



CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

ELIANA APARECIDA DE JESUS REIS

**CURRÍCULOS ENREDADOS POR FORÇAS, AFETOS E AFECÇÕES:
O QUE PODE UM CORPO-PENSAMENTO QUE DESEJA DANÇAR?**

VITÓRIA
2019

ELIANA APARECIDA DE JESUS REIS

**CURRÍCULOS ENREDADOS POR FORÇAS, AFETOS E AFECÇÕES:
O QUE PODE UM CORPO-PENSAMENTO QUE DESEJA DANÇAR?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.

VITÓRIA
2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R375c Reis, Eliana Aparecida de, 1980-
Currículos enredados por forças, afetos e afecções : O que pode
um corpo pensamento que deseja dançar? / Eliana Aparecida de
Reis. - 2019.
152 f. : il.

Orientadora: Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículo. 2. Formação de professores. 3. Corpo
pensamento. 4. Macro e micropolíticas. 5. Máquina de guerra. I.
Delboni, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

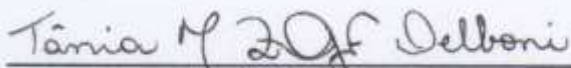
ELIANA APARECIDA DE JESUS REIS

**CURRÍCULOS ENREDADOS POR FORÇAS, AFETOS E AFECÇÕES:
O QUE PODE UM CORPO-PENSAMENTO QUE DESEJA DANÇAR?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 04 / 09 / 2019.

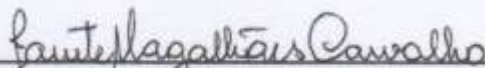
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Profa. Dr. Sandra Kretli de Souza
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Profa. Dra. Janete de Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo



Profa. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Membro externo

*Ao querido Heitor pelos rabiscos cheios de vida em minha existência.
Às crianças e professoras da educação básica pela criação de possíveis no
cotidiano escolar.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão à Vida que vibra intensa em nós. Vida que nos desloca e nos convoca à composição de outros mundos.

Gratidão à minha família, meus amores, sorriso radiante a cada amanhecer.

Gratidão aos meus pais que cuidaram de mim, dos meus sonhos, da minha vontade de voar sempre cuidando para que eu fizesse de cada voo uma alegria.

Gratidão a minha orientadora Tânia Delboni pela companhia que transborda afetos.

Gratidão ao grupo de pesquisa *Com-versações* coordenado pela Prof^a Dra. Janete Magalhães de Carvalho. Obrigada pela acolhida e pelas composições a movimentar meu corpo-pensamento.

Gratidão aos amigos tão queridos, meu riso livre em dias de Sol. Em especial quero lembrar aqueles incentivaram meu ingresso ao Mestrado. Aos colegas de turma Nathan e Ana Cláudia pela sintonia de afetos nessa travessia. As amigas-irmãs Mariana e Janaina. Confidentes e maiores incentivadoras na demolição de alguns medos...

Gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Serra (ES) pelos bons encontros dentro e fora da escola.

Gratidão aos membros da banca examinadora pela acolhida, pelas provocações, pelas contribuições que enredaram a composição desse corpo-pesquisa.

A todos e todas quero afirmar meu o carinho e minha gratidão.

[...] Seja festa
 Pro povo em romaria
 A quem grita gol e atesta a vitória da alegria
 A quem nunca teve e empresta
 A quem anda e assovia
 A quem falta e a quem resta
 Pra quem quer se alegrar
 Seja festa
 A quem venceu mais um dia
 A quem dorme e a quem cansa
 A quem ouve a melodia
 Pra quem namora e dança
 Pra quem vai ter e adia
 Pra quem recua e avança
 Pra quem quer se alegrar
 Seja festa
 A quem largou velharia
 A quem muda de endereço
 A quem ama poesia
 A quem já aferiu o preço
 A quem quase desistia
 A quem já se olhou do avesso
 Pra quem quer se alegrar [...]

