

Docência como Encontro: um problema de composição em educação

DOI: 10.70513/posgrad-ensino-educ-8

*Carolina Corrêa Rochefort
Maria Manuela Alves Garcia*

Introdução

A presente escrita busca ensaiar a docência como encontro a partir do arquivo de uma docente universitária. No próprio exercício de ensaiar, a escrita é operada pelas afecções de experiências docentes, pré-pandêmicas, pandêmicas e pós-pandêmicas. Motivada pela força intensiva do encontro com essas imagens-testemunho, bem como pelas transformações que ocorreram no encontro na docência, mediado por plataformas de ensino e outros dispositivos digitais (ensino remoto), o ensaio tende a discorrer por um movimento de abertura que pede passagem a cada encontro com as imagens de tal arquivo docente. Assim, cada imagem produz vagas que, enquanto passagem e não ponto de chegada, intenta uma vibração, um ritornelo que devém arranjos para inventar uma docência como “encontro” (Spinoza, 2010). Nesse sentido, para ensaiar a docência como encontro, a escrita navega pelos pensamentos de Deleuze (2002, 2006), Deleuze; Guattari (2012, 2012a) e Spinoza (2010). E, para surfar a partir das imagens dos arquivos, articula com ideias de Didi-Huberman (2012) que, por tal articulação teórica, inspira a docente a buscar sobrevivências e resistências desse arquivo como produção de pensamento.

Encontro 1

Logo, a pergunta ressoa: Como acontece o encontro na docência? Ou, como pensar e operar a docência como “encontro” (Spinoza, 2010)? Qual a razão de ensaiar na presente escrita tais questões? Afinal, a aparição dessas duas palavras em proximidade parece óbvia, já que a docência pressupõe um encontro entre pessoas, geralmente entre professores e estudantes. O que, então, de interessante ou instigante pode produzir o

problema de uma docência como encontro? Ao pensar nos três de anos de pandemia da covid-19 (2020-2023) e nas alternativas de ensino remoto que se consolidaram como efeito desse tempo de isolamento social, o encontro na docência suscita provocações e desafios e tira esse termo de sua obviedade. O encontro presencial foi proibido durante esse período pandêmico. Irromperam invenções de outros “encontros” na docência que desacomodaram as costumeiras interações entre professoras, professores, alunos e alunas. Práticas que suscitaram incômodos, diferenças e adaptações que, em muitos casos, mantiveram o habitual em termos do processo de conhecimento.

Houve uma mudança de paisagem. Corpos conhecidos e outros, antes apartados ou excluídos da “aula” ou do encontro presencial na docência, tais como pais, irmãos, cuidadores e outros corpos materiais e imateriais advindos da tecnologia, passaram a compor a cena da aula ou da docência remota. Essas soluções foram fomentadas durante a pandemia e em grande parte tornaram-se o novo “normal” com o fim do isolamento social. Ou pelo menos, passaram a constituir híbridos com as formas mais tradicionais do ensino na modalidade presencial, possibilitando efeitos diversos. Entre eles, a ampliação de um processo de transformação do ensino em *commoditie* (mercadoria) e o incremento da exploração da esfera pública pelos interesses privatistas, que ampliam participação no fornecimento de recursos tecnológicos, desenvolvimento de plataformas instrucionais, canais de televisão e materiais pedagógicos¹.

Nesse contexto, ela, uma docente universitária, que antes da pandemia indagava a docência como encontro, encontra-se agora moendo e remoendo perguntas de outrora. Partindo do desafio de desenvolver uma perspectiva sobre o encontro na docência que, com o auxílio da filosofia da diferença e da arte, desafie uma perspectiva pedagógica corrente e reducionista, pergunta-se: como se pode entender o encontro na docência desde essas perspectivas? Que corporeidades são operadas e produzidas no encontro desde esses pontos de vista? Que forças intensivas afetam o encontro na docência, tanto na forma presencial como na remota, considerando esse olhar? O que pode uma docência como encontro, nessa perspectiva?

