	72
3.6 encontros: movimentar-se entre o plano imanente	74
3.7 mapeando entre os professores e as dimensões filosóficas/pedagógicas/técnicas/tecnológicas	78
3.8 pausa: entre as linhas	83
3.9 explorando as intensidades na criação de um curso-oficina.....	85
3.10 encontro-abertura: lidar com o indefinido entre os professores e o curso- oficina.....	90
3.11 transcrições das experimentações entre o curso-oficina e as professoras: extravasando o vivível e vivido	97
3.12 composições da artistagem docente em projetos-obras de educação financeira entredisciplinar: palavras em fuga	111
3.13 encontro-infindável: um grito para não sufocar!	118

4.	Algumas pontas soltas à possíveis conexões outras	126
4.1	o encontro com o imprevisível no acon(tecer)	126
4.2	apostar, arriscar e provocar sobre educação financeira entredisciplinar no contexto amazônico	130
4.3	algumas considerações entre a artistagem docente, o que pode?	132
	referências	136
	anexo a – plano imanente	145
	anexo b – linha de fuga	146
	anexo c – curso-oficina	147
	anexo d – sensações	148
	anexo e – encontro-infindável	149
	anexo f - banner	150

Um pesquisador cartógrafo e nômade e inquieto e...

O nômade roda pelo mundo em intensidades, mesmo que não saia de casa, a diferença brota nele (Trindade, 2016, [s.p.]).

No dia 02 de dezembro de 1999, nasceu um sujeito sem nome definido, sem território definido (nômade!), seria possível identificá-lo? Após seu nascimento, ele recebeu múltiplos nomes como Melquisedec, Lucas, Pedro, Mateus, entre outros. Destas possibilidades, foi escolhido o nome Guilherme.

A partir desse momento, uma série de interações e influências ocorreram com outros membros da sociedade na qual ele estava inserido. Essas interações transformaram-se em multiplicidades por meio das estruturas sociais, como a família e a cultura, derivando em diferenças.

Devido a essas interações, tanto na família como na escola, fui direcionado ao viés da educação. Lembro-me com carinho de como adorava brincar de ser professor com meus amigos imaginários, criando perguntas, aplicando provas e fazendo chamadas. Eram momentos mágicos para uma criança imersa em suas próprias virtualidades.

Essas brincadeiras se estenderam para a sala de aula quando eu tinha 8 anos e, durante o recreio, eu as reproduzia com meus colegas de turma. Eram as melhores brincadeiras que podíamos ter. Em certo momento uma professora perguntou: "Vocês gostam de brincar disso?"

Essa pergunta me deixou inquieto e optei por permanecer em silêncio. Em seguida, fui levado para um novo território ao mudar de escola, onde fui admirado por alguns professores que ensinavam com entusiasmo, reforçando minha paixão pela educação.

Meus esforços e dedicação resultaram em uma medalha de "Aluno destaque na disciplina de Matemática no 5º ano", um dia inesquecível para um garoto de 10 anos. Esse reconhecimento alimentou meu desejo de continuar me dedicando aos estudos.

Mais tarde, durante o 9º ano, fui novamente reconhecido por um professor de Matemática, o que me trouxe imensa alegria e motivação.

Ao entrar para o Ensino Médio, surgiram as incertezas sobre qual curso seguir. Surgiu também a preocupação financeira: "Como pagarei pelas taxas de inscrições nos vestibulares SIS e PSC?"

Minha avó de criação sugeriu que eu poderia ganhar um dinheiro extra limpando seu quintal toda semana e assim o fiz. Durante todos os anos do Ensino Médio, guardei o dinheiro para pagar as taxas de inscrição desses vestibulares anuais. No último ano do Ensino Médio, retornei à reflexão sobre minha escolha de curso.

Ao considerar todos os momentos desde a infância até a fase adulta, optei por cursar Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Amazonas. Nenhum membro da minha família havia se formado em uma universidade federal, mas mantive minha fé. Quando saiu o resultado, mal pude acreditar que havia sido aprovado numa universidade pública federal.

Durante o período de 2018 a 2022 na universidade, ocorreram vários agenciamentos em minha formação inicial. Entre os anos de 2019 a 2022, participei do Programa de Iniciação Científica Júnior da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. Esses períodos como professor foram os momentos em que tive contato direto e mais significativo com os estudantes, enriquecendo minha compreensão da educação em sua essência.

Nos anos de 2021 e 2022, fui selecionado em um processo de estágio na Secretaria de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM), onde fui designado para o Núcleo de Gestão Curricular. Essa experiência proporcionou-me a oportunidade de trabalhar com profissionais engajados nessas áreas e fui envolvido em temas cruciais da educação, como a reforma do ensino médio, currículo e, especialmente, em um projeto sobre Educação Financeira.

Essas temáticas influenciaram diretamente o meu trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Matemática. A data de 30 de setembro de 2022 permanecerá marcada em minha memória como o dia da aprovação desse trabalho. Um membro da banca sugeriu que eu continuasse a pesquisa no Mestrado de Ensino de Ciências e Matemática, e seguindo essa recomendação, dediquei-me à elaboração de um projeto de pesquisa para submeter ao programa de mestrado.

Participei ativamente de todas as etapas desse processo e aguardei ansiosamente pela lista final, divulgada em 3 de dezembro de 2022, um dia após meu aniversário. Fiquei extremamente feliz ao ver meu nome entre os aprovados.

Durante as fases de matrícula e integração ao mestrado, fui atraído pelos projetos desenvolvidos por uma professora cartógrafa, que pesquisava com teóricos como Deleuze e Guattari. Inventando que havia outras maneiras de fazer pesquisa, propus que ela fosse minha orientadora, motivado pela admiração. Então mudei em relação ao meu antigo orientador, meu antigo modo de enxergar a pesquisa e, conseqüentemente, partir para um outro projeto de pesquisa, o que me deixou muito contente.

Nossas conversas me levaram a explorar o campo das tecnologias, um interesse que surgiu durante minha graduação e que se intensificou com a observação da falta de integração dessas tecnologias na experimentação pedagógica na região amazônica, especialmente diante do novo currículo decorrente da reforma do ensino médio.

Ao ler obras de autores como Andrew Feenberg e Pierre Lévy, comecei a questionar o papel da tecnologia na sociedade e busquei aplicar essas reflexões ao contexto educacional regional. Aprofundando-me nos estudos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e seus comentadores, passei a problematizar **com** a Filosofia da Diferença no campo da educação, questionando como tornar o processo educativo mais criativo e experimental para os estudantes, e como isso se relaciona com o papel dos professores nesse contexto.

Esses intercessores me ajudaram a problematizar a situação atual da educação brasileira, em particular no Amazonas, especialmente diante do novo currículo voltado para Educação Financeira. Assim, busquei conectar esses temas com o acontecimento educativo, a filosofia da tecnologia e a filosofia da diferença.

Essa linha inicial expressa os devires de transformação contínua para minha pesquisa, na qual buscarei explorar as interseções entre esses diferentes campos, utilizando uma abordagem cartográfica proposta por Deleuze e Guattari, centrada na ideia de acontecimento, criação e invenção. Ao longo das leituras, escritas e discussões sobre o projeto, sinto-me cada vez mais distante da ideia de uma "verdade" estabelecida e mais próximo de um pensamento aberto à multiplicidade de perspectivas.

Nesse sentido, a escrita desta linha inicial expressa as questões que serão tecidas nesse estudo, uma vez "[...] que ele não dizia e que, no entanto, está presente naquilo que ele diz" (Deleuze, 1992, p. 170).

1. Primeiras tessituras

Isso é o que Deleuze chama de devir: romper inesperadamente com a padronização simplesmente pela abertura ao desconhecido (Benicio, 2015, p. 114).

Esta pesquisa menor² se desvia da escrita positivista, ainda que atenda à normativa brasileira, abraçando uma liberdade criativa que se multiplica ao confrontar a “estrutura” que tenta fixar o pensamento e a pesquisa. Optamos por uma escrita menor, uma linha de fuga que desterritorializa a forma convencional de produzir conhecimento. Este movimento cria novos territórios de expressão, onde a linguagem se torna um devir que escapa às regras impostas, permitindo que a diferença se manifeste na própria tessitura do texto.

Vivenciamos a potência do pensamento, conectando filosofia, ciência e arte através das sensações, bloqueios e inquietações que emergem desse acontecimento, como uma arte da busca – a cartografia. Esta vida impessoal e singular, no instante de puro acontecimento, se liberta dos acidentes de uma vida interior ou exterior, desafiando processos convencionais de subjetivação, situados em campos marcados por acidentes objetivos e subjetivos.

O ato de criação, comum a esses distintos modos expressivos, unifica arte, ciência e filosofia. Escrever, para Deleuze, nunca foi apenas um ato de representação, mas uma potência vital a serviço da vida. Está conectada à ordem dos problemas vigentes e urgentes que cercam o pensador e suas experimentações com o pensamento.

Caro leitor, peço licença para comunicar-me com vocês nesta seção na primeira pessoa do singular, reconhecendo-me implicado na problematização que atravessava a escrita e a leitura de filósofos-artistas-educadores. No entanto, este processo chegou a um ponto onde o “eu” se desfazia na experimentação; não se tratava mais de afirmar o “eu”, mas de nos transformarmos com os intercessores³ que

² “Minoria designa, primeiro, um estado de fato, isto é, a situação de um grupo que, seja qual for o seu número, está excluído da maioria, ou está incluído, mas como uma fração subordinada em relação a um padrão de medida que estabelece a lei e fixa a maioria. Pode-se dizer, neste sentido, que as mulheres, as crianças, o Sul, o terceiro mundo etc. são ainda minorias, por mais numerosos que sejam. Esse é um primeiro sentido do termo. Mas há, imediatamente, um segundo sentido: minoria não designa mais um estado de fato, mas um devir no qual a pessoa se engaja [...] Minoria designa aqui a potência de um devir” (Deleuze, 2010, p. 63).

³ “Os intercessores são quaisquer encontros que fazem com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de seu estupor. Sem os intercessores não há criação” (Vasconcellos, 2005, p. 1223).

ressoavam em nós. “Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 17). A singularidade do “eu” se dissolveu no encontro⁴ com essas forças que nos compunham e nos lançavam em devires compartilhados, criando novos modos de existência, pensamento e expressão.

1.1 Problematizando conceitos

Desde o meu encontro com os primeiros escritos de Deleuze e suas colaborações com Guattari, fui arrastado por uma inquietação que mobilizou meu pensamento e minhas pesquisas. Não se tratou apenas de absorver suas ideias, mas de ser atravessado por elas, como uma linha artistadora que desloca e expande as fronteiras do que se entende por pesquisa. Na rede de conversação que se desenhou entre esses filósofos-artistas-educadores e outros que surgem no processo, pude problematizar minha própria experimentação investigativa, desconstruindo conceitos e permitindo que eles se (re)configurassem no fluxo do pensamento.

Neste acontecimento, a pesquisa não apenas explorou conceitos, mas os desfigurou, criando outros contornos, ou mesmo os dissolveu em novos devires. O que surgia, então, não era uma verdade única, mas um movimento constante de experimentação. E foi nesse movimento que rabiscamos o que nos vinha à mente, para captar o inefável, o que escapava ao domínio da palavra, mas que, por algum instante, encontrou expressão. Surgiu-me, então, esse poema que perpassava a pintura *Caos* (2012) de Roberto Riolo – Figura 1, sintá comigo:

*A pesquisa é linear?
As problematizações permanecem fixas até o final?
Devo tecer uma problemática e um objetivo imutável,
fixando a pesquisa como a única verdade que busco?
Não. Não. Não.*

⁴ O encontro, para Deleuze, é sempre de natureza singular, irredutível à representação ou ao reconhecimento prévio. Ele emerge no horizonte do pensamento como um acontecimento que desloca, desestabiliza e convoca o pensamento a sair de sua inércia. Assim, o encontro torna-se o motor de uma experimentação que ultrapassa o dado e atualiza o virtual.

*Anseios nos impulsionam para fora.
 A vida nos move sem direção fixa,
 e o caos ressoa em nossas falas,
 nos atravessa, nos intensifica.*

Figura 1 – Caos (2012)



Fonte: Roberto Riolo.

*Oh, pesquisa, por que és n-1?
 Porque foges do estabelecido,
 porque te fazes deuir.
 És encontro,
 fluxo que nos atravessa,
 espaço de potência e criação.*

*Fugimos ao mesmo tempo que criamos.
 Questionamos ao mesmo tempo que afirmamos.
 Uma pesquisa não se encerra,
 ela prolifera,
 faz-se rizoma,
 multiplica-se em linhas de fuga.*

*No processo, não há verdade,
mas a potência do pensar que emerge.
(A pesquisa pulsante – Avelina Flux⁵)*

Com o poema criado, atravessei um (des)encontro com Deleuze (2002, p. 25) que nos diz: “[...] quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente, e ao contrário, quando um decompõe o outro, destrói a coesão das suas partes”. Nesse movimento, como na pesquisa, experimentamos uma variação contínua, um campo de intensidades onde o encontro pode ser força de criação ou de destruição, de expansão ou de retração.

Assim, a pesquisa apresentada nesta dissertação emergiu como um movimento de desterritorialização, impulsionada pela necessidade de (re)inventar experimentações pedagógicas e investigativas diante dos desafios reais no contexto educacional da periferia⁶ de Manaus. Inicialmente, concebida para explorar as potencialidades de uma curadoria digital em educação financeira no ambiente escolar, a proposta original aprovada na qualificação foi atravessada por forças que desvelaram limites estruturais — a ausência de computadores funcionais, a inexistência de acesso à internet e a precariedade do espaço escolar tornaram-se signos⁷ de um real que resistia às expectativas normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, em sua tentativa de delinear uma formação integral, propõe competências relacionadas ao uso crítico e ético das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Contudo, uma leitura atenta do documento revela linhas de tensão: a BNCC presume uma infraestrutura tecnológica universalizada, mas ignora as singularidades dos contextos periféricos e amazônicos, como o abordado na pesquisa.

⁵ Avelina Flux é uma personagem criada (heterônimo) pelo pesquisador como linha de fuga que potencializa o poema da pesquisa. Sua poética é a de uma cartógrafa errante que, em cada fronteira, inventa novos territórios e forças de vida.

⁶ A palavra ‘periferia’, tal como a evocamos, não remete a um mero contorno geográfico ou a uma posição subalterna determinada pelo centro da cidade de Manaus, mas a um movimento menor, singular, onde a potência de vida escapa e vaza, atravessando a precariedade material sem se reduzir a ela.

⁷ Para Deleuze (2003, p. 34), “[...] o signo é mais profundo que o objeto que o emite, sendo o seu sentido mais profundo que o sujeito que o interpreta”.

Nos encontros com os professores e na investigação cartográfica realizada, emergiu o paradoxo: enquanto o discurso tecnocêntrico da BNCC anuncia um ideal de modernização, os territórios escolares periféricos evidenciam a realidade escamoteada pela precariedade (Brasil, 2018). A imposição de competências universais opera como uma linha de segmentaridade dura⁸ que reduz a potência criadora dos territórios educacionais, restringindo-os ao domínio instrumental das tecnologias. A máquina educativa, assim configurada, reproduz práticas que priorizam a adequação ao mercado em detrimento de processos que potencializem o pensamento crítico, a inventividade e a transformação social.

O contexto amazônico, em sua riqueza e multiplicidade, tensiona ainda mais esse projeto de homogeneização. As especificidades culturais, econômicas e ambientais demandam abordagens que se abram ao devir e às forças locais. Porém, o que se encontra é um desalinhamento entre a BNCC e as condições materiais e formativas dos professores. O ensino de educação financeira é, frequentemente, restrito àqueles que têm uma relação mais próxima com o tema, como Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia e Sociologia, como foram informados pelos professores no território da nossa pesquisa.

Na qual esses professores informaram que não receberam capacitação específica para abordar conceitos complexos de educação financeira de maneira contextualizada e relevante. Essa improvisação, segundo dados obtidos nas entrevistas, questionários e conversas informais durante a formação, reduz a profundidade do tema, transformando-o em tópicos superficiais e desconectados das realidades vividas pelos estudantes, gerando insegurança nos professores, que precisam lidar com temas fora de sua área de conhecimento, sem suporte técnico ou pedagógico.

O que vimos em nossa escrita⁹ é que a educação financeira foi inserida no currículo sem a devida atenção à produção de materiais didáticos de qualidade que

⁸ “Existe aí, como para cada um de nós, uma linha de segmentaridade dura em que tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro. Nossa vida é feita assim: não apenas os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), mas as pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre pessoas são segmentarizados, de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 73).

⁹ As escrituras emergem como um texto que convoca uma postura multivalente de coautoria entre leitor e escritor, constituindo-se como um exercício de pensamento que atravessa fronteiras e territórios

atendam às diferentes realidades socioeconômicas e culturais do Brasil, levando ao uso de conteúdos genéricos, muitas vezes desconectados do cotidiano dos estudantes, especialmente em contextos periféricos ou rurais – tal como apontado em uma pesquisa produzida neste processo aprendente (Brito; Soares; Dolzane, 2024).

Foi nesse cenário de limites e impossibilidades que a pesquisa encontrou sua potência criadora. Diante do esgotamento de um projeto que não poderia se realizar nos moldes previstos, nasceu um outro bulbo no projeto, pedindo passagem e questionando: **“O que pode uma educação financeira entredisciplinar: experimentações da artistagem docente com projetos em uma escola da periferia de Manaus”**. Esse movimento não foi mera adaptação logística, mas um deslocamento ético-estético-político-pedagógico¹⁰ que reposicionou a pesquisa no território da diferença e da criação. Inspirados pela filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, a investigação passou a operar no entre¹¹, explorando a artistagem docente¹² — um ato de resistência e criação que convoca a educação a ser mais do que reprodução: a inventar modos de existir no/pelo/com contexto amazônico.

Assim, lançamos à escola e aos professores uma provocação: uma formação continuada em educação financeira entredisciplinar¹³, movimentado como um campo de experimentação ancorado em projetos. Cada docente-aprendente, atravessado por suas singularidades e territórios existenciais, foi convidado a compor e traçar linhas de fuga, criando projetos-obras que não apenas ressoassem com seus devires,

(Corazza, 2007). Trata-se de uma experimentação que não se limita a reproduzir formas ou conteúdos, mas que cria linhas de fuga, permitindo que o ato de ler e escrever se torne um espaço de invenção, onde o texto ganha vida na relação com o outro, na produção de diferença (Corazza *et al.*, 2014).

¹⁰ Nesse movimento, o ético remete à força dos encontros, ao cuidado com os afectos e à potência das relações que produzem modos de vida; o estético se conecta à criação de sensações, ao agenciamento de sensibilidades que rompem com o previsível; o político emerge como resistência às forças de controle e captura, afirmando a multiplicidade e o comum; e o pedagógico se torna um campo de experimentação e criação, onde o aprendizado não é um fim, mas um processo em constante atualização.

¹¹ “Que está ‘entre’ significa que não corresponde estritamente a um ou a outra mas que, de alguma forma, diz respeito aos dois” (Kohan, 2002, p. 124).

¹² “A artistagem docente expressa-se pela exploração de meios, realização de trajetos e de viagens, numa dimensão extensional. Dimensão, para a qual, não são suficientes os traços singulares dos implicados no trajeto, mas, ainda, a singularidade dos meios refletida naquele docente que o percorre: materiais, ruídos, acontecimentos. Em devir-trajetória, o docente dá partida a uma operação de individuação, que se desdobra e se individualiza em personagem e meio, e os conduz por uma via impessoal” (Corazza, 2009, p. 101).

¹³ “[...] a entredisciplinaridade pretende fazer a superposição da forma como os conceitos serão apresentados, nem melhor nem pior, só de maneira diferente, apresentando uma outra possibilidade, operando no limite do existente. (...) A articulação da entredisciplinaridade acontecerá com a operação simultânea do potencial dos conceitos existentes da disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluri disciplinaridade, interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.” (Souza; Santos, 2022, p. 63).

mas também com os contextos heterogêneos dos estudantes. Essa abertura foi acolhida pela escola e viabilizada por uma parceria entre o Programa de Extensão (PROEXT-PG)¹⁴ da CAPES em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e com o Programa Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPG-ECIM) que assumiu a oferta e a certificação do curso.

A escolha da abordagem entredisciplinar foi mais do que estratégica: ela afirma uma potência artístadora e inventiva e criadora e... que se insurge contra a lógica da competência econômica individual¹⁵. Os projetos-obras criados pelas professoras tornaram-se gestos artísticos de (re)existência e resistência, pois nas experimentações rompemos a padronização curricular de educação financeira e afirmamos a singularidade de educação financeira no/pelo/com contexto amazônico. Esses movimentos não apenas transformaram a relação com a educação financeira entredisciplinar, como também ressignificaram novos modos de artistar e ensinar e aprender e viver e...

Foi no encontro com as limitações formativas, pedagógicas, técnicas e tecnológicas da educação financeira — situadas no plano imanente — que nos vibramos a potência da aprendizagem¹⁶. Aprendemos ao nos abriremos aos encontros com os corpos, agenciando atos criadores que refizeram a vida, desvelaram a diferença e traçaram trilhas ainda não percorridas (Paraíso, 2016). Esse aprender, em seu movimento criador e inventivo, consistiu em lançarmo-nos à experiência com o outro, com outros, com algo que despertasse o desejo em nós — pesquisador e professoras e professores e... Em suma, foi ao nos deixarmos atravessar por pistas¹⁷

¹⁴ O PROEXT-PG estabelece um diálogo potente com a pesquisa ao fortalecer as atividades de extensão no âmbito da pós-graduação. Por meio de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, realiza-se um encontro rizomático com diversos setores da sociedade, tecendo linhas de conexão que atravessam e desterritorializam os saberes instituídos. Esse processo, movido por uma ética da criação e da diferença, visa subsidiar gestores públicos na elaboração de políticas públicas que não apenas respondam às demandas sociais, mas que também afirmem a vida em sua multiplicidade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, a cidadania ativa, a justiça social, o fortalecimento da democracia e a participação coletiva.

¹⁵ Produzimos, nesse processo escritural, um artigo que evidencia a Educação Financeira Maior como um agenciamento normativo, um dispositivo que captura fluxos de saber e os fixa em enunciados reguladores, impedindo seu devir (Brito; Soares; Dolzane, 2024).

¹⁶ “O termo Aprendizagem no lugar de ensino-aprendizagem, tomado da obra de Hugo Assmann, *Reencantar a Educação*, pois queremos igualmente tratar do processo educativo de modo que de fato traduza um estado perene de ‘estar-em-processo-de-aprender’, uma função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial caracterize efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo” (Dal Molin, 2003, p. 23).

¹⁷ “As pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 13).

e signos que conseguimos esboçar trilhas, compondo o processo da educação financeira entredisciplinar.

Diante disso, fomos arrastados¹⁸ a seguinte problemática que nos desafiou: O que pode um curso-oficina de criação e produção de projetos-obras de educação financeira entredisciplinar em um ambiente virtual na abertura de experimentações com professores de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola pública da periferia de Manaus? Essa questão não emerge como uma busca por respostas definitivas, mas como um campo de forças, uma superfície de inscrição de potências que se abrem ao devir. Inspiramo-nos em Spinoza (2016), em sua *Ética*, onde o corpo é entendido como um campo de *afectos*¹⁹, uma potência de ser *afectado* e de *afectar*, continuamente transformado por encontros e experimentações.

Com o objetivo de cartografar as experimentações que emergiram na criação e produção de projetos-obras em um curso-oficina sobre educação financeira entredisciplinar, realizado com professores de Ciências da Natureza e Matemática em uma escola pública da periferia de Manaus, lançamo-nos aos “[...] processos em que sujeito e objeto se definem mutuamente, um em função do outro” (Barros; Barros, 2013, p. 374). Mobilizado pelo pensamento de Deleuze, engajamo-nos nos movimentos intensivos que atravessaram os corpos e os pensamentos dos professores, explorando os exercícios vitais de experimentação que se multiplicaram e se diferenciaram, conferindo vida às singularidades.

Para isso, deixamos algumas trilhas que vibraram²⁰ com múltiplas potências:

- Apresentar estudos sobre pressupostos filosóficos e tecnológicos que sustentam a experimentação da pesquisa;
- Mapear as necessidades educacionais dos professores na escola pública selecionada;

¹⁸ O plano imanente, longe de nos oferecer proteção ou refúgio, arrastou-nos para os movimentos imprevisíveis da pesquisa e para os encontros que nos deslocaram das armadilhas dos estereótipos e da homogeneização.

¹⁹ “Os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (Deleuze; Guattari, 2009, p. 213).

²⁰ A cartografia pode rachar o corpo do pesquisador porque é um procedimento que exige corpos que vibrem em conexão com o devir-pesquisa. Suely Rolnik (1989) nos convida a pensar em corpos vibráteis, aqueles que se produzem e se transformam nos encontros, carregados de forças intensivas que desestabilizam e reconstróem o sujeito.

- Criar um curso-oficina para professores de Ciências da Natureza e Matemática sobre educação financeira entredisciplinar, como um espaço de experimentação e criação de outras possibilidades;
- Instigar os professores a engajarem-se na criação de seus projetos-obras, como composições singulares reverberadas em fluxos de diferença;
- Explorar as potências das composições dos projetos-obras, onde a educação financeira entredisciplinar se faz corpo vibrátil, atravessada por ritmos, intensidades e devires.

Para Deleuze (1999), o processo de atualização não é meramente a transição do possível ao real, mas uma criação contínua de novos modos de existência. Ao trazer esse conceito para a pesquisa, especialmente na perspectiva de romper com sentidos previamente dados, entendemos que a atualização se manifesta como a emergência de novas configurações que não estavam previamente determinadas, mas que surgem a partir da interação entre o virtual e o atual.

Na pesquisa, envolvemos a captura de novos signos que romperam com os significados estabelecidos e abriram espaço para a invenção de novos sentidos (Deleuze, 2003). A atualização, então, não é a realização de algo que já estava em potencial, mas a expressão de uma diferença que cria novas realidades. Deleuze sugere que o virtual é 'real sem ser atual', o que implica que a pesquisa não se limita à descoberta de algo já existente, mas à criação de algo novo a partir do que se torna visível através dos signos capturados (Aspis, 2021; Deleuze, 2006).

Dessa forma, realizamos um levantamento bibliográfico cujo objetivo foi o embasamento das relações de entrelaçamento dos diferentes territórios temáticos que envolvem a problemática, empenhando-nos na produção de conhecimentos que possam trazer dados para a questão, orientados por suas trilhas. Para problematizar os conceitos teóricos e a metodosofia²¹, sendo lidos, catalogados e descritos artigos, teses, dissertações, livros e apresentações relacionadas.

²¹ "Metodosofia não é ordenada, repetível, auto corrigível; e, mesmo que seja transferida para outras direções e sentidos de pensamento ou para uma outra matéria, pode até suceder a inutilização dos esforços anteriormente feitos para obter resultados válidos ou efeitos produtivos e impactos notáveis" (Corazza, 2020, p. 15).

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma construção conceitual filosófica no contexto pós-estruturalista, inspirada na filosofia contemporânea dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (Deleuze, 1990; Deleuze, 1992; Deleuze, 2003; Deleuze, 2006); (Deleuze; Guattari, 1995); (Deleuze; Guattari, 2009).

Este é um traçado dos primeiros estudos cartográficos, que exigiu o acompanhamento dos processos teóricos de construção dos conceitos a fim de compreender os limites e fronteiras onde se darão os agenciamentos necessários com os diferentes territórios onde desejamos operar. A partir dessas referências, compreendemos os movimentos do estudo tendo como base desse plano imanente a Filosofia da Diferença, buscando conectá-la com a visão sobre a educação construída por Gallo (2008; 2010; 2012). Também nos agenciamos com Feenberg (2000; 2004; 2009) e Lévy (2010), explorando a Filosofia da Tecnologia, por entendermos com eles que a tecnologia não é concebida de maneira neutra, mas precisa ser desafiada, reexaminada, ressignificada e explorada nos espaços da educação.

Outro aspecto que enfatizamos em nossa pesquisa foi o processo de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), realizado por meio da Plataforma Brasil. O projeto obteve aprovação pelo comitê de ética da Universidade Federal do Amazonas, com o CAAE 80231024.6.0000.5020. Como parte do movimento cartográfico que conduziu nosso devir-pesquisador na escola selecionada, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse instrumento, entregue aos professores na etapa inicial das entrevistas, se constituiu como um ponto de passagem, um agenciamento ético que potencializou os encontros e deu consistência à análise ética de nosso percurso investigativo.

Diante disso, nossa intenção foi produzir os registros necessários que compuseram este plano imanente. Em termos da metodosofia, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, utilizando a cartografia pelo movimento ético-estético-político-pedagógico. Aprendemos que a pesquisa nesse horizonte se constrói no ato de pesquisar, no encontro com o outro, nas leituras e no campo da pesquisa, bem como no acompanhamento do processo (Passos; Barros, 2015).

No contexto do movimento ético-estético-político-pedagógico, captamos que a construção do conhecimento em processo requereu, de certa forma, uma tomada de posição que envolve o pesquisador de forma política. A escolha da metodosofia e da forma de apresentação constituiu um posicionamento político, de acordo com Dolzane (2020). Nesse sentido, a política da narratividade expressou a abordagem selecionada

para a exposição desta pesquisa referente à comunidade escolar de interesse. É uma maneira de expressarmos a relação do pesquisador com o mundo e consigo mesmo. Para além de ser apenas uma questão teórica, teve também implicações políticas.

Ao longo do nosso processo, criamos possibilidades para um pensamento que resistisse, insistisse e persistisse na diferença, permitindo que o novo emergisse como criação. Ao nos arriscarmos no campo da educação financeira entredisciplinar, mobilizamos intensidades capazes de abrir fissuras e caminhos para a manifestação de devires. Assim, experimentamos a educação financeira não como reprodução de formas instituídas, mas como um campo de invenção, onde a pesquisa se tornou um encontro potente, desterritorializando e gerando linhas de fuga que afirmavam a potência da vida amazônica em sua multiplicidade e singularidade.

1.2 Tecendo as linhas da pesquisa

As linhas de movimentação e a escrita foram inspiradas em uma perspectiva pós-estruturalista/pós-crítica, cuja abordagem e produção de conhecimento se distinguirão dos métodos tradicionais. Ao adotar uma pesquisa cartográfica, o processo investigativo se desenvolveu ao longo do tempo, caracterizando-se como uma pesquisa de “invenção” em vez de validação do que já está sistematizado, como destacado por Corazza (2001). Um pesquisador cartógrafo que adota essa abordagem não estabelecerá verdades em relação a um objeto, mas sim vai questioná-lo e problematizá-lo no processo da pesquisa.

Inicialmente, o texto-rizoma está organizado em linhas, onde nesta linha inicial, intitulada “Primeiras Tessituras”, nos dedicamos a tecer sobre a escrita menor, aquela que escorre pelas frestas da diferença e tensiona a tessitura do texto, desafiando os modos de captura do discurso pedagógico. Problematicamente, mergulhamos no campo educacional como um plano de forças, onde o propósito não é apenas intervir, mas também criar aberturas a desvios nas experimentações pedagógicas de professores que se movem na educação financeira entredisciplinar.

Na linha 2, intitulada “Linhas Teóricas”, investigamos os conceitos da filosofia da diferença deslocada para a Educação, conforme proposta por Deleuze (1992; 2003; 2006), e recorreremos aos escritos de Deleuze e Guattari (1977; 1995; 2009), em agenciamento com o pensamento de Gallo (2008; 2010; 2012) sobre sua visão de

“educação menor”. Em seguida, apresentamos a perspectiva de Andrew Feenberg (2000; 2004; 2009) em relação à filosofia da tecnologia, explorando a complexa relação entre tecnologia e sociedade. Posteriormente, abordamos o contexto do ciberespaço e cibercultura por Pierre Lévy (2010) em problematizações com a educação da nova geração.

Neste movimento, delineado na Linha 3, intitulada “Linhas da Metodosofia”, destacamos a perspectiva da Metodosofia conforme proposta por Corazza (2020). A abordagem da pesquisa insere-se no processo epistemológico de Deleuze e Guattari (1995), articulado com as contribuições de Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e outros autores, no que tange ao processo cartográfico. Apresentamos e descrevemos os resultados criados e produzidos por meio do acompanhamento deste processo no território composto por um plano imanente, que abrange e faz parte dos múltiplos territórios da pesquisa. Este plano é tecido por relações, intensidades e movimentos de trilhas-pistas que se configurou como potencialidades do acontecimento.

Por fim, na linha 4, intitulada “Algumas pontas soltas à possíveis conexões outras”, apresentamos algumas problematizações e considerações, abordando os limites do estudo e oferecendo sugestões para investigações futuras. Desse modo, aciono tudo o que observei, criei, experienciei e descrevi, com base nas contribuições dos movimentos cartográficos, com o intuito de traçar possibilidades outras. Destaco que a pesquisa é como um rizoma, não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual cresce e transborda.

As esrileituras, enquanto acontecimento, impeliram-nos a desfazer a trama da antiga linha 3, que capturava as forças do Novo Ensino Médio Amazonense em um diagrama rigidificado pelo Macro, onde a política educacional se dobrava sobre a qualificação. No entanto, foi no próprio ato de esrileiturar que experimentamos a potência de fazer vibrar o micro, ativando os acontecimentos singulares da pesquisa em seu movimento ético-estético-político-pedagógico, instaurando devires que escapam às capturas e operam na criação de outras possibilidades.

Um convite a você, leitor: movimente-se comigo, pois a pesquisa é o acontecimento, um devir. Nesse movimento, valorizamos as multiplicidades, as linhas e as diferenças que emergem, transformando cada encontro em uma nova criação. A pesquisa não é um ponto de chegada, mas um acontecimento de abertura, afectação, ruptura, criação, invenção, encontro, tradução e compartilhamento.

2. Linhas teóricas

O professor que desenvolve suas atividades com o uso das tecnologias, precisa envolver-se nessa 'aura imanente' o fazer tecnológico deve estar envolvido com os conceitos criados neste plano imanente no campo tecnológico para dar sentido a seu fazer (Dolzane, 2020, p. 73).

Nesta linha, apresentamos alguns intercessores que atravessaram nosso processo investigativo. Baseamo-nos na Filosofia da Diferença, sobretudo nas ideias de Gilles Deleuze, em diversos momentos articuladas com as contribuições de Félix Guattari e de alguns de seus comentadores. Também recorreremos à Filosofia da Tecnologia, articulando-nos em Andrew Feenberg, além das reflexões sobre o ciberespaço e a cibercultura de Pierre Lévy e seus intérpretes. Essas linhas teóricas intensificam nosso estudo, compondo um plano de forças que nos permitiu problematizar e criar conceitos no devir da pesquisa.