Oswaldo Montenegro. *Festa (Pra Quem Quer Se Alegrar)*

RESUMO

Este trabalho objetiva pensar o currículo e a formação de professores em redes macropolíticas e micropolíticas dentro e fora da escola. Constitui-se em uma aposta na vida, mas uma vida outra: vida em errância, vida livre, vida desfigurada. Apresenta Deleuze, Guattari, Rolnik, Carvalho, Corazza, Dias, dentre outros, como intercessores teóricos, para deslocar o pensamento, que convoca a estancar “Eus” e pensar o que está à espreita. Apresenta, também, os signos artísticos na criação de sensações; a Filosofia, na (trans)criação de conceitos; a ciência (Educação), na criação de funções na tessitura de tramas que compõem uma conversa infinita. Como método de pesquisa, recorre à cartografia de Deleuze e Guattari e às redes de conversações, de Carvalho, para pensar forças, afetos e afecções em composições curriculares de uma escola de Ensino Fundamental e, também, em encontros vividos em *espaçotempos* de formação continuada com professores do município de Serra (ES). Tal como Deleuze, cujos intercessores são, além de filósofos como Espinosa e Foucault, a literatura, o cinema e a pintura, na composição deste trabalho intenta-se fazer conexões com sensações produzidas no corpo-pensamento no encontro com a imagem-dança. Ao entrar em relação com obras da “Quasar Cia. de Dança” e do coreógrafo Henrique Rodovalho realiza-se alguns agenciamentos com a dança que, enquanto signo artístico, é movida por linhas intensivas e extensivas na criação de outros mundos possíveis estabelecendo encontros infinitos com uma vida em imanência. Este trabalho assume uma dimensão ética, estética e política na tentativa de uma composição em devir-artista, configurando-se como um corpo-pesquisa de olhar curioso, experimentador, perguntador. Um olhar atento ao que se passa por entre as frestas deixadas pela ciência moderna realizando problematizações em relação às certezas, às “receitas” de *aprenderensinar* para pensar aquilo que vibra no “meio”, em constante processo de demolição, de (des)(re)territorialização. Um currículo enquanto corpo-relação, corpo-afecção e corpo-político dança *entre* forças macro e micropolíticas ampliadas pelo desejo coletivo. Uma formação inventiva enquanto máquina de guerra é um corpo-pensamento que deseja dançar no deslocamento e criar movimentos entrando em relação com uma vida imanente no cotidiano escolar. Assim, as relações saber-poder-subjetividade são pensadas de outro modo e a invenção ganha fôlego e velocidade no “meio” criando outros mundos possíveis, outros modos de existência e de resistência ativa: um pensamento que deseja dançar constitui-se em processos de subjetivação inventando rasuras, rabiscos, frestas, fendas, outros modos de existir e resistir.

Palavras-chave: Currículo. Formação de professores. Corpo-pensamento. Macro e micropolíticas. Máquina de guerra.

ABSTRACT

This paper aims to think about curriculum and teacher education in macro and micropolitical networks inside and outside the school. It is a gamble on life, but another way of life: life in wandering, free life, disfigured life. It presents Deleuze, Guattari, Rolnik, Carvalho, Corazza, Dias, among others, as theoretical intercessors, to displace the thought, which calls to stop "I" and think what is lurking. It also presents the artistic signs in the creation of sensations; philosophy, in the (trans) creation of concepts; science (Education), in the creation of functions in the weaving of plots that make up an infinite conversation. As a research method, it uses the cartography of Deleuze and Guattari and Carvalho's conversation networks to think about strengths, affections and affections in curricular compositions of a primary school and in encounters lived in continuous training spaces with teachers from the municipality of Serra (ES). Like Deleuze, whose intercessors are, besides philosophers such as Espinosa and Foucault, literature, cinema and painting, in the composition of this work we intend to make connections with sensations produced in the body-thought in the encounter with the dance-image. When relating to works by the "Quasar Cia. De Dance" and choreographer Henrique Rodovalho, some arrangements are made with dance that, as an artistic sign, is moved by intensive and extensive lines in the creation of other possible worlds, establishing infinite encounters with a life in immanence. This work assumes an ethical, aesthetic and political dimension in the attempt of a composition in becoming-artist, configuring itself as a body of research with a curious look, experimenter, questioner. A close look at what happens between the cracks left by modern science performing problematizations in relation to the certainties, the "recipes" of learning to think what vibrates in the "middle", in constant process of demolition, of (dis) (re)territorialization. A curriculum as body-relation, body-affection, and body politic dances between macro and micropolitical forces amplified by collective desire. An inventive formation as a war machine is a body of thought that wishes to dance on the move and create movements in connection with an immanent life in everyday school life. Thus, the knowledge-power-subjectivity relations are thought of differently and the invention gains momentum and speed in the "environment" creating other possible worlds, other modes of existence and active resistance: a thought that wishes to dance is constituted by processes of subjectivation inventing erasures, scribbles, cracks, cracks, other ways of existing and resisting.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Thought-body. Macro and micropolitics. War machine.