A combinação das forças presentes na atualidade dessas perguntas e a força da aparente obviedade do encontro na docência persistem na problematização e criação de uma docência como encontro. A professora-artista, que desconfiava da ingenuidade das indagações que se levantava no exercício de sua docência, titubeou: Hein, o quê? Suspensa de hesitação, viu-se no movimento paradoxal da emergência dos “encontros” dados pela pandemia e da naturalização do encontro presencial como condição para o acontecimento da docência.

Ainda em estado de oscilação, na temporalidade de uma “duração” (Deleuze, 2006, p. 33-46), suspensa, ela perdeu corpo ao mesmo tempo em que reencontrou outros. Durante a pandemia foi jogada para fora de toda uma paisagem costumeira, inquietante, e enclausurada em uma temporalidade intensamente cronometrada, controlada, que determinou a passagem do acontecimento educativo operacionalizado por um espaço algorítmico. Nesse jogo incongruente, entre suspensão e determinação, ela pediu e ainda pede corpo. Afogada em palavras e cega pela luminosidade significativa das telas-rostos, ela perdeu corpo.

Caída de um susto, ela retoma suas anotações e registros, os lastros intensivos de uma docência universitária. E, ao flexionar a respiração depois da queda, escuta os murmúrios dos lastros de outrora em ecos nas vozes de agora. A cada encontro ela joga e é jogada pelas imagens de um arquivo docente. Essas imagens, impressões intensivas de outrora, lampejam espécie de sobrevida. São golfadas de ar que arejam a composição das palavras e impulsionam o fluxo do pensamento. Não existe prevalência entre signos, misturam-se como vento e água ao movimentar conjecturas docentes que prosseguem.

Encontro 2

Nesse movimento de escuta entre os murmúrios e os ecos do arquivo docente, a voz de Dalingua² a faz levantar a cabeça. Enquanto ela mira um ponto por uma atenção flutuante, escuta Dalingua que expunha, em uma das muitas *lives* sobre trabalho docente que realizou nesse período de pandemia, dados qualitativos e quantitativos que apontavam o aumento da carga de trabalho dos docentes, assim como a ampliação da desigualdade social e tecnológica entre estudantes, professores e escolas. Efeitos perversos das disparidades sociais e da distribuição desigual de tecnologias digitais nas escolas e na docência. Em outra ponta da mesma trama, Dalingua e suas colegas de pesquisa apontam os grupos e organizações que promoveram e impulsionaram a implementação de novas práticas de ensinar e aprender engendradas por relações e interações que aceleram o emprego da inteligência artificial no trabalho docente; mesmo que o professor ou a professora, assim como o/a estudante, não tenham condições de acesso à maquinaria necessária para esse novo modo de relação e interação.

No curso da interlocução proferida por Dalingua, ela escuta uma vontade de normalidade, o som da vibração de forças que tendem para o movimento de adaptação e de acomodação dos “novos” comportamentos e condutas que a suspensão das aulas presenciais produziu. Então, ela desconfia de Dalingua, da sonoridade das forças que seu

discurso opera, cujo movimento de adequação tende à busca de soluções para os novos encontros digitais. Talvez a contingência dada pela pandemia pudesse produzir transbordamentos à procura por adaptação do encontro presencial ao remoto, e provocasse desvios, cortes intensivos para a experimentação de encontros outros na docência. Por que não experimentar outros modos de encontrar, que metamorfoseiem o habitual e conjuguem a precária corporeidade digital? A ambiência das plataformas digitais parece ter produzido uma corporeidade fria, frequentemente dada pela imagem de rostos planificados, quando existem rostos, e hoje repercutem em corpos enfraquecidos de expressão e interação presencial.

A pandemia provocou um rasgo nos modos habituais de engendrar os encontros na docência. Visto como potência, esse corte abriu vagas para outros modos de encontrar. Enquanto vaga, abriu espaço para experimentações de uma docência dada por afetos que não são parte do apego a uma verdade pedagógica e didática; é a própria diferença, uma nuance, produção de outra corporeidade e temporalidade. Um encontro ainda por vir, criador e compositivo.