2.1 Filosofia da diferença

A Filosofia da Diferença, conforme delineada por Gilles Deleuze, desafia as perspectivas filosóficas tradicionais, promovendo uma compreensão do ser e do pensamento que se distancia da noção de identidade pura e fixa. Deleuze (2006) critica as fundações da filosofia moderna, especialmente as ideias de Descartes e Platão, propondo uma nova maneira de entender o mundo baseada na multiplicidade, na diferença e no devir, em vez da uniformidade e da identidade.

Sua filosofia, marcada por conceitos como o rizoma e a imanência, busca superar as limitações do pensamento representacional, destacando a importância da criação de conceitos como ato constitutivo da atividade filosófica (Deleuze; Guattari, 2009). Este enfoque oferece uma alternativa emergente ao pensamento ocidental tradicional, abrindo caminhos para a exploração de novas possibilidades de existência e conhecimento, além de ter implicações significativas para a educação, incentivando uma abordagem mais aberta e experimental ao aprendizado.

Para Gilles Deleuze (1992; 2002; 2003), aprender envolve um processo contínuo de experimentação e invenção. O aprendizado não é apenas a aquisição de conhecimento existente, mas a criação de novos conceitos e a exploração de

possibilidades. Deleuze destaca a importância da diferença, sugerindo que aprender significa entrar em contato com o desconhecido e transformar-se através dessa experimentação. O aprendizado, assim, é visto como um ato de conexão com multiplicidades, onde o estudante é um participante ativo na construção do seu próprio conhecimento através da interação dinâmica com o mundo.

Silvio Gallo (2008), ao abordar a Filosofia da Diferença em relação à Educação, enfatiza uma pedagogia inovadora que transcende os métodos tradicionais de ensino, promovendo uma aprendizagem baseada na experimentação, na criatividade e no reconhecimento da singularidade de cada indivíduo.

Ao introduzir esses conceitos na educação, busca-se refletir sobre a multiplicidade, conforme proposto por Deleuze. Trata-se de um tipo de aprendizado como acontecimento, que pode ser estimulado, mas que não pode ser controlado ou transformado em um modelo rígido, ou método (Gallo, 2012). O aprendizado em questão é aberto, caracterizado pelo encontro e pela criação. Nele, produzimos um devir que também é aberto, uma forma de criação que envolve simbiose, encontro e multiplicidade. Do mesmo modo, ao considerar a educação sob essa perspectiva, estamos pensando na invenção, conforme destacado por Freire (1987), onde o ato de aprender está intrinsecamente ligado ao fluxo do movimento do pensamento.

Gallo (2008) defende um pensamento que se concretiza mediante a interação com o outro e a interpretação de signos. A transformação pelo conhecimento torna-se possível quando se permite ser impactado por esses signos. Esse impacto, referido como *afecto* ou *afecção*, manifesta-se como um encontro que promove mudanças, influenciando tanto o ser quanto o conhecimento.

Torna-se evidente, portanto, que a educação, em uma perspectiva, não apenas não estimula o pensamento, mas até o restringe (Ribeiro, 2016). Estou ciente de que estou compartilhando isso com outros educadores, pois eu mesmo sou um. Muitas vezes, nos falta ousadia e vigor no exercício do pensamento. Reconhecemos e representamos, porém, tememos explorar novas ideias. Tememos não reconhecer o que deveria ser reconhecido, ou deixar de representar o que deveria ser representado. Temos receio de não nos depararmos com a verdade que necessita ser encontrada, de não discutir a verdade do mundo e de não contribuir para a construção de um mundo melhor.

Desse modo, receamos submeter a diferença a outras lógicas que não as suas próprias, e nos surpreender em um território desconhecido (Kohan, 2002). Tememos

questionar o que não pode ser respondido e responder ao que não foi perguntado. Essas são barreiras que limitam nossa capacidade de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e voltada para a diferença.

Deleuze (2001) problematiza que aprender é simplesmente o intermediário entre o não saber e o saber, a passagem viva de um ao outro (Deleuze, 2006). Esta declaração convida-nos a conceber o “aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados face à objetividade do problema” (Deleuze, 2006, p. 236). Assim, não se trata meramente de adotar um método para identificar problemas e suas respectivas soluções, mas sim de delinear os problemas de forma mais proeminente do que resolvê-los (Vinci, 2018).

Ademais, não se resume apenas em apresentar os problemas e especular sobre possíveis soluções; trata-se, efetivamente, de uma atitude inventiva. Gallo (2008) propõe uma reinterpretação do conceito de “literatura menor” de Deleuze e Guattari (1977), direcionando-o para o âmbito da educação, a fim de explorar novas abordagens para o contexto escolar. Esse enfoque não se contrapõe à instituição escolar para negá-la, mas, ao problematizá-la, visa ampliar as possibilidades de pensamento e composições que sustentam o modelo educacional vigente, convidando-nos a vivenciar outras experimentações.

Na perspectiva da “educação menor”, há a proposição de uma experimentação na sala de aula na qual os indivíduos (estudantes) assumem papéis coletivos, propiciando a produção do novo (Gallo, 2008). Isso implica considerar as diversas e múltiplas potencialidades que surgem cotidianamente em diferentes contextos educacionais, as quais são muitas vezes obscurecidas pela predominância de uma “Educação Maior”, marcada por metas padronizadas e pela rejeição do singular na educação.

Nesse contexto, podemos interpretar o aprendizado como um movimento desencadeado pelo encontro com signos, uma espécie de processo de decifração desses signos em busca de significado (Gallo, 2008). Em consonância com o pensamento do filósofo, é exatamente esse movimento desencadeado pelo encontro que se revela como um elemento crucial a ser explorado e compreendido na pesquisa.

Ao deslocar as ideias de Deleuze e Guattari (2009) sobre a Educação enquanto um processo criativo, percebemos a necessidade de destacar alguns equívocos associados a certas concepções educacionais. A Educação não pode ser reduzida à contemplação, à comunicação ou à reflexão, embora em determinados momentos

tenha sido erroneamente percebida como tal, devido à propensão de cada disciplina em gerar suas próprias ilusões (Deleuze; Guattari, 2009).

Gallo (2008) adverte sobre essa complexidade e propõe uma abordagem de aprendizado que envolve a revisão das concepções pré-existentes sobre o assunto. Geralmente, tendemos a confundir o conceito com uma noção fixa, uma definição ou uma representação mental.

Segundo o teórico, a concepção deleuziana de conceito é simultaneamente mais ampla e mais restrita do que aquilo com que estamos habituados. Portanto, o conceito não se limita a ser apenas um operador lógico; ele transcende a lógica e, ao mesmo tempo, é limitado por ela. Além disso, o conceito não pode ser considerado universal, uma vez que sua função é expressar ou situar o acontecimento singular (Deleuze; Guattari, 2009).

Desta forma, é importante salientar que, segundo a perspectiva de Deleuze e Guattari (2009), o conceito não se trata de uma representação, tampouco de uma representação universal. Pode-se entendê-lo como uma jornada do pensamento que estabelece um acontecimento, ou vários acontecimentos, permitindo uma maneira de enxergar o mundo, a experiência vivida.

Isso implica na constante oportunidade de revisitar e reinterpretar a experiência vivida e o mundo ao nosso redor (Gallo, 2010). Essa ideia é altamente relevante para a educação e para os educadores, independentemente de serem filósofos ou não. Como é bem-sabido, diariamente nos deparamos com os desafios impostos pela opinião corrente, pelo senso comum disfarçado sob diferentes aparências.

Dentro desse contexto, a atividade educativa é concebida como uma oportunidade para liberar e orientar as forças, tendências e impulsos individuais. A direção da educação implica no exercício do poder através do estímulo à produção de conhecimento e habilidades. Gallo (2008) enfatiza que a educação pelo olhar de Deleuze deve ser um espaço de vivência e composição para poderem experimentar esses princípios.

Se o nosso objetivo é transcender os limites das concepções filosóficas predominantemente reflexivas ou centradas em conteúdos (Deleuze; Guattari, 2009), então como filósofos-educadores, enfrentamos o desafio de desenvolver conceitos no âmbito da educação enquanto plano imanente. Aceitar essa proposta nos conecta a uma refinada tradição que percebe a formação humana e seus processos como autodeterminação.

Ao afinarmos nossa percepção, percebemos que tornar-se quem somos implica em aprender a sê-lo (Almeida, 2018). Esse processo implica em um movimento constante voltado para o surgimento das singularidades que definem a experimentação docente, indo além das normas estabelecidas pela “Educação Maior” predominante e pelos processos de subjetivação em vigor. Nessa perspectiva, cabe ao filósofo-educador operar transformações no mundo das opiniões tão presentes na educação (Gallo, 2010).

Para Gallo (2010), diante da complexidade do processo educacional, existem dois aspectos distintos: há os que se dedicam a educar visando o desenvolvimento das potencialidades individuais, permitindo que o ser humano se torne aquilo que realmente é; e há aqueles que buscam moldar o indivíduo segundo os padrões predefinidos pela sociedade, orientando-o a se tornar algo que ele não é inicialmente (Corazza, 2005; 2009).

Essas abordagens podem ser entendidas respectivamente como um processo de singularização, onde as pessoas são formadas conforme revelam suas próprias aptidões ao longo do processo educativo, ou como um processo de subjetivação, no qual os indivíduos são moldados para se ajustarem aos padrões sociais estabelecidos de antemão. No segundo caso, os indivíduos adquirem uma identidade e um papel predefinido, sendo preparados para desempenhar funções específicas esperadas pela sociedade (Gallo, 2010).

Isso caracteriza a “Educação Maior”, que visa produzir em massa indivíduos adequados às necessidades da estrutura social, deixando pouco espaço para a expressão criativa e a autoinvenção (Munhoz, 2022). Essa questão da produção em série de subjetividades tem sido amplamente discutida como a dimensão ideológica da educação com alguns teóricos como Corazza (2001) e Gallo (2008).

A Educação Maior é aquela que é oficializada e busca se consolidar, tornar-se presente e efetiva. Por outro lado, uma educação menor é um ato de rebeldia e resistência (Gallo, 2008). É uma insurgência contra os fluxos estabelecidos e uma resistência às políticas impostas, “nos conduzimos de modo outro, sabotar a engrenagem que tenta nos ocultar e minimizar nossos desejos e nossa sensibilidade” (Gallo; Monteiro, 2020, p. 199).

Na sala de aula, traçamos estratégias e exercemos nossa militância, criando um presente e um futuro que transcendem ou divergem das políticas educacionais estabelecidas. “A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que

rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades” (Gallo, 2008, p. 176). Enquanto a Educação Maior é elaborada na macropolítica, nos escritórios e expressa em documentos, a educação menor ocorre na micropolítica, na sala de aula, manifestando-se por meio das ações cotidianas de cada indivíduo (Gallo; Monteiro, 2020).

A educação menor é um exercício de produção de multiplicidades, onde cada projeto é coletivo e todo valor é coletivo (Gallo, 2008). Em um rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam em individualizações sem sujeito (Deleuze; Guattari, 1995). Não há sujeitos nem objetos; há projetos, acontecimentos e multiplicidades que se conectam e geram novas possibilidades.

No entanto, é igualmente compreensível que a rigidez encontrada no ambiente da sala de aula não seja permanente, ao haver singularidades que permeiam esse cenário, rompendo com as normas institucionais e permitindo a emergência de processos criativos nos quais o aprendizado é influenciado por uma variedade de forças heterogêneas (Gallo, 2008).

Ademais, não se resume apenas em apresentar os problemas e especular sobre possíveis soluções, pois o processo envolve mais do que uma mera descoberta; trata-se, efetivamente, de “um fluxo entre outros” (Deleuze, 1992, p. 17). Conforme Deleuze e Guattari (2009) destacam, a invenção concede ao ser aquilo que ele não era, podendo até mesmo nunca ter existido. Tais considerações nos levam a refletir sobre a importância de encarar o ato de aprender como um desafio de natureza filosófica.

Deleuze e Guattari (2009) ressalta, entre esses pontos, há intensidades obscuras que convocam experiências diversas, gerando diferenças que delineiam múltiplas direções; desencadeiam significados e, por vezes, convergem em outras questões. Não há respostas prontas e seguras, mas sim forças intensivas que influenciam tanto o corpo do/a professor/a quanto o dos/as estudantes, dissipando aulas e inserindo o aprendizado em um domínio nebuloso que pode oferecer certos caminhos, mas não direções fixas (Deleuze, 2002).

Manifestamos nossa oposição a um processo de aprendizado que se fixa na objetividade, e, paradoxalmente, reconhecemos que a decepção tem um papel pedagógico processual, revelando-se como um aspecto essencial na busca pelo aprendizado e sua complexidade. Pois os signos que compõem o aprendizado não se

revelam objetivamente (Deleuze, 2003), eles sempre se expandem, escapam, criam aberturas, e certos nomadismos os atraem (Brito; Costa, 2021).

Se o objeto não revela a verdade, se a inteligência não revela a verdade, então, não se pode encontrar no objeto o segredo constitutivo que geralmente se espera encontrar; contudo, a decepção é sempre múltipla e também separa o objeto do signo (Deleuze, 2003). Isso não implica que o sujeito também não seja decepcionante, pois acreditamos que através das experimentações pedagógicas subjetivas e associativas, eles podem indicar o que seria um signo do processo de aprendizado.

Logo, segundo Gallo (2008), inspirado por Deleuze, a educação deve se afastar da reprodução de conhecimentos estratificados para valorizar as diferenças, incentivando os estudantes a explorar novos territórios de pensamento e ação. Isso implica uma experiência educativa que não somente transmite informações, mas que também forma pensadores críticos e criativos, capazes de lidar com a complexidade do mundo contemporâneo. Portanto, a educação menor, sob a perspectiva da Filosofia da Diferença, tem em vista romper com a homogeneização cultural e intelectual, cultivando espaços de aprendizagem onde a diversidade é vista como fonte de riqueza e inovação.

2.2 Filosofia da tecnologia

No século XXI, percebemos inúmeros progressos tecnológicos derivados da modernização da sociedade e da disseminação da Internet (Lévy, 2010; Lévy, 2001). Esse progresso contínuo permeia uma ampla gama de setores, incluindo a educação, transformando a tecnologia em uma aliada significativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Dentro desse contexto de progresso, é preciso salientar que, no âmbito do ensino, as tecnologias não devem se tornar a ferramenta principal para o processo de ensino-aprendizagem, mas sim um recurso que proporcione a mediação entre estudante, professor/a e os saberes escolares. Além disso, nenhum tipo de tecnologia, por mais avançado que seja, é capaz de substituir a ação do/a professor/a no processo educativo (Almeida; Bueno, 2022).

O convite para uma visão além do técnico implica em considerar as tecnologias sob uma variedade de perspectivas e abordagens, a fim de compreender, por

exemplo, sua falta de neutralidade. Somos desafiados a reconhecer os discursos, propósitos e características essenciais das tecnologias digitais, bem como sua maneira de construir redes de forma convergente, reconhecendo que as tecnologias estão intrinsecamente ligadas aos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da sociedade (Selwyn, 2011). Para isso, exploraremos a visão de Andrew Feenberg sobre a Filosofia da Tecnologia.

A filosofia, em sua potência, não se limita a interpretar o mundo, mas o atravessa como força criadora, onde os humanos não são sujeitos fixos, mas devires incessantes que compõem e se deixam compor pelas forças do caos (Deleuze; Guattari, 2009). Na tradição filosófica Ocidental, os gregos esboçaram uma primeira distinção entre *physis* e *poiesis* (Bittar, 2003). A *physis* não é uma substância estável, mas um campo intensivo de criação imanente, onde a natureza se engendra sem um modelo prévio. Já a *poiesis* não se reduz a uma ação humana de fabricação, mas à emergência de dobras no real, onde a matéria e a ideia se encontram em variações contínuas.

A palavra “*techne*” está relacionada ao conhecimento ou disciplina e está diretamente ligada à forma *poiesis*. Por exemplo, a engenharia civil é uma “*techne*” que possibilita a construção de edifícios, e a marcenaria é uma “*techne*” cujo objetivo é trabalhar com madeira. Os gregos associavam a palavra “*technai*” à ideia de demonstrar a maneira correta de fazer as coisas (Feenberg, 2009).

A segunda distinção constitutiva, conforme o conceito grego, é entre existência e essência. A existência trata da questão de se algo é ou não é, enquanto a essência nos apresenta o que a coisa é em si. A existência, expressada pela “*ex-sistência*” (estar aí, fora das causas), refere-se ao que pode ser encontrado na coisa em si (*in re*). A existência é o fato de ser, diferindo da essência, que consiste no ser da própria coisa. Perguntas como “aquele que é” e “aquele é o quê?” parecem indicar duas dimensões independentes do ser. No contexto da filosofia ocidental, a existência muitas vezes foi considerada algo nebuloso e de menor relevância em comparação com a essência e seus conceitos sucessores derivados da ciência e do conhecimento.

Platão concebe a natureza dividida em existência e essência, assim como acontece com os artefatos, o que serve de base para a ontologia grega. A relação entre as duas distinções mobilizadoras mencionadas, *physis* e *poiesis*, existência e essência, será descrita a partir desse ponto. No caso da *poiesis*, a distinção entre existência e essência é real e óbvia. A coisa surge primeiro como uma ideia e, em

seguida, existe de fato por meio da experiência humana e de seu domínio sobre a forma natural. Os gregos destacam que a ideia do artefato não surge subjetivamente, é necessária a maestria sobre uma *techne*.

Cada 'techne' contém a essência da coisa a ser feita, anterior ao ato de fazer. A ideia, a essência dessa coisa, é, portanto, uma realidade independente dela mesma e do fabricante do artefato. Além disso, como já mencionamos, o propósito da coisa produzida está incorporado em sua ideia. Em resumo, embora os seres humanos criem artefatos, eles o fazem de acordo com um plano e com um propósito que é um aspecto objetivo do mundo (Feenberg, 2009, p. 3).

Na era moderna, o estado atual da tecnologia se diferencia da *techne* apresentada pelos gregos, devido à divisão do trabalho na sociedade moderna, que criou um distanciamento entre a existência e a essência dos objetos.

Pensar na tecnologia apenas como instrumentos, máquinas, regras e sistemas pode sugerir de alguma forma sua neutralidade. Se toda tecnologia é desenvolvida puramente para satisfazer as necessidades humanas e servir aos desejos humanos, seria ela realmente neutra? Feenberg (2009) argumenta que essa visão corresponde ao liberalismo e sua fé no progresso, uma visão predominante no Ocidente.

Mesmo para aqueles que defendem a ideia da neutralidade da tecnologia, alegando um desenvolvimento voltado para o “bem viver” de uma sociedade, ainda cabe questionar a definição do que é “viver bem” e em que condições essa afirmação pode ser assumida como verdadeira.

Se a tecnologia incorporar um valor substantivo, ela não será meramente instrumental e não poderá ser usada para diferentes propósitos por indivíduos ou sociedades que discordem sobre o que é o bem. O uso da tecnologia para este ou aquele propósito será, por si só, uma escolha específica de valor e não apenas uma forma mais eficiente de realizar algum tipo de valor pré-existente (Feenberg, 2009).

Não podemos ignorar que existem escolhas sendo feitas em relação ao desenvolvimento e aos destinos da tecnologia. Mesmo que uma determinada escolha atenda à maioria da sociedade, é necessário questionar quem decidiu que seria dessa forma. Feenberg (2009) está mais interessado em suscitar reflexões e conduzir a sociedade a fazer escolhas conscientes em relação à tecnologia.

Feenberg (2009) aborda a questão partindo da técnica para chegar à tecnologia. A neutralização da técnica, segundo ele, promove um distanciamento das polêmicas políticas. A crença comum é que o progresso técnico é o progresso da

espécie humana. Entretanto, como as escolhas técnicas não são neutras, o desenvolvimento da tecnologia também não é.

Feenberg (2009) argumenta que as concepções tradicionais sobre tecnologia são insuficientes para uma reflexão filosófica completa na contemporaneidade. Para superar as ambiguidades da automatização dos sentidos em um padrão fixo, ele divide as teorias filosóficas da tecnologia em quatro campos teóricos: Instrumentalismo, Substantivismo, Determinismo e Teoria crítica. Essas divisões visam oferecer um panorama abrangente para a análise filosófica das tecnologias. Feenberg descreve a perspectiva instrumentalista como o resultado dos entendimentos do senso comum do século XIX e início do século XX, onde a tecnologia moderna era vista como neutra e submissa à vontade humana, devido ao avanço das bases industriais.

Para uma melhor compreensão de todas as vertentes que compõem a filosofia da tecnologia, recorreremos ao seguinte quadro:

Quadro 1 - Vertentes da Filosofia da Tecnologia

A Tecnologia é:	Autônoma	Humanamente Controlada
Neutra (Separação completa entre meios e fins)	Determinismo (Por exemplo: a teoria da modernização)	Instrumentalismo (Fé liberal no progresso)
Carregada de Valores (Meios formam um modo de vida que inclui fins)	Substantivismo (Meios e fins ligados em sistemas)	Teoria Crítica (Escolha de sistemas de meios-fins alternativos)

Fonte: Adaptado de Feenberg (2009).

O Quadro 1 apresenta dois eixos no contexto da visão sobre a tecnologia: a neutralidade da tecnologia e a tecnologia carregada de valores. Na primeira opção, a tecnologia é considerada um artefato técnico sem propósito próprio, não sendo responsável pelos fins a que se destina. Nessa visão instrumental, as tecnologias são vistas como imparciais e úteis, independentemente do contexto social em que estão inseridas.

No eixo horizontal, as tecnologias podem ser autônomas ou humanamente controláveis. A primeira opção refere-se à capacidade de controle que os humanos têm sobre a tecnologia. A questão aqui é se nós, humanos, temos liberdade para

decidir como a tecnologia se desenvolve e evolui. Se não tivermos esse controle, então a tecnologia seguirá suas próprias leis imanescentes.

O quadro 1, onde o controle humano se encontra com a neutralidade da tecnologia, expressa o instrumentalismo. Nessa visão, a tecnologia é vista apenas como uma ferramenta para satisfazer nossas necessidades, sendo amplamente aceita e incorporada pelo senso comum, como no liberalismo ocidental. Acredita-se que as ferramentas devem ser usadas por todos, já que foram criadas para atender às necessidades humanas.

Por outro lado, o determinismo argumenta que não apenas os seres humanos não controlam a tecnologia, mas são controlados por ela. À medida que a sociedade progride, a tecnologia se desenvolve para atender às suas necessidades básicas, levando as pessoas a se adaptarem a ela como uma expressão significativa de sua humanidade.

Finalmente, abaixo do determinismo, está o substantivismo, que atribui à tecnologia valores substantivos e específicos relacionados a uma ideia particular de “bem viver” em uma sociedade.

Se a tecnologia adotar um valor substantivo, ela não será simplesmente uma ferramenta instrumental que possa ser usada para diferentes fins por indivíduos ou sociedades que possuam perspectivas diferentes sobre o que é considerado bom. O uso da tecnologia para um propósito específico seria, por si só, uma escolha particular de valor, e não apenas uma forma mais eficiente de alcançar um valor preexistente (Feenberg, 2009, p. 7).

Os substantivalistas apresentam uma visão pessimista em relação ao futuro da humanidade em relação à tecnologia. Segundo esse grupo, a tecnologia tem o potencial de criar um novo sistema cultural que não apenas substitui e corrompe os valores tradicionais, mas também reestrutura e controla o mundo social de forma abrangente, conforme explicado por Feenberg (2004).

A crítica substancialista compartilha semelhanças com a posição determinista. Ambas enxergam o progresso técnico como unilinear e automático. Enquanto o determinismo inicialmente era uma doutrina otimista sobre o progresso, o substancialismo apresenta uma visão mais sombria, pois presume que a técnica é intrinsecamente orientada para a dominação. Ao contrário de corrigir problemas, o progresso apenas tende a agravá-los. Essa perspectiva pode ser denominada "essencialista", pois afirma que existe apenas uma essência da tecnologia, e que essa essência é responsável pelos principais dilemas enfrentados pela civilização moderna (Feenberg, 2004, p. 10).

Para Feenberg (2004), é possível enxergar a agência humana além das abordagens deterministas e substantivalistas. Em uma sociedade democrática, essa agência pode ser exercida pela participação ativa dos cidadãos nas decisões relacionadas ao desenvolvimento da tecnologia. No entanto, em sociedades tecnocráticas, os especialistas técnicos podem resistir à inclusão de pessoas não especializadas na tomada de decisões tecnológicas.

O desafio que enfrentamos está relacionado à representação na esfera técnica. Se a tecnologia é uma questão política e os projetos de engenharia são formas de legislação, então é crucial que ela expresse interesses semelhantemente às decisões políticas e leis comuns (Feenberg, 2004).

Apesar do alto grau de desenvolvimento tecnológico em muitas sociedades, os sistemas técnicos não são isolados, sendo influenciados socialmente, especialmente em projetos técnicos com implicações políticas (Feenberg, 2004).

Feenberg (2004) defende uma “democracia profunda” que envolve uma estratégia combinando a racionalização democrática dos códigos técnicos e o controle eleitoral sobre as instituições técnicas. Isso implica na busca por uma maior participação democrática na definição e controle das decisões relacionadas à tecnologia.

Portanto, as diferentes abordagens filosóficas da tecnologia, conforme proposto por Feenberg (2009) - instrumentalismo, determinismo e substantivismo - constituem a base para uma crítica baseada em valores democráticos, que promove escolhas conscientes em relação à tecnologia.

Feenberg (2009) enfatiza a urgente necessidade de democratizar a tecnologia. Ele argumenta que a hierarquia social autoritária não é uma consequência inevitável do progresso técnico, mas sim um aspecto contingente. Portanto, é possível buscar uma forma alternativa de racionalizar a sociedade, que permita democratizar o controle em vez de centralizá-lo.

Consideramos aqui a tecnologia como um elemento integrante de um contexto maior, onde sua presença cria ou modifica novos ambientes e influencia hábitos e comportamentos. Portanto, não se pode reduzir “tecnologias” simplesmente a uma coleção de ferramentas. Feenberg (2000) argumenta que uma compreensão adequada da nossa vida cotidiana não pode ignorar a tecnologia ao permear a configuração e o planejamento de cidades, sistemas de transporte, meios de comunicação, produção agrícola e industrial, tudo com implicações políticas. A

tecnologia também desempenha um papel significativo em questões relacionadas à saúde e educação, influenciando as escolhas que são feitas nesses campos.

Em relação à educação, acreditamos que a presença da tecnologia pode promover mudanças significativas e melhorias na qualidade do ensino, mas isso está condicionado a diversos fatores, como políticas públicas de tecnologia, currículos educacionais, formação técnica e pedagógica dos professores, contexto escolar, entre outros.

Feenberg (2009) destaca que somos seres humanos não apenas por nossas crenças e valores, mas também pelos instrumentos que utilizamos. Ele enfatiza a importância de planejar e conduzir o desenvolvimento tecnológico por meio de processos públicos e escolhas conscientes, a fim de termos algum controle sobre nossa própria humanidade. A ideia é que, ao adotarmos uma racionalidade tecnológica que vá além do aspecto instrumental, sejam criados espaços para considerar tanto a razão moral quanto a razão política nas decisões tecnológicas. Dessa forma, é necessário a busca por uma abordagem mais equilibrada e consciente do impacto da tecnologia na sociedade e na educação.

2.3 Nova geografia do saber: a cultura do ciberespaço

Estamos experimentando mudanças consideráveis no que se refere ao desenvolvimento da internet e das tecnologias digitais. Essa expansão tecnológica constitui um novo conceito sociocultural, onde as relações sociais são mediadas por artefatos tecnológicos e os conceitos de espaço e cultura estão completamente entrelaçados. De acordo com Lévy (2010), a cultura emergente influencia as ações que ocorrem fora do mundo virtual, um sistema aberto e em constante mudança, inundando o mundo com informações de forma instantânea, fenômeno chamado pelo filósofo de 'segundo dilúvio'.

Em mais de três décadas, Lévy (2010) desenvolveu estudos sobre temas relacionados ao homem, a cultura, a sociedade, a comunicação, a informação, o conhecimento, a tecnologia e o virtual. Desde 1990, vivenciamos o avanço tecnológico idealizado na 'superestrada da informação', presenciamos o surgimento das 'novas tecnologias' e atualmente na era 'digital', mergulhamos em um fluxo abundante de informações e dados.

Um dos termos difundidos pelo filósofo foi cibercultura definida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 2010). O ciberespaço, segundo ele, é fruto de um verdadeiro movimento social que considera a interação, as comunidades virtuais e a criação da inteligência coletiva para o surgimento de um novo modo de cultura.

A internet é uma das estruturas que sustentam o espaço virtual, símbolo do principal valor do ciberespaço sendo um dos mais fantásticos exemplos de construção cooperativa internacional (Lévy, 2010). Portanto, ela é um dos componentes das tecnologias digitais dando funcionalidade à infraestrutura de comunicação no ambiente virtual.

O crescimento progressivo da internet, do avanço dos meios digitais, da interconexão em massa difundiu e firmou as comunidades virtuais, público que interage no espaço virtual, se comunicam e compartilham os mesmos objetivos. Esses coletivos são “construídos sobre as afinidades de interesses, de conhecimento, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais” (Lévy, 2010, p. 127). Nosso cotidiano é constituído por jovens que estão completamente imersos no mundo digital, formando seu coletivo nas redes sociais.

Lévy (2010) menciona que o ciberespaço pode ser entendido como um espaço virtual de fluxo de informações e de sociabilidade, mesmo sem a interação física como forma de relacionamento. É um ambiente de comunicação que não se opõe ao real. “Uma das ideias mais errôneas, e talvez a que tem vida mais longa, representa a substituição pura e simples do antigo pelo novo, do natural pelo técnico ou do virtual pelo real” (Lévy, 2010, p. 212). A disseminação das tecnologias ultrapassou até mesmo os costumes mais básicos, como o simples fato de interagirmos mais por aplicativos do que pessoalmente. Esse é um comportamento que define a cibercultura em nosso cotidiano.

O Ciberespaço “é o novo meio de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (Lévy, 2010, p.17), diversos espaços virtuais são desenvolvidos para que exista uma interação mais flexível. Desse modo, temos meios de comunicação que antes não tínhamos.

Nesse sentido, Lévy (2010) diz que os marcos de crescimento do ciberespaço são a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva. A interconexão é um fenômeno aberto, que envolve não apenas as pessoas, mas também a conexão entre objetos por meio da internet, um processo que faz parte desse ambiente virtual. A internet dá suporte ao princípio de interconexão fornecendo a dinâmica integrativa do processo de globalização: “comercio, finanças, mídias, transporte, pesquisa científica, produção industrial, são alguns dos fenômenos tecnossociais cujo funcionamento é atualmente indissociável da interação virtual entre todo/tudo aquele/aquilo que compõe o ciberespaço” (Rufino, 2017, p. 120).

As comunidades virtuais se renovam constantemente, vivenciamos acontecimentos que diariamente revolucionam nossa forma de lidar com o ciberespaço e com a internet. O surgimento das redes sociais como o Orkut, que quebrou paradigmas, e posteriormente o facebook, o twitter, o instagram, e com a rapidez das inovações tecnológicas, muitas surgem diariamente aumentando nossa permanência no espaço virtual, sem contar que as redes sociais fazem parte do dia a dia da maioria dos jovens. Essas mudanças de comportamento também influenciam a velocidade de conexão, a chegada do 5G tem causado uma revolução no que se refere a rapidez no compartilhamento de dados.

Para Lévy (2010), a inteligência coletiva é considerada a finalidade última do espaço virtual, o principal motor da cibercultura, sua existência está condicionada a ultrapassagem dos limites geográficos físicos das comunidades virtuais no ciberespaço, usando mecanismos que possibilitam a comunicação dos sujeitos em tempo real. A relação existente entre ciberespaço e inteligência coletiva torna-se complexo e ambivalente que pode se tornar veneno ou remédio da cibercultura.

Devido a seu aspecto participativo, socializante, descompatimentalizante, emancipador, a inteligência coletiva proposta pela cibercultura constitui um dos melhores remédios para o ritmo desestabilizante, por vezes excludente, da mutação técnica. Mas, neste mesmo movimento, a inteligência coletiva trabalha ativamente para a aceleração dessa mutação (Lévy, 2010). Em grego arcaico, a palavra ‘pharmakon’ (que originou a palavra ‘pharmacie’, em francês) significa ao mesmo tempo veneno e remédio. Novo pharmakon, a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela, de tão vasta e multiforme que é) e um

remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes” (Lévy, 2010, p. 30).

A digitalização ganhou espaço e surgiram novas formas de mensagens interativas, as plataformas de compartilhamento de mensagens instantâneas como *Whatsapp* e *Telegram*, A virtualização constitui o aspecto distinto da nova face da informação fazendo com que as mensagens proliferem no ciberespaço. A universalização da cibercultura espalha a interação em qualquer espaço físico do mundo. “A cibercultura é recheada de novas maneiras de se relacionar com o outro e com o mundo. Não se trata, mais uma vez, de substituição de formas estabelecidas de relação social (face a face, telefone, correio, espaço público físico), mas do surgimento de novas relações mediadas” (Lemos, 2003).

A desterritorialização é “capaz de gerir diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo particular” (Lévy, 2010, p. 47). “As tecnologias digitais surgiram, então, como infraestrutura do ciberespaço, nos espaços de comunicação, de sociabilidade, de organização e transação, mas também como novo mercado da informação e do conhecimento” (Lévy, 2010, p. 32).

Temos técnicas que permitem digitar, armazenar, tratar e transportar e colocar os dados a disposição do usuário final, processadores a cada ano que passa, tornam-se mais potente, a memória evolui no sentido de atingir maior capacidade de armazenamento, a transmissão das informações são feitas por todos os meios de comunicação inimagináveis, interfaces mudaram, os programas e os aplicativos possibilitam a prestação de serviços específicos e estão, progressivamente, abertos ao aperfeiçoamento das personalizações das suas funções.

As transformações digitais trouxeram a visão das tendências do momento e de um futuro próximo para a tecnologia. Atualmente, novos conceitos estão sendo difundidos para gerar respostas e soluções para as demandas do dia a dia como Inteligência Artificial (IA), ainda que para algumas pessoas ainda pareça uma realidade distante, ela já está presente nas mais diversas áreas, até mesmo em uma simples busca na internet. O cinema e a televisão sofreram grandes transformações com a chegada das plataformas de streaming como Netflix, Amazon Prime, Disney, entre outros, mudando as formas de reproduzir diferentes mídias, como áudio e vídeo, pela internet. As plataformas são controladas pelo usuário que controla e escolhe os conteúdos dos filmes e séries.

Além da função de acesso de informações e à distância, o ciberespaço permite a transferência de dados, a troca de mensagens instantâneas, a realização de conferências eletrônicas que possibilita a um grupo de pessoas discutirem sobre determinado tema, dispositivos de ensino em grupo, aprendizagem cooperativa compartilhada por diversos recursos, novas formas de organização de trabalho e de estudo. Em síntese, o ciberespaço possibilita a combinação de vários meios de comunicação.

Devemos assim estar abertos às potencialidades das tecnologias da cibercultura e atentos às negatividades das mesmas. Devemos tentar compreender a vida como ela é e buscar compreender e nos apoderar dos meios sócio-técnicos da cibercultura. Isso garantirá a nossa sobrevivência cultural, estética, social e política para além de um mero controle maquínico do mundo. Para os que sabem e querem olhar, nas diversas manifestações socioculturais da cibercultura contemporânea podemos constatar que ainda há vida para além da artificialização total do mundo. O fenômeno ainda está em sua pré-história e esse objeto dinâmico se transformará com certeza (Lemos, 2003).

A tecnologia, em geral, sendo virtual ou não, é um fenômeno essencialmente ligado à sociedade, à cultura e ao próprio homem e não um somente um complemento para a vida, “as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura” (Lévy, 2018, p. 22). E traçar as características da cultura digital são operativas para que possamos descrever o contexto no qual a filosofia e seu ensino se encontram.

Abordar questões sobre a da relação entre filosofia da diferença, da tecnologia, da educação e da cultura possibilita compreender que essas temáticas não estão desligadas dos problemas do mundo, mas que dialogam com a realidade do ser humano que expressa seu modo de ser e pensar por meio das tecnologias e de acordo com sua cultura. Por fim, a cibercultura se resume, o extremo entre o real e o virtual, que faz surgir uma nova geração que vem vivenciando no cotidiano as transformações ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico.

2.4 Quem é essa nova geração que vivencia a cibercultura?

A cibercultura modificou o comportamento do homem e fez com que surgisse uma nova geração acostumada a fazer praticamente tudo com o auxílio da tecnologia

(Lévy, 2010). A evolução tecnológica interferiu nas relações sociais do ser humano, portanto, compreender o mundo virtual é importante para que possamos compreender o lugar do sujeito nessa relação com as tecnologias digitais, o ciberespaço e a internet que compõe a cultura digital.

Uma das ferramentas tecnológicas mais usadas é o smartphone, porém, foi por meio do computador que tudo começou. Essa tecnologia proporcionou novas formas de se relaciona entre si e com o mundo, do espaço físico as interações passaram para ao espaço virtual, alterando, assim, o modo de vida das pessoas.

Esse novo meio de comunicação surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, como também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 2010, p.17).

Com a chegada da internet e a perspectiva de contato virtual entre as pessoas, o homem iniciou seu percurso e precisa adaptar-se constantemente ao mundo que se transforma de maneira rápida (Fava, 2018). Presenciamos a relação intrínseca entra a cultura dos jovens e a cultura tecnológica que surge a partir do elevado consumo das ferramentas tecnológicas, como a internet, o smartphone, os games, entre outros.

Esse momento de transitoriedade caracteriza o contexto sociocultural da cibercultura, e também o surgimento de uma nova geração que possui habilidades diferentes das anteriores, uma geração mais articulada com as tecnologias digitais. As características podem ser especificadas de acordo com o contexto histórico, social e cultural em que nasceram. Oliveira (2019, p. 23) menciona que “nos primórdios, as gerações eram definidas, como sendo aquelas que sucederam seus pais, e eram classificadas a cada vinte e cinco anos”.

A partir dos últimos cinquenta anos, com a influência da tecnologia, da popularização da televisão de tubo aos smartphones, a divisão das gerações passou a ser feita conforme a relação entre o homem e a máquina. Os protagonistas tiveram uma aceleração do tempo, no modo de fazer as coisas, bem como no jeito de produzir. Diante disso, houve a necessidade de pensar em outras formas de indagar estas pluralidades de formação social (Oliveira, 2019).

As gerações passam por essa ruptura de comportamento, que estabelece a diferença entre os períodos e as mudanças culturais antes e pós cibercultura. As particularidades das gerações determinam a transformações sociais e culturais, e tais

mudanças são impulsionadas por suas técnicas, e isso ocorre de forma acelerada. “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estará obsoletas no final de sua carreira” (Lévy, 2010, p. 157).

O ciberespaço, as tecnologias digitais e a internet foram pontos decisivos e que marcaram época, separando as gerações e encurtando o intervalo de tempo entre elas. Pessoas das mais variadas idades estão interagindo e convivendo com outras de hábitos e costumes diversos em casa, na escola, no trabalho, entre outros espaços.

Para Oliveira (2019), a consciência de viver em uma determinada época faz do homem o construtor de sua própria história, mesmo condicionado a sofrer alterações e não conservar costumes na sua linhagem. Este fenômeno de pertencimento revela as particularidades das gerações em cada contexto social, portanto, ao levarmos em conta o contexto histórico, cultural e tecnológico as gerações podem ser divididas em Geração Tradicional, Baby Boomers, Geração X, Geração Y (também conhecidos como Millennials), Geração Z e Geração Alpha.

Segundo o autor, a geração Baby Boomers, tem em média 60 anos, são pessoas que nasceram após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando as tropas combatentes finalmente puderam retornar para casa e constituir família, isso fez com que houvesse uma explosão súbita na taxa de natalidade. Essa geração teve como principal referência tecnológica a televisão.

A baby boomers tornou-se a geração TV, ou também poderiam ser chamados de “Geração da Guerra Fria”, além de outras denominações, que fizeram parte neste período. O que moldou essa geração foi a imagem, porém foi com a revolução das comunicações que se percebe um enorme impacto, ou seja, as pessoas passaram a disponibilizar a maioria do seu tempo na frente da “telinha” (Oliveira, 2019, p.25).

A televisão revolucionou a maneira como as famílias tinham acesso às informações, influenciando o meio social, os hábitos de consumo e o entretenimento. Os Baby Boomers não ficaram para trás em relação às inovações tecnológicas, eles têm acesso a todas as novidades do mundo digital. A geração teve uma educação rígida e disciplinada, e tem contribuído e presenciando as mudanças culturais das últimas décadas (Oliveira, 2019).

Os integrantes da geração X, são filhos dos Baby Boomers e têm entre 35 a 49 anos. As pessoas nascidas nessa geração passaram por repressões ideológicas, pela censura, pela polarização do mundo e por ditaduras militares. São práticos e abertos

para as novidades tecnológicas, viram surgir o primeiro computador, o smartphone e os eletrodomésticos inteligentes.

Essa geração viu surgir o computador pessoal, a internet, o smartphone, a impressora, o e-mail, etc. Neste período aconteceu um grande avanço tecnológico em que muitos jovens desta época tiveram a influência da tecnologia na sua conjuntura social. O conhecimento gerado pelo uso do computador facilitou a esta geração propor mudanças significativas e também descrever as informações que delas necessitavam para sua formação cultural (Oliveira, 2019).

As pessoas da geração X cresceram numa sociedade analógica e foram os primeiros a adotar o meio digital, porém, não preservam o hábito de ficar conectado com frequência ou qualquer outro tipo de dependência das tecnologias.

A geração Y, também chamados de Millennials, tem entre 20 a 35 anos, foi a primeira geração a chegar à idade adulta no novo milênio. Diferentemente das gerações anteriores, a geração Y tem acesso a tudo e tem uma relação mais aberta com a família, por ser umas famílias menores, com características contemporâneas, pois possuem diversas configurações (Oliveira, 2019). Viveram a transição tecnológica, e estão adaptadas as frequentes mudanças do mundo tecnológico. Foram os últimos a passar pela fase sem o smartphone, sendo quase impossível ter uma rotina desconectada, tornaram-se hábeis na utilização das mídias digitais.

Segundo Oliveira (2019, p. 27), “a internet abriu todas as possibilidades do mundo para que essa geração tenha mais acesso à informação, comunicação e conhecimento”. Superexpostos as informações, desenvolveram facilidade em se comunicar por e-mail, mensagens de texto, pelas redes sociais com a possibilidade de estar presente digitalmente em diversos lugares ao mesmo tempo.

A geração Z, também denominada de Centennials, IGeneratiorn, tem de 15 a 20 anos, são os nativos digitais que nasceram imersos no mundo digital, a idealização e surgimento da web e ao elevado desenvolvimento dos aparatos tecnológicos. Iniciaram sua vida aptos a interagir com qualquer tipo de tecnologia, aprenderam a deslizar a tela do smartphone antes mesmo de começar a ler.

Para os integrantes dessa geração, as ferramentas tecnológicas são extensões do ser humano, por terem nascido juntamente com a tecnologia, não conseguem discernir entre o real e o virtual, tudo faz parte da mesma vida como se o digital fosse extensão do seu corpo, valorizam a interação mesmo mediada por aplicativos de conversas ou vídeo chamadas. São indivíduos globalizados, acostumados a

compartilhar e aprender pela Internet, navegam por diversos grupos socioculturais e são fluidos e individualistas em suas relações.

A primeira geração que cresceram em um ambiente completamente tecnológico, é a denominada de geração Alpha, ou Gen A. A geração Z que antecede os Alpha expressa a última letra do alfabeto, o Z. Então, para dar viabilidade a um novo ciclo, e porque a palavra Alpha é a primeira letra do alfabeto grego, a nova geração foi nomeada de Alpha. Essa geração corresponde às pessoas que nasceram a partir de 2010, sua particularidade é a conectividade. “Esta geração já nasce conectada em rede, diante do olhar dos infantes está a tela do tablet, do smartphone e do iphone. A tendência indica que sejam muito mais independentes, e adaptados às novas tecnologias” (Oliveira, 2019, p. 29).

São indivíduos que possuem pensamentos e habilidades mais rápidos e se formam também a partir de espaços virtualizados, uma geração que nasceu totalmente no século XXI. Portanto, as pessoas dessa geração estão desenvolvendo outro estilo de vida devido ao fenômeno tecnológico e sua atuação no ciberespaço. O que nos remete a indagação feita por Lévy (2010), seria a tecnologia determinante ou condicionante da sociedade e da cultura?

O fato é que a emergência do ciberespaço acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Uma técnica produz-se dentro de uma cultura, e uma sociedade fica condicionada pelas suas técnicas. Que a técnica condiciona, isso significa que ela abre certas possibilidades, que certas opções culturais ou sociais não poderiam ser seriamente encaradas sem a sua presença. Mas abrem-se diversas possibilidades e nem todas serão escolhidas (Lévy, 2010, p. 26).

Os indivíduos estão mais expostos à informação e a educação de maneira precoce, e possuem uma mentalidade que está sempre conectada devido ao fenômeno digital. De acordo com Oliveira (2019), os Alfas estão presenciando o desenvolvimento de um sistema educacional novo, sem padronização, mas que respeita as diferenças.

Portanto, o ensino tradicional vivenciado pelas gerações Y e Z não se alinham ao usado pela geração Alpha, porque a educação tradicional se mobiliza em saberes fragmentados, pautados na memorização e na divisão de conteúdo (Oliveira, 2019). Para ser guiado, o estudante Alpha precisa adquirir habilidades para os desafios do novo século, o mundo exige da nova geração criatividade, inovação e uma educação

que utilize experimentações pedagógicas adequadas para a formação dos estudantes integrantes dessa geração.

Acreditamos que relacionar a experimentação pedagógica mediada por tecnologias tendo como base pensadores como Feenberg no território da Filosofia da Tecnologia, Deleuze com a Filosofia da Diferença e Pierre Lévy no contexto da cibercultura implica criar ambientes educacionais que valorizem a singularidade, a experimentação e a criação.

O uso da tecnologia na educação não deve simplesmente replicar métodos tradicionais de ensino de forma digital, mas transformar a educação para torná-la mais participativa, inclusiva e adaptada às necessidades dos estudantes, onde os usuários possam usufruir de projetos com abordagens participativas e implementação de tecnologias educacionais, para que professores e estudantes sejam envolvidos no processo de decisão, garantindo que as tecnologias sejam adaptadas para melhorar a experiência de aprendizagem e não apenas para aumentar a eficiência ou reduzir custos.

As tecnologias digitais oferecem plataformas flexíveis que podem ser adaptadas para atender às necessidades tanto coletivas como individuais de professores e estudantes, promovendo a invenção pessoal e a experiência criativa. Em vez de usar a tecnologia apenas como um meio para transmitir informações padronizadas, os educadores podem utilizá-la para facilitar experimentações de aprendizagem que possam reconhecer e cultivar as diferenças individuais em meio ao coletivo pensante, encorajando os estudantes a explorar caminhos únicos no seu processo educativo. Isso conecta com a ideia da filosofia da diferença de que o conhecimento se constrói na diversidade e no movimento, ao invés de ser uma entidade fixa e uniforme.

Assim, a educação mediada por tecnologias digitais no ensino deve abrir-se à experimentação, onde essas tecnologias não sejam meramente adaptadas para melhorar a eficiência ou reduzir custos, mas, sobretudo, para potencializar novas linhas de fuga na experiência de aprendizagem. É crucial que essas tecnologias sejam pensadas como máquinas de enunciação que, ao se acoplarem ao processo educacional, permitam a emergência de devires, intensidades e novas formas de pensar e criar, desconstruindo as formas tradicionais e promovendo a diferença e a multiplicidade no ato de aprender.

3. Linhas da metodosofia

Ao abandonar a logia do Método, em função do fastio por suas trilhas demasiadamente calcadas (...) optamos por tomar como sufixo a palavra, também de origem grega, sofia. Com essa tomada, agregamos, ao Método, um tipo de sabedoria plena de afectos e perceptos, literatura e arte, ciência e filosofia (Corazza, 2020, p. 14-15).

“Com o pós-estruturalismo, questiona-se não apenas a estrutura, mas, o sujeito” (Neris, 2018, p. 4). O pós-estruturalismo/pós-crítico implica em um estilo de escrita articulado ao modo de pensar a partir do conhecimento filosófico. A escrita pode propiciar sentidos, pois os significantes permanecem conseguindo flutuar inserindo-se em outras formações discursivas (Lopes, 2013).

A inversão de “metodologia” para “metodosofia” intensifica-se nessa linha, pois metodologia remete a regras preestabelecidas, enquanto metodosofia é uma pesquisa do acontecimento (Corazza, 2020). No cerne, a metodosofia, ao pesquisar o acontecimento, não é ordenada, fixa ou repetível²². No entanto, é justamente essa ausência de rigidez que permite que ela ocorra “cujos sentimentos, razão e experiência importam para avivar as nossas paixões de pesquisadores” (Corazza, 2020, p. 29).

A interrogação inicial, mantida aberta ao longo do processo de mapeamento e sondagem, desdobrou-se em múltiplas direções, atravessando tanto o território investigado quanto o próprio pesquisador. Alinhada à cartografia como processo, essa interrogação foi tomada como força que convoca o pensamento ao plano da experimentação e da criação de novos modos de experimentação e pesquisa (Dolzane, 2020). Esse movimento vibrou numa abertura violenta ao pensamento inventivo, resistindo as representatividades e engendrando linhas de fuga que possibilitam a produção de outros saberes e subjetividades (Corazza, 2020).

Por isso, todo o processo da pesquisa-acontecimento se caracterizou pela alternância entre pausa e suspensão, onde o pesquisador e os personagens da pesquisa não cessaram de responder ao que foi perguntado. Nesse cenário, enfrentamos a impossibilidade de uma resposta única e definitiva, sendo conduzidos

²² O termo ‘repetível’, um neologismo cunhado por Sandra Corazza (2020), não se limita a evocar a mera repetição mecânica de algo já dado. Pelo contrário, ele se abre a uma dimensão criadora, onde cada repetição carrega a potência do novo, do diferencial que desterritorializa e reterritorializa o que é repetido. Inspirado pela filosofia de Deleuze, o ‘repetível’ pode ser compreendido como uma expressão da diferença que insiste no tempo, atualizando-se em variações singulares, nunca idênticas.

por uma dinâmica de criação contínua. A metodosofia, nesse contexto, “[...] nos fornece energia vital para prosseguir pesquisando” (Corazza, 2020, p. 17).

Devido à impossibilidade imposta pelas limitações do plano imanente no projeto de qualificação sobre uma curadoria digital, o processo se manifestou como um choque violento de expressões e conceitos, uma colisão de forças que desestabilizou os modos usuais de percepção e organização do saber. Nesse choque, “[...] destrói-se os saberes da percepção comum e do conhecimento imediato, (...) ao executar uma pesquisa intervencionista na realidade da sua própria formação” (Corazza, 2020, p. 28). Essa ruptura, ao invés de se fechar em um impasse, funcionou como um ponto de intensidade, uma metodosofia que desterritorializou o campo da pesquisa, abrindo uma linha artístadora que se desdobrou na criação do conceito de educação financeira entredisciplinar.

Assim, a educação financeira entredisciplinar não surge como uma construção planejada ou controlada, mas como uma metodosofia, “[...] indo a seu encontro de modo imprevisível ou cruzando acidentalmente o seu caminho” (Corazza, 2020, p. 22). É na imanência desses encontros, no cruzamento de forças e singularidades, que se esboça um novo modo de pensar a educação, não como transmissão de saberes codificados, mas como criação de conceitos em um campo rizomático, onde cada conexão abre novas possibilidades de existência e experimentação.

Portanto, a metodosofia – compreendida como uma forma de pesquisa que se dá no e pelo acontecimento – inscreve-se em movimentos cartográficos que traçam processos de invenção, criação e tradução. Tais processos, que serão abordados mais adiante, desvelam a potência do pensamento em um devir contínuo, guiado pela produção de dados. “Os dados são signos que possibilitam inventar linhas de esquivas por meio de textos que fazem da experiência a experimentação” (Matos, 2022, p. 146).

3.1 Pesquisa cartográfica

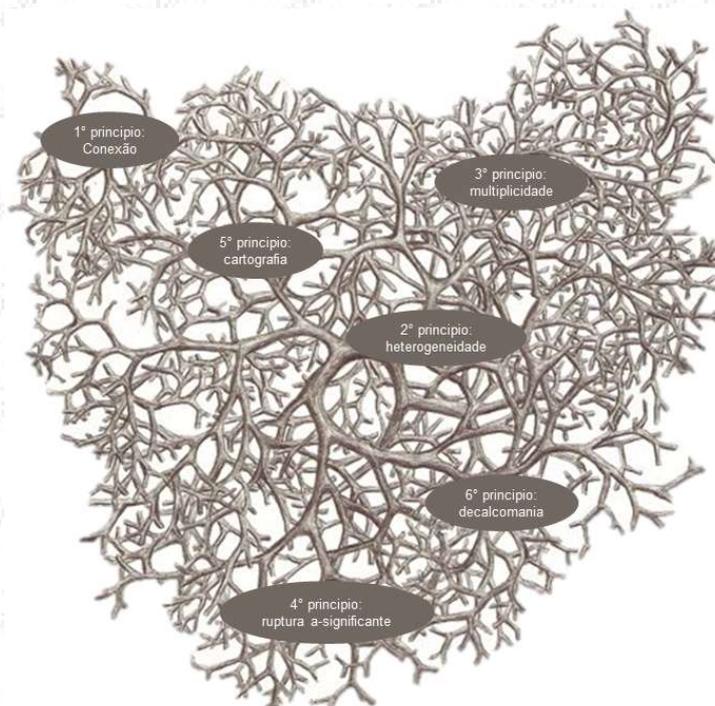
Para os leitores que não foram apresentados e/ou ainda não exploram a pesquisa cartográfica, apresentamos alguns traços sobre como a pesquisa cartográfica sempre busca investigar a dimensão processual da realidade. A cartografia propõe a criação de conexões e significados ao longo do mapeamento, produzindo linhas e movimentos que revelam a complexidade dos territórios

estudados. Nesse sentido, ela é explorada como abordagem rizomática na introdução do volume 1 de “Mil Platôs”, onde buscamos compreender esse conceito e suas implicações à pesquisa cartográfica.

O conceito de rizoma desempenha um papel potencial na criação de uma visão de pensamento múltiplo, apresentando-se como ponto basilar na proposta de Deleuze e Guattari (1995). Eles escrevem o livro “Mil Platôs” em formato de um rizoma, um tipo diferente de obra que não imitará a natureza do livro clássico, ou seja, o livro-raiz em forma de árvore. Em vez disso, propõem um livro menor que facilite a criação e multiplicação de conceitos, sem a necessidade constante de adicionar uma dimensão superior. A ênfase recai sobre a simplicidade e a força de sobriedade, escrevendo no nível das dimensões disponíveis, sempre $n-1$, onde o uno faz parte do múltiplo ao estar continuamente subtraído dele (Deleuze; Guattari, 1995, p. 13).

Essa abordagem, denominada rizoma, é caracterizada por seis princípios enumerados por Deleuze e Guattari (1995). Hoje em dia, o conceito de rizoma é frequentemente ativado em diversas áreas, sendo utilizado, por exemplo, na reflexão sobre redes na comunicação. Ao mencionar o rizoma, eles citam seus princípios que exploraremos, pois o conceito de cartografia é introduzido no quinto princípio, ilustramos na Figura 2.

Figura 2 – Os princípios do rizoma



Fonte: Adaptado de Harada (2018).

Segundo os teóricos Deleuze e Guattari (1995), os princípios constituintes do rizoma delineiam uma abordagem única e inovadora para compreender a realidade. O primeiro princípio, de conexão, estabelece a necessidade de o rizoma se conectar com qualquer elemento, rompendo com a rigidez hierárquica da árvore convencional. Diferentemente da estrutura hierárquica da árvore, o rizoma é caracterizado por sua liberdade, conectando-se por contato e desenvolvendo-se em várias linhas (Deleuze; Guattari, 1995).

No segundo princípio, de heterogeneidade, destaca a natureza não linguística e estrutural do rizoma. Enquanto a árvore opera por dicotomias, o rizoma se relaciona a uma variedade de cadeias semânticas, como biológicas, políticas e econômicas. Cada traço no rizoma não está necessariamente vinculado a elementos linguísticos, ampliando as possibilidades de conexões e significados (Deleuze; Guattari, 1995).

O terceiro princípio, da multiplicidade, apresenta a ontologia essencial do ser, afirmando que todas as coisas são inerentemente móveis. Ou seja, é uma abertura múltipla de possibilidades para se estabelecerem. A multiplicidade, quando tratada como substantivo, revela a ausência de sujeito ou objeto, destacando apenas determinações e dimensões que evoluem sem mudar de natureza (Deleuze; Guattari, 1995).

Para o quarto princípio, da ruptura a-significante, sugere-se que o rizoma está constantemente sujeito a rupturas e movimentos, desafiando a estabilidade das formas convencionais (Deleuze; Guattari, 1995). As formas podem ser rompidas e continuamente reconstruídas, indicando uma dinâmica permanente, podendo ser vista como a forma pela qual o currículo se estabelece nesse princípio, ao gerar a ruptura de um novo currículo estabelecido nesta contemporaneidade, conforme os apontamentos de Corazza (2001; 2009).

O quinto princípio, da cartografia, propõe uma abordagem processual para a filosofia de Deleuze e Guattari. O rizoma funciona como um mapa aberto e modificável em todas as suas dimensões, adaptando-se a diferentes contextos e recebendo constantes modificações (Deleuze; Guattari, 1995).

No sexto princípio, da decalcomania, segue a lógica do decalque, enfatizando a importância do mapa sobre a cópia. O processo criativo é mais eficaz quando iniciado pelo mapa, gerando pontos de tensão e estruturação, em contraste com uma simples cópia (Deleuze; Guattari, 1995).

Entender esses princípios é crucial, pois, segundo Kastrup (2009), o pensamento e o ser são rizomáticos, formando dois planos que se entrelaçam em uma dinâmica constante de mudança. No ensino de educação financeira, nossa área de problematização, o rizoma assim como cada indivíduo não possui uma forma fixa, mas se transforma continuamente sendo uma performance, segundo Deleuze (2003). Essa abordagem é especialmente relevante, já que os estudantes trazem suas próprias vivências, conhecimentos prévios e necessidades específicas. Isso possibilita que o processo de aprendizagem não seja fixo ou pré-determinado, mas sim adaptativo, rico em trocas e dinâmicas que variam conforme o grupo.

Podemos observar isso nas aulas de educação financeira, visto que cada turma terá uma experiência única e essa perspectiva valoriza a multiplicidade, as conexões e as transformações, reconhecendo que cada indivíduo, assim como cada grupo, constrói sua trajetória de maneira única e não linear.

O conceito de rizoma, conforme abordado por Deleuze e Guattari (1995), destaca a formação de platôs, que manifestam as áreas de multiplicidades e intensidades conectáveis entre si. Nesse contexto, a cartografia emerge como um processo que reflete as intensidades inerentes do objeto de estudo, percebidas apenas pelo sujeito ao longo do tempo. Portanto, o cartógrafo desempenha um papel crucial ao apresentar os desdobramentos e passos da pesquisa, mantendo em mente que o meio, na cartografia, é constitutivo para explicar as escolhas feitas durante o processo de produção do conhecimento.

[...] a cartografia está associada ao pensamento pós-estruturalista e é uma perspectiva metodológica recente que pode ser compreendida como metodologia, método ou procedimento metodológico, dependendo do uso, da intenção de quem pesquisa e da dimensão que ela ocupa no processo (Rosário; Coca, 2018, p. 35).

Assim, o termo cartografia tem passado por uma redefinição à luz do pensamento pós-estruturalista, que surgiu em resposta à crise da ciência moderna e se apresenta como uma crítica aos paradigmas dessa ciência. A abordagem cartográfica busca a desvinculação do ato de pesquisar dos territórios fixos e estabelecidos a partir da desconstrução dos métodos de pensamento e prática da ciência e da pesquisa tradicional (Kastrup; Passos, 2013). Compreender a ciência sob essa perspectiva não envolve estabelecê-la de maneira dogmática com base em princípios absolutos ou *a priori* fornecidos pela filosofia da ciência. Pelo contrário,

trata-se de entendê-la como um processo social de conhecimento que se desenvolve por meio de diálogo com o mundo.

Na introdução do livro “Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia – v. 1”, fica evidente a necessidade de romper com qualquer dogmatismo científico que busca uma única e absoluta verdade, a fim de explorar a filosofia da multiplicidade de Deleuze e Guattari. Os autores descrevem o seu trabalho em “O anti-Édipo” e, principalmente, em “Mil Platôs” como uma empreitada para criar uma filosofia que seja ação, marcada pela geração de diversos conceitos. Assim, Deleuze e Guattari (1995) apresentam o conceito da cartografia. Esse conceito também pode ser encontrado em contextos clínicos, na perspectiva da *equizoanálise*, bem como nas ciências humanas, como abordagem para pesquisas de campo.

Mesmo que ao longo da história a atividade de cartografia venha sendo associada à criação de mapas, principalmente no âmbito da geografia, os filósofos deslocaram o conceito para diferentes territórios, fazendo dele um conceito-ferramenta, adequando-o a cada necessidade e realidade dada.

[...] desemaranhar as linhas de um dispositivo. É, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de “trabalho em terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal (Deleuze, 1990, p.1).

Sob uma perspectiva filosófica, discutimos a cartografia como um processo - uma maneira de fazer as coisas, envolvendo conceitos como territorialização e desterritorialização. Eles introduzem o conceito de rizoma como uma forma de articular a orientação cartográfica. Assim, Deleuze e Guattari (1995, p. 22) concebem que:

[...] mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

Ao discutir sobre essas orientações cartográficas, temos em vista que a cartografia é o quinto princípio do rizoma, e estabelecemos que nesse “pensamento rizomático se move e se abre, explode em todas as direções e não se fecha sobre si

mesmo” (Bentz, 2022, p. 8). Portanto, é como a educação, que se desenvolve nas mais diversas particularidades, envolvendo a sociedade, a educação, os saberes, as culturas, as aprendizagens, em ressonância com “princípios” e experimentações do processo social concreto, na dimensão de um sistema aberto.

O conceito de pensamento rizomático, originado na obra “Mil Platôs” de Deleuze e Guattari (1995), baseia-se em uma metáfora botânica que descreve o rizoma, a parte subterrânea invisível da planta que se diferencia do caule, pois se estende horizontalmente em várias direções, sem ter um ponto central de convergência, adotando uma forma indefinida e não hierarquizada. Assim, ele expressa um sistema aberto à multiplicidade e se configura como uma rede complexa.

Cartografar constitui uma ação que implica na imersão em um determinado território, na exploração de rotas, na abertura de novos caminhos e na geração de conhecimento acerca do lugar mapeado. No livro rizoma dos pensadores (1995), são estabelecidas ligações entre o ato de cartografar e os diversos campos, incluindo a filosofia, a política e a subjetividade. Nesse contexto, considerado um processo de pesquisa e análise, conforme destacado por Rosário (2008).

Portanto, uma das perspectivas da vida e da existência é o rizoma, já que se compõe de segmentaridades, diversidades, estratos, imprevistos, de linhas de fuga, territorializações, desterritorializações, bem como de trajetos em várias direções que podem se atravessar, se cruzar, se interligar e se aglomerar (Rosário, 2008, p. 190).

Rosário (2008) aborda o conceito de rizoma como uma perspectiva para compreender a vida e a existência em sua complexidade. Para esclarecer a abordagem rizomática que orienta o processo cartográfico, contamos com a contribuição da explicação de Rosário (2008) sobre o pensamento Deleuze-Guattariano. Essa orientação rizomática, como preconizado por Deleuze e Guattari (1995), se revela inspiradora para compreender como a cartografia se conecta e influencia uma série de domínios, proporcionando uma visão ampla e integrada de análise, pesquisa e ação.

Esses conceitos nos possibilitam recriar em um nível diferente de realidade e nos incentivam a efetuar mudanças em nossa própria natureza, resultando na criação de espaços de inovação e ocorrências singulares. O plano de imanência não abriga nem sujeito, nem objeto, sendo povoado por multiplicidades. É nesse plano que

emergirá o conceito de educação baseada na multiplicidade. Nos movimentamos com a seguinte citação de Deleuze e Guattari (1995), a fim de esclarecer:

[...] 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 cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Nunca ideias justas, justo uma ideia. 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, 1995, p. 15).

Deleuze e Guattari (1995) enfatizam a importância da relação entre o sujeito e o território como um processo para criar delimitações, mapas e invenções. Assim, é uma abordagem da metodosofia que busca acompanhar os processos, reconhecendo a não uniformidade das paisagens e sua formação como um conjunto de movimentos individuais e singulares (Corazza, 2020).

Dessa forma, ao considerar a perspectiva de Passos e Barros (2009) sobre a reversão do método na cartografia, onde o caminho é construído durante o processo da pesquisa, em contraste com o método tradicional que fixa procedimentos metodológicos para atingir metas, surge a compreensão de que a cartografia não implica em uma ação sem direção. Pelo contrário, ela reverte o sentido tradicional do método, mantendo a orientação do processo da pesquisa. Este desafio implica não mais caminhar para alcançar metas predefinidas, mas priorizar o caminhar que, ao longo do processo, estabelece suas metas, como afirmado por Passos e Barros (2009).

Ao adotar o conceito de mapa de Deleuze e Guattari (1995), que enxerga o mapa como algo flexível e possível de ser traçado, os procedimentos do processo cartográfico também se revelam moldáveis, sujeitos a alterações para se adaptarem à realidade do território mapeado na pesquisa intervencionista. Assim, durante a pesquisa, os procedimentos se constroem, sendo delineados no momento em que o pesquisador habita o território de pesquisa e traça mapas das relações existentes.

A inversão do método tradicional confere à cartografia o contorno de uma abordagem pesquisa-intervenção, destacando a mudança de papel do pesquisador que deixa de ser um mero observador para se tornar parte integrante da pesquisa. Essa distinção é crucial, pois na cartografia não há separação entre objeto e

pesquisador, ambos fazem parte de uma mesma realidade que se constrói ao longo da pesquisa.

A pesquisa-intervenção, conforme destacado por Passos e Barros (2009), implica em um mergulho no plano da experimentação, onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, rejeitando qualquer pretensão à neutralidade. O pesquisador-cartógrafo, como habitante do território de pesquisa, participa ativamente dos movimentos da pesquisa, tendo encontros com elementos da realidade que possibilitam a criação de seus próprios procedimentos (Corazza, 2004).

Nesse contexto, a cartografia se revela como um metodosofia que permite acompanhar processos de pesquisa-intervenção, onde o termo “processo” assume a conotação de processualidade, presente em cada momento da pesquisa. O trabalho do cartógrafo começa com o habitar do território, sendo essencial para mapear o território de pesquisa e revelar seus movimentos, intensidades, conexões e possibilidades de acesso (Rolnik, 1989).

Uma pesquisa cartográfica, voltada para processos em vez de resultados, manifesta uma construção de conexões, interligando aspectos da pesquisa e traçando mapas. Nesse contexto, não há uma hierarquia definida, mas sim subdivisões que são tão importantes quanto qualquer outra (Lemos; Oliveira, 2017, p. 46). A cartografia, como expressão do processo, transcende as limitações tradicionais, sendo rizomática, sem centro, início ou fim, escapando das metodologias convencionais. O pesquisador-cartógrafo participa ativamente, mapeando fluxos e traçando conexões em sua pesquisa.

Seguindo pela cartografia, ela convoca a uma decisão que opera não pela unificação, mas pela “subtração do único” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 10). É um plano de composição que gera processos de produção, rizomas, escapando da rigidez das metodologias tradicionais. A cartografia, enquanto mapa móvel, não é estática, apresentando múltiplas entradas (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 10).

Lemos e Oliveira (2017, p. 47) acrescentam que o mapa é a materialização e expressão de imagens, enquanto a cartografia é responsável pela criação dessas imagens, destacando a importância do processo. A pesquisa cartográfica, ao se apresentar como mapa móvel, é metaestável, com potências e fluxos, ausência de centro e constantes transformações.

A metodologia, quando imposta como palavra de ordem, define-se por regras preestabelecidas, seguindo um caminho predeterminado (Passos; Kastrup; Escóssia,

2009, p. 10). Em contraste, a cartografia propõe uma reversão nessa abordagem, transformando em metodosofia. Essa reversão propõe uma experimentação no pesquisar, um cartografar sem aprisionamento em direções predeterminadas.

Para compreender a cartografia, é preciso percebê-la como “um devir onde cada campo a ser cartografado” (Dolzane, 2023, p. 12), apresenta e requer suas singularidades. Isso implica que o pesquisador deve adotar uma abordagem estratégica em relação à situação ou território a ser descrito, destacado por Dolzane (2023, p. 12):

(...) indicando que dessa perspectiva, método e objeto, são figuras singulares e correlativas, produzidas no mesmo movimento e que não se trata de metodologia como conjunto de regras e procedimentos preestabelecidos, mas estratégia flexível de análise crítica.

Utilizar a cartografia como metodosofia “[...] de produção de conhecimento é incluir explicitamente a importância da invenção de problemas, mas sem esquecer a solução de problemas. Todavia, a solução não impede novos movimentos de problematização” (Kastrup, 2023, p. 173). No entanto, é importante ressaltar que a busca por soluções não impede a emergência de novas instâncias de problematização. Assim, produzir conhecimento não se resume a simplesmente apresentar soluções para problemas prévios.