Encontro 3

Uma fala sem palavra vibra. Um grito que silencia a voz e esbraveja no corpo. Que corpos a educação produz, com que corporeidades opera? Como compõem-se? Que engrenagens movimentam, quais órgãos? Como desacomodar corpos tão acostumados e adormecidos? Como voltaram os corpos da educação pós-pandemia Covid-19?

Ao problematizar a docência como encontro, ela indaga: que corpo, ou que corporeidade é forjada? Como pensar de outro modo os corpos da docência retirando a condição binária e fraturando o jogo identitário presente na interação professor e aluno, e que as plataformas digitais parecem afirmar? Por esse tom, ela pensa os corpos da docência a partir de um deslocamento. E, nesse sentido, abre a conversação, rasga os corpos extensivos da ambiência docente para pensá-los também em suas intensidades, produzindo aberturas nos corpos determinados e fundamentados por uma consciência dogmática, constituída de ilusões de finalidade, de liberdade e teologias: devo ser passado, sempre fui assim, eu escolho, tenho de ser isto ou aquilo.

Emaranhada pelos vestígios de uma docência, e a partir deles, ela pinça algumas pistas para o delineamento de um corpo epidérmico, um corpo que opera a partir do encontro e se produz na docência como encontro. Em tal enrosco, percebe que tais impressões sussurram uma espécie de corporeidade dada pelo que de intensivo se

imprime nos corpos. Então ela suspeita de um corpo por contágio, por vezes pedagogicamente perturbador, já que opera por uma zona de indiscernibilidade, onde um corpo devém a um outro. Nesse sentido, uma docência como encontro acontece por corpos imanentes, em ato, atravessados pela variação das “afecções” (Spinoza, 2010) que sofrem e dos “afectos” (Spinoza, 2010) que transbordam.

Assim, ela suspeita e intenta os corpos da docência pelos “afectos”, corpo que o polidor de lentes³ outrora lhe mostrava e que, agora, ressoa nos rastros de seu arquivo. Com as lentes do polidor, o corpo ultrapassa o conhecimento que temos dele. Não sabemos o que pode um corpo, apenas recolhemos os efeitos, pois que as causas são exteriores a ele, dadas em ato e pela combinação dos corpos. Das causas, acolhemos apenas uma parte, duvidando, assim, da consciência como verdade absoluta, desconfiando, então, da ideia desse efeito como causa final de suas próprias ações (Deleuze, 2002, p. 26.).

— Quanta ingenuidade confiar na consciência! – ela exclama.

Tais afirmações provocam furor, já que abalam uma maquinaria do pensamento modular e modulante. A docência avizinha-se ao experimento. Acontecido numa zona epidérmica o corpo não é, já que está dado pela impossibilidade de fixação, ele acontece por contágio. Por corpos em combinação, a docência opera um encontro que transborda a relação binária professor-aluno e conjuga o movimento entre eles e para além das polaridades, atento para uma espécie de “ambiência” (Deleuze; Parnet, 1988), num jogo que faz corpo com. Uma docência que agencia com o que lhe convém pela multiplicidade do estado de coisas, das enunciações, dos territórios e, sobretudo, dos movimentos de desterritorialização (Deleuze; Parnet, 1988). Assim, a docência como encontro é coletiva na multiplicidade imanente para além do sujeito, construída na singularidade de cada corpo e dos corpos em relação. Produzida por algo que os atravessa e que também se diferencia ao atravessar, quer dizer, uma composição singular.

A docência como encontro acontece. Como árvore, verdeja. Se instaura por vibração, por composição de ritmos. Um território-dança que comporta movimentos deslizantes entre uma ação e uma ideia, uma espécie de encadeamento de forças-corpo intensivas e extensivas que se movem em ato. O encontro na docência acontece no entre, numa superfície de experimentação; um corpo docente que opera uma docência como encontro não sabe o peso e a leveza que desencadeia. Aposto no conflito e na combinação das linhas de força que perseveram na afirmação de vida a produzir.

Rasgando os corpos envolvidos nos encontros, ela avista paisagens. E ainda que cada corpo seja e derive um outro corpo, dado e transformado pelo encontro, pela

composição, o corpo agencia forças coletivas. Um corpo político já que acontece na imanência das “afecções” e na passagem dos “afectos”, no encontro com os corpos, no ato mesmo que embaralha os tempos e os gestos. Vestindo as lentes do polidor, ela toma o corpo como modelo e a consciência como espaço ilusório e transitivo para uma docência como encontro.