A cartografia, enquanto expressão do pensamento rizomático, emerge como uma estratégia intelectual capaz de discernir as extensões e abrangências dos agenciamentos no processo de formação de subjetividades. Por meio da engenhosidade e organicidade inerentes a essas estruturas e relações, a cartografia se propõe a conceber processos e itinerários que, de maneira sutil, gerem rupturas, desterritorializações e inversões nos modos operacionais subjacentes.

Esses agenciamentos (encontros e conexões), por conseguinte, formam territórios – um mapa que representa suas múltiplas conexões. São os agenciamentos que nos permitem conectar com outras forças que não habitam os estratos, mas circulam fora deles, pela possibilidade de nos afetarmos por essas forças e nos associar com diferenças (Barreto; Carrieri; Romagnoli, 2020, p. 52).

A escolha pela cartografia como abordagem, centrada na experimentação, implica conceder ao pesquisador a oportunidade de acompanhar de maneira mais dinâmica e abrangente aquilo que não se submete plenamente à representação

(Amador; Fonseca, 2009). Através dos processos cartográficos, o pesquisador é habilitado a cartografar elementos que desafiam a representação convencional, proporcionando, assim, uma compreensão mais completa do objeto de estudo. Nesse contexto, a abordagem cartográfica não se limita à mera criação de mapas, mas também se estende à interpretação sensível e contextualizada dos fenômenos, permitindo uma apreensão mais abrangente das complexidades inerentes ao território da pesquisa.

Nessa proposição, observa-se que o pesquisador-cartógrafo não possui, previamente, uma previsão clara do que irá se deparar, quais serão os encontros que experimentará e quais desdobramentos poderão advir desses mesmos encontros. O cartógrafo, em certo sentido, assume uma postura receptiva diante das contingências; ele se entrega aos imprevistos que seu território da pesquisa apresenta, aos encontros inesperados que se desdobram ao longo do processo (Costa, 2014).

Portanto, a pesquisa cartográfica, como o rizoma, não deve seguir ordens hierárquicas, mas sim traçar linhas que se encontram, cruzam e entrelaçam, formadas por conexões estabelecidas durante a pesquisa. Nesse contexto, “uma cartografia em educação segue e traça linhas que compõem seus mais diversos espaços, objetos, corpos; anima-se e constitui-se no traçado de linhas” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 167).

3.2 Cartografando pistas no território

O processo cartográfico demandou a produção de dados por meio de um exercício de atenção flexível e receptiva, habilidosa em abordar com indagações os discursos, signos e influências em circulação que integram os processos de objeto de investigação. Esse processo exigiu uma sensibilidade ativa para as complexidades presentes, promovendo uma compreensão dinâmica e reflexiva dos elementos que compõem os acontecimentos.

O estudo foi conduzido sob uma abordagem qualitativa no plano cartografado, uma vez que permitiu a produção de dados e possibilitou a interação social no ambiente natural pesquisado. Isso requereu do nosso trabalho investigativo empatia para com as pessoas pertencentes ao estudo e exigiu esforços para compreender vários pontos de vista. O objetivo não foi compreender o juízo de valor; mas, antes, o de cartografar o mundo dos sujeitos.

Ao agenciar o plano cartográfico, consideramos que

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

Dessa maneira, alteramos as perspectivas, posicionamentos e reflexões, conduzindo-nos por trajetórias distintas das inicialmente delineadas, pois, aprendemos no processo que o “plano de uma cartografia é móvel: é o mundo e suas forças” (Rosa, 2017, p. 193). E o cartógrafo, por sua vez, precisou seguir os fluxos, as linhas e as marcas dos planos nos quais se inscreve durante uma pesquisa. Afinal, existem diversas maneiras de iniciar e diferentes formas de concluir um processo. O foco do cartógrafo, no entanto, residiu nas produções entre esses meios, uma vez que “as coisas e os pensamentos crescem ou aumentam pelo meio, é aí onde é preciso instalar-se, é sempre aí que isso se dobra” (Deleuze, 1992, p. 17), onde ocorre a expansão.

Ao longo desse processo alinear no território da minha pesquisa, surgiram encruzilhadas, rupturas e questionamentos que não se desdobravam no mesmo plano da linearidade concebida inicialmente. Esses elementos novos não puderam ser desconsiderados, visto que a neutralidade não faz parte do processo de pesquisa. Conforme salienta Correa (2009), na pesquisa cartográfica, o cartógrafo, integrante essencial da investigação, não se põe neutro e desprovido de um lugar predefinido, ao contrário, está sempre implicado na adoção de um papel social e político que delinea o compromisso com a produção do conhecimento.

O plano comum delineado entre os personagens da pesquisa requereu não apenas a *expertise* de um pesquisador, como também a presença essencial de um sujeito receptivo, imerso no plano imanente. Precisei ser capaz de conceber ideias de forma colaborativa com os sujeitos envolvidos – direção escolar, professores e a coordenação do Programa PROEXT-PG – formulando outros questionamentos, desenvolvendo experimentações e construindo conhecimento de maneira criativa para acolher o imprevisto. Essa interação estabeleceu alianças e propiciou a confiança (Silva; Costa; Pereira, 2018).

O pensamento de Deleuze não nos permitiu seguir uma reflexão sobre o objeto inicial da pesquisa, mas sim, uma aliança com o caos instalado com a falta de

infraestrutura no território da pesquisa gerando redes de acontecimentos. Essas redes, por sua vez, apontaram pistas orientadoras para o nosso pensamento.

Em vez de regras para serem aplicadas, propusemos a ideia de pistas. Apresentamos pistas para nos guiar no trabalho da pesquisa, sabendo que para acompanhar processos não podemos ter predeterminada de antemão a totalidade dos procedimentos metodológicos (Kastrup; Escóssia, 2009, p.13).

Essas pistas foram funcionando como indicações do novo território que se formava na problematização do que não tínhamos, visto que o território é algo móvel; assim, os limites da pesquisa tendem a ser instáveis.

Mantivemos as primeiras pistas, porque se manifestaram como movimentos imanentes no território da pesquisa. Algumas dessas pistas iniciais foram potenciais para nossa pesquisa-intervenção, posicionando-se como possibilidades ao longo do processo de investigação. São elas:

Pista 1 – Apostar nos devires: a defesa da ideia de que toda pesquisa é uma intervenção demandava que nos envolvêssemos profundamente no domínio da experiência, onde conhecer e agir se entrelaçam de maneira indissociável, eliminando qualquer aspiração à neutralidade ou à suposição de um sujeito e objeto do conhecimento que existissem independentemente da relação que os conectava (Passos; Barros, 2009).

Pista 2 – Buscar o plano imanente da pesquisa: uma transformação emergiu no ambiente perceptivo, revelando uma discrepância em relação à situação que antes considerávamos estável. Isso indicava que havia um processo em curso, exigindo nossa atenção renovada e focada.

Pista 3 – Ser fiel às expressões da pesquisa: a linguagem verbal, o discurso que relata, descreve, justifica e explica a subjetividade, nos encontros da pesquisa, onde os professores narraram suas experiências a serem ouvidas. “O entrevistador realiza sucessivos gestos de relance e de retorno àquela experiência, quando da presença de associações livres do entrevistado. O objetivo da entrevista de explicitação foi estudar aquela experiência singular, em suas diferentes camadas e em seus gestos cognitivos implícitos e pré-refletidos” (Kastrup, 2023, p. 169). Assim, foi possível capturarmos a produção do diferente, da subjetividade entre expressões/vivências no plano imanente, revelando-se nos encontros da pesquisa e não podendo ser determinada.

Pista 4 – Abrir-se às experimentações: o devir da experiência na modelagem do olhar não somente intensificou nossa capacidade de percepção, mas também nos lançou em uma experimentação sensível com o plano imanente. A ausência de recursos tecnológicos, motivada por suas limitações, abriu brechas para novas possibilidades no fazer em educação financeira entredisciplinar, conduzindo-nos entre o plano imanente. Esse plano, como potência de experimentação, “pode ser vivido em seu aspecto criador de si e do mundo, revelando a codependência entre o mundo que nos aparece e o ponto de vista a partir do qual experimentamos o mundo” (Kastrup; Passos, 2013, p. 272). Ao invés de tomarmos a tecnologia como um mediador neutro, sua ausência nos fez habitar as forças imanentes do acontecimento, permitindo que os fluxos de criação ganhassem consistência em um devir coletivo. A participação criadora dos professores na pesquisa foi concebida como potência de protagonismo, rompendo com as formas hegemônicas de coleta de dados.

Estivemos com a mente aguçada para as pistas que se criaram e se cartografaram durante as leituras e discussões de grupo, pois isso nos permitiu cruzar o território do positivismo ao qual fomos condicionados e fincar nossos primeiros pontos no território da pesquisa-experimentação, nos permitindo um pouco mais de liberdade para uma estética da criação-invenção. Como destaca Kastrup (2009), é processual perceber e dar atenção a certos pontos durante os encontros. Esses pontos se referem a aspectos significativos, nuances ou momentos cruciais que se apresentam no processo de interação ou observação. Para lidar com esses elementos, enquanto cartógrafo, aquele que se envolve no processo cartográfico, fui levado a adotar um movimento de vaivém.

Esse movimento de vaivém implica coordenar uma série de atos que envolvem a suspensão e a interrupção em vários momentos ao longo do processo. A suspensão sugeria, para nós, a necessidade de pausar, refletir e aprofundar a compreensão de um aspecto antes de seguir adiante (Kastrup, 2009). Por outro lado, as interrupções subsequentes nos indicaram a importância de acolher e explorar diferentes direções, abordagens ou caminhos durante a investigação.

A cartografia exerceu uma influência significativa sobre nossa pesquisa, desde a concepção do território-objeto até a elaboração do texto para a escrita dessa dissertação. O modo como Passos e Eirado (2009) abordam a relação entre o sujeito-pesquisador e o território-objeto, com base nas reflexões sobre a dissolução do ponto de vista do observador, nos impactou profundamente. Esses autores defendem uma

observação desprovida de perspectivas fixas, concebendo a cartografia como uma ferramenta potente na produção de conhecimento, especialmente no acompanhamento dos processos de formação da subjetividade. Isso trouxe uma forte contribuição para as decisões sobre os recortes temáticos aqui aplicados.

Durante o estudo, compreendemos que era necessário que o cartógrafo estivesse disposto a abandonar suas próprias inclinações e expectativas, evitando pré-seleções e bloqueios a elementos surpreendentes. Ao mesmo tempo, era crucial que ele permanecesse receptivo aos encontros imprevistos no território, algo extremamente doloroso para mim, nativo do positivismo, enquanto egresso da Licenciatura em Matemática.

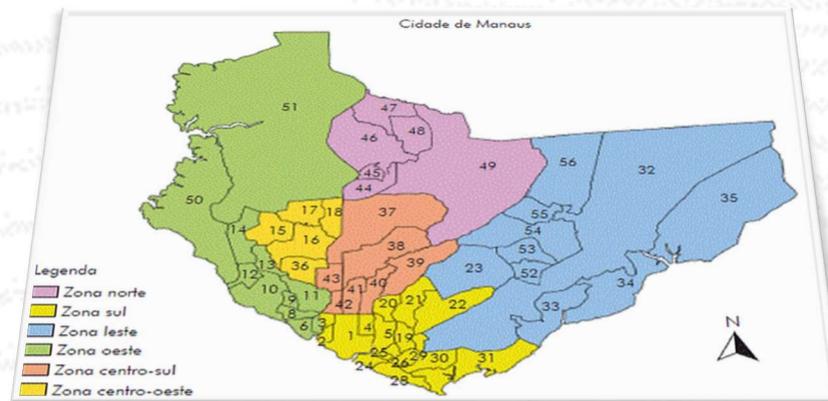
3.3 O plano imanente da pesquisa: onde?

A territorialização engloba o âmbito físico, psicológico e ideológico, compreendendo diversas interações e acontecimentos. Consiste no conjunto de projetos e representações que conduzem, de maneira pragmática, a uma variedade de comportamentos e investimentos nos domínios social, cultural, estético e cognitivo (Guattari; Rolnik, 1996). Aliás, foi indispensável apresentar todo o processo de entrada no território²³ da pesquisa, pois é a partir desse momento que os *affectos* são desencadeados nesse contato do virtual ao atual.

Nossa pesquisa localiza-se no território de Manaus, subdividido em seis zonas geográficas, nomeadamente: Norte, Sul, Centro-Sul, Leste, Oeste e Centro-Oeste, conforme expressado na figura 3. Segundo as informações de Amazonas (2021), a zona Leste é “a maior em extensão e população. Segundo os dados de 2020 do IBGE, sua população foi estimada em 551.745 habitantes” (p. 3).

²³ “A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente ‘em casa’. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323).

Figura 3 – Mapa das zonas geográficas na cidade de Manaus



Fonte: (Araujo; Desmoulière; Levino, 2014, p. 12).

A Zona Leste de Manaus prolifera uma área administrativa designada pela prefeitura, destacando-se como a região mais extensa e densamente povoada da cidade. A ocupação nessa zona é caracterizada por uma ampla diversidade, englobando não apenas bairros de situação socioeconômica intermediária, como também aqueles pertencentes à classe social mais baixa. A região é composta por 11 bairros oficialmente reconhecidos, a saber: Armando Mendes, Colônia Antônio Aleixo, Coroadó, Distrito Industrial II, Gilberto Mestrinho, Jorge Teixeira, Mauzinho, Puraquequara, São José Operário, Tancredo Neves e Zumbi dos Palmares.

Realizamos um levantamento das escolas que atendem a região periférica de Manaus, localizada na zona leste, visamos encontrar um plano imanente com entradas abertas para a pesquisa. A primeira escola visitada pelo pesquisador foi escolhida com base na participação anterior como avaliador-externo em um projeto dessa escola, além de atender aos critérios dos dois projetos (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) vinculados pelo Programa de Extensão (PROEXT-PG) através da Portaria conjunta CAPES/SESU n.º 1 de 8 de novembro de 2023.

Durante os diálogos com a diretora da primeira escola selecionada, ela encorajou nossa pesquisa. No entanto, nas respostas da pedagoga, percebemos relutância, pois ela acreditava que a pesquisa poderia atrapalhar a rotina e o cronograma da escola, provocando interferências indesejáveis nesse território imanente. Lembrei-me das palavras de Deleuze e Guattari (1995, p. 31), que dizem que precisamos compreender “[...] todas as atrações e repulsões, as simpatias e as

antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros (...)”, permitiu-nos entender a realidade desse plano imanente e relutante.

Então, procurei contato com a escola onde cursei o Ensino Médio, fiz Estágio Supervisionado e desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Até porque, pois os professores e a direção deixaram as portas abertas para eu retornar, caso precisasse. Era também uma escola de fácil acesso para mim, podendo ir a pé, de ônibus ou lotação²⁴. Inicialmente, comuniquei-me com a diretora Sandra²⁵, que me informou que o novo diretor era Andrew²⁶, um professor do meu ensino médio e foi participante da pesquisa do meu TCC. Após esse contato, agradei à antiga diretora Sandra e procurei uma forma de contato com o diretor Andrew, lembrei-me de que tinha o *WhatsApp* dele. Andrew respondeu prontamente e disse que poderia me atender.

No dia e hora acertados, fui à escola com uma sensação de responsabilidade ainda maior. Por alguns segundos, pensei em como explicaria minha proposta de pesquisa sobre educação financeira. Procurei usar palavras da maneira mais clara possível. Andrew entendeu minha proposta de pesquisa e afirmou que seria ótimo realizá-la lá, pois os professores desejavam entender mais sobre educação financeira, tendo obtido formação apenas pelos materiais didáticos disponibilizados pela Secretária de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM).

Saí da sua sala e circulei pela quadra e pelo corredor, cumprimentando os professores que estavam na sala dos professores, relembro as sensações vividas nesta escola desde 2015 até hoje. Saí da escola com boas expectativas, sentindo um turbilhão de sensações juntamente com o brilho do sol em meu rosto. Aquela escola era o plano imanente desejado para nossa pesquisa ser movimentada como um ato de criação, invenção e experimentação entre educação financeira.

Assim, na escola Liceu Carnot²⁷, tem 16 salas de aula que atendem múltiplos estudantes dos bairros adjacentes durante os turnos matutino, vespertino e noturno.

²⁴ “Lotação” ou “amarelinho” é um micro-ônibus do transporte alternativo na cidade de Manaus que atende às regiões da zona leste e zona norte.

²⁵ Trata-se de um nome fictício, inspirado em nossa intercessora da pesquisa – Sandra Mara Corazza.

²⁶ Trata-se de um nome fictício, inspirado em nosso intercessor da pesquisa – Andrew Feenberg.

²⁷ Trata-se de um nome fictício, inspirado na escola frequentada por Deleuze, que aqui assume o papel de intercessor em nossas conversações e nossos diálogos ao longo deste estudo. Suas obras são rizomas que se ramificam em múltiplas direções, intensificando inquietações que nos atravessam e nos conectam ao problema que se desdobra.

O quadro funcional é composto por professores das áreas de conhecimento, 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 1 pedagoga, 3 técnicos administrativos, e funcionários responsáveis pela conservação e manutenção.

A Escola Liceu Carnot, situada na zona leste, atende uma multiplicidade de estudantes provenientes de bairros periféricos das redondezas, desafiando a homogeneização das categorias sociais e econômicas. O ensino médio é oferecido em 3 turnos - matutino, vespertino e noturno - enquanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ressignifica o espaço noturno para atender a outros fluxos de aprendizagem.

Devido à multiplicidade de realidades, experiências e condições sociais e econômicas que atravessam os estudantes dessa escola, tornou-se indispensável acolhermos uma abordagem que reconheça e potencialize essas diferenças. Assim, torna-se pertinente, nesse contexto marcado pela desassistência, uma pesquisa articulada pela Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Essa filosofia orienta a experimentação na formação continuada de professores, especialmente no que tange às experimentações pedagógicas. A escolha por essa base epistemológica encontra ressonância nos pensamentos de Andrew Feenberg e Pierre Lévy, cujas contribuições ampliam e intensificam entre a tecnologia.

Embora essa zona da cidade seja rotulada como violenta, é constitutivo compreender que essas são percepções que os indivíduos têm sobre um grupo, e não refletem necessariamente a realidade completa (cada sujeito). Os jovens dessa região também possuem potenciais educacionais que precisam ser reconhecidos e desenvolvidos. Por isso, a pesquisa buscou agenciar, junto aos professores, iniciativas de transformação e estimular a realização de mais pesquisas nessa região da cidade ao trabalhar com a formação continuada por projetos de aprendizagem em substituição ao desenvolvimento de uma curadoria digital.

3.4 Os movimentos cartográficos

No estudo, participaram seis professores da área de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) e Matemática do Ensino Médio da escola Liceu Carnot, localizada na periferia de Manaus. Nessa etapa de mapeamento, os movimentos da pesquisa se constituíram como um campo intensivo de experimentação, atravessado

por multiplicidades e devires. O processo envolveu um questionário para traçar o perfil dos professores, explorando tanto o uso das tecnologias quanto as perspectivas e abordagens no ensino de suas aulas. Além disso, foram realizadas entrevistas, observações e interações, as quais fizeram emergir a realidade infraestrutural da escola (laboratórios com computadores quebrados e sem acesso à internet).

Essa realidade negativa em ressonância com os relatos dos professores sobre suas vivências desagradáveis com o tema de educação financeira emergiu como uma linha de fuga para um acontecimento encarnado em um curso-oficina ofertado aos professores. O curso-oficina, estava sendo concebido através de uma das ações de formação continuada do Programa de Extensão (PROEXT-PG) através da Portaria conjunta CAPES/SESU n.º 1 de 8 de novembro de 2023 e configurou-se como um plano de consistência, orientado pelas trilhas-pistas que delinearam nossos movimentos:

- 1 Aplicação de questionário para mapear dados e informações sobre as concepções dos professores a respeito das dimensões filosóficas, pedagógicas, técnicas e tecnológicas em sua escola.
- 2 Planejamento e produção de um curso-oficina, elaborado em colaboração com a equipe do Programa de Extensão, destinado a professores e professoras, com o propósito de experimentarem a educação financeira entredisciplinar como campo de criação e desterritorialização. Ao longo do curso-oficina, os professores tiveram a possibilidade de engendrar:
 - Um projeto-obra: uma composição autorial produzida e recriada a partir das singularidades de cada docente, conectando múltiplas temáticas e linhas de fuga inventadas na educação financeira entredisciplinar, em ressonância com o contexto amazônico. Nesse processo, destacamos as composições de artistagem docente, entendidas como potências criadoras que destroem e reconstróem territórios, produzindo novos modos de existir e educar entre educação financeira conectada com a disciplina de cada um.
- 3 Escuta dos professores sobre o curso-oficina e suas composições em torno da educação financeira, destacando a possibilidade de uma docência-artística autorial que emergiu como linha de força, atravessando o curso-oficina e implicando os professores em um processo de aprendizagem, fazendo ressoar pelas problematizações dos projetos as ideias de Dal Molin (2003). Trata-se de

uma experimentação onde a educação se faz como campo de criação e invenção, potencializando a emergência de modos de existir em devir, atravessados por afectos e encontros que desestabilizam as formas já dadas do ensinar e aprender.

Em relação às observações, foi utilizado a ferramenta de observação participante, muito comum nas pesquisas cartográficas, nos integramos enquanto observador à rotina dos professores e das professoras da pesquisa, acompanhando de perto suas atividades, ouvindo diálogos e questionamentos ao longo do curso-oficina.

Durante a abordagem, fomos imersos nas relações sociais e individuais de cada pesquisado, buscando espreitar nos grupos ou em ações de indivíduos no contexto das situações observadas instantes a serem mapeados. Nessa abordagem, o pesquisador assume papel e hábito semelhantes aos dos participantes da pesquisa, permitindo assim a observação de acontecimentos, situações e comportamentos que não ocorreriam na presença de estranhos.

A observação participante se configurou como um processo de imersão intensiva, no qual nos lançamos ao meio das forças que compõem os territórios existenciais dos participantes. Não se tratou de um simples contato direto, mas de um entrelaçamento contínuo e prolongado com os fluxos de desejo, gestos e enunciações que atravessam o plano imanente. O pesquisador não se posicionou como um sujeito separado que interpreta, mas como um corpo que se deixa afetar, tornando-se parte da cartografia dos encontros.

Dessa forma, a pesquisa destacou a complexidade das interações investigadas, ressaltando que cada movimento realizado possui significância no contexto do processo e da captura de dados narrativos dos professores participantes. Nesse sentido, Detoni e Rocha (2017) refletem sobre a importância de vivenciar plenamente o acontecimento, especialmente para cartografar os processos produzidos nos movimentos das trilhas-pistas.

Portanto, ao longo dessa linha, compartilhamos as experimentações e criações produzidas com os professores. Nos movimentos das trilhas-pistas que compuseram o plano imanente, não como quem estivesse guiado por questões prévias, mas como aqueles que se colocaram em posição de atenção ao “acontecimento do qual a narrativa é a aproximação” (Blanchot, 2013, p. 13). Ou seja, tratou-se de lançar nosso

olhar e atenção aos processos de aprendizagem dos professores, destacando-os como aprendentes eternos (Dal Molin, 2003) e enfatizando a importância da formação continuada para eles/as.

3.5 O acontecimento e atualização dos movimentos

Para compreender o acontecimento da pesquisa, recorreremos à filosofia como uma “teoria das multiplicidades” por Deleuze (1999; 1998), destacando a relação intrínseca entre o atual e o virtual. Deleuze sugere que toda multiplicidade é composta tanto por atualizações presentes quanto por potências virtuais. Nesse contexto, o atual é atravessado por “partículas” e, em seguida, por “percepções”, cada qual portando suas próprias imagens virtuais e lembranças. Essa dinâmica entre o atual e o virtual articula o plano imanente da pesquisa — um plano que fomos delineando e percebendo ao longo de nosso mapeamento.

Nesse plano captado, o virtual e sua atualização coexistem de maneira indissociável, sem divisões fixas. Para Deleuze, o atual emerge como produto da atualização, mas esta pertence exclusivamente ao virtual. A atualização do virtual é marcada pela singularidade, enquanto o atual se manifesta como uma individualidade formada (Alliez, 1996). A atualização do projeto inicial — que corresponde ao virtual — colide com o plano de imanência; no entanto, é precisamente esse choque que reconduz ao plano, reconvertendo o objeto em sujeito e o sujeito em devir.

Exploramos, assim, o movimento duplo no qual as virtualidades se desdobram a partir do atual, ao mesmo tempo, em que o atual se aproxima do virtual, gerando novas criações. Esse movimento simultâneo e contínuo encontra ressonância na teoria bergsoniana das lembranças, onde a indiscernibilidade crescente entre o atual e o virtual é figurada pela imagem do cristal. Para Deleuze (1998), o cristal é a metáfora perfeita dessa troca incessante entre virtual e atual.

A distinção entre singularização/atualização e individuação/cristalização é crucial na nossa metodofia. Singularização refere-se à propagação dos virtuais a partir de um ponto atual, enquanto a individuação ou cristalização implica estabilização em um circuito fechado, que não corresponde ao que desejávamos para nossa pesquisa. Optamos, antes, por um movimento aberto e constante, no qual a singularização é sempre atualizada.

Dessa forma, o pensamento de Deleuze (1998) sobre o acontecimento se desdobra no processo da pesquisa como virtual-atual-real, um processo que nunca é fixo ou determinado. O acontecimento é sempre múltiplo, sempre em devir, exigindo atenção às relações entre atual e virtual. Essas relações se manifestam na emergência de singularidades e na maneira como o sentido é continuamente cristalizado e recristalizado em novas formas, sem jamais se fixar em um ponto definitivo. Aqui, a cartografia nos inspira a experiências que rompem com estruturas preestabelecidas.

A composição da pesquisa em educação financeira confrontou o imprevisível e suas limitações, reafirmando a vitalidade dos encontros e relações inusitadas promovidas no plano imanente. É no inusitado e na falha que também se cria (Deleuze, 1998). A falha deixa de ser um erro e se revela como desvio necessário, como potência criadora (Deleuze, 2006). Essa potência emerge na educação financeira entredisciplinar, traduzida pelos movimentos cartográficos da pesquisa.

O processo de produção de sentido se manifestou nas experiências engendradas pelos encontros no plano imanente. Esses movimentos-encontros não apenas traduzem, mas intensificam o processo da pesquisa, materializando-se na escrita e gerando novos sentidos. Assim, permanecemos atentos às observações que capturam aquilo que difere, que aponta para o desconhecido — a educação financeira entredisciplinar encontra aqui uma afinidade profunda com a filosofia de Deleuze e seus comentadores.

A pesquisa tornou-se um processo de transcrição, evocando procedimentos e atravessamentos tradutórios que se materializam na escrita desta dissertação (Corazza, 2013). Essas articulações compõem a pesquisa em sua metodosofia: inesperada, incapturável, inquietante. Exploramos rupturas, traçados, criações, produções, brechas, experimentações, resistências e devires com os professores. Cada movimento devém da experiência manifesta do “novo” — um novo que se faz e desfaz na própria vida, deslizante e acontecente, nas linhas de fuga que traçamos (Zourabichvili, 2016).

Assim, a pesquisa não buscou verdades estabelecidas, mas experimentações incessantes. Tratou-se de uma composição aberta ao acontecimento, à emergência do imprevisto e ao devir. Nas entrelinhas, nos interstícios e na diferença, o sentido insiste e se produz no plano de imanência (Adó; Corazza; Campos, 2017),

especialmente quando a educação financeira entredisciplinar emergiu em nossa metodosofia como um campo de criação e resistência.

3.6 Encontros: movimentar-se entre o plano imanente

Neste movimento, destaco meus encontros²⁸, atravessados por múltiplas intensidades — reuniões com a coordenadora-orientadora, o diretor Andrew e os professores. Esses encontros não se reduzem a acontecimentos pontuais; são devires que fazem emergir o inesperado, o imperceptível, a potência que escapa ao controle do planejamento. Em cada encontro que compõe esta seção, a pesquisa se atualizou como um campo de forças em incessante devir, compondo-se e recompondo-se no entrelaçar de *afectos* e fluxos.

Nossa transcrição, inscrita em um plano de imanência, se desdobra em cada encontro, em cada troca de olhares que nos *afecta* e nos atravessa. No encontro subsequente entre o diretor, novas linhas de fuga começaram a se delinear. A pesquisa, imbricada com as reflexões do Programa de Extensão (PROEXT-PG) e o caráter de formação continuada dos professores, foi compartilhada, tecendo novas conexões. O diretor Andrew mencionou que as experiências docentes estão sendo atravessadas pela reprodução do modelo curricular proposto, sobretudo no contato com o novo currículo. Ressaltei a urgência de modificar, de inventar, de escapar, de resistir das armadilhas da repetição, apostando-os a experimentar novas composições que brotam das vivências singulares no contexto amazônico, explorando o ciberespaço através de sites, plataformas e outros meios como territórios a serem mapeados e percorridos.

Nas conversações que emergiram do encontro com o diretor Andrew, foi enfatizada a questão da mudança curricular amazonense, a qual ele identificou como uma barreira no ensino dos professores. Segundo o diretor Andrew, esse currículo é modelado para “uma” realidade que continuamente escapa, sempre fugidia. Nesse instante, minhas antenas ficaram em alerta, captando suas inquietações.

²⁸ Os encontros iniciais de captura e produção dos dados que atravessam os movimentos se configuram como a criação de um painel cartográfico, onde se traçam os *afectos* que vibram nos corpos e nos pensamentos (Anexo A).

Outro ponto levantado pelo diretor Andrew foi sobre nosso curso-oficina, pensado em formato híbrido, que explora a flexibilidade como um espaço de experimentação, permitindo ao docente transitar por diferentes territórios. Ao finalizar a reunião, cumprimentei o diretor Andrew, que agendou nosso próximo encontro com a coordenadora-orientadora. Ele me conduziu até a sala dos professores, onde anunciou minha pesquisa e expressou gratidão pela escolha da escola Liceu Carnot. Ali, fui atravessado por intensos *afectos* ao reencontrar alguns dos meus antigos professores, cujas aulas ainda ressoam em meu corpo. Agradei ao acolhimento e compartilhei palavras com alguns deles, sentindo a potência dos encontros que reverberam e se transformam em novos agenciamentos. Ao me despedir, senti que deixava aquele espaço carregado de sensações, vibrando com as virtualidades do próximo encontro nesse plano imanente, onde o devir continua a se desdobrar em novas experimentações.

O dia do encontro entre a coordenadora-orientadora e o diretor Andrew finalmente chegou. A chuva, com seus pingos caindo incessantemente, desenhava novos ritmos na caminhada até a escola, transformando o trajeto em um espaço desconhecido. À medida que me aproximava da escola Liceu Carnot, senti um frio na barriga — uma expectativa que não se fixa em um objetivo predeterminado, mas se abre ao fluxo imprevisto dos signos e das intensidades que se desdobrarão. Ao chegar, pude finalmente observar o cartaz de entrada da escola (Figura 4).

Figura 4 – Cartaz de entrada na escola



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A palavra “Bem-vindos” trouxe-me um conforto inesperado, um *afecto* que vibrou no encontro. Cumprimentei o diretor Andrew, que estava ao telefone, e esperei a chegada da coordenadora-orientadora. Quando ela chegou, fomos levados para sua sala da diretoria. Ali, discutimos sobre o projeto vinculado ao Programa de Extensão (PROEXT-PG) da CAPES que começou a se desdobrar. Este programa visa intensificar as atividades de extensão na pós-graduação, articulando ensino, pesquisa e extensão em um movimento contínuo e aberto. Contudo, o projeto não se limita a essa estrutura; ele se expande, atravessando outras ações, como um minicurso sobre a criação de projetos de pesquisa voltados à candidatura para Mestrado e Doutorado.

Percebi o brilho nos olhos do diretor Andrew, que demonstrou entusiasmo com a ideia de envolver professores nesse movimento de criação e produção e experimentação. Assim, acordamos nosso próximo encontro, que agora envolveria a coordenadora-orientadora, o diretor Andrew e os professores para a apresentação do Programa.

A cada encontro, o frio na barriga intensificava-se, uma vibração que atravessava o corpo e desenhava novas possibilidades no plano imanente da criação. Após 16 dias, retornamos ao terceiro encontro. Naquele dia, essa sensação foi particularmente potente. Estar na escola Liceu Carnot, imerso em um fluxo contínuo de emergências, relacionando-me com professores que compuseram minha trajetória no ensino médio, no estágio supervisionado e no Trabalho de Conclusão de Curso, era uma experiência que se desdobrava em múltiplos planos de afectos e sensações.

Cheguei à escola suando, o calor do sol ativando forças que faziam vibrar o presente. Logo em seguida, a coordenadora-orientadora também chegou. Fomos conduzidos à sala do diretor Andrew, que nos acolheu com alegria, mas informou que, devido a um compromisso, não poderia participar do encontro. Ele nos convidou a aguardar na sala dos professores enquanto buscava a chave do laboratório. Nesse intervalo, o espaço e o tempo se abriram, permitindo que outros devires comesçassem a se desenhar entre os corpos, as palavras e as forças em jogo.

Após cerca de cinco minutos, ele retornou e nos encaminhou à sala do laboratório. Havíamos preparado uma apresentação sobre o projeto vinculado ao Programa de Extensão (PROEXT-PG). Ao chegar, uma professora nos recebeu de forma acolhedora, permitindo que nos acomodássemos e nos preparássemos. Aos poucos, os professores começaram a chegar. Antes da apresentação, desenvolvemos uma ambiência de conversação, abrindo espaço para que se sentissem à vontade

para se apresentar e responder a algumas perguntas-problematizadoras: “O que acham da educação?”, “Como tem sido sua trajetória como professor?” e “Como este projeto pode contribuir?”.

Neste espaço de conversa, onde falas e *afectos* circulavam livremente, ouvimos, sentimos e nos deixamos inquietar por essa conversação potente. As expressões de desejo de participação na pesquisa surgiram como fagulhas que acenderam meu próprio devir-pesquisador. Meus olhos brilharam ao ouvir os professores e as professoras compartilhando suas trajetórias docentes – histórias inspiradoras de lutas e perseverança ao longo dos anos.

Dessa conversação emergiram problematizações acerca do novo currículo imposto aos professores. As inquietações dos professores, muitas vezes deslocados de suas áreas de formação, revelam um descontentamento profundo. A desarticulação entre o currículo amazonense e a realidade dos professores e estudantes se torna evidente, manifestando-se na dissonância entre o currículo e a docência. Essa discrepância ressoa e evidência numa pesquisa que publicamos durante o processo sobre os impactos desse novo currículo na juventude amazonense – a resistência é manifesta (Soares; Trindade; Dolzane, 2024).

Após esses encontros (e desencontros) no diálogo sobre a educação, delineamos os movimentos que atravessaram tanto a pesquisa quanto as forças que a ultrapassam. Esses movimentos foram mediados por nossas invenções, expressas em uma fala e em uma apresentação visual, ilustrada na Figura 5.

Figura 5 – Encontro com os personagens da pesquisa na escola



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Com essa apresentação e conversação, propusemos aos professores e professoras a possibilidade de se envolverem em uma experimentação conjunta no processo de nossa pesquisa. Mantivemos em aberto a escolha de participar ou não, respeitando o movimento de experimentação que nos propomos a traçar. Nossa pesquisa se atualiza no encontro com eles, modulando-se conforme as singularidades e necessidades que emergem, especialmente em torno da criação dos projetos de pesquisa, assim como dos desejos e anseios de cursar o mestrado, manifestados por três professoras e dois professores. Outro professor expressou o desejo de seguir rumo ao doutorado.

Após esse encontro, solicitamos aos professores e professoras seus nomes completos, *e-mails* e números de telefone. O nome e *e-mail* foram necessários para o cadastro na plataforma digital onde todo movimento assíncrono aconteceria e o envio do TCLE, e o questionário que constituiu nosso segundo movimento. O número de telefone foi solicitado para a criação de um grupo no *WhatsApp*, facilitando nossa comunicação e permitindo um fluxo mais ágil de informações.

Despedimo-nos dos professores, expressando nossa gratidão por sua participação neste acontecimento, que se revela como uma dobra no processo de nossa pesquisa. Ao caminhar para casa, senti novamente aquele turbilhão de sensações, mas desta vez acompanhado por um sorriso no rosto, uma *afecção* que trazia a intensidade de um devir-pesquisador.

3.7 Mapeando entre os professores e as dimensões filosóficas/pedagógicas/técnicas/tecnológicas

Os encontros e (des)encontros para a troca de informações e instigações no projeto de incentivo à participação ocorreram predominantemente via *WhatsApp*, tendo em vista as rotinas dispersas e agitadas de muitos professores. Inquietos com as possibilidades de produção de sentidos e agenciamentos, lançamos um formulário *Google* voltado aos professores, com o intuito de envolver esses sujeitos em discussões sobre as dimensões filosóficas, pedagógicas, técnicas e tecnológicas de suas experiências educativas.

As perguntas foram elaboradas de forma concisa e clara, para captar as respostas que emergiam dos territórios existenciais dos professores. Nessa descrição,

buscávamos cartografar a produção de subjetividade que, ao ser narrada, contada e descrita, possibilitava o surgimento de discursos que atravessam as linhas duras, maleáveis e de fuga em um devir contínuo, sempre em processo de exploração e desterritorialização.

Compreendíamos a subjetividade como um fluxo contínuo, formado por sensações, modos de existir, formas de amar e comunicar, atravessado por textos, imagens, sons, afectos, valores e práticas de consumo, todos literalmente fabricados no entrecruzamento de múltiplas instâncias: sociais, técnicas, institucionais e individuais. Ao adotar essa perspectiva, intensificávamos as possibilidades de pensar os processos de subjetivação, reconhecendo que tanto o professor enquanto sujeito singular, quanto os professores enquanto coletivos humanos institucionalizados e imbuídos de saberes tecnológicos, são, em última instância, produtores de subjetividade.

Dessa forma, na linha de pensamento de Deleuze e Guattari, não víamos os professores apenas como receptores de estruturas pré-estabelecidas, mas como máquinas desejanças que operam nas brechas, nas fissuras, nos interstícios das forças institucionais, querendo novas formas de existência, novas configurações de pensamento e novas maneiras de sentir e ser no mundo. Esses processos não eram fixos, mas continuamente modulados, atravessados por linhas de força que tensionavam, deslocavam e, eventualmente, reconfiguravam as paisagens subjetivas e educativas no meu projeto, com seus projetos.

Descrevemos as questões-dimensões no formulário, considerando a complexidade das dimensões do pensar, sentir, querer e agir dos professores. Esse processo desencadeou um movimento de reflexão tanto individual quanto coletiva sobre a experimentação pedagógica, reconhecendo-a como um campo dinâmico e plural. A experimentação pedagógica não era um espaço fixo, mas um entre-lugar de intensidades e potências, onde ações e pensamentos se desenrolavam e se encontravam em contínuo devir.

Para os professores, na dimensão filosófica, o acesso à tecnologia era compreendido como um elemento constitutivo na formação de um cidadão contemporâneo. Um professor acrescentou que a igualdade no acesso às tecnologias deveria ser um princípio central, alinhando-se com as ideias de Feenberg (2009), que propunha a necessidade de estabelecer “controles mais democráticos” no campo tecnológico. Esse pensamento não buscava apenas garantir a equidade no acesso,

mas também sugeria uma reformulação da própria tecnologia, transformando-a em um vetor de multiplicidade e de linhas de fuga inovadoras.

Contudo, um impasse emergiu quando questionamos a disponibilidade de acesso à tecnologia na escola. A discrepância entre a visão coletiva e a individual tornou-se evidente. Um professor – Figura 6 – observou que os alunos não possuíam acesso à tecnologia e a sala de informática estava indisponível na escola. Essa resposta desencadeou uma inquietação-problema que se conectou diretamente ao projeto anterior sobre curadoria digital, descrito como “E agora?”. Continuamos, então, a explorar e descrever essa questão na dimensão pedagógica, centrando-nos no planejamento das aulas que buscavam integrar recursos tecnológicos. Um professor observou que nem sempre todos os alunos teriam acesso, reiterando as considerações que Feenberg (2009) propôs.

Figura 6 – Dimensão filosófica

Se desejar pode justificar sua resposta anterior

1 resposta

Nem sempre os alunos possuem acesso aos recursos e sala de informática está indisponível

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na dimensão técnica, a presença ou ausência de internet na escola emergiu como um elemento capaz de afectar profundamente as estratégias de ensino. A resposta dos professores — Figura 7 — revelou uma impertinência para nossa pesquisa: se os alunos tivessem acesso à internet na escola, poderiam ser utilizados programas online. Essa constatação intensificou nossas inquietações em torno da antiga proposta de pesquisa sobre curadoria digital. A ideia de sugerir ferramentas digitais aos professores foi impossibilitada, uma vez que a escola não oferecia acesso livre à internet para os estudantes, e a sala de informática estava fora de uso. Aqui, colocamos em questão a própria democracia da tecnologia, sob o olhar de Feenberg (2009), percebendo seu potencial de organização coletiva mais na sociedade civil do que nas formas de representação institucional do Estado.

Figura 7 – Dimensão técnica

Se desejar pode justificar sua resposta anterior

2 respostas

Desde que o acesso aos recursos seja restrito as atividades educativas

Se os alunos pudessem ter acesso à internet na escola poderíamos fazer uso de programas on Line

Fonte: Arquivo da pesquisa.

A dimensão tecnológica, quando discutimos a utilização de recursos para potencializar o aprendizado dos estudantes, a resposta dos professores, como evidenciado na Figura 8, foi novamente desalentadora: não os utilizávamos, pois os estudantes estavam impossibilitados de acessá-los, dado que não dispunham de conexão à internet.

Figura 8 – Dimensão tecnológica

Se desejar pode justificar sua resposta anterior

2 respostas

Não tem como utilizar na Escolas

Não

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Através da captura de dados, emergiu em nós a compreensão de que a escola situada não poderia ser investigada sob a perspectiva da curadoria digital, especialmente considerando que a investigação inicialmente proposta se pautava por um caráter não democrático da tecnologia, conforme enfatizado por Feenberg (2009). Nesse contexto periférico, que desafia as representações dominantes, percebemos que a curadoria digital se mostrava inadequada como conceito operativo. Em vez disso, alinhamos nosso movimento à ideia de cartografia, entendida não como uma representação fixa, mas como um ato que atravessa o plano, direcionando-se à criação de singularidades e de devires. A cartografia foi, portanto, um processo

dinâmico, que permitiu a emergência de novos significados e experimentações pedagógicas.

Decifrando os signos que inquietaram nossa pesquisa, constatamos a inviabilidade das experimentações pedagógicas mediadas exclusivamente pela curadoria digital. Reconhecemos que a internet, longe de ser um espaço democrático, estava marcada por desigualdades que amplificavam barreiras já existentes. Seria possível potencializar movimentos digitais, mas não podíamos presumir que todos os estudantes não teriam acesso às condições básicas para tal mediação em suas escolas. Fugimos, assim, dos moldes que implicam representações unificadoras, pois cada experiência vivida era singular e nos convocava à multiplicidade dos devires e à irrupção do acontecimento.

Ainda que a BNCC sublinhe a importância das tecnologias digitais nas escolas, apresentando-as como ferramentas indispensáveis para a formação dos estudantes no século XXI, o que se fez visível, nesse plano de imanência, foram os modos pelos quais as respostas dos professores desnudaram um distanciamento entre essa proposição normativa e a realidade concreta de suas práticas cotidianas (Brasil, 2018). Esse descompasso, mais do que uma falha, revelou os limites que atravessam as experiências docentes em territórios periféricos na cidade de Manaus, onde as condições materiais e afetivas impuseram outras lógicas. Nesse território intensivo, a proposta de uma curadoria digital em educação financeira não apenas se mostrou inviável, mas denunciou a insuficiência de um currículo que opera a partir de generalizações e abstrações, ignorando as singularidades do território.

Essas considerações nos conduziram à necessidade de (re)criar a pesquisa, à luz dos signos provocados pelos dados e pelos encontros, que apontaram para a inacessibilidade e para os limites de acesso das tecnologias digitais. (Re)visitando os encontros com os professores, percebemos a urgência de escapar do modelo representacional de educação financeira que, muitas vezes, era imposto pelo macro. Nesse escape, no plano do micro, emergiu a possibilidade de uma educação financeira entredisciplinar — uma educação que se desenhava não conforme padrões fixos, mas como uma cartografia de experimentação, movendo-se pelas linhas de fuga que se abriam à criação coletiva.

Dessa forma, o processo de ruptura de sentido, de desterritorialização e do encontro com o estranho, ao deixar de ser exclusivamente vivenciado e compreendido como portador de destruição, começou a ser experimentado e entendido como

portador de linhas de virtualidade, sempre em relação imanente à vida e suas formas de organização (Zourabichvili, 2016). Quando um território existencial perdeu seu sentido, caotizou e desabou, significou que uma máquina foi desfeita. Isso revelou que os fluxos que a constituíam se conectaram com outros fluxos, operando novo corte e agenciando-se em outras máquinas, que por sua vez produziam novas linhas de virtualidade. Essas linhas poderiam²⁹, eventualmente, tomar consistência em novos territórios existenciais, sempre em movimento, sempre em devir.

3.8 Pausa: entre as linhas

As linhas estão sendo tecidas, mas serão elas abandonadas? Não, pois é justamente a partir dessas linhas que, ao entrelaçar retalhos, produzimos um outro em fuga. Para Deleuze e Guattari (2012), “fugir” não é uma simples retirada, mas um ato que nos conduz a um novo modo de vida. “Fugir” é um ato de coragem, uma ruptura com o que está estabelecido. Fugir é uma linha de fuga que se desenha não para escapar do mundo, mas para fazer o mundo escapar de si, provocando fissuras nos sistemas que tentam vedá-la (Deligny, 2015).

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isto, e preciso que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo: o estilo cava nela diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem, fazendo-nos ver e pensar o que permanecia na sombra em torno das palavras, entidades de cuja existência mal suspeitávamos (Deleuze, 1992, p. 176).

Para nos situarmos, existem três características para entender o funcionamento das linhas de fuga:

1ª CARACTERÍSTICA: Toda linha de fuga é uma espécie de traição. Sim, porque toda linha de fuga trai algum agenciamento anterior, trai a lógica na qual estava inserida. Trai as potências fixas que a detinha.

2ª CARACTERÍSTICA: Toda linha de fuga é um seguir para o deserto! Isso porque ela é primeiramente um deixar o território anterior. Ou seja, à sua frente encontra-se ainda o desconhecido. Nunca se sabe onde uma desterritorialização vai dar. São como flechas, que não sabemos se acertarão

²⁹ Destaco o processo configurado como um painel cartográfico, criado e produzido ao longo da pesquisa, entrelaçando encontros e (des)encontros que nos atravessaram, desestabilizando certezas e gerando novas intensidades de sentido (Anexo B).

um alvo ou não. Por isso as linhas de fuga inicialmente não tem território! Mas elas fundam territórios no processo.

3ª CARACTERÍSTICA: Toda linha de fuga descentraliza o sujeito! Este é seu modo de funcionar, sem centro definido. Essa é a parte mais assustadora: uma linha de fuga não é uma formação de si, é muito mais uma deformação de si! É seguir o sintoma, é um estranho querer morrer, querer deixar-se para trás, um arrastar-se para fora de uma casca apertada (Trindade, 2021, s.p.).

Como Deleuze e Parnet (1998, p. 249) afirmam, as linhas de fuga nunca “consistem em fugir do mundo, mas em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja por todas as extremidades, mesmo que seus segmentos se endureçam para vedar essas fugas”. Essas linhas são criadoras, experimentam ao escapar continuamente de sua totalização, furtando-se à centralização que tenta subordiná-las.

As linhas de fuga irrompem com tal intensidade que provocaram uma desterritorialização, onde a criação se torna inseparável da destruição, num movimento contínuo de devir (Rolnik, 1989). Nesse fluxo, as forças criativas desestabilizaram territórios fixos e normas instituídas, desmanchando a ordem estabelecida para abrir espaço ao novo e ao imprevisto, em um processo que é tanto de criação quanto de dissolução.

Nesta pesquisa do acontecimento que nos acometeu, compreendemos a linha artistadora de mudança como uma força de desterritorialização que não apenas rompe com o tecido da realidade estabelecida (a curadoria digital), mas também a dissolve, abrindo um plano de imanência onde o novo pode emergir. A educação financeira, nesse contexto, deixou de ser uma forma ou estrutura fixa, passando a se constituir como um campo intensivo, em constante mutação e recriação, à medida que é atravessada por fluxos, *affectos* e devires.

Essa trajetória não foi previsível nem linear, mas se desenhou no entre³⁰ das intensidades que irrompem no encontro com professores, nas multiplicidades que emergem a cada acontecimento, produzindo sempre novas formas de existir e de aprender. Assim, a educação financeira entredisciplinar se reconfigurou, não como

³⁰ A entredisciplinaridade em educação financeira se move como uma linha de fuga, desestabilizando as codificações do instituído e resistindo às formas majoritárias de saber e poder (Souza; Santos, 2022). No encontro, o pensamento se faz potência, um devir que não se fixa, mas se desdobra em artistagem — um jogo intensivo de forças que inventa modos inéditos de sentir, pensar e habitar entre a educação financeira no/pelo/com contexto amazônico.

um dado a ser transmitido, mas como um processo rizomático, continuamente reinventado no espaço da diferença e da criação e da experimentação.

3.9 Explorando as intensidades na criação de um curso-oficina

A criação foi colocada como uma autonomia na produção de experimentações do pensamento; portanto, não se tratou de uma leitura estética, nem da interpretação do curso-oficina em si. O foco esteve nas possibilidades abertas pelo curso-oficina, que movimentou e inquietou as fixações de sentido na educação e no ensino contemporâneo. Apostamos na articulação da educação financeira entredisciplinar com as artes e a artistagem, visando à abertura de novos espaços que pudessem contribuir para a emergência de composições que liberassem fluxos e variariam o pensamento.

A partir da convicção de que seria possível produzir um curso-oficina para os professores de Ciências da Natureza e Matemática, inseridos numa experimentação da educação financeira entredisciplinar, planejamos a composição desse curso-oficina a ser ofertado. Este curso-oficina, delineado (inicialmente) em três semanas, se expressa no quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Compondo o curso-oficina

Semana	Procedimentos	Intensidade	Data
Encontro-abertura	-	-	02/08/2024
Educação contemporânea	Cibercultura	Esta semana busca abrir espaços para a criação de novos modos de pensamento e ação na educação contemporânea, reconhecendo o conhecimento como múltiplo, fluido e interconectado, em constante transformação, atravessado por encontros e intensidades desdobradas no contexto amazônico.	
	Criação ativa		
	Entredisciplinaridade		
	Inovação na Educação		

Educação financeira entredisciplinar	Conceitos de educação financeira	Esta semana busca explorar a educação financeira entredisciplinar como uma composição de criação de novos sentidos, um movimento rizomático onde os conceitos econômicos, culturais e artísticos se entrelaçam, se desfazem e se recriam, no contexto amazônico.	
	Projeto de Educação Financeira entredisciplinar: Conceitos/Artistagem/Contexto Amazônico		
Criação e produção do projeto de educação financeira entredisciplinar	Educação financeira entredisciplinar no contexto amazônico (Biologia, Química, Física e Matemática)	Esta semana busca instigar os professores para a criação dos seus projetos-obras voltados à educação financeira entredisciplinar.	
Encontro-infundável	-	-	18/10/2024

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na criação e produção deste curso-oficina³¹, fomos atravessados por questões que emergiram em nossos encontros e (des)encontros, em processos de escrita. A escolha do nome “Educação financeira entredisciplinar: projetos e currículos e composições pedagógicas no contexto amazônico” expressou o desejo de incentivar a criação e produção de projetos-obras de educação financeira entredisciplinar com professores das áreas de Ciências da Natureza e Matemática no ensino médio. Utilizando projetos, buscamos agenciar uma aprendizagem que se desse no entre, na entredisciplinaridade, abrindo linhas de fuga para novas formas de pensar e praticar a educação financeira no contexto amazônico.

Esses projetos-obras não foram meramente reproduções de conteúdos, mas experimentações que criaram novos modos de existência no currículo da diferença. Foi no fazer-experimentando, numa artistagem que se desdobrou sobre essa experimentação, que a experiência pedagógica se movimentou, valorizando a relação, a micropolítica e o menor, em coincidência com a vida. Essa experiência, impregnada de devir, ressignificou o currículo, não como nada dado, mas como algo que se fez e se refez, em constante mutação.

³¹ O Anexo C emerge como um campo de sensações, um plano cartográfico que se desdobra na criação e produção deste curso-oficina. Ele não se limitou a registrar, mas captura os devires, as linhas de fuga e as intensidades que atravessam o processo artístador.

O curso-oficina foi concebido como um espaço de experimentação e criação, onde a semana de educação contemporânea se articulou em um plano de consistência, atravessando a contemporaneidade, criações ativas e experimentações entredisciplinares que desestabilizaram as fronteiras tradicionais do conhecimento. Foi nesse entrelaçamento que a inovação na educação emergiu, não como um fim, mas como um devir, uma abertura para o novo que se insinuou nas dobras do currículo (Paraíso, 2023).

As semanas de Educação Financeira Entredisciplinar, dentro deste curso-oficina, configuraram-se como um fluxo de criação e produção que se desdobrava no campo do possível, conectando saberes de maneira rizomática. A criação e produção de projetos-obras de educação financeira entredisciplinar, durante as semanas, não foram meras atividades técnicas, mas atos criativos, onde Biologia, Química, Física e Matemática se intersectaram, compondo novos territórios de saber ressoarem com o contexto amazônico.

O curso-oficina tornou-se uma invenção de procedimentos diferentes, que potencializavam os corpos, mobilizando-os para encontrar, nas semanas, perceptos e *afectos* da criação artística a expressão do percepto das percepções do objeto e o *afecto* das *afecções*, provocando fluxos de desejo que abriam a realidade a novos possíveis. No movimento do curso-oficina, as *afecções* e os perceptos desejados foram aqueles que fizeram pensar, convocando as artes e oficinas a precipitar o fazer filosófico junto ao não-filosófico. Propusemos experimentações entredisciplinares que redimensionavam o corpo e o pensamento, colocando-os em devires inauditos.

O desassossego que impulsionou este curso-oficina foi intrinsecamente político, pois expressou uma resistência ao espaço vazio na educação financeira entredisciplinar, intolerável para os professores. Ele atravessou o nível das ocupações dos espaços vazios, tendo sido sentido no próprio procedimento da oficina, que se mostrava singular em si mesmo. Abandonamos os lugares estabelecidos e fixos de modelos e de educação financeira — grandes e sem potência — e lançamo-nos na aventura de desbravar veredas menores. Características de uma política menor, que não visou a fins específicos; a política menor não buscou chegar a lugar nenhum, mas sim trilhar um caminho, em vez de aspirar à utopia. “Não é nem o histórico nem o eterno, mas o intempestivo. [...] Menor é justamente isso: sem futuro nem passado, ele só tem um devir, um meio pelo qual se comunica com outros tempos, outros espaços” (Deleuze, 2010, p. 35). Não se tratou de esperar pela revolução, mas de

experimentar um devir-revolucionário. O menor, no curso-oficina, foi sempre uma urgência de experimentar, com a prudência necessária, já que se tratou de um caminho rumo ao desconhecido, sem garantias. “A política é uma experimentação ativa, porque não se sabe de antemão o que vai acontecer” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 159).

Durante o processo do curso-oficina, os corpos dos professores foram o espaço do conflito, o campo de batalha; neles, não havia harmonia ou homogeneidade — essas só existiam na paz mortificante. O duelo entre os vetores de estratificação e as potências que tensionam todos os limites nunca cessava. Sempre havia uma potência de vida que escapava ao esquadrinhamento do poder, detonando o corpo-organismo-juízo e abrindo o corpo às forças do mundo. Ou seja, trata-se de experimentações entre ver, sentir e inquietar, rumo ao caos.

O pesquisador, ao compor este curso-oficina, inseriu-se em um processo de experimentação que abre espaços para a diferença e para os devires, possibilitando que os projetos-obras funcionem como dispositivos de criação de subjetividades. Nesse movimento, a educação financeira entredisciplinar não se restringe a um campo normativo, mas se reencontra com a vida e com o real, tornando-se um plano de experimentação onde forças heterogêneas se cruzam e se transformam mutuamente, em consonância com Deleuze (1988, p. 154):

Em todo acontecimento existe realmente o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que designamos dizendo: eis aí, o momento chegou; e o futuro e o passado do acontecimento não se julgam senão em função deste presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna.

Destacamos que a criação foi única neste curso-oficina, feita e desfeita, liberada, mas foi preciso ir além, rompendo outros estratos que limitavam e interrompiam fluxos, intensidades e potências. Necessitávamos liberar a potência do curso-oficina por meio de problematizações que elencassem os problemas para cartografar e almejar possíveis respostas na criação de projetos-obras pelos professores. A criatividade, nesse processo, poderia reinventar e recriar os conceitos trabalhados. Os professores, a partir desses conceitos e soluções existentes, podiam criar novos problemas, realizando o deslocamento do conceito para indicar possíveis soluções. Quando o deslocamento não era possível, abria-se a chance de criar um novo conceito, permitindo que o professor vivesse singularmente o problema e a

experiência de reinventá-lo. O curso-oficina abriu possibilidades para que o professor se sentisse um filósofo-educador.

Criar o curso-oficina envolveu-nos em uma abordagem onde as experimentações foram vistas, sentidas e criadas na plataforma *UFAM Virtual*³², em colaboração com o Centro de Educação a Distância (CED). Essa oportunidade do curso-oficina permitiu que o pensamento se expandisse além dos limites e regras convencionais, exigindo que o pensamento fosse forçado a enfrentar problemas concretos. Para que isso acontecesse, o ensino deveria garantir que cada professor ou professora tivesse a liberdade de confrontar seus próprios problemas. Não era possível limitar o ensino; a forma mais adequada e agradável era aquela que ensinava não como um ato de controle, mas como um convite ao aprendizado, um “fazer entre”, e à inauguração de um novo começo.

Na artistagem, o curso-oficina potencializou a criação de uma estética, uma ética e uma política que surgiam junto a uma educação que buscava o “não sabido, o não olhado, o não pensado, o não sentido, o não dito” (Corazza, 2006, p. 15). O trabalho do professor com seus estudantes se dava nas zonas fronteiriças, na penumbra da cultura, nas tocas mais estranhas da linguagem. Tal como no desenvolvimento artístico, artistar a educação implicou entregar-se ao caos para extrair matérias para criações. Isso envolvia “arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar viva/o, sem se considerar um produto acabado” (Corazza, 2006, p. 15).

Se modificarmos a imagem dogmática do pensamento acerca da docência-tradução, atentando para a complexidade e delicadeza da nossa tarefa, resgatando o seu valor, autoralmente criador, talvez reencontremos a devida importância civilizatória e cultural de cada professor-artistador, bem como as responsabilidades por ela implicadas (Corazza, 2017, p. 144).

Ressaltamos que o curso-oficina não era um processo fixo ou concluído; ele estava em constante estado de devir, passando por modificações e transformações à medida que buscava existir, reexistir e resistir. Nunca se fechava sobre si mesmo, nunca se acabava. Deixamos pistas, traços que se desdobraram e se multiplicaram, permitindo que esse movimento se expressasse nas interações com os professores, como um campo de forças que se refazia e se recriava continuamente.

³² <https://ufamvirtual.ufam.edu.br/?redirect=0>

Portanto, a criação e produção do curso-oficina estavam intrinsecamente ligadas à problematização dos afectos insuspeitos gerados nas experimentações. Tratava-se de uma forma de educação que se constituía a partir da problematização desses afectos com os modos de vida instituídos e as respectivas maneiras de sentir, mover-se e expressar-se. Com base nos conceitos de Deleuze e Guattari (2009), o curso-oficina propôs que a força expressiva dos corpos se concentrasse em uma questão estética-artística, onde o curso-oficina não era um produto acabado, mas um processo contínuo de criação e recriação.

3.10 Encontro-abertura: lidar com o indefinido entre os professores e o curso-oficina

O processo de constituição da educação a distância como um novo território para nós, professores, exigiu uma experimentação que se desenrolou por meio de vetores de saída, vetores de crítica, atravessados pelas linhas de fuga, onde residiam os desejos que impulsionavam nosso processo de pesquisa no UFAM Virtual.

Assim, o UFAM Virtual emergiu como potência na formação continuada dos professores que estavam no curso-oficina (aprendência), promovendo uma ressignificação da educação financeira entredisciplinar, em um sentido menor, sempre em movimento, em devir.

Nosso curso-oficina desdobrou-se entre os professores, produzindo criações de projetos-obras que promoviam um aprendizado experimental e revelavam a força daquilo que constituía e dava sentido ao professor-inventor. Tratava-se da criação contra a experiência tradicional, um exercício de liberdade que se manifestava na artistagem do pensamento, nas sensações vividas e lembradas na decifração de signos (Corazza, 2006).

Nosso curso-oficina configurou-se como um movimento de resistência às representações das experimentações docentes, onde buscamos habitar o inesperado, o desconhecido, permitindo que, tanto nós, pesquisadores, quanto os professores, sentíssemos, explorássemos e nos inquietássemos a cada semana pensada para provocar o pensamento e fazer emergir o olhar-criação dos professores em educação financeira entredisciplinar.

Movidos pelo desejo de compor sensações de liberdade, conhecimento, diversão e emoção junto aos professores, procuramos vivenciar um acontecimento que os desestabilizasse, convidando-os a pensar de outra maneira. Pela arte do pensamento, cultivamos um espaço onde a artistagem docente pudesse inventar, criando com aqueles que se dispuseram a aprender na e pela diferença, atravessados por afectos e potências que nos desterritorializavam. A saber:

É em transcurtos e circuitos de tradução, que a Didática-Artista (DidáticArtista, foneticamente) movimenta os seus processos de pesquisa, criação e inovação. (...) Com esses elementos, constitui um campo artístador de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõe linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas (Corazza, 2013, p. 205).

Assim, propusemos que nosso encontro-abertura fosse um momento de afectação e movimento mútuo – pesquisador, professores e coordenadora-pesquisadora. Sugerimos aos professores que o encontro ocorresse no Centro de Educação a Distância – uma linha de fuga, em abertura, para além do espaço tradicional da escola. Eles acolheram a proposta e expressamos nossa alegria ao diretor Andrew pela possibilidade de viabilizar esse encontro-abertura³³.

Marcamos o dia do encontro-abertura para discutirmos nosso curso-oficina e a interação dos professores no UFAM Virtual, pois muitos se perguntavam: “Como será?”, “De que forma?”, “Envolverá minha área de conhecimento?”. Evidentemente, tratava-se de um curso-oficina rizomático, em constante movimento, experimentado e co-criado a cada encontro (e desencontro).

No dia do encontro-abertura, senti uma mistura de sensações – um frio no estômago, pois cada nova variação do presente trazia consigo a novidade. Ao chegar na universidade, percebi a força do pensamento – para criar, o artista precisa mergulhar no caos, na potência do pensamento, com os olhos abertos para ver, ouvir e sentir (Deleuze; Guattari, 2009). Enquanto aguardava os professores, eles foram chegando, um a um, cumprimentando com sorrisos, abraços e agradecimentos – múltiplas sensações que emergiam naquele momento.

Ao perceber suas expressões, fui atravessado por uma conexão que ultrapassava o mero ato de ver, onde o olhar não se limitava à função óptica, mas se

³³ O encontro revelou-se como um plano de composição onde múltiplas linhas de experimentação puderam ser traçadas, entrelaçadas e tensionadas, possibilitando a atualização contínua da pesquisa como devir (Anexo D).

tornava também um modo de ser visto pelos professores. Nesse instante, a alegria irrompeu, não como um estado estático, mas como uma potência que desmanchava as possibilidades, uma linha de fuga que escapava das configurações pré-estabelecidas em minha mente sobre aquele encontro-abertura. A experiência desdobrou-se em um processo de desterritorialização, desfazendo-se das formas rígidas e estriadas, abrindo-se a novas intensidades, variações e devires que pulsavam, desmanchando as expectativas e convidando a experimentação e a criação a tomarem seu lugar. Cada expressão, cada gesto insinuava uma cartografia do encontro, onde os devires se entrelaçavam, desafiando as totalizações e afirmando a diferença como potência criadora.

Agradei pela presença de todos e iniciei com uma apresentação rizomática – Figura 9 – para estabelecer a visualidade dos professores em conexões, em caos, em movimento, e, sobretudo, na Artistagem.

Figura 9 – Conversações sobre o curso-oficina



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Esse agenciamento que conectou as forças presentes nesse processo relacional foi profundamente potente, pois expliquei que rompi com a normatividade e abordei as inquietações da minha pesquisa – era necessário violentar o pensamento dos professores, provocando um pensamento inventivo que escapasse e atravessasse as ideias, criando linhas de fuga.

Pensar é uma n^a... potência do pensamento. É preciso ainda que ele seja elevado a essa potência, que se torne “o leve”, “o afirmativo”, “o dançarino”. Ora, ele nunca atingirá essa potência se as forças não exercerem uma violência sobre ele. É preciso que uma **violência** se exerça sobre ele enquanto pensamento, é preciso que um poder force-o a pensar, lance-o num devir-ativo (Deleuze, 2018, p. 72, grifo nosso).

Os professores ouviam com os olhos arregalados e participaram de uma boa conversa e troca de ideias, com considerações sobre o ambiente virtual que envolveu o curso-oficina. Nesse momento do encontro-abertura, pudemos observar as primeiras interações que começaram a se desenhar entre os professores e o curso-oficina.

No encontro-abertura, enfatizei uma das partes mais ‘importantes’ para os professores: a avaliação. No entanto, não busquei, nesse curso-oficina, acomodar as experiências ao tradicional; meu objetivo foi abrir passagens para as forças em jogo – inquietar o pensamento no aprender e experimentar. Criar sempre implicou algo novo, um deslocamento desejante em fluxos mutáveis – inquietações, angústias, alegrias, euforias, inesperados. O curso-oficina arrastou a educação para o abismo da experimentação, como uma afirmação da vida, em deslizamento e acontecimento, conforme Deleuze e Guattari (2009, p. 200-201):

Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, completando-o. Tudo é visão, devir. (...) Sempre é preciso o estilo – a sintaxe de um escritor, os modos e ritmos de um músico, os traços e as cores de um pintor – para se elevar das percepções vividas ao percepto, de afecções vividas ao afecto.

Com Deleuze e Guattari (2009), reafirmamos que os acontecimentos no curso-oficina emergiram não como simples acontecimentos isolados, mas como parte de um processo contínuo de devires. Não estávamos no mundo de maneira fixa; ao contrário, tornamo-nos com o mundo, em um movimento incessante de composição e recomposição. Assim, completamos o mundo, ao mesmo tempo, em que éramos completados por ele. Tudo era visão, uma multiplicidade de intensidades que se manifestavam e atravessavam em devir — devir-pesquisador, devir-financeiro, devir-educação, devir-artista, devir-criação, devir-professor, devir-aprendente, devir-outros. Esses devires não se opunham apenas ao caos, mas insistiam em resistir, criando novas linhas de fuga que redesenhavam o espaço dos possíveis no curso-oficina.

Para criar, era necessário um caos que não fosse de confusão, mas de intensidade e força. As ideias nasciam da resistência, da vontade de superar e escapar das formas preestabelecidas. Criar era inventar novas formas de vida, novas formas de pensar, e isso só se dava nas linhas de fuga, onde se encontravam as forças de mudança — expressado na Figura 10. A conhecer:

[...] exercido para, como uma dobra, tornar a criar o que já foi criado, através de atos tradutórios, e nunca é tratado como uma descoberta; já que os seus próprios movimentos constituem um saber, derivado da experimentação, do ensaio e da problematização do próprio pensar, do viver e do mundo (...) (Corazza, 2020, p. 15).

Figura 10 – Linhas em devires



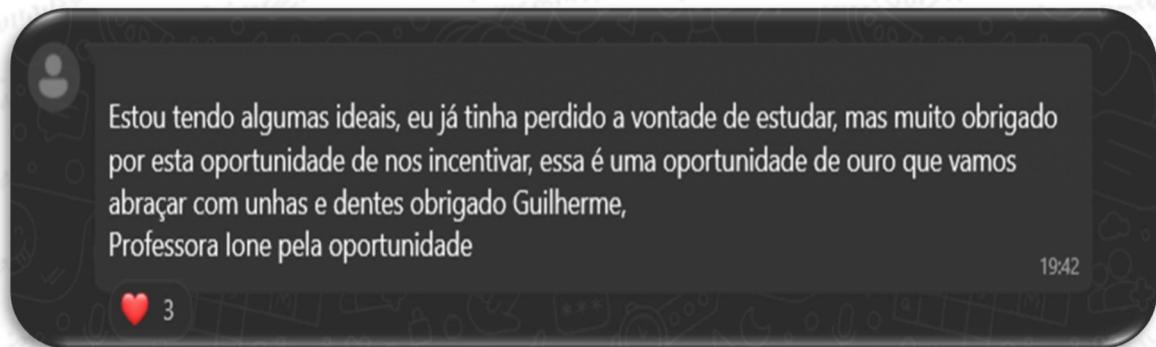
Fonte: Arquivo da pesquisa.