Encontro 4

Durante o período de isolamento ela foi afetada por outros corpos, outras corporeidades, e sua potência de agir foi enfraquecida. Buscando encontrar corpos que convenham e componham, ela principia a imersão nos arquivos, nos indícios de uma docência. E, por vezes, continua murmurando mais das mesmas perguntas, porém, de modo diferente. Como quem coloca os pés para sentir a água antes da imersão de todo o corpo, ela encontra em um de seus cadernos de registro uma anotação que aponta para tal diminuição de potência: é difícil escapar de um buraco de subjetividade e de um enquadramento de rostos. Quantum de “rostidades” (Deleuze; Guattari, 2012) dos encontros remotos: corpos presos a sistemas de significância — nome, palavra, rosto, identidade, etc.

Dividida entre a materialidade de um dos cadernos do arquivo e a luminosidade da tela de um ambiente virtual de aprendizagem, ela indaga como corpos isolados, enclausurados e atravessados por telas que transbordam afectos tristes e alegrias instáveis, tais como o medo e a esperança, podem transmutar e produzir movimentos que afirmam a vida? O que pode o encontro remoto, ocorrido através de corpos digitais, limitados em espaço e movimento? O que pode produzir? Quais afectos?

Nesse momento, separada ao máximo de sua potência de agir ela está sujeita aos fantasmas da superstição e às mistificações dos tiranos. No borbulhamento das perguntas, esforça-se por movimentos livres e ativos. Sim, ela persiste e busca corpo, corporeidades. Empenha-se em fomentar moção entre corpo e mente, propõe experimentações que produzem o balanço dos ossos e alteram o ritmo dos órgãos, que provocam dobras na pele e redobras musculares que incitam pensamentos e transmutam ideias. Ela delira corpo e vomita inquietações: Como produzir experimentações em uma docência modulada por plataformas digitais?

Ela persiste nas experimentações e busca jogar com a potência dos encontros docentes remotos capturando os diferentes corpos e corporeidades que esses meios impõem. Então, intenta uma dobra na passividade corporal que a espacialidade das telas

intensificou a partir de proposições que provocam uma postura ativa dos corpos envolvidos na docência, produzindo um encontro na docência de outras maneiras. Elas operam com os corpos de outrora (livros, textos, imagens, estudante, professor, conteúdo, carga horária, por exemplo) e com os corpos digitais de agora (telas, vídeos, *lives*, e-aula, plataformas de encontro remoto, entre outros). Sobretudo, a docente universitária desviou das soluções que buscavam uma adaptação dos modos de encontrar, arriscou experimentar outras composições corporais, engendrando outras corporeidades.

Na tentativa de equilibrar o ritmo de sua respiração, pois ainda se engasgava com as palavras e por vezes paralisava seu corpo pelos reflexos luminosos de sua própria imagem espelhada nas telas, ela, no instante de uma pirueta, arremessa um conceito: “corpo vibrátil” (Rolnik, 1989, 1999). Vruumm, um acontecimento!

A docência que ela tanto se ocupa não acontece somente em decorrência da ação dos sujeitos docentes e dos sujeitos estudantes. Ao perspectivar o corpo pelas lentes do polidor de lentes, opera pelo corpo em ato, acontecido pelo movimento das afecções. Por essa mirada os sujeitos da docência são pensados e operados enquanto forças, “hecceidades” (Deleuze, 2016 e Monteiro, 2019). Por esse ponto de vista, o sujeito do encontro emerge, acontece. Não é o docente ou o estudante, é o que roça do encontro entre eles. Está entre docente e estudante, estudante e instituição de ensino, instituição de ensino e docente, não é cada um deles, mas devém de todos eles por uma espécie de ambiência, quer dizer, pela composição das forças que os corpos traçam em ato. Um encontro: Vraãmm!