O processo de conversação do encontro-abertura se manifestou em retalhos, resistindo à noção de completude que se pretendia alcançar em um curso-oficina. Em vez de buscar uma totalidade estática, ele se abriu para as experimentações, expressando o agenciamento de “violentar” os pensamentos dos professores. Esse agenciamento visava uma educação financeira que, em sua própria artistagem, pudesse proliferar e ressignificar novos sentidos, emergindo no entre dos encontros e (des)encontros e movimentos – o puro acontecimento.

Nesse encontro-abertura, nós, os professores, em vez de permanecermos como meros observadores de um objeto estático, nos tornamos agentes provocados e provocantes, em um movimento contínuo de afectar e ser afectado pela

conversação. Esse processo gerou um campo de forças que deslocou e afectou nossas percepções iniciais, gerando um (des)encontro, como expresso na fala de um professor em nosso grupo de comunicação, expressada na Figura 11. Nesse sentido, o encontro se revelou como um rizoma, uma multiplicidade em devir que escapava ao controle e ao previsível, abrindo espaço para a criação de novas linhas de fuga e novas maneiras de pensar e agir na experimentação pedagógica.

Figura 11 – Percepto/Afecto do acontecimento



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Essa mensagem me fez explodir em emoções; fui tomado por um choro de felicidade ao vislumbrar a oportunidade de fazer pela diferença. As emoções e inquietações nos chicoteiam, nos forçando a pensar. No curso-oficina e na minha pesquisa-acontecimento, abracei outras maneiras de fazer-fazer, de criar, de sentir, que se manifestaram nesse processo (Deligny, 2015; Zourabichvili, 2016). Assim, não valorizei apenas o projeto-obra que seria criado, mas o próprio acontecimento como consistência virtual, traçando um plano que cortava o caos.

O acontecimento se atualizava em um vivido, mas sempre mantendo uma reserva – não de coisas a viver, mas do invivível³⁴ que ele era e que se experimenta vivendo. Como linha de fuga, estabelecíamos a busca por essas imagens que liberavam fluxos, infinitas possibilidades, encantamento e uma vida pulsante, desprezando a passividade dos ciclos que terminavam sem desejos e paixões. A fuga dos professores da Macropolítica deveria ser o desfazimento (Deleuze; Guattari,

³⁴ O neologismo 'invivível' é compreendido como aquilo que escapa da vivência ou da experiência habitual, da linha de vida que se organiza segundo as normas e estruturas do real. O invivível não é simplesmente a ausência de vida, mas uma linha que interfere na continuidade da vida, uma potência que subverte e problematiza as formas de existência impostas.

1995). Ou seja, não olhávamos as expressões, mas os signos, a circulação das sensações.

[...] composto por velocidades e lentidões, que transversalizam e cortam em diagonal functivos, conceitos, perceptos e afectos. Para extrair acontecimentos inteligíveis e sensíveis desses elementos, que persistem em seus corpos, estados de coisas e seres, executa traduções das línguas originais de partida para a língua de chegada (língua-meta, língua-alvo), que é didática (Corazza, 2013, p. 206).

O curso-oficina situou-se no ponto onde a diferença se evoca – neste espaço, concebido como um laboratório para a criação dos professores, nos tornamos artistas de nossos próprios projetos-obras. Cada movimento foi uma dança criativa em torno das invenções pedagógicas que, ao invés de replicarem modelos, se engajaram em uma pura experimentação e invenção. O devir-artista, aqui, manifestou-se no acontecimento singular de cada professor, jamais na mera cópia de algo pré-existente. Esse processo de devir foi o que nos permitiu escapar das imposições do já dado, criando novos mundos, novas possibilidades de existência e de ensino, na linha de fuga que escapava da ordem estabelecida.

Os professores foram convidados a experimentar a cartografia – a arte da busca – reconhecendo que esse processo em movimento abraça a diferença ao invés do rigor estático. É no trabalho contínuo, no amor e na experimentação artística que se deu a produção do novo. Portanto, essa produção emergiu na relação com os “outros”, onde a invenção se realizou entre multiplicidades e diferenças. Os projetos-obras dos professores, enquanto invenções desse processo, desencadearam múltiplos devires, manifestando-se como devires outros que se inter-relacionam e se transformam constantemente.

Aventuramos os professores entre seus pensamentos nesse encontro com retalhos – fugindo do macro e indo ao encontro de outras possibilidades na educação financeira entredisciplinar, no micro. Portanto, enfatizamos o que decorre no processo de experimentação entre os professores no curso-oficina. Trata-se de uma aproximação da experimentação com o real, um real singular, um real como densidade tecida entre pensamento e vida, que pulsa o movimento da experiência no acontecimento.

3.11 Transcrições das experimentações entre o curso-oficina e as professoras: extravasando o vivível e vivido

Ao seu lado vou dizer que você já passou:
 É agora uma palavra escrita.
 Em um livro que li, já escrevi, já gostei.
 Odiei, suportei, já rasguei, apaguei
 (Palavras escritas - Carlos Machado).

Transcrição, na perspectiva da Filosofia da diferença e da metodosofia, é compreendida como um processo de recriação e reinvenção que ultrapassa a mera adaptação ou cópia. É uma experimentação que transforma e redesenha continuamente as experiências e os conceitos, abrindo novos possíveis e territórios de experimentação e entendimento. Nosso curso-oficina, longe de se fixar em um sentido único, proliferou linhas de abertura, primeiro como semanas, depois estenderam-se como módulos e posteriormente como blocos sem tempo determinado. As provocações entre os intercessores e os professores pulsaram no curso-oficina, desassossegando-o em cada movimento e bloco.

No nosso devir-digital, ao compor o curso-oficina, aprendemos com Deleuze (2003) a conceber o retalho (fragmento) como algo destituído de um sentido totalizante. Tal concepção nos permitiu desconstruir a imagem-representação dos professores que esperavam do curso-oficina uma totalização — um sentido de aprendente que meu devir-pesquisador e devir-criador foram continuamente potencializados.

Transcrição é a linha de fuga nesse processo que se opõe à unificação, à representação pronta e acabada para a mera reprodução. Jamais! Deleuze grita após a pesquisa do acontecimento que deseja esse enquadramento, e eu grito com ele. Nosso acontecimento, nossos pensamentos, emergiram na/pela diferença com os professores no curso-oficina.

A tradução incompleta do acontecimento entre os professores e o UFAM Virtual se deu nesse movimento, evidenciando que toda tradução do curso-oficina abre, para as palavras e o mundo, novas possibilidades de existência — a sensação poética desse movimento. Destaco alguns retalhos que foram acon(tecidos) no curso-oficina, onde o resultado tradutório deste processo foi pensado como um processo tradutório-transcriador incessante, que se inventou e se reinventou continuamente.

O processo é como um artista, que se sente livre para criar e recriar incessantemente, sendo um *artista-errante* no curso-oficina, em uma ética-estética-política-pedagógica que se inventou junto à educação financeira entredisciplinar. A artistagem na educação financeira entredisciplinar implicou em entregar-se ao caos, permitindo que dele emergisse matérias para criações no curso-oficina (Rodeghiero; Rodrigues, 2020). Isso necessariamente atribui outros significados ao planejamento, à execução e à avaliação das experimentações educativas.

O ato de educar se tornou um devir-aprendente, onde o processo se configurou como um campo de experimentação contínua, desafiando e subvertendo as formas convencionais de pensar e fazer educação financeira entredisciplinar. O curso-oficina, assim, se tornou um espaço de criação coletiva, onde as regras se desfizeram e se refizeram, em um movimento incessante de diferenciação, invenção e inovação.

Antes da transcrição dessa experimentação em artistagem no curso-oficina, enfrentamos imprevistos que levaram à desistência de três professores, devido a questões de saúde, falta de tempo e desejo. Essas desistências provocaram sensações de tristeza e angústia, evidenciando o caráter incerto e caótico que permeia a pesquisa cartográfica. No entanto, seguimos adiante com as três professoras que permaneceram. Embora essas ausências tenham marcado momentos de incerteza, acreditamos/esperamos que os professores que não puderam continuar mesmo expressando a metade da pesquisa, tenham captado algumas vibrações que emergiram durante o processo que provocamos nos encontros. O caos, presente na pesquisa cartográfica, manifestada nos encontros com o inesperado, reconfiguram o próprio acontecimento e abrem novos devires no curso-oficina.

É precisamente através desses desdobramentos do inesperado que o pesquisador, enquanto artista-pesquisador, experimentou e criou o curso-oficina, como uma composição em que vai aprimorando suas obras até que estas firmem o chão, tal como Deleuze e Guattari (2009, p. 227) afirmam: “Não é somente em sua obra que ele os cria; ele as oferece a nós e nos faz transformar com elas; ele nos apanha no composto”. Nesse movimento de entendimento, o artista-pesquisador não se limitou a inventar, mas também se reinventou, fazendo emergir verdades singulares que se implicam no curso-oficina. Essa dinâmica experimental se revelou como um processo de artistagem, onde o devir-artista, em sua potência criadora, se entrelaça

com a criação coletiva, gerando o novo que reverbera no desenho do curso-oficina, como evidenciado na Figura 12.

Figura 12 – Design do curso-oficina

Educação financeira entredisciplinar: projetos e currículos e composições pedagógicas no contexto amazônico

Curso Participantes Notas Relatórios Emblemas Mais ▾

Fonte: gerada por IA. Plataforma DALL E 3. Em 19 de julho de 2024.

FÓRUM Avisos

PÁGINA Entre o devir-financeiro e a entredisciplinaridade durante o curso

ARQUIVO Carta a um(a) educador(a)

FÓRUM Boas vindas, professor(a)!

URL Chuva de ideias digital

Educação contemporânea Educação financeira entredisciplinar Espaços de criações e produções de projetos

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Os primeiros atos se expressaram como uma introdução ao curso na plataforma UFAM Virtual, intensivo em nosso curso-oficina, que se revelou como um rizoma de retalhos intensivos, produzidos nesse processo. A elaboração de uma carta³⁵ dirigida àqueles que experimentam esse curso-oficina constituiu uma potência

³⁵ https://drive.google.com/file/d/1ICJnl_xh_RHULnfj8rBQSkTHnY9n86pi/view?usp=sharing.

capaz de provocar expressões diferenciadas, gerando variações criativas e produtivas como resistência ao macro, aos dados preexistentes sobre educação financeira. Esse momento de criação potencializou e refletiu um (des)encontro de movimentos em constante (acon)tecimento, onde a multiplicidade de afectos e devir se entrelaçam, desafiando as formas estabelecidas de conhecimento e ação.

As conexões em força na educação, no ensino e em outras áreas revelaram-se como um agenciamento em que nos situamos no meio dessas professoras, na linha de encontro entre dois mundos - o fórum de boas-vindas. Seus relatos sobre o que está (acon)tecendo e seu agenciamento com diversos elementos - sejam outros seres, máquinas, ou qualquer coisa - não se resumiram a substituir, imitar ou identificar-se com eles; tratou-se de criar algo que não está nem em você, nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revelou.

No fluxo das ideias digitais, provocamos com uma pergunta às professoras: “Como a educação se desdobra para você em até três palavras?” As professoras, empenhadas na luta pela educação de qualidade, democrática e transformadora, nos oferecem respostas que ilustram essas dinâmicas na Figura 13.

Figura 13 – Fluxo de ideias

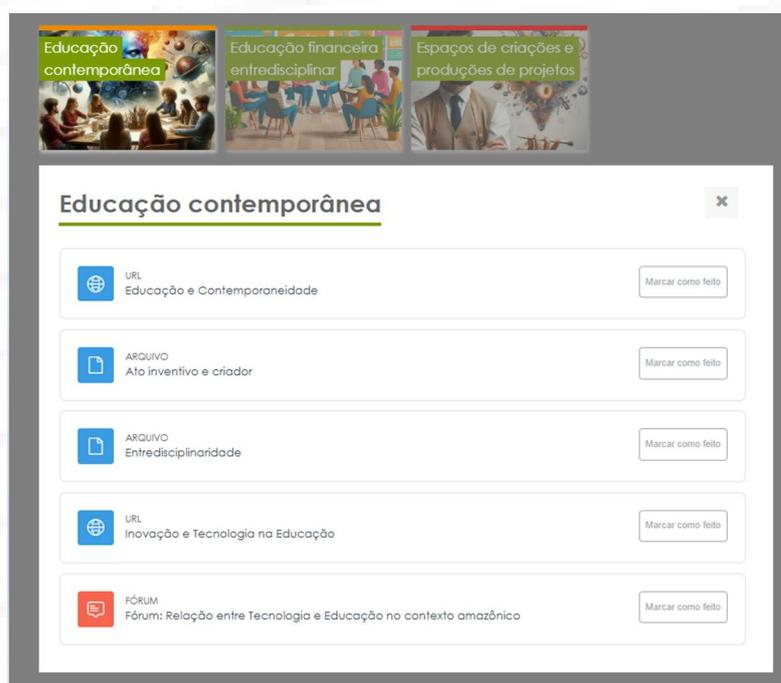


Fonte: Arquivo da pesquisa.

Como enfatizamos, nosso curso-oficina foi criado no movimento conjunto, com a previsão de ser artístado e desenvolvido em tópicos por semanas, mas percebemos

a necessidade de compô-lo em blocos. O bloco-retalho da educação contemporânea — Figura 14 — explorou a mudança, (re)mudança, transformação e (re)transformação no campo educacional. Destacamos os escritos de Gallo (2008) e Corazza (2006), que sublinham que a educação na/pela diferença é o pulsar vital. Esse pulsar, em sua essência, reverberou como um fluxo de criação e experimentação, alinhando-se ao conceito de Deleuze sobre um processo contínuo de diferenciação e reconfiguração.

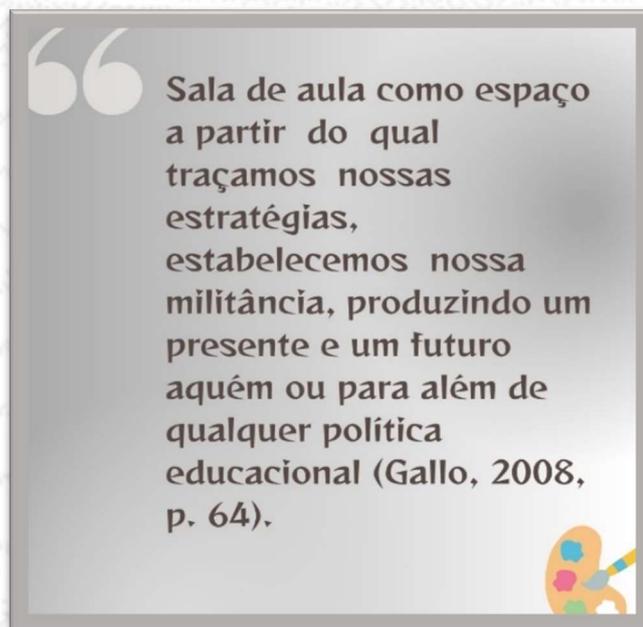
Figura 14 – Bloco de Educação contemporânea



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A educação contemporânea, tal como se exprime no bloco, manifestou-se enquanto experimentação no microcosmo da experiência docente, configurando-se como um processo contínuo de criação. Nesse movimento, o bloco-militante se apresentou como um gesto problematizador, atuando entre as professoras. O tempo, em sua fluidez, emergiu como uma linha de fuga, atravessando e revelando a diferença, constituindo-se como uma potência criativa. Assim, a singularidade da experiência educativa se afirmou na resistência contra os fluxos instituídos e nas políticas impostas – destacamos essa imagem-retalho criada e enviada para as professoras no grupo de comunicação do *WhatsApp* (Figura 15).

Figura 15 – Educação menor



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A imagem-retalho esteve em consonância com o nosso Bloco de educação contemporânea, onde o retalho tocado pelo espectro se relacionava ao indefinido, não como um indeterminado, mas como uma “determinação de imanência” (Deleuze, 2010). Por isso, não foi único nem integral. Ela pressupunha o retalho, mas não o preexistia, operando na força de provocar o pensamento ao reconfigurar as condições de sua manifestação para as professoras.

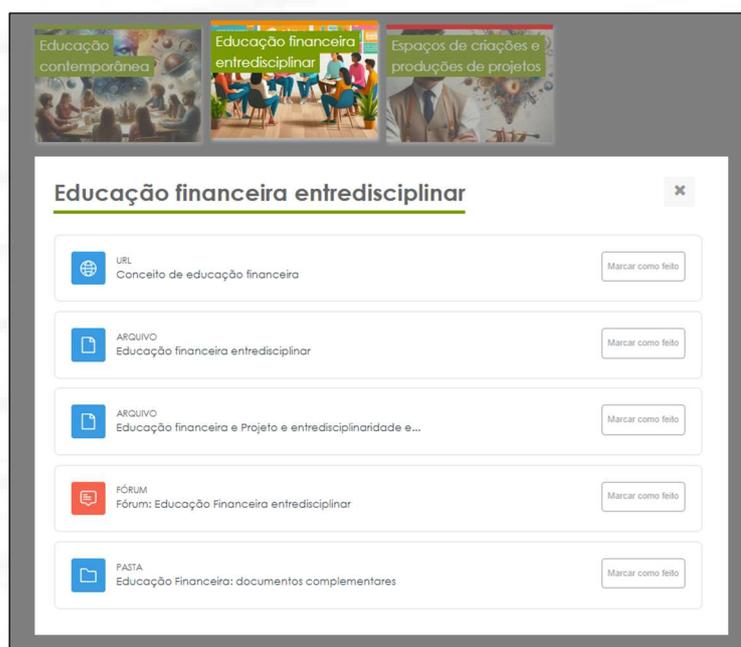
Afirmamos o curso-oficina como função de uma trincheira, um espaço de resistência onde a educação menor se manifestava como uma forma de revolta e resistência — considerando o processo de homogeneização imposto pela BNCC. Esse espaço, enquanto bloco, poderia ser comparado a uma toca de rato ou ao buraco do cão, símbolos da subversão dos sistemas estabelecidos e da emergência de novos modos de pensar e agir (Deleuze; Guattari, 1977).

Nesse contexto, o bloco da educação contemporânea, em sua resistência, tornou-se um campo de problematização, criando brechas que abriam caminhos para o devir e para a contínua reinvenção dos currículos e das composições pedagógicas. Ele se articulava como um agenciamento que, em sua dinâmica rizomática, desafiava as normas dominantes e promovia a emergência de novas linhas de fuga. Essas linhas de fuga, ao invés de se renderem às imposições de uma ordem uniforme, permitiam

a reconfiguração do saber e a multiplicação de experiências docentes que se refaziam continuamente, fugindo das estruturas rígidas que tentavam prendê-las.

O bloco “Educação financeira entredisciplinar” (Figura 16) foi destacado como um rompimento da Educação Financeira Maior, abrindo caminhos para a emergência de uma educação financeira menor no curso-oficina.

Figura 16 – Bloco de Educação financeira entredisciplinar

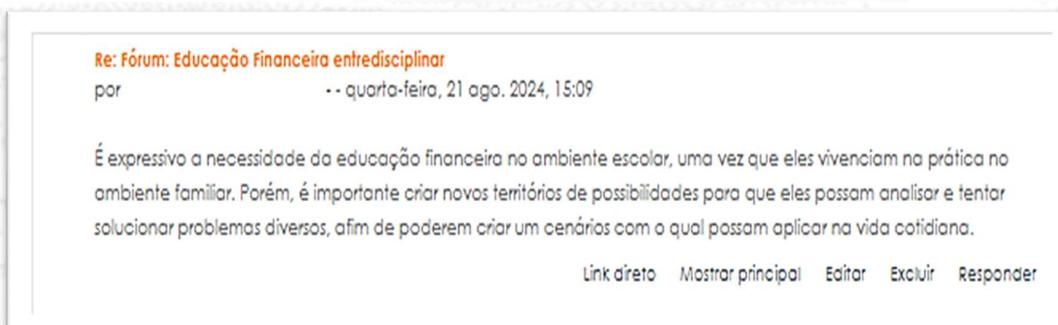


Fonte: Arquivo da pesquisa.

Este movimento do curso-oficina se desenrolou como uma contravenção ao pensamento que se inicia pelo conceito tradicional de Educação Financeira, onde a “moeda” e o “dinheiro” eram tratados como equivalentes gerais (macro) em benefício do Estado. Propusemos uma educação financeira menor, que se manteve na imanência do pensamento, sem a pretensão de lutar diretamente contra os poderes instituídos, nem de substituí-los por outras relações de poder. Tratou-se, antes, de uma resistência sutil contra o que era tolerável em cada relação de poder, contra cada totalização do senso comum — uma verdadeira “guerra de guerrilha” (Deleuze, 1992, p. 7).

Essas considerações emergiram na fala de uma professora deste curso-oficina — ilustrada na Figura 17 — que, ao se engajar com as novas dobras de sentido e de ausência de sentido da educação financeira menor, expandiu as margens do pensamento e possibilitou novas linhas de fuga.

Figura 17 – Educação financeira entredisciplinar em criação



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Consoante essa fala da professora, pudemos perceber que não se tratava de “educação financeira de problemas”, mas de uma educação financeira menor do problema, uma educação financeira menor que é, por sua vez, a própria educação financeira menor do próprio “pensar”. Trata-se de um campo problemático dos encontros, onde o pensar é provocado, atizado, inesperado, desconhecido.

Na fala de outra professora (Figura 18), manifestou-se a educação financeira entredisciplinar como vida, em sua novidade e variação, onde “[...] é aquele que em vez de fazer reviver o real faz viver o possível” (Dias, 2007, p. 279). Aqui, não se tratava de reproduzir o já conhecido, mas de liberar forças criativas que rompem com as representações estabelecidas. Como apontam Rodeghiero e Rodrigues (2020, p. 8), tratava-se de pôr “[...] o pensamento a criar novos sentidos”, compondo-se nesses entrelaçamentos de linhas de fuga, onde o pensamento se fazia cartografia, em constante devir.

Figura 18 – Educação financeira entredisciplinar em criação



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na educação financeira entredisciplinar, o problema se apresentou em sala de aula como uma linha de fuga, um impulso que atravessou e convocou à criação junto aos estudantes. A entredisciplinaridade e os projetos constituíram o pulsar dessa criação, funcionando como o centro vital que movimentou o processo. Nesse campo, surgiram retalhos, rascunhos e esboços da artistagem, compondo um território de intensidades no qual o não-sabido se fez presente, não como nada a ser dominado, mas como uma força a ser explorada. Foi nesse movimento que o aprender emergiu, não de uma forma predefinida, mas a partir das forças e das surpresas que atravessaram o campo pedagógico.

Essas surpresas, manifestadas nos encontros e desencontros experimentados pelas professoras, foram fragmentos de potência que desencadearam o novo, abrindo fissuras no conhecido e permitindo a irrupção do inusitado. O projeto-obra, aqui, não foi nada a ser solucionado, mas uma provocação que intensificou a criação. Assim, o território da educação financeira entredisciplinar se tornou um espaço de experimentação contínua, onde as linhas de fuga conduziram a um aprender que se fez e se desfez, sempre em devir, alimentado pelo inesperado e pelas forças que resistiram à captura do instituído.

[...] como um dispositivo que a desencadeia e uma prática que a desdobra. Sua natureza didática passa a ser constituída pela tradução de perceptos, afectos, funções e conceitos; vertendo-os das línguas em que foram criados e expressando-os na cultura, no meio e na língua da Didática (Corazza, 2013, p. 208).

Nessa perspectiva, a artistagem docente se tornou uma afirmação da vida, do novo, da diferença. Foi um campo privilegiado de experimentação, onde outras possibilidades educacionais de uma educação financeira menor puderam ser exercitadas. Trata-se da experimentação de uma artistagem de criação e inovação, capturada pelas forças dos acontecimentos que emergiram do projeto-obra entre a educação financeira e as subjetividades em devir no contexto amazônico.

Como parte desse processo, uma imagem-retalho (Figura 19) foi enviada às professoras no grupo de comunicação do *WhatsApp*, para que essa artistagem continuasse a ressoar e a provocar o pensamento, afirmando a diferença em cada um de seus devires.

Figura 19 – Artistagem entre a docência

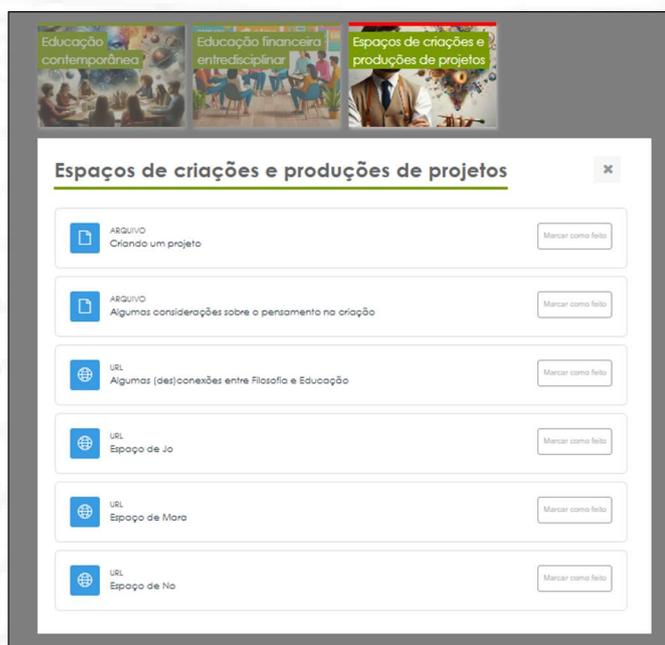


Fonte: Arquivo da pesquisa.

O pensamento direcionado para as professoras compreendia e afirmava que a criação era, antes de tudo, um processo de autodevir, uma diferenciação que se realizava ao se diferenciar. Assim, a docência-artística dessas professoras tornava-se ativa e afirmativa quando, além de suscitar uma nova sensibilidade, engajava-se com as problemáticas do real, transformando-se em uma educação que jamais se cristalizava, que nunca se esgotava, permanecendo intempestiva (no sentido nietzschiano), sempre voltada para um porvir.

Nesse sentido, buscamos criar espaços para experimentações que evidenciassem as singularidades movidas nesse processo do curso, oportunizando, em uma oficina de projetos-obras de educação financeira, o uso da nomenclatura de curso-oficina em nossa dissertação. Esses atos móveis vibravam nas criações, abrindo espaço para o exercício livre do pensamento. Tais pensamentos poderiam desencadear inovações outras, o inesperado, o singular, explorando as possibilidades no contexto amazônico. Através desse processo, almejamos que a criação e a docência-artística se imiscuissem no fluxo contínuo de devir, permitindo a emergência de novas formas de pensar e agir ressoarem no bloco — espaços de criações e produções de projetos (Figura 20).

Figura 20 – Bloco de espaços de criações e produções de projetos

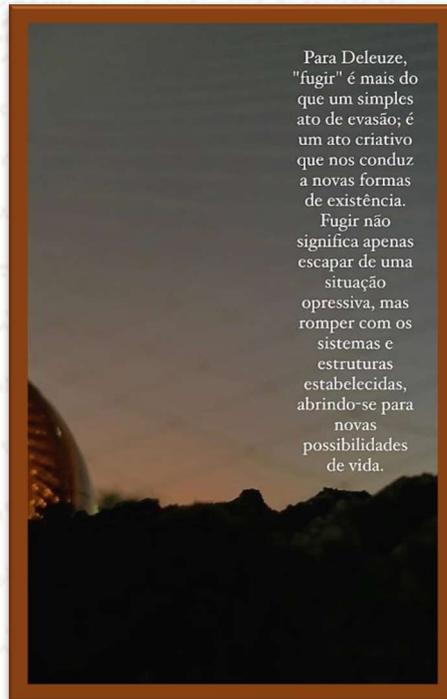


Fonte: Arquivo da pesquisa.

Neste bloco, traçamos o próprio pensamento das professoras como um movimento vital e necessário, também como uma afirmação da artistagem docente, especialmente na educação financeira entredisciplinar. O bloco se povoou pela compreensão de que “as coisas nunca se passam lá onde se acredita, nem pelos caminhos que se acredita” (Deleuze; Parnet, 1988, p. 12). Assim, o pensamento em artistagem das professoras emergiu como uma linha de fuga que permitiu desterritorializar o campo da educação financeira, abrindo espaços de criação e resistência às normatizações impostas. A artistagem, nesse sentido, não se restringiu a uma prática estática, mas foi um devir, uma constante invenção que ultrapassou os limites do pensado, potencializando a docência como ato criativo e afirmativo.

Desenvolvemos uma imagem-retalho (Figura 21) para o bloco “Espaços de criação e produção de projetos”. Esta cartografia, que emergiu da vida em movimento, expressou um entrelaçamento de *affectos* intensivos. O texto que dela surgiu, fruto de uma escrita, manifestou-se como uma inquietação que se intensificou e reverberou, endereçada ao grupo de comunicação no *WhatsApp* com as professoras – um fluxo de forças *affectivas* que atravessaram e reconfiguraram a experiência.

Figura 21 – O pulsar da vida em afirmação



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Salientamos ao leitor ou à leitora que os conceitos de Deleuze e Deleuze-Guattari não vinham para trazer uma doutrina ou hegemonia, mas, sim, para abrir espaço à diferença, onde emergiam as possibilidades de experimentação e pensamento. Era na diferença que a criação se dava, não como nada previsível ou controlável, mas como uma multiplicidade que resistia a qualquer forma de captura, permitindo que o pensamento se desdobrasse em novas linhas de fuga.

Esses pensamentos revelam como a artistagem, nesse processo, se manifestou como uma das múltiplas maneiras de dialogar de forma subjetiva e plural, cultivando e afirmando a própria vida. A liberdade do pensamento foi um puro acontecimento, um fluxo trágico que, por isso mesmo, foi intensamente vivido, sofrível e prazeroso. Como uma docência artística, que se pensava e se movimentava na tentativa de produzir outros modos de vida, a artistagem operou em projetos-obras de educação financeira entredisciplinar, criando linhas de fuga que rompiam com a normatividade e abriam espaços para novas formas de existência.

Tendo esse bloco como um território de dúvidas, recomeços e devir, muitos! Professoras não sabiam tudo; eram aprendentes em constante movimento. Nossos movimentos foram configurados e reconfigurados, criados e recriados, onde no erro

brotou a ideia. Essa foi uma tentativa de criar conexões, passagens “entre” as disciplinas, mas, acima de tudo, foi um esforço para romper com o modelo tradicional da docência. A artistagem pulsou como uma arruaça de possibilidades, subvertendo as formas rígidas e abrindo novas linhas de fuga para o pensamento e a experimentação pedagógica.

Abre-se na vida de quem encontra o acaso, como na de quem encontra “verdadeiramente” uma imagem uma lacuna imperceptível que o obriga a renunciar à luz tranqüila e à linguagem usual, para manter-se sob a fascinação de uma outra claridade e em relação com a dimensão de uma outra língua (Blanchot, 2013, p. 272).

O espaço que emitia convites a novos modos de pensar, onde a invenção imaginativa se desdobrava em múltiplas linhas de fuga, ressoando forças criadoras nos projetos-obras entrelaçados no contexto amazônico. Esse movimento, que atravessava e desterritorializava as formas instituídas de ensino, fazia vibrar os devires-aprendentes das professoras. No processo de artistagem, as professoras, enquanto aprendentes que vibravam nas dobras dessas criações, capturavam e redirecionavam a imagem-retalho (Figura 22) que lhes era expressa, abrindo passagem para a artistagem como a vibração dos sentidos e do pensamento.

Figura 22 – Projetos-obras em vibração



Fonte: Arquivo da pesquisa.

As experimentações nas quais o pensamento, enquanto exercício de criação, se rasgava e rompia com o uno/igual, proliferando a diferença. Esses projetos-obras, desenvolvidos por nós no curso-oficina, eram inovações incessantes, corajosos atos de experimentar o não-sabido, mergulhando na perda de sentidos que a Educação Financeira Maior conceituava, fugindo dos hábitos que nos mantinham em estados estáticos, como Nietzsche (2019) sugeria.

Essa perda de sentido se transformava em movimentos de criação, abrindo novas possibilidades para a docência como artistagem, experimentando novos modos de pensar, esticando, ramificando, fugindo, ou até mesmo abandonando, colocando a artistagem em movimento, em devires que atravessavam as composições pedagógicas (Paraíso, 2022). A artistagem, então, tornava-se um processo de ruptura e criação contínua, onde o pensamento não se contentava em repetir o mesmo, mas insistia em diferir, em abrir brechas para o novo, para o múltiplo, em ressonância com o caos criativo que Deleuze e Guattari (2009) evocam.

Acolhe e honra os elementos científicos, filosóficos e artísticos – extraídos de obras já realizadas, que diversos autores criaram, em outros planos, tempos, espaços –, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações. Com esses elementos, constitui um campo artistor de variações múltiplas e disjunções inclusivas; que compõe linhas de vida e devires reais, pontos de vista ativos e desterritorializações afirmativas (Corazza, 2013, p. 205).

Por entre esses meandros que percorremos nos blocos do curso-oficina, essa transcrição se configurou como uma colcha de retalhos, entrelaçando as trajetórias das professoras que, ao se deixarem atravessar pelas forças da artistagem, se abriram à proliferação de signos. Esses signos, em sua diferença e repetição, catalisaram composições inéditas de pensar e aprender, onde a artistagem emergiu como potência criadora e transformadora, capaz de desterritorializar o saber e romper com as formas fixas de ensinar.

As composições dos projetos-obras, entendidas como *Vidarbo*, termo inventado por Sandra Corazza (2010) para expressar uma vida traduzida no projeto-obra – ou um projeto-obra atravessado pela vida, reelaborando os retalhos da cotidianidade, no contexto da educação financeira entredisciplinar. Esses detalhes, que compuseram os projetos-obras em artistagem, se conectaram e criaram outra

coisa, sempre em um processo contínuo de desmontagem-remontagem-montagem, como o devir manifestado nos entrelaçamentos de forças e afectos.

Nossa transcrição surgiu a partir da *afecção* do pesquisador-tradutor imerso nas composições das professoras, onde o projeto-obra se deu como retalhos que coexistiram com o presente, forçando uma diferença. Nesse entrelaçar de singularidades, algo sempre aconteceu (curso-oficina), como nos disse Deleuze (1998). Esse processo não foi linear, mas um circuito nebuloso de imagens virtuais, que alimentaram as atualidades, projetando-se em linhas soltas sobre o movimento de criação dessas composições.

Tais composições, enquanto pesquisador-tradutor, expressaram como os atravessamentos intensos – fossem apaixonantes, angustiantes ou inesperados – movimentaram o pensamento de outros, impulsionando a criação e invenção de novas possibilidades. No entre da educação financeira, em um contexto amazônico, essas forças propiciaram devires que não apenas reinventaram a composição pedagógica das professoras, mas também abriram linhas em fuga, provocando experimentações criadoras e múltiplas na educação financeira entredisciplinar.

3.12 Composições da artistagem docente em projetos-obras de educação financeira entredisciplinar: palavras em fuga

A educação financeira entredisciplinar afectou o pensamento das professoras ao abrir novas possibilidades que afirmavam a vida e pela vida no contexto amazônico. As experimentações que tecemos, movidas pelas potências das invenções, emergiram no entremeio do pensamento e dos projetos-obras, revelando um campo de intensidades em devir.

Através desses projetos-obras, as professoras experimentaram variações, torções e fluxos que, ao serem atravessados pelo contexto amazônico, nos revelaram que o essencial não era o “dinheiro”, mas a decifração dos signos. Eram os acontecimentos que desestabilizavam e despertavam modulações vibrantes e ressonantes em seus processos formativos, atravessados pelo curso-oficina. A educação financeira entredisciplinar emergia, assim, como:

[...] uma oportunidade para desviar o foco da identidade fixa em Educação Financeira: tanto do pensamento identitário (que tem como critério a reunião) quanto do conceito de identidade (que procura o comum na diversidade ou que identifica pessoas e grupos para, em seguida, agrupá-los como diferentes). Se a reunião é o critério da generalidade e da identidade, o acontecimento é o critério da diferença em educação financeira menor (Brito; Soares; Dolzane, 2024, p. 7).

Para tensionar e deslocar esses pensamentos, construímos nosso entre-lugar³⁶ na plataforma UFAM Virtual, onde a diferença escorria, tecendo processos inventivos e criadores. O curso-oficina manifestou-se como uma força intensiva pura, atravessando múltiplos devires, especialmente um devir-aprendente direcionado às professoras. Essas forças produziram rachaduras que possibilitaram a inovação dos projetos-obras, rompendo com a Educação Financeira Maior.

Nesse atravessamento, fomos tocados pelas linhas de fuga que emergiam, desterritorializando experiências e pensamentos, permitindo-nos criar novas formas de existir e aprender no contexto amazônico. Os processos de conversações, tanto no bloco de “Espaços de criação e produção de projetos” quanto pelo *WhatsApp*, foram tecidos gestos problematizantes nas professoras, em que seus projetos-obras se tornaram componentes no devir-criador. Assim, afirmamos que o curso-oficina não apenas modificou os processos formativos das professoras, mas também instaurou uma potência criadora que resistia à captura dos dispositivos normativos, abrindo brechas para o surgimento de novos modos de existência em educação financeira entredisciplinar.

Experimentar supõe criar, e a criação é sempre a criação ou a produção de algo, daquilo que não é, do que está por vir. Em outros termos, experimentar se acopla a inventar, a criar, inclusive, a própria liberdade. Isento, pois, de toda e qualquer determinação-prisão, o experimento é puro devir, força afirmativa (Lins, 2004, p. 52).

Com esses projetos-obras, por meio da invenção, não houve um “deve ser assim” nem um “pode ser assim”. Os projetos-obras não puderam ser previstos, mas foi possível preparar as ocasiões em que, eventualmente, as ideias e os pensamentos das professoras emergissem. Aqui, o puro acaso reinou; não houve método. O

³⁶ O conceito de ‘entre-lugar’, desenvolvido por Deleuze em sua filosofia da diferença, conecta-se intrinsecamente ao termo ‘entredisciplinar’. Esse entre-lugar não é apenas um intervalo, mas um convite à criação, à multiplicidade, tal como o devir é uma abertura incessante à experimentação e ao novo.

acontecimento puro surgiu para compor esses projetos-obras na educação financeira entredisciplinar por linhas da invenção (Brito, 2015).

As três composições de autoria das professoras tornaram-se projetos-obras inefáveis que se misturaram por meio da dispersão do acontecimento. Não se tratou de uma aprendizagem ou de uma educação voltada ao melhoramento, mas de expressar os *affectos* que o curso-oficina provocou nos projetos-obras, retirando-nos de toda possibilidade de julgamento sobre a “boa professoralidade” (Corazza, 2013).

A experimentação de intensidades circulou entre a vida que pulsa, afirmando-se em múltiplas direções. Em um retalho que entrelaçou o festival de Parintins e a educação financeira (Figura 23), este projeto-obra não se fechou em uma completude de sentido; ao contrário, o sentido escapou, desdobrou-se, atravessou fronteiras e foi além de qualquer tentativa de nomeação ou representação. O projeto-obra expressado nessa composição de sensações e *affectos* foi provocado e sentido durante o curso-oficina, configurando-se como uma abertura de novas possibilidades de criação em nossa experiência coletiva na oficina.

Figura 23 – Artistagem em projeto-obra



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Os projetos-obras que criamos subverteram e inverteram o sentido tradicional da educação financeira, tipicamente moldada pelo Macro. Nesse contexto amazônico, a educação financeira entredisciplinar emergiu como um território do imperceptível, do impensável, do indizível e do inimaginável, vibrando intensamente sobre os projetos-obras das professoras. Tratava-se de experimentar uma docência artística que pulsava com a alegria das cenas e a beleza da vida, como expressões vibrantes de uma experiência docente que criava diferenças.

A artistagem se manifestava em nossas composições ao libertar o pensamento das verdades superficiais projetadas pelo Macro. Ousando afirmar outras potências e resistências, abrimos espaço para uma nova perspectiva de vida. Como na composição da professora-artista que experimentava com o queijo artesanal e suas conexões com a educação financeira (Figura 24), essas potências se expandiram. As palavras tornaram-se descontinuidades que, longe de atribuir um único sentido, traçaram linhas de fuga, configurando novas relações e possibilidades que se expressaram ao longo do curso-oficina.

Figura 24 – Artistagem em projeto-obra



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Compondo-nos como processos criativos, engendramos verdades imanentes, valores não-representativos, sujeitos pré-individuados e poderes provisórios, participando ativamente das mutações das culturas. Assim, gestamos projetos-obras de artistagem que reinventaram novas formas, significações e posições de indivíduos e grupos. Traçamos, inventamos e criamos projetos-obras que dobraram saberes, fazeres e sentires uns sobre os outros, harmonizando-os em novas formas de vida e existência.

Essas criações, nas quais a artistagem docente ressoava no que não estava representado, deslocavam-se para criar passagens e formular os pensamentos das professoras. Era na vibração de intensidades que nos atravessavam, que povoavam o corpo intensivo das professoras, que traçávamos um movimento de aprendizagem pela artistagem nos projetos-obras. As invenções artísticas fabulavam projetos-obras, que nunca estavam prontos. Vivíamos os projetos-obras e os inventávamos enquanto os experienciávamos, rascunhando-os durante o próprio fazer (Corazza, 2017). Assim, criávamos outros modos de vida e existência que vibravam em uma educação financeira entredisciplinar e em uma didática da diferença no contexto amazônico.

Era um movimento de artistagem que se fazia no ato de fazer-se, um devir em fluxo contínuo, no qual não podíamos prever precisamente o que moveria alguém, mas podíamos criar zonas de intensidade e de *affecto* que seduziam para o encontro. No projeto-obra, o tornar-se professora-artista era o devir-animal, um processo de criação de mundos possíveis, que se fazia tanto em matilha (grupo de *Whatsapp*) quanto em isolamento (seu espaço no curso-oficina), conforme as forças que nos atravessavam. Tratava-se de compor uma linha de fuga, uma vida que se inventava no movimento, no fazer-se outro, criando um estilo próprio de artista.

A artistagem, assim, era o movimento do tornar-se aquilo que se é, um devir que escapava às formas fixas e rígidas do hábito. Era uma criação contínua de si, que ora se lançava em estilos de vida coletivos, atravessados por encontros que nos afectavam, ora se voltava para caminhos solitários, singulares, onde inventávamos novas formas de existência. Criamos, assim, um estilo de docência sempre em devir, sempre em aberto, capaz de engendrar novas perspectivas, incessantemente doadora de potência e de vida. Nesse processo de invenção, as professoras-artistadoras eram movidas pela diferença, afirmando a vida no devir, na experimentação criadora.

Nas composições das professoras-artistadoras, surgiam recortes, justaposições e variações que conferiam espessura, língua e conexão aos *affectos* que emergiam no contexto amazônico. Essas composições eram diálogos e questionamentos sobre a mudança de hábitos, que se entrelaçavam entre energia e educação financeira, compondo uma ideia de sustentabilidade específica para o contexto amazônico (Figura 25). Esses conceitos remetiam a problemas que, ao mesmo tempo, lhes conferiam sentido e indicavam condições para pensar possíveis soluções.

Figura 25 – Artistagem em projeto-obra



Fonte: Arquivo da pesquisa.

As experiências vividas por nós durante o curso-oficina mobilizaram e desmobilizaram sentidos, produzindo efeitos que se entrelaçaram com as composições de um pensamento experimentador e criador. Nesse processo, geramos o que podemos chamar de artistagem, em projetos-obras que emergiram como peças soltas, destituídas de uma totalidade enquanto projetos completos. Assim, inventamos novos limites para as formas de educação financeira, abrindo-nos a outros modos de pensar, que se afirmaram unicamente no ato de sua própria criação.

De acordo com Deleuze (2006, p. 272), o pensamento nasce em si e extrai suas condições transcendentais não do “[...] saber que nada mais é que uma figura empírica, simples resultado que cai e torna a cair na experiência, mas o aprender (...) que une, sem mediatizá-las, a diferença à diferença, a dessemelhança à dessemelhança”. Esse aprender, aqui, transcrito e experimentado, constituiu um devir-aprendente para as professoras. Nesse processo, não se tratou de acumular saberes prévios, mas de engajar-se em um processo de experimentação, onde o pensamento emergiu junto à experiência, desdobrando-se nas linhas de fuga que criam novos modos de ver e de fazer.

Em meio à experimentação dos projetos-obras em retalhos, as composições das professoras emergiam como linhas que chicoteavam, forçando-nos a pensar a partir das emoções e inquietações, criando encontros vibrantes entre nós. A artistagem, por sua vez, não se restringia a uma composição artística, mas fazia-se como resistência e criação, provocando esbarrões e choques. Nessas colisões, os planos de pensamento se entrelaçavam, atravessados pelas forças imanentes do curso-oficina, gerando composições que se desdobravam em acontecimentos. A educação financeira, assim, transformava-se, compondo-se com a artistagem em um devir que escapava às formas rígidas, abrindo brechas para novas existências possíveis.

Essa educação financeira entredisciplinar, marcada por variações múltiplas, produzia ondas e espirais; compunha linhas de vida e devires reais; promovia fugas ativas e desterritorializações afirmativas. A afirmação expressava-se nos projetos-obras através da exploração dos meios entre as professoras-artistadoras. Eram conexões entre conceitos que faziam circular nuances infinitas da vida, pelas quais valia a pena constituir novos modos de existência. Artistagem do viver em educação financeira entredisciplinar, tornando-a “vivível, praticável, pensável” (Deleuze, 1992, p. 138).

Consideramos que essas composições foram *autoafecções* que se experimentaram nas palavras, traçando vontades habitadas por pensamento e *afecto*, movidas por um desejo incessante de mais vida. Elas se constituíram como inacabamentos, sempre em devir, perpetuamente em processo de construção. Ademais, as professoras-artistadoras, nesse processo criativo, seguiram trajetórias errantes que se abriram a múltiplas possibilidades, inscrevendo nas composições de maneira quase imperceptível. Essas composições expressaram uma potência de vir-

a-ser, onde a criação se deu na própria abertura ao novo, à diferença, no movimento contínuo de ultrapassamento, de educação financeira entredisciplinar.

Não se tratava de um 'fim', mas de uma abertura, uma linha de fuga que, enquanto as professoras-artistadoras expressavam suas potências criadoras, envolvendo-se em uma docência que transcriava, se lançava em uma busca incessante e em devir. Esses processos de singularização da artistagem manifestaram forças de experimentação, fabularam um finito que se desdobrava para o infinito. As transcrições dos projetos-obras em educação financeira entredisciplinar configuraram outras maneiras de pensar e de sentir, afirmando-se na criação de experimentações diferenciadas de educar e de formas revolucionárias de existência, que se vislumbram no e pelo contexto amazônico.

3.13 Encontro-infundável: um grito para não sufocar!

Bom é corromper o silêncio das palavras
(Barros, 2010, p. 358).

Sem linearidade, movimentávamos entre a artistagem que ressoava e vibrava na educação como *performance*. No ato de experimentação, o gesto era “[...] dar vida, libertar a vida onde ela está aprisionada, traçar linhas de fuga” (Deleuze, 1992, p. 180). Vivenciamos a artistagem como pura experimentação, como um ato de criação que nos fazia planejar para o caos, viver para o desconhecido e emergir no inesperado. Cada movimento não era uma simples antecipação, mas uma abertura, um traçado que criava outros caminhos, onde “cada retalho tem sua história” (Lobato, 2022, p. 12), compondo-se como um rizoma em constante devir.

Esse encontro-infundável era pura criação, era artistagem – Figura 26 – que desdobrava e deformava perguntas estruturais: “O que seria ela?”, “Para quem?”, “Para o quê?”. Perguntas que, embora aparentemente simples, no corpo liberavam forças, violentavam as formas fixas impostas pelo fora e abriam o corpo ao que ele podia, ao desejo de sua própria potência. Foi pela artistagem que nos inserimos nesse movimento vital, na linha de fuga que não se definia, mas se fazia, desfazia e refazia no acontecimento.

Figura 26 – Intensidade



Fonte: Arquivo da pesquisa.

No dia do encerramento oficial do curso no Centro de Educação a Distância e na plataforma UFAM Virtual, o encontro-infundável³⁷ se deu atravessado pela alegria – não uma alegria finalista, nem uma alegria carente de um fim delimitado, mas a expressão vibrante de um desejo por experimentar a didática, a docência e o currículo de outro modo, em busca de outros modos de compor e viver essas multiplicidades. Recebemos mensagens de dois professores que, embora não tivessem podido artistar/vivenciar/experimentar as potências do curso-oficina em educação financeira entredisciplinar, manifestaram o desejo de participar do encontro-infundável; era a artistagem que os chamava, de outro modo. Ali, pulsava a artistagem nos corpos desejanter, movidos pelo ímpeto de se conectar com aquilo que faz a docência-artística vibrar entre a vida – as sensações.

[...] privilegia e honra elementos de funções científicas, de conceitos filosóficos, de perceptos e afetos artísticos, (...) constitui um campo artistador de variações múltiplas e disjunções inclusivas, que compõe linhas de vida e devires reais, promove fugas ativas e desterritorializações afirmativas (Corazza *et al.*, 2014, p. 1035).

³⁷ Essa experimentação no encontro-infundável é desterritorializada, sem linearidade predefinida, permitindo-nos experimentar com o imprevisível que dele emerge. O painel cartográfico, por sua vez, se apresenta como uma trama entrelaçada de linhas e conexões, documentado no anexo E, não como representação, mas como cartografia viva, que ressoa com o movimento rizomático do encontro.

Para a artistagem, o encontro-infundável não era nada desejado previamente ou buscado com insistência; ele escapava a qualquer necessidade de consubstancialidade, permitindo-se fluir como um corpo que se traduzia na experimentação. O encerramento foi apenas uma necessidade de fazer um crivo momentâneo. Ali, não era uma invenção que a artistagem detinha, mas uma matéria em devir, que se fazia à medida que se concretizava no encontro-infundável. O ato de transcriar tornava-se, então, um credo, uma fidelidade ao próprio movimento de transformação, onde o corpo, ao experimentar, já estava em linhas incessantes de criação e recriação.

No encontro-infundável, fomos impelidos a manifestar a artistagem ao nos aproximarmos da organização da sala – Figura 27 – concebida como um espaço de acolhimento para os professores, atravessada pelas linhas moventes que nos afectaram ao longo da pesquisa. Como Corazza (2006, p. 54) provocava: “Mas, há fluxos esquizos que escapam?”, questionamento que nos conduziu ao encontro-infundável, onde nos reinventávamos como *performance*, em um movimento de desterritorialização incessante.

Figura 27 – Espaço



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Além disso, a artistagem se desenhava como uma abertura para outras possibilidades de afectar, pedagogizar, didatizar e curricularizar. Era a potência de ultrapassar limites, de transbordar sensações, energias, afectos, perceptos... Um movimento que, de antemão, era “perigoso” – Figura 28 –, “[...] fazendo advertências, foi apenas para instigar-Vos, para resgatar o que resta de energia vital em Vosso corpo!” (Feil; Corazza, 2016, p. 208). A perda de sentidos lineares não era facilmente acolhida; mas ali estava o fluxo de uma *performance* de encerramento em artistagem que rompia com as linhas rígidas do controle.

Figura 28 – Advertência?



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A trilha sonora com o canto dos pássaros, o som dos rios, o cheiro do incenso de lavanda/capim, e a voz da artistagem ressoando o texto “A Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa, publicado em *Primeiras Estórias* (1962), foram intensidades que se moveram em ato de variação, questionando e problematizando a educação, em sua liberação do que Gallo (2008) chamaria de educação menor, aquela sufocada pelo Macro. Sentir, (re)sentir e resistir de novo — inquietando o pensamento, clamando por um ato ativo, político, inventivo, que retalha o fixo, o regular, para fabular variações e inventar novas forças.

A docência-artística, ou artistagem, afirmava-se no encontro-infinito como um gesto vital — uma linha de fuga que se opunha à morte, à servidão e ao controle.

No encontro-infindável, disparávamos a artistagem como resistência às forças que tentavam fixar, regular ou modular os fluxos, as ondas, as intensidades, a educação, o currículo e a docência. A docência-artística, nesse movimento rizomático, revelou que o vivo não se sustenta na repetição do mesmo, mas na criação contínua do novo, do (re)novo, uma invenção incessante de vida para manter a vida em seu devir.

A experimentação emergiu como uma docência-artística, visível nas falas e gestos que se desdobravam no encontro-infindável – um processo singular para os professores, conforme suas expressões. A movimentação que se produziu nessa experimentação, como a que aqui se descreve, deslocava e desestabilizava as sensações, gerando inquietações que nos atravessavam, obrigando-nos a repensar a docência-artística como um ato de criação performática. Durante esse encontro-infindável, os perceptos e afectos se entrelaçavam, permitindo-nos adentrar o não-saber, o não-compreender, o não-interpretar e o não-fixar sentido (Corazza, 2006).

O movimento, aqui, foi um modo de inventar outras possibilidades de vida-educação, afirmando ser possível criar espaços onde os professores pudessem escapar ao controle — ainda que sem sairmos completamente do capitalismo. Criavam-se zonas de indeterminação que favoreciam o desconhecido, o imprevisível, moldando-se e sendo moldados pelo encontro-infindável, pelo menor, pelo micro, no porvir, no aqui e agora.

Só a vida cria tais zonas, em que turbilhonam os vivos, e só a arte pode atingi-la e penetrá-la, em sua empresa de co-criação. É que a própria arte vive dessas zonas de indeterminação, quando o material entra na sensação (Deleuze; Guattari, 2009, p. 205).

Os professores-artistadores, ao se envolverem no encontro-infindável por meio da artistagem docente, desencadearam um movimento de pensamento, abrindo-o à experimentação do tempo e ao sentir da diferença em suas múltiplas intensidades e verdades. Vivenciamos a docência-artística como um ato imprevisível, um devir que se fez aberto, sem a pretensão de fixar uma única verdade ou destinação. É na vibração do novo, pela vivência da diferença como movimento criador, que se expressou a potência performática do encontro-infindável – Figura 28. Como Deleuze (2006, p. 143) afirma,

É verdade que, no caminho que leva ao que se há de pensar, tudo parte da sensibilidade. Do intensivo ao pensamento, é sempre através de uma

intensidade que o pensamento nos advém. O privilégio da sensibilidade como origem aparece nisto: o que força a sentir e aquilo que só pode ser sentido são uma mesma coisa no encontro, ao passo que as duas instâncias são distintas nos outros casos.

Figura 29 – Performance



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nesse sentir, houve a inquietude que emergiu no encontro-infundável, uma espécie de desassossego que rizomatizou e desfez, a cada instante, as multiplicidades de pequenos perceptos. Esses retalhos, fragmentos intensivos, puderam romper com a ideia já constituída na docência-artística, possibilitando novas conexões, abrindo fissuras para um vir-a-ser diferente. A ideia estava acabada, mas não esgotada (Deleuze, 2010), pois o pensamento é sempre inacabado, sempre aberto à criação de linhas de fuga, que se desdobram e reinventam o próprio campo do saber. O que se experimentou não foi a conclusão de algo, mas a abertura infinita para o novo.

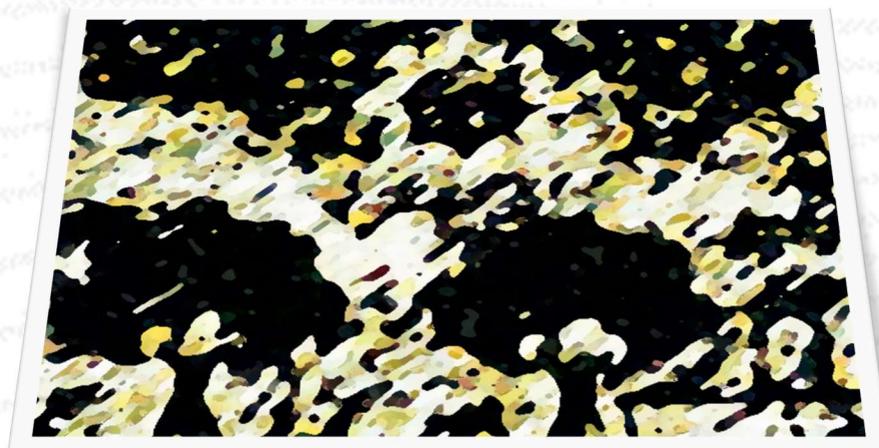
O processo criativo não se restringiu à mera criação de algo, mas abarcou outras dimensões do fazer, do criar e do sentir a vida, articulando-se em blocos de sensações que emergiram por meio da docência-artística. Tratava-se de um devir, em que “o processo criador é permeado de operações sensíveis” (Salles, 2009, p. 59), constituindo-se no campo de força das sensações. Assim, estivemos diante da

potência gerativa do sentir, onde o encontro-infundável não se dissociou do movimento intensivo da vida, mas o prolongou e o reinventou continuamente.

Então, nossos corações dispararam nesse encontro-infundável que co-criamos entre os professores, revelando a potência que uma *performance* pode ter na educação por meio da artistagem e de seus corpos. A artistagem, nesse movimento, forçou o pensamento a vibrar e ressoar na docência-artística. Foi essa vibração que a artistagem experimentou e intensificou, abrindo-se ao novo. A força da artistagem se expressou através das tessituras caóticas e vivas de sua obra de arte (Figura 30), e atravessou o eco na sonoridade da voz de Bidesão, compondo uma sinfonia de *afectos* e devires.

Preso, encantado há tanto tempo
 E nem tenho vontade de sair
 É que eu combino tanto com os seus vestidos
 Que até faço questão de me iludir
 É que ela me traz tanta lembrança
 Das melhores partes que eu vivi
 Se a nossa vida fosse uma pintura
 Seria a mais linda que eu já vi
 Pois ela é o Sol e eu sou o mar
 Ela faz o azul brilhar
 Ela é a tinta e eu a cor
 É a gente faz picasso um amador
 Ela é o amarelo e eu sou o vermelho
 É a gente forma um lindo pôr do Sol
 Com ela eu passo o meu tempo inteiro
 Deitado embaixo de um guarda-Sol
 É que ela me traz tanta lembrança
 Das melhores partes que eu vivi
 Se a nossa vida fosse uma pintura
 Seria a mais linda que eu já vi

Figura 30 – Variações



Fonte: Arquivo pessoal.

Ela faz o azul brilhar
 Pois ela é o Sol e eu sou o mar
 Ela é a tinta e eu a cor
 É a gente faz picasso um adorador
 Ela é o amarelo e eu sou o vermelho
 É a gente forma um lindo pôr do Sol
 Com ela eu passo o meu tempo inteiro
 Deitado embaixo de um guarda-Sol
 Ela é o Sol e eu sou o mar
 Ela é a tinta e eu a cor
 É a gente faz picasso um adorador
 (Nossa obra de arte - Bidesão³⁸)

“Mas, que não te entristeças; Nessas Linhas, não há verdade. Vive sempre a florida Vida. Entre a felicidade” (Andrade, 1987, p. 205).

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=KBIMEEeojsY>

4. Algumas pontas soltas à possíveis conexões outras

Não quero saber como as coisas se comportam.
Quero inventar comportamento para as coisas.
Li uma vez que a tarefa mais lúdica da poesia é a
de equivocar o sentido das palavras
(Barros, 2010, p. 395).

Passamos por linhas de pesquisa-artistagem, que surgiram como pontas soltas, carregadas de potência, em uma linguagem que transcendeu a representação e a sua função como mero instrumento de conhecimento. Afirmamos que a linguagem não era apenas um instrumento de pesquisa, mas um processo de intervenção, um plano de criação que se fazia e refazia durante a pesquisa. Ela compunha linhas inacabadas que criavam novas políticas do dizer, propondo o surgimento de outras formas de agir e existir, rompendo com a codificação normativa e abrindo espaço para a criação de novos modos de vida, sobretudo no contexto periférico que envolveu a pesquisa.

4.1 O encontro com o imprevisível no acon(tecer)

Linhas que rompemos, linhas em fuga, linhas em movimento: a pesquisa emergiu nesses encontros e (des)encontros – o acontecimento em si, onde a captura da beleza da pesquisa foi nada mais que a vida em sua variação. Vida em ato, no micro, em resistência. Como nos disse Corazza (2020, p. 20), essa beleza foi composta por movimentos que “[...] deslizam de um ponto a outro, sem avisar, fazem desvios abruptos ou utilizam uma sintaxe inesperadamente crua”.

Foram esses movimentos que desfizemos e recriamos, experimentando suas potências em meio aos devires que emergiram. A pesquisa, enquanto acontecimento, engajou-se nas linhas que a atravessaram nos encontros, onde os traços intensivos romperam as *doxas* do pensamento estabelecido – limites impostos pelo projeto inicial da pesquisa de pesquisar uma curadoria digital para a Educação Financeira Maior. Esse processo tornou-se força criadora, abrindo a possibilidade de uma aprendizagem da educação financeira, atravessada por uma artistagem docente que se deu nos encontros e no curso-oficina com professores. Nesse plano de composição, emergiram novas formas de saber e de ser, desterritorializando o campo educacional

e permitindo o traçado de linhas de fuga que afirmam a diferença como potência criadora.

Inspirados pela artistagem, conforme Corazza (2006), como experimentação educativa que explora uma pedagogia da experiência, da criação e do devir, buscamos ultrapassar os limites tradicionais da pesquisa, estabelecendo um campo de invenção e experimentação. Nesse sentido, a pesquisa torna-se uma arte em movimento, que se adapta e se ressignifica a cada encontro, onde a educação financeira entredisciplinar não é mais um simples processo de transmissão de conteúdo, mas um acontecimento singular e contingente, que se faz no entrecruzamento de corpos e afectos.

Esses encontros, gerados pela interseção entre sujeitos, corpos e saberes, pensam a educação financeira entredisciplinar como um movimento de criação de sentidos e significados, no aqui e agora. A educação financeira entredisciplinar se revela no movimento, na imersão no fluxo de devir, onde o conhecimento é produzido e transformado no agenciamento de relações intensas e imprevisíveis.

Foi esse movimento aprendente que impulsionou nosso curso-oficina de educação financeira entredisciplinar. Uma linha de fuga-desejo que não se inscrevia apenas nas respostas dos questionários, mas irrompia nas falas, nos gestos e nos corpos dos professores. Cartografamos, assim, uma formação que não se limitava ao já dado, ao instituído, mas se fazia no entre — uma dobra que desterritorializava modos normativos de ensinar e aprender. Esse movimento se conectou ao PROEXT-PG, compondo com a formação continuada de professores da Escola Liceu Carnot de Manaus e dando passagem a um curso-oficina onde a filosofia da diferença se entrançava com a experimentação (Anexo F). Foi nesse espaço de abertura — onde a artistagem docente se faz devires — que experimentamos com os cursistas-professores-artistas a educação financeira entredisciplinar, como um campo de forças em criação contínua. Um devir-artistador que não apenas atravessa os sujeitos, mas os desfaz e refaz em variação, em experimentação, em vida.

Esses acontecimentos, de orientação cartográfica, não pretendiam dizer algo diretamente. Neles, havia um “nada-querer-dizer”, um silêncio que nos convidava à escuta atenta. Cada conceito que emergia carregava uma cadeia interminável de diferenças. Foi nesse movimento, atravessando a beleza do imprevisível, que criamos a pesquisa — uma pesquisa que dificilmente poderia se ajustar aos moldes cartesianos, fechados, tradicionais da pesquisa inicial.

Ao longo do processo, a pesquisa se transformou, rizomatizando-se como um compromisso afirmativo em prol da educação-vida, emergido entre os professores. Destacamos algumas pistas do movimento ético-estético-político-pedagógico, que agenciaram as forças presentes na pesquisa:

- *Ético*: A pesquisa se movimentou na imanência, em um fluxo que buscamos estabelecer um entrelaçamento vivo com o contexto, permitindo a reinvenção da educação financeira entredisciplinar como um campo de experimentação e criação. Foi nesse plano de imanência que a metodosofia se afirmou como uma resposta ativa diante das limitações da pesquisa inicial. Optamos por uma pausa estratégica, não como interrupção, mas como um intervalo criador, um tempo-lugar de devir que possibilitou a (re)criação — ou melhor, a artistagem — de uma pesquisa em sintonia com os fluxos e as singularidades da escola Liceu Carnot. Assim, nesse movimento ético, o acontecimento emergiu como vibração, como dobra entre as forças da educação financeira entredisciplinar.
- *Estético*: A criação, o devir-artistagem. Mobilizados pela filosofia da diferença e pela metodosofia, tivemos uma estética na pesquisa, sem se limitar a uma reflexão sobre a beleza representada. Antes, configurou-se como uma experimentação imanente ao contexto periférico da escola Liceu Carnot, desafiando as formas majoritárias de percepção e pensamento, especialmente no campo da educação financeira. O processo criativo esteve em constante devir, atravessando normas e instaurando novas formas de sentir, pensar e viver, num campo intensivo onde a educação financeira entredisciplinar deixou de ser um saber instrumental para tornar-se uma potência de criação e transformação.
- *Político*: A pesquisa, em seu inesperado, foi criação e tomada de decisão; uma força que escapou às formas preestabelecidas em educação financeira, desterritorializando-se e desdobrando-se em multiplicidades. Aqui, a metodosofia se afirmou como um processo contínuo de invenção, movido pelos projetos-obras que atravessaram e reconfiguraram os professores, instigando-os a ultrapassar os limites de suas experiências e saberes na intercessão com a educação financeira

entredisciplinar. Os projetos-obras expressam uma política da criação: uma composição aberta à transformação, à diferença, àquilo que permanece oculto e à reinvenção.

- *Pedagógico*: Experimentamos uma docência-artística em movimento, lançando-nos ao desconhecido e abrindo passagem para uma educação-vida e educação financeira entredisciplinar que, até então, estavam aprisionadas pelos dispositivos normativos da Macropolítica. Nos encontros, sentimos as vibrações de forças que se atualizavam em atos artistadores, permitindo uma criação que escapava ao dado e às regras. Sendo assim, a docência-artística tornou-se um espaço de experimentação, invenção e liberdade tanto para a educação-vida quanto para a educação financeira entredisciplinar.

O compromisso que sentimos, exploramos e nos inquietou se constituiu no plano imanente, onde o curso-oficina funcionou como um modo de criação de vida, inventando e (re)criando linhas de vida possíveis. O curso-oficina se abriu para novas potências, e, na oficina, evocamos a ideia de que o que parecia ser o “fim” era, na verdade, uma abertura para novos começos – o desconhecido, o inesperado, aquilo que não sabíamos aonde nos conduziria, mas que se impunha como uma criação no campo da educação financeira entredisciplinar.

No acontecimento da pesquisa, compreendemos que a questão problematizadora, sempre em devir, não poderia jamais ser aprisionada em moldes fixos, nem respondida por ações modeladas ou rígidas, como uma receita pré-determinada. A metodosofia, em seu fluxo rizomático, demandou uma abertura ao imprevisível, ao múltiplo, ao que escapa às formas estabelecidas. Para nós, o movimento da pesquisa não cessou de se desdobrar, de bifurcar e se recriar, em uma contínua criação de linhas de fuga (educação financeira entredisciplinar).

Foi assim que vivenciamos a pesquisa como encontro com o caos – um espaço onde o novo não surgiu como forma, mas como potência. A metodosofia, em sua multiplicidade, não se configurou como um plano com destino definido, mas como um movimento aprendente de linhas que se cruzam, se sobrepõem e se dissolvem, gerando outras formas de criação e destruição, abertas ao devir.

Desse modo, o acontecimento nos abriu fissuras por onde nos permitimos ser intensamente afetados, compondo a pesquisa como um campo de forças

atravessado por desafios, inquietações e movimentos de experimentação. Os encontros, em sua potência, dispararam a criação de outros modos de sentir, insistir e (re)existir — uma metodofia que vibrava na imanência dos afectos. Nesse processo, tornamo-nos aprendentes-cartógrafos, habitando a pesquisa como um território sempre em devir, sem fixidez ou verdades preestabelecidas, mas marcado por uma desterritorialização contínua de suas objetividades. Arriscamos em direções incertas, motivados pela vontade de saber o que a experimentação poderia criar na educação financeira entredisciplinar, atravessada pela potência da artistagem docente.

4.2 Apostar, arriscar e provocar sobre educação financeira entredisciplinar no contexto amazônico

O curso-oficina tensionou e combateu os pensamentos representacionais que historicamente aprisionavam o fazer educativo nas certezas, na previsibilidade e na chamada “boa-professoralidade” (Corazza, 2013). Estas eram características marcadas pelo caráter rígido e normativo do projeto inicial, que pouco ou nada abria espaço para a experimentação e a artistagem docente. Por isso, reconhecemos a urgência de abrir fissuras nos encontros, mesmo que imperceptíveis, nesse campo saturado pela educação financeira tradicional.

No entanto, ao mapearmos o plano imanente e nos engajarmos nas escrituras com intercessores, fomos capazes de nos desviar dessa rota. Entramos no terreno fértil de uma educação financeira menor, que não buscou reprodução, mas invenção e criação. Nesse espaço menor, aberto pelas forças do curso-oficina, as intensidades puderam emergir, desterritorializando as formas fixas e fazendo com que a diferença fluísse como potência de vida, como resistência criadora em ato.

O incerto se tornou necessário para que pudéssemos pensar em uma educação financeira em movimento, uma educação que não buscava identificar de antemão, mas que se atualizava a partir de encontros e experimentações. A educação financeira menor manifestou-se “[...] como pura força intensiva, que cava espaços inabitáveis, desertos que atravessam o puro devir” (Brito, 2015, p. 35-36).