Delirando em piruetas, ela compõe com as anotações de seu colega Silas (Monteiro, 2019) à margem de uma página dos seus arquivos, as quais enunciam que, apesar de na língua portuguesa o sujeito estar ligado ao predicado, filósofos como Deleuze e Guattari (2012a) já traziam transposições de um sujeito que é termo de si mesmo, é sua própria duração, estendendo-se em blocos de aliança.

Nesse sentido, o que está em jogo na docência como encontro não são os sujeitos estudantes e docentes isoladamente; ela suspeita das pulsações que operam a docência por um fluxo de composição. A partir das afecções que um corpo sofre e gera, produzir fluxos de pensamento e de ações ativas, perseverando e afirmando a vida. Como ensina o polidor de lentes, naquilo que compõe com cada corpo, pulsando uma docência pela alegria. Ela parece acreditar no impossível, no imprevisto, uma espécie de docência do absurdo que opera por composição de vibrações cujo agente do movimento é impessoal.

Assim, ela que já não é, apenas está. Com isso presente travar uma guerra à vontade de verdade pedagógica. Pois pensa a docência em movência, fazendo dançar

estruturas, formas e fundamentos. Uma docência de involução, decerto. Uma docência cambalhota, que viravolta produz forma e devir, que se instaura na virtualidade de agenciamentos derivados do encontro.

Atenção, prudência! No arrepio da membrana o movimento é paradoxal, acontece entre um conteúdo e toda a ambiência que o envolve — uma sala de aula, um corredor, um cheiro, uma ausência, um sabor, uma música, uma luminosidade, um grito, uma carroça, um cavalo... Pois o encontro pede passagem, desliza no movimento das relações, em ato. Tal corpo é um sujeito rasgado. Captura e é capturado por uma sequência de forças que se compõem. Paisagem. Perturbação. “É num estado de profunda ignorância que se vive, aqui-e-agora, na imanência de desafiadoras condições do sentir, do pensar, do agir... condições cujos blocos se recombina a cada lance dos corpos.” (Orlandi, 2019, s/p). Nesse jogo, o que interessa é o que está aí, dado pelo corpóreo dos corpos e pelo incorpóreo que se impõe efêmero e em devir. Desliza a dança entre corpo e pensamento. Eis aí! — exclamou.

No entanto, como apreender, dizer e dar a ver tal “aí”, ou seja, a necessidade do que está dado, do acontecimento?

Encontro termo, ou, considerações finais

Figura 1 - Registro fotográfico retirado de um arquivo docente



Fonte: Acervo da autora

Ela balbucia rumores: Uma frase, uma imagem... ela aposta em uma docência como encontro e, nesta escrita, a experimenta a partir do que sobrevive do arquivo de uma docência universitária. Ela vai ao encontro de imagens-testemunhos negando que nelas descubra o fundamento ou a verdade de uma docência como encontro, desviando,

assim, de uma possível descrição ou tradução dessas imagens. Por isso, propõe uma invenção. Logo, compõe-se com o arquivo e com a paisagem que envolve cada composição. E, assertivamente, pelas forças agenciadas no encontro com essas imagens, ela arrisca criar uma docência. Por essa vereda ela indaga se é possível atribuir novas funções e variáveis para a docência capazes de acarretar uma mudança em favor de outras variáveis de tempo-espço a partir da força de fabulação latente nas imagens-testemunhos. Para isso, percebe que é preciso amorosidade, pois o navegar é imprevisível por mais que se conheça a rota e se tenha previsão do tempo.

Ela toma a rota desviante anunciada por Deleuze (2006) e atenta para o arquivo esquecendo o que esse arquivo representa, um esforço em negar as convicções predeterminadas. Dessa maneira será sempre causa de espanto que o território do arquivo, esse arquipélago de imagens-testemunhos, seja povoado de marcas que transbordam a memória e abrem a percepção para o que ainda não se sabe. Por suspeitar de tal insurgência e apostar na composição com os elementos encontrados no arquivo, ela sabe que o impulso que conduz às imagens-testemunhos retoma um duplo movimento, que produz as imagens em si mesmas, e, também, em direção ao que delas deriva.