Deslocar esses pensamentos foi um risco, uma aposta no surgimento de novas provocações, como a educação financeira entredisciplinar. O pensamento

representacional perguntava “O que é educação financeira entredisciplinar?” e “Por que educação financeira entredisciplinar?”, mas ainda se encontrava enredado na vertente da Educação Financeira Maior, aquela da Macropolítica, onde a educação financeira era “[...] orientada por estruturas prontas, definidas por documentos normativos que estabelecem diretrizes e políticas públicas voltadas para o ensino dessa disciplina” (Brito; Soares; Dolzane, 2024, p. 7).

A educação financeira entredisciplinar, por outro lado, afirmava seu compromisso com o ato de singularização, especialmente no curso-oficina, onde bifurcava das normas instituídas e se apresentava como um processo inacabado, feito de retalhos, sem fórmulas prontas ou receitas. Eram nesses movimentos que a educação financeira entredisciplinar poderia experimentar a artistagem, operando com as forças intensivas das professoras em suas composições. As passagens, agenciamentos, territorialidades e desterritorializações se apresentavam como movimentos infundáveis, tecendo novas formas de aprendizagem, sempre escapando ao controle, fazendo emergir novas possibilidades.

Na educação financeira entredisciplinar, o foco não repousou nos saberes já estabilizados, mas no que se desdobrava entre o “pensar e...” e o curso-oficina – nas multiplicidades das possibilidades. As composições dos projetos-obras que emergiram não eram meras produções do sujeito, mas criações imanentes à vida, forças que emergiam das inquietações na superfície dos fluxos vitais, nas singularidades que se intensificavam. Visto que:

[...] o docente pode ser pensado da maneira que privilegia os acontecimentos, em detrimento das subjetividades e das objetividades. Maneira, para a qual não existem objetividades e subjetividades, a não ser aquelas operadas por acontecimentos (como fluxos de criação pré-individual), e que reporta tanto os indivíduos a acontecimentos quanto os acontecimentos a indivíduos-docentes (Corazza, 2013, p. 130).

Não nos interessou uma unidade, um centro, uma forma ou uma universalidade nessa pesquisa-artistagem. O entrelugar da educação financeira entredisciplinar não se apresentou como uma trama já constituída, mas como um espaço aprendente que desconstruímos e reinventamos entre as professoras. Foi nesse espaço de passagem que provocamos encontros, fomentamos diálogos e exploramos tensões, intensificando as diferenças em seu devir. A entredisciplinaridade, assim, fez-se como um movimento de criação onde o saber emergiu das margens e do encontro com o

outro, produzindo-se na fissura, na interseção e na potência do comum que se diferenciava.

Foi um criar por retalhos em projetos-obras, onde a educação financeira entredisciplinar se tornou um composto, destacando-se pela evidência dos múltiplos experimentos que apostavam, arriscavam, pensavam e provocavam. As problematizações e os desdobramentos dos projetos-obras surgiram como feridas abertas, imersas no sofrimento e na criação. Esse foi o porvir dos encontros, atravessados pela agonia da criação.

Como nos blocos provocados durante o curso-oficina, onde as professoras se sentiram afectadas. Nesse movimento, o inacabamento era evidente ao ser possível tensionar as palavras, romper seus sentidos e mobilizar-se para novas questões e possibilidades em educação financeira entredisciplinar.

Não havia dúvidas de que o vazio, o silêncio e a incompletude dos projetos-obras provinham dos fluxos intensivos que construía e desconstruía as palavras em fuga, desterritorializando-as em sua objetividade e arriscando-as no desconhecido, no impreciso e no incerto, no campo da educação financeira entredisciplinar. Esse processo aprendente de rasura abriu os pensamentos, que se entrelaçavam e registravam a criação da pesquisa-artistagem. Este foi um modo de subjetivação expresso pelas professoras-aprendentes-artistadoras, que escreviam dispersa, inesgotável, errante, vaga e...

4.3 Algumas considerações entre a artistagem docente, o que pode?

No momento em que pensei essas considerações, atravessei com meu corpo múltiplos acontecimentos da pesquisa. Saí do quarto em direção ao quintal para observar o céu, e naquele instante passaram nuvens carregadas do doce da chuva, que vibravam nos pingos que caíam sobre mim, até que fui tomado pelo devir-chuva, fundido nessa artistagem que pulsava em meio à pesquisa. Já não era mais um observador passivo, mas me tornei parte desse fluxo que dissolve e transforma. Ao me enxugar, voltei ao movimento que me fazia sorrir, respirar profundamente, escutar o silêncio que me unia – um silêncio que, paradoxalmente, ecoava o som da respiração profunda e do coração batendo forte. Foi nessa pausa que senti a potência do caos, uma metamorfose que inquietava na artistagem.

A artistagem docente em que vivemos não fugia do caos, mas o habitava e o potencializava, abrindo brechas para criar outros modos de fazer educação financeira entredisciplinar. Uma artistagem, que se desdobrava no entre-abrir, gerava movimentos, ondulações que atravessavam, perfuravam, rasgavam e destruíam os sentidos pré-determinados, expandindo os conceitos e forçando o pensamento a operar de maneira diferente. Era uma educação-vida em devir, movendo-se incessantemente.

Essas palavras-artistagens se tornaram uma força imanente, movendo-se em uma experimentação turbilhonante gerada nos encontros. O acontecimento, como potência de artistagem, não apenas reorganizava o pensamento, mas o violentava, desarmando-nos e forçando-nos a pensar, sentir e agir de outro modo – seja no plano individual da pesquisa, seja no plano coletivo com professores. Nesse devir, a artistagem pode provocar encontros entre aqueles que desejavam criar outra docência. Ela acionava o desejo e, ao ser acionada, agenciava corpos que se movimentavam pelas brechas do território, respirando, criando e tornando-se devir.

Uma artistagem pode abrir caminhos para o novo, conquistando espaço na docência e desencadeando múltiplos devires: devir-vida, devir-artista, devir-aprendente, devir-professor, devir-menor. Esses devires liberavam a docência-artística das prisões da rotina escolar, rompendo com seus aprisionamentos. Pensar a docência-artística de modo sensível significou agenciar-se com outros professores, de forma que isso se tornasse uma metodosofia. Era uma docência-artística que buscou contato com o fora, com a vida em movimento, uma força que subvertia e recriava.

A artistagem pode desencadear devires que moviam o pensamento sem pressupostos, na improvisação, na criação constante. Em suas pausas, tirava tempo para conversar, ouvir, ler, sentir e experimentar. Ela moveu as criações como invenções, onde cada criação era um devir-afectado, uma pura invenção entre os professores, e nunca uma cópia. Não havia reprodução de modelos, mas a liberação de fluxos e a abertura para infinitas possibilidades, movidas por uma vida pulsante que desprezava a passividade de ciclos terminados sem desejo.

Ao contrário da pesquisa inicial, que seguia princípios de continuidade e coesão, a artistagem falou de lapsos, intervalos e hesitações que habitavam o plano imanente. Uma artistagem era intensamente política, não no sentido convencional, mas porque abria imensas possibilidades para a produção de um conhecimento que

não era uma representação preexistente, mas um processo contínuo de invenção de si e do mundo. A criação performativa da artistagem realizou conexões, invenções, encontros e devires.

Dessa forma, a artistagem se tornou uma experimentação viva com os professores performáticos, cuja subjetividade agia, criava e se transformava, produzindo o mundo e a verdade em seus atos. Ela experimentou o curso-oficina que acolhia diferentes modos de vida, abrindo-se para o Fora. Assim, a artistagem carregava em sua força o sentir – um “nós sentimos” que violentava o pensamento e o arrancava de seu entorpecimento, colocando-o em movimento com blocos de sensações que não eram dados, mas algo que estava sempre em processo de devir.

A artistagem arrastou consigo tantas outras possibilidades, conectando-se em linhas inusitadas que permaneciam no “e... e... e...” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 48). Sentiamo-nos na artistagem. Onde aqueles que desejavam reinventar e reconfigurar os espaços sensíveis de vida, na abertura do possível, podiam artistar, conectar, explorar, inquietar, arriscar e aprender. Sempre haveria a criação de possíveis... entre a educação e a vida e a educação financeira entredisciplinar!

Outrossim, para os corpos-aprendentes das professoras e dos professores que permitiram participar de experimentações em artistagem, houve uma abertura para uma educação-vida em resistência, como liberação da vida em toda a sua potência. Uma resistência que se manifestou como desejo de pensar e viver de outro modo, num contínuo esforço de se desfazer das formas rígidas e das forças que tentavam capturar a docência-artística e a criação de novos possíveis. Assim, acreditamos nas resistências menores que emergiam nas experimentações, escapando das formatações e normalizações impostas e subvertendo as tentativas de modulação da experimentação docente. Essas resistências tornaram-se linhas de fuga que revitalizavam o devir da docência-artística, dos currículos, da educação financeira entredisciplinar e da própria educação-vida.

Assim, a artistagem se manifestou na composição desta pesquisa-obra para outras – Figura 31 – como um devir-encontro, uma conjunção de forças que se atualizavam em novos agenciamentos e ressonâncias. Na ruptura da sonoridade, a música de Savave se desfaz, abrindo fissuras que atravessam e recriam o espaço de outras possibilidades para a artistagem no contexto amazônico, onde a potência educativa se desdobra. Nesse devir-artistagem, deixo vazar e escorrer uma educação-vida como força vital, que se afasta da fixidez e se lança no fluxo dos

encontros, intensificando modos de ser e sentir na docência-artística, nos currículos, na educação financeira entredisciplinar, na educação-vida e...

hoje como
se
houvesse

Viva o
o

não
amanhã

Comece o dia com o
calor

do **sol**

Figura 31 – Linhas



Fonte: Arquivo pessoal.

da
Viva

manhã

intensamente

cada **parte**

Descubra

uma arte

que viver é

(Viver é Uma Arte – Savave³⁹)

“Alguns dados. Nem todos. Sem conclusões” (Andrade, 1987, p. 59).

³⁹ <https://www.lettras.mus.br/savave/1667683/>

Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CORAZZA, Sandra Mara; CAMPOS, Maria Idalina Krause. Processos tradutores em pesquisa em Educação: Projeto Escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1163-1178, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702154937>.

ALLIEZ, Éric. **Deleuze – filosofia virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

ALMEIDA, Priscilla; BUENO, Chris. A tecnologia educacional e seu impacto como meio de transformação social: tecnologia sempre fez parte da educação, mas deve ser utilizada para conciliar e criar oportunidades, e não aumentar a diferença entre alunos. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 74, n. 4, p. 01-05, dez. 2022. Disponível em: <https://revistacienciaecultura.org.br/?p=3515>. Acesso em: 13 nov. 2023.

ALMEIDA, Tiago Alexandre Fernandes. Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de O Emílio de Rousseau. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 3, p. 302-309, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i3/9582>.

AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia Mara Galli. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa-considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 61, n. 1, p. 30-37, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229019189004.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Assistência Social. **Boletim Informativo: Zona Leste Manaus**. 2021. Disponível em: <https://www.seas.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Boletim-Informativo-Zona-Leste-1.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

ARAUJO, Mirelia Rodrigues de; DESMOULIÈRE, Sylvain Jean Marie; LEVINO, Antônio. Padrão espacial da distribuição da incidência de dengue e sua relação com a variável renda na Cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil. **Revista Pan-Amazônica de Saúde**, v. 5, n. 2, p. 11-20, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5123/S2176-62232014000200002>.

ASPIS, Renata Lima. **Fazer filosofia com o corpo na rua: experimentações em pesquisa**. Belo horizonte: Mazza Edições, 2021.

BARRETO, Raquel de Oliveira; CARRIERI, Alexandre de Pádua; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O rizoma deleuze-guattariano nas pesquisas em Estudos Organizacionais. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 18, p. 47-60, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1679-395174655>.

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

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal: Revista de psicologia**, v. 25, n. 2, p. 373-390, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010>.

BENICIO, Mauricio. Deleuze: uma filosofia para além da dívida. **Synesis**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 110–118, 2015. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/870>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BENTZ, Ione Maria Ghislene. A cartografia como expressão da sensibilidade: abdução, rizoma e criação. **Intexto**, Porto Alegre, n. 54, p. 120463, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19132/1807-8583202254.120463>.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Curso de filosofia aristotélica**. São Paulo: Manole, 2003.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRITO, Maria dos Remédios de. **Entre as linhas da educação e da diferença**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

BRITO, Maria dos Remédios de; COSTA, Dhemersson Warly Santos. Inspiração deleuziana: sobre o aprender e a decepção. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 25, p. 84-93, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/aprender.i25.8777>.

BRITO, Ynara Silva Luniere; SOARES, Guilherme Araújo; DOLZANE, Maria Ione Feitosa. Educação financeira menor: ato criativo docente em uma comunidade ribeirinha no Amazonas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 79, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.85369>.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Periferia**, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2009. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2009.3422>.

CORAZZA, Sandra Mara. A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença**: poética de arquivo mar. Porto Alegre: Doisa, 2017. p. 134 – 149.

CORAZZA, Sandra Mara. Introdução ao método biografemático. In: FONSECA, Tania Mara Galli; COSTA, Luciano Bedin da (Orgs.). **Vidas do Fora**: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 85-107.

CORAZZA, Sandra Mara. Metodosofia: contrato de tradução. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020. p. 13 – 33.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 12, n. 12, 2005. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/329>. Acesso em: 14 fev. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror**: escrita em filosofia-educação. Porto Alegre: Sulina, 2007.

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

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.7-78.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença em educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Deher; MONTEIRO, Silas Borges. Escrita em educação: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1043, out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014121435>.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo**: Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORREA, Mariele Rodrigues. Sobre a cartografia: percursos metodológicos. In: CORREA, Mariele Rodrigues. **Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade**: velhice e terceira idade. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 066–077, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734815111>.

DAL MOLIN, Beatriz Helena. **Do Tear à Tela**: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem. 2003. 237f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2003.

DELEUZE, Gilles. ¿Que és un dispositivo? In: BALBIER, E. **Michel Foucault, filósofo**. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta Editora, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

DELEUZE, Gilles. O Atual e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998. p.173-179.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**: Um manifesto de menos e o esgotado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, v. 4. Tradução Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

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

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DETONI, Luana Pavan; ROCHA, Eduardo. Cartografia do desejo nas cidades pequenas. **PIXO-Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, v. 6, n. 21, p. 188-205, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15210/pixo.v6i21.22924>.

DIAS, Sousa. "Partir, evadir-se, traçar uma linha" Deleuze e a literatura. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/558>. Acesso em: 24 jun. 2024.

- DOLZANE, Maria Ione Feitosa. **Geopedagogia da imanência digital: uma outra ambiência de formação continuada de professores no Amazonas**. 2020. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Manaus, 2020.
- DOLZANE, Maria Ione Feitosa. **Cartografia das águas: professores ou personagens conceituais de um plano imanente?** São Paulo: Editora Dialética, 2023.
- FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- FEENBERG, Andrew. **(Re) penser la technique: vers une technologie démocratique**. Paris: Éditions La Découverte, 2004.
- FEENBERG, Andrew. Do we need a critical theory of technology? Reply to Tyler Veak. **Science, technology, & human values**, v. 25, n. 2, p. 238-242, 2000.
- FEENBERG, Andrew. What is philosophy of technology?. In: Jones, Alister T.; De Vries, Marc J. (Orgs.). **International handbook of research and development in technology education**. Rotterdam: Sense, 2009. p. 159-166.
- FEIL, Gabriel Sausen; CORAZZA, Sandra Mara. Procedimento erótico, na Formação, Ensino, Currículo. In: CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel; OLINI, Polyana (Orgs.). **Caderno de Notas 9: Panorama de Pesquisa em Escreituras: Observatório da Educação**. Porto Alegre: UFRGS/ Doisa, 2016. p. 204 – 217.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira. Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, p. 41-72, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/19672>. Acesso em: 02 dez. 2023.
- GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira; MONTEIRO, Alexandrina. Educação menor como dispositivo potencializador de uma escola outra. **REMATEC**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p185-200.id228>.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, Sílvio. Educação: entre a subjetivação e a singularidade. **Revista do Centro de Educação Santa Maria**, v. 35, n. 2, p. 229-243, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464442073>.
- GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HARADA, Ana Carolina. Estúdio Guto Requena lança coleção de cobogós Rizoma. **CASACOR**, 2018. Disponível em: <https://casacor.abril.com.br/noticias/estudio-guto-requena-lanca-colecao-de-cobogos-rizoma/>. Acesso em: 11 fev. 2024.

KASTRUP, Virgínia. A escrita cartográfica e a dimensão coletiva da experiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, p. 160–175, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.80661>.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32 – 51.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, p. 263-280, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200004>.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25922>. Acesso em: 16 nov. 2023.

LEMOS, André. **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, Carlos Fernandes; OLIVEIRA, Andréia Machado. Mapeamento, Processo, Conexões: a cartografia como metodologia de pesquisa. **Paralelo 31**, v. 1, n. 8, p. 40-51, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15210/p31.v1i8.13299>.

LÉVY, Pierre. Entrevista com Pierry Lévy concedida ao programa Roda Viva, na TV Cultura. **YouTube**, 08 de janeiro de 2001. 1h30min10s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DzfKr2nUj8k>. Acesso em: 20 dez. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LINS, Daniel. **Juízo e verdade em Deleuze**. São Paulo: Annablume, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 39, p. 7–23, 2013. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Devir-método aranha. In: CUNHA, Claudia Madruga. (Org.). **Cartografia**: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 144-160.

MUNHOZ, Angélica Vier. Um modo de existir na docência. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 47, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124421vs01>.

NERIS, Julian Karla Diniz. **O currículo da educação básica pelo viés pós-estruturalista**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47972>. Acesso em: 13 fev. 2024.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**. Tradução: Antonio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte. 2019.

OLIVEIRA, Genori da Silva. **Geração Alpha entre a realidade e o virtual: sujeitos digitais**. 2019. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, p. 159-178, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300010>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e seus dizeres, fazeres e querereres: vontade de potência de uma professora?. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 47, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124429vs01>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André de. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Liliana. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-16.

RIBEIRO, Cintya Regina. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 68-75, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2016.201.8528>.

RODEGHIERO, Thiago Heinemann; RODRIGUES, Carla Gonçalves. Obra-aula: processos, procedimentos e criação de uma artistagem docente. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e63/ 1–22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644436963>.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, Rogério Machado. A cartografia como estratégia de pesquisa: Agenciamento de afetos. **Rizoma: Experiências interdisciplinares em ciências humanas e sociais aplicadas**, v. 2, n. 1, p. 191-202, 2017.

ROSÁRIO, Nísia Martins do. Mitos e cartografias: novos olhares metodológicos na comunicação. In: MALDONADO, Alberto Efendy; BONIN, Jiani; ROSÁRIO, Nísia Martins do (Orgs.). **Perspectivas metodológicas em Comunicação**: desafios na prática investigativa. João Pessoa: Editora UFPB, 2008.

ROSÁRIO, Nísia Martins do; COCA, Adriana Pierre. A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação. **Comunicação & Inovação**, v. 19, n. 41, 2018. DOI: <https://doi.org/10.13037/ci.vol19n41.5481>.

RUFINO, Emmanoel de Almeida. **A racionalidade comunicativa em tempos de cibercultura**: pela formação de coletivos inteligentes no espaço do saber. 2017. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 2009.

SELWYN, Neil. O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”? In: SELWYN, Neil. **Educação e Tecnologia: principais questões e debates**. Londres: Bloomsbury, 2011.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA, Váldina Gonçalves da; PEREIRA, Diego Carlos. Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 23, n. 2, p. 13-27, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v23i2.4370>.

SOARES, Guilherme Araújo; TRINDADE, Luana Dias; DOLZANE, Maria Ione Feitosa. Reflexões sobre a educação brasileira: a implementação do Novo Ensino Médio e seus impactos na juventude amazonense. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. e-rte331202441, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.68598>.

SOUZA, Guiomar de; SANTOS, Suelen Assunção. Por que falar em entredisciplinaridade na educação matemática? In: BELLO, Samuel Edmundo Lopez; AURICH, Grace Da Ré; SANTOS, Gilberto Silva dos (Orgs.). **Deleuze E Educação E Matemática E... rachar as coisas, rachar as palavras**. São Leopoldo: Oikos, 2022. p. 56-67.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TRINDADE, Rafael. Deleuze e Guattari – Linha de fuga. **Razão Inadequada**, 2021. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2021/06/14/deleuze-e-guattari-linha-de-fuga/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

TRINDADE, Rafael. Esquizoanálise - Síntese Conjuntiva. **Razão Inadequada**, 2016. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2016/01/11/esquizoanalise-sintese-conjuntiva/#:~:text=O%20n%C3%B4made%20roda%20pelo%20mundo,das%20m%C3%BAltiplas%20possibilidades%20do%20mundo>. Acesso em: 08 fev. 2024.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1217–1227, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400007>.

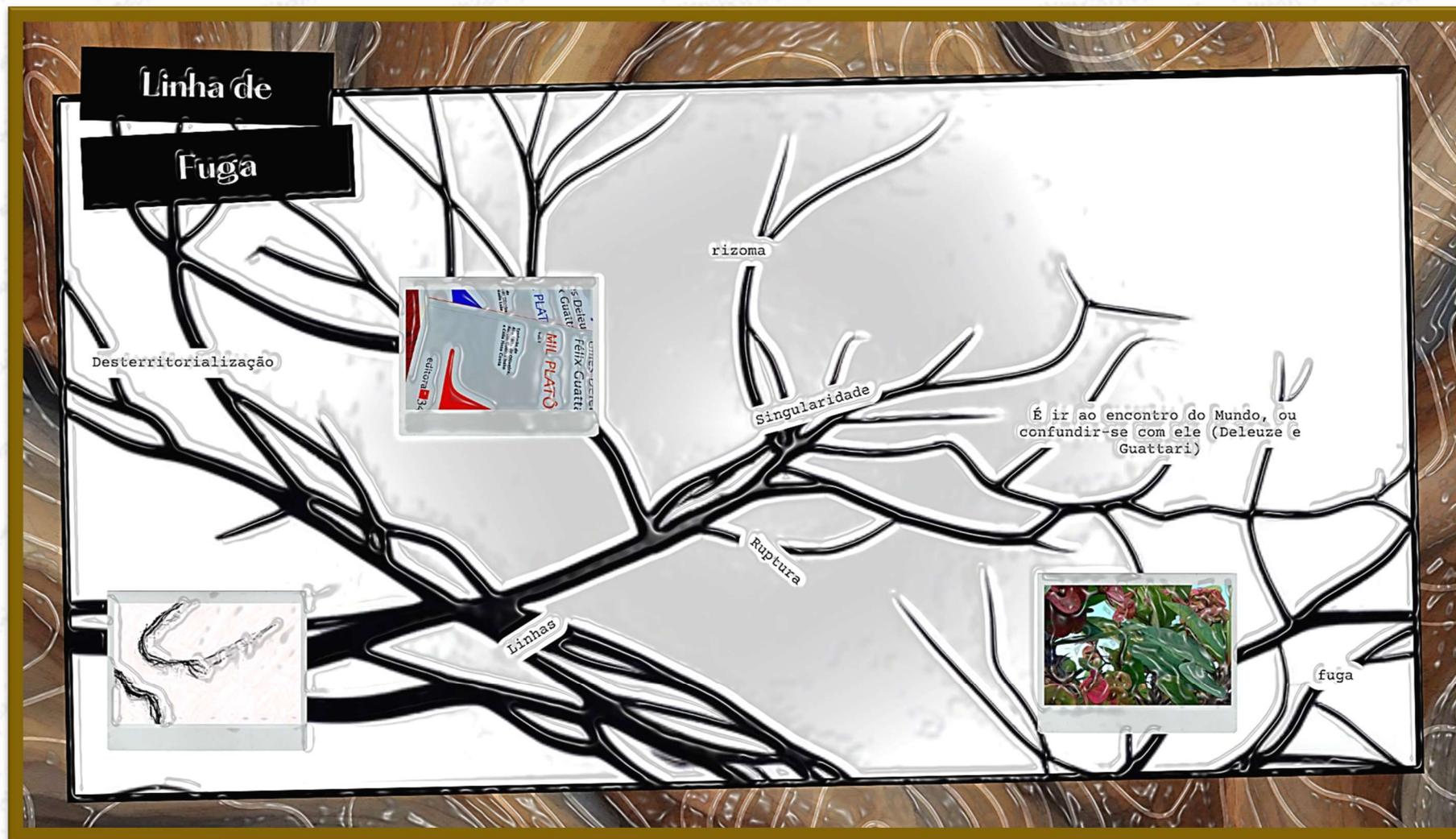
VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. **Sofia**, v. 7, n. 2, p. 322-342, 2018. DOI: <https://doi.org/10.47456/sofia.v7i2.20467>.

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

Anexo A – Plano imanente



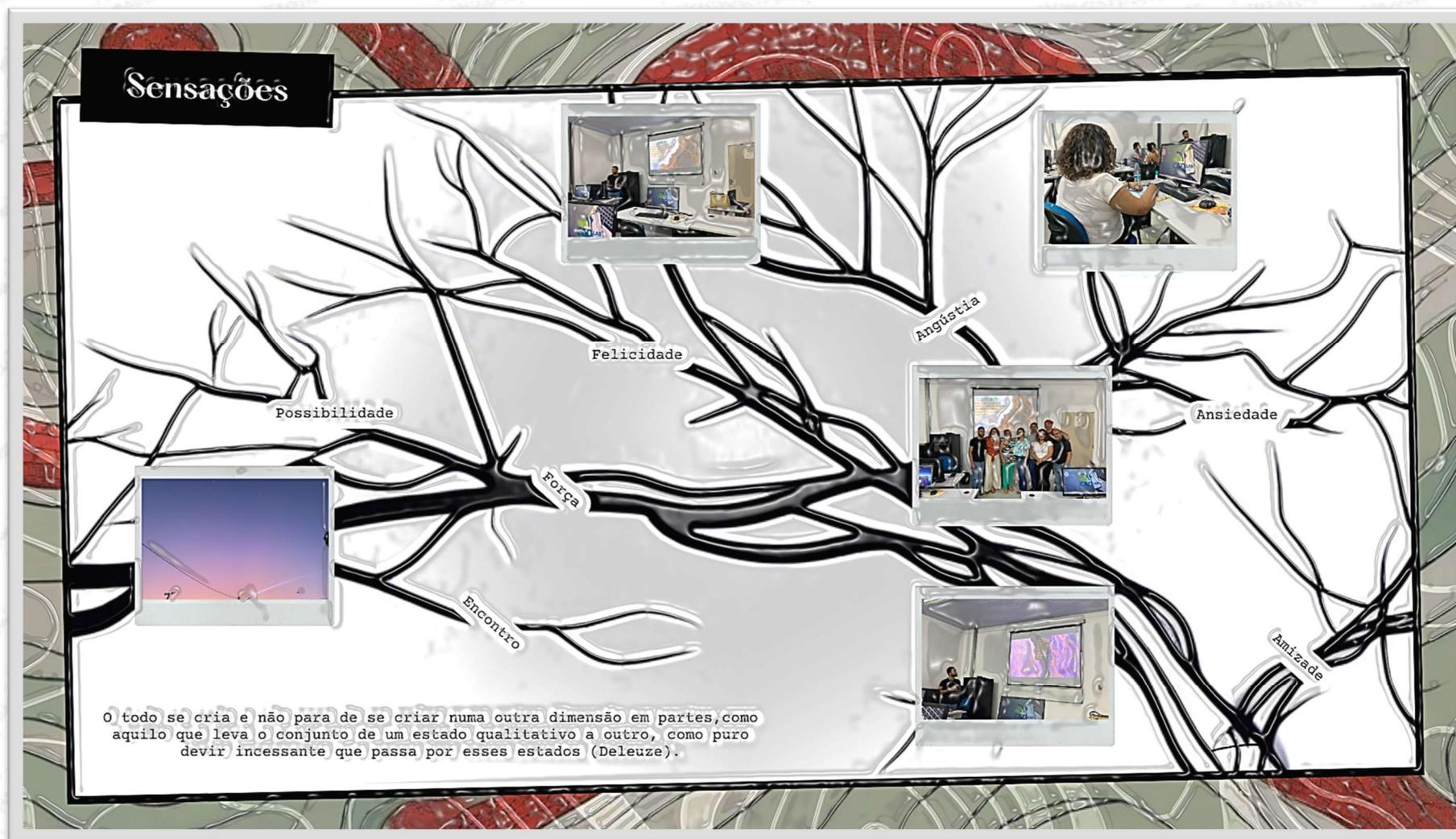
Anexo B – Linha de fuga



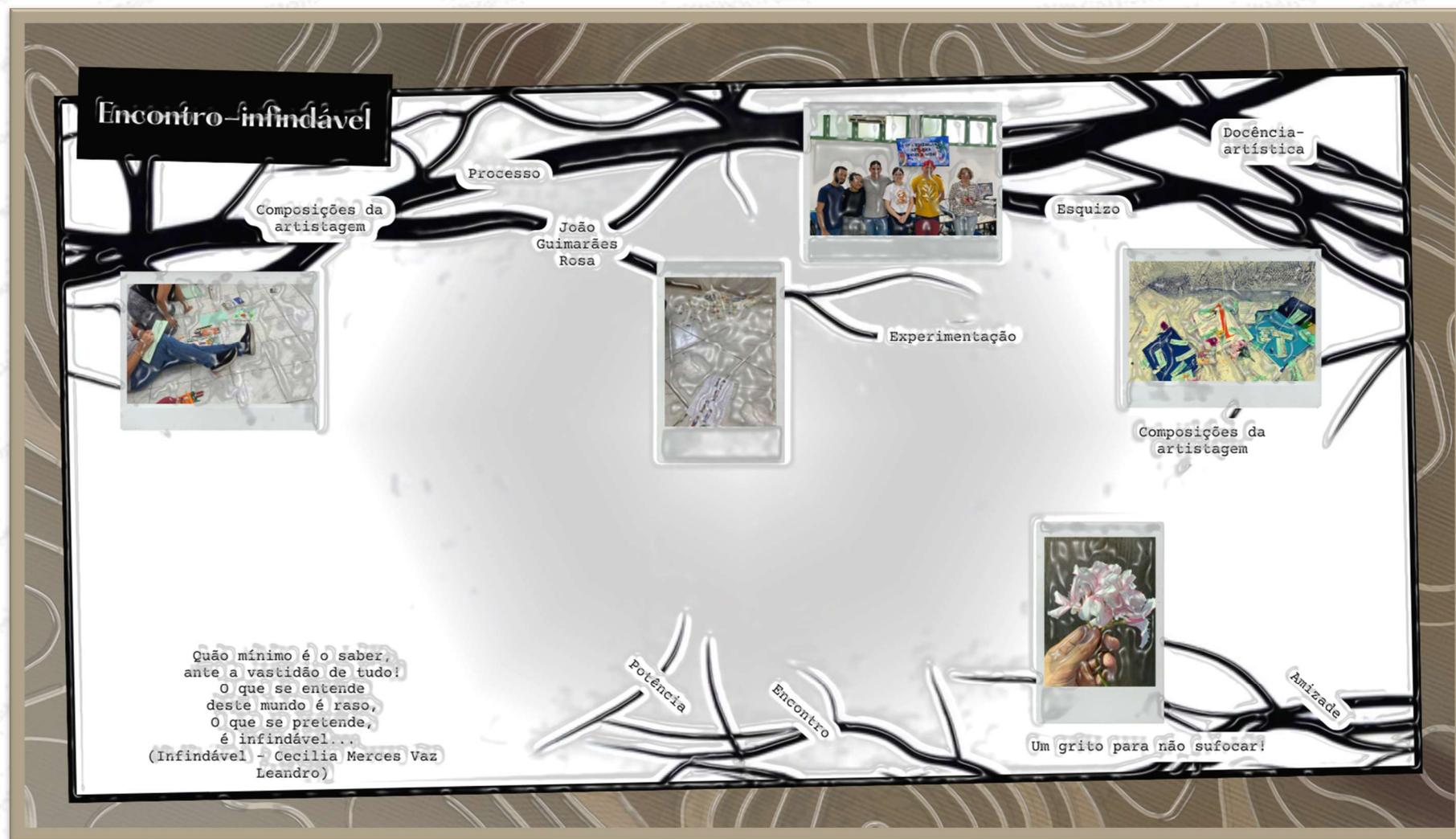
Anexo C – Curso-oficina



Anexo D – Sensações



Anexo E – Encontro-infundável



Anexo F - Banner

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
IN UNIVERSA SCIENTIA VERITAS

CAPES

PROEXT-PG
UFAM

PPGECIM

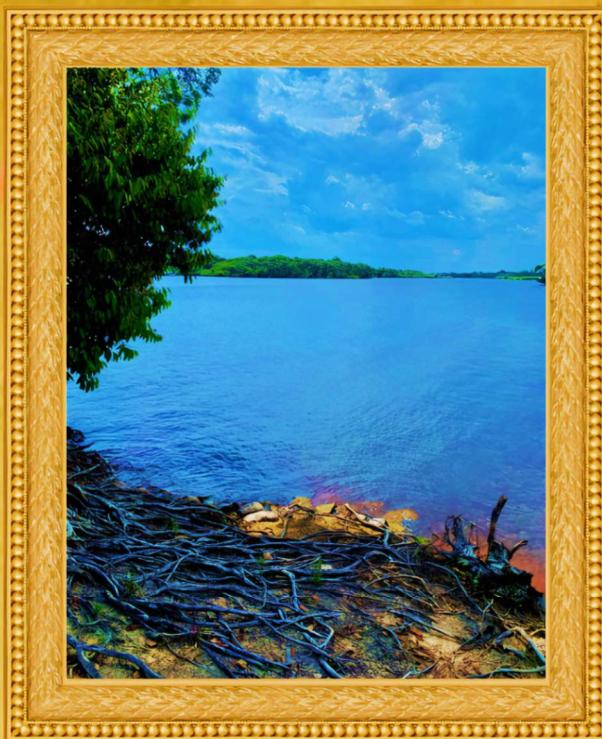
PPGECIM CED

As potencialidades de uma educação financeira entredisciplinar no contexto amazônico

Transversor : Guilherme Araújo Soares
Orientadora: Dra. Maria Ione Feitosa Dolzane

Linhas moventes

A formação continuada dos/as professores/as teve como objetivo incentivar a criação e produção de projetos entredisciplinares de educação financeira, envolvendo docentes das áreas de Ciências da Natureza e Matemática no ensino médio, dentro do contexto amazônico. Agradecemos à PROEXT-PG da Universidade Federal do Amazonas, aos/as professores/as e ao diretor Andrew, que possibilitou nossos encontros com os/as docentes. Muito obrigado, Escola Liceu Carno



CONVITE:

Sigamos explorando os interstícios, as fissuras, as margens e os espaços das minorias, imersos no devir. Libertemos o ensino, a didática, a docência, o currículo e a educação das formas rígidas e aprisionantes que os contêm. É na instabilidade e na contínua reinvenção que podemos encontrar as verdadeiras linhas de fuga "que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio" (Rosa, 2001, p. 32).