Navegando pelo arquipélago de imagens-testemunho e adentrando nelas, ela esforça-se em retirar da docência o sujeito como unidade prévia a fim de problematizá-la como encontro de forças, jogo de composição, emissão e repartição de singularidades. Ao fazer tal movimento ela desliza numa temporalidade e dimensão que simultaneamente está no tempo e age contra o tempo: o intempestivo! “É aí que a vida como interpretação toma sua fonte” (Deleuze, 2006, p. 168), sem finalidade histórica e/ou dogmática; ela busca uma dimensão outra da docência.

Pergunta se esse movimento afirma a vida. É aí — exclama o super-homem⁴ para os que queiram ouvir, — “um singular instante de perturbação.” (Deleuze, 2006, p. 169). Sob os ruídos, os vestígios, sutilezas quase silenciosas, são devires de outros mundos. Afinal, não sabemos o que pode um corpo-arquivo composto por imagens-testemunhos, escritas-rastros, desenhos-impressões de uma vida docente. O que pede passagem nessas imagens? O que insiste e escapa?

Então, em ritornelo, ela avista um vaga-lume que acompanha o super-homem em seu veleiro. O vaga-lume, ao soar um zum-zum a cada rajada de vento, faz piscar as imagens que tocam o real. Elas vibram e atuam como “uma impressão, um rastro, um traço visual do tempo que quis tocar, mas também de outros tempos suplementares — fatalmente anacrônicos, heterogêneos entre eles — que, como arte da memória, não pode aglutinar” (Didi-Huberman, 2012, p. 207).

O clarão da aparição daqueles corpos luminosos provoca *desaglutinação* das imagens que, por vezes, insistem num movimento de cristalização representativa e/ou subjetiva, oscilando por um sistema de significância. Ela, em companhia dos alegres vaga-lumes, compõe com a memória pelo movimento, e com o esquecimento pela fabulação. Assim, articulam com os grandes acontecimentos tenebrosos, — a pandemia Covid-19, as 700.000 mortes contabilizadas em 2023⁵, o negacionismo da pandemia pela presidência que a tratava como uma “gripezinha” etc. — e acendem pelos pequenos acontecimentos silenciosos — um gesto, um sorriso, um susto — que são como a formação de novos mundos que roçam o histórico e o poético.

Encantada com a vibração luminosa e tátil dos pirilampos, ela aposta na travessia pelas águas moventes do corpo de imagens-testemunhos de um arquivo docente. Atravessa embalada pelo fluxo de um veleiro, combinando movimento e velocidade do ar e da água. Aposta na rajada pulsante e no contágio que arrepia a pele pela intensidade dos “afectos” e “afecções” provocadas no encontro com aquelas imagens impressas nos diários de bordo e com as escritas de experimentações de uma vida docente.

Imersa nesse rizomático arquivo de imagens heterogêneas, saltitantes e saborosas, ela, juntamente com seus intercessores (Deleuze 2002, 2006; Deleuze; Guattari, 2012, 2012a; Spinoza, 2010; Didi-Huberman, 2012), problematiza a docência como produtora de movimentos pedagógicos que vão de encontro a uma verdade de formação, de sujeito, de profissão, de docente; ela aposta na docência como encontro, no que o próprio encontro pode produzir.

E, já que o encontro é da ordem do inapreensível, do indizível, ela inventa a docência por uma experimentação através das imagens operadas por uma temporalidade *Aion*, ou seja, com um passado infinitamente dilatado e com um presente extremamente comprimido. Aproximando o que parecia separado e separando o que agrupado estava, ela cultiva e escuta o que ressoa do arquivo por uma conversa não apaziguada; do que roça e do que pede passagem.

Nesse sentido, por mais que uma imagem seja dada, ela aposta que existem camadas de forças que derivam e compõem as cenas, produzindo cenas outras. Ao inventar uma docência a partir da composição das forças dos vestígios de uma docência que pedem passagem, ela opera um encontro com instantes descontínuos, não legitimados, não hierarquizados e reconhecidos como conhecimento verdadeiro. No deslizar da superfície do corpo-arquivo, captura “afectos”, assim, trabalha com a virtualidade do arquivo para problematizar a virtualidade da docência.

Ao soltar os cabos do veleiro um macaco da academia salta no convés e pergunta:

– Tudo bem, mas como assim?

E ela responde:

– Um milharal muito alto! Olha o milho!!

– Nunca tinha visto um milharal. O que temos aqui são juncos! Exclama, o macaco.

Ela sorri e continua:

– Vamos ver esse milharal juntos. Confia e vamos. Vai na frente que vou atrás de ti, vamos juntos! Surpreendente, todo dia muda! Por mais que conheça, sempre é diferente.

Referências

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

DELEUZE, G. Bergson, 1859-1941. *In*: DELEUZE, G. **A ilha deserta** e outros escritos. Textos e entrevistas (1953-1974). Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2006. p.33-45.

DELEUZE, G. A gargalhada de Nietzsche. *In*: DELEUZE, G. **A ilha deserta** e outros escritos. Textos e entrevistas (1953-1974). Edição preparada por David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras, 2006. p.167-169.

DELEUZE, G. Resposta a uma questão sobre o sujeito. *In*: DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos**: textos e entrevistas (1975-1995). Ed. preparada por David Lapoujade. São Paulo: Ed. 34, 2016. p. 370-372.

DELEUZE, G; PARNET, C. **O abecedário de Gilles Deleuze**, 1988.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto *et al.* São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DIDI-HUBERMAN, G. Quando as imagens tocam a real. **REVISTA Pós**: do Programa de Pós-graduação em Artes - EBA/UFMG. Belo horizonte, Minas Gerais: UFMG, v.2, n.4, p. 204-219, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 4 abr. 2021.

FONTANA, M. I.; ROSA, M. A.; KAUCHAKJE, S. Ensinar e aprender no cenário de pandemia. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, p. 97 – 109, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3506>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MONTEIRO, S. B. Hecceidade: formação como individuação sem sujeito. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 521-533, maio/ago. 2019.

ORLANDI, L. B. L. **Um gosto pelos encontros**. 2019. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/12/29/um-gosto-pelos-encontros-luiz-orlandi/>. Acesso em: 8 out. 2021.

PINTO M. C.; LOPES A. C. Aulas on line: remédio ou veneno? **Ensaio Filosóficos**, Volume XXVI, p. 94 - 110 – dezembro, 2022. Disponível em: https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo26/08_PINTO_LOPES_REVISTA_ENSAIOS_FILOSOFICOS_VOLUME_XXVI.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, S. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio pleno de Lygia Clark. In: **The Experimental Exercise of Freedom**: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel. The Museum of Contemporary Art. Los Angeles, 1999. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Molda.pdf>. Acesso em: 14/01/2021.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TELASKA T.; MACHADO A. L. A pandemia da covid-19 e suas repercussões para a educação básica: revisão sistemática da literatura. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 3, 2022. DOI: 10.9771/re.v11i3.48570. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/48570>. Acesso em: 30 jan. 2024

Notas

¹ Sobre os impactos da pandemia covid-19 indicam-se os estudos de Fontana; Rosa; Kauchakje. 2020; Pinto; Lopes, 2022; Telaska; Machado, 2022.

² Personagem inventada a partir da conferência da professora Dalila Andrade Oliveira na Aula Inaugural da Faculdade de Educação-UFPEL “Trabalho Docente na Pandemia COVID-19”, proferida no dia 26 de abril de 2021. Nessa aula a professora apresentou dados da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia”, desenvolvida pelo grupo de pesquisa GESTRADO/UFMG (Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente, Universidade Federal de Minas Gerais) que entrevistou 15.564 professores de rede pública de todo Brasil, entre 8 e 30 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7TZ9nGQngzg>. Acesso em 24/02/2022.

³ O “polidor de lentes” é outro personagem inventado que se refere ao filósofo Baruch Spinoza, ao ofício exercido pelo filósofo desde que abandona os negócios do pai (Deleuze, 2002).

⁴ O “super-homem” é um personagem que faz referência ao filósofo Nietzsche.

⁵ Dados publicados no site do Ministério da Saúde <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19>. Acesso em 23 de janeiro de 2024.