SUMÁRIO

ATO I: O QUE QUER UM CORPO-PENSAMENTO QUE DESEJA DANÇAR?	10
1.1 O QUE VIBRA NO CORPO-PENSAMENTO DE OUTROS PARES, PRODUZINDO EM NÓS RESSONÂNCIAS DE AFETOS.....	23
1.2 CARTOGRAFIA E REDES DE CONVERSÇÕES: (DES)CAMINHOS DE UMA PESQUISA EM DEVIR-ARTISTA.....	38
ATO II: CURRÍCULOS ENTRE FORMAS E FORÇAS DE SABER-PODER-SUBJETIVIDADES.....	54
2.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA: ENTRE AS DEMANDAS PRESCRITIVAS E O COTIDIANO ESCOLAR.....	67
2.2 O QUE NOS AFETA E NOS MOVE NA RELAÇÃO COM O PENSAMENTO DA DIFERENÇA.....	76
ATO III: DOCÊNCIA EM REDES DE SABERES-PODERES-SUBJETIVIDADES.....	88
3.1 POR UMA DOCÊNCIA EM DESEQUILÍBRIO.....	95
ATO IV: POR UMA VIDA QUE DANÇA NO DESLOCAMENTO.....	101
4.1 FORMAÇÃO INVENTIVA COMO MÁQUINA DE GUERRA: UM CORPO-PENSAMENTO QUE DANÇA NO DESLOCAMENTO.....	107
ATO V: O QUE PODE UM CORPO-PENSAMENTO QUE DESEJA DANÇAR?.....	124
REFERÊNCIAS.....	131
PRODUTO DA PESQUISA.....	136

ATO I: O QUE QUER UM CORPO-PENSAMENTO QUE DESEJA DANÇAR?

Figura 1 – No Singular ¹



Fotografia: Lu Barcelos e Rubens Cerqueira

Nos últimos tempos, políticas e “pacotes” de formação com discursos-formas que vestem o regime colonial capitalista com outros figurinos invadiram o corpo-

¹ Os corpos de nove bailarinos da Quasar Cia de Dança surgem em um palco na composição do espetáculo e mesmo múltiplos tais corpos continuam singulares. Pensamos a imagem-dança não como uma metáfora, mas como um signo artístico que dispara nosso corpo-pensamento, que enreda nosso corpo-escrita, que vibra nesse corpo-pesquisa. Um corpo que, ao modo Espinosa, não se define por suas formas ou funções tampouco como substância ou como sujeito, mas se define como modos de existir. Disponível em: <http://www.quasarciadedanca.com.br/espetaculo/no-singular/>. Acesso em: 18 jul.2018.

escola via redes tecnológicas e instituições público-privadas, que propagam a perversa lógica de modelos de docência e “receitas de ensinar”. Tais mecanismos reforçam a reprodução de imagens dogmáticas de pensamento, de currículo, de formação de professores.

No entanto, entendemos que um corpo-pensamento que dança cria modos de resistência ativa² na problematização de políticas educacionais e na criação de outros modos de existência. Desse modo, as linhas que compõem este trabalho desejam problematizar o coengendramento de forças macro e micropolíticas que se constituem nos processos de *aprenderensinar*,³ apostando na composição de currículos inventivos que buscam fôlego em experiências que se deslocam das formas modelares e endurecidas de currículo e de docência.

Entendendo as ressonantes vibrações reverberadas nas experiências vividas no cotidiano escolar e em diferentes *espaçotempos* de formação na rede municipal de Serra (ES), desejamos, neste movimento de pesquisa, cartografar, sentir, viver no território escolar e nos encontros com professores e profissionais da educação a potência de um corpo-pensamento que dança em devires; um corpo-pensamento coletivo atento ao ar tóxico do inconsciente capitalístico (ROLNIK, 2018), que atua com força na contemporaneidade, um corpo-pensamento ancorado na potência da vida imanente.

Pensar o currículo e a formação de professores como produção subjetiva é, portanto, colocar-se em risco, é criar resistências ativas na criação de dispositivos macro e micropolíticos que desestabilizem as novas configurações de poder do regime colonial-capitalístico, é existir de outro modo, é insurgir-se. É compor na coletividade uma micropolítica ativa, não reativa, que ressoa implicante na estética de si. É pensar-viver criando outros modos de vida, uma vida que não se esvazia na busca por respostas baseadas na análise arbitrária da relação causa e efeito, mas pensa as forças que estão por entre o saber-poder-si. É experimentar, de modo ativo, a arte do descolamento de forças que tenta regular e judicializar a vida,

² Recorremos ao conceito de resistência ativa em Rolnik (2018) na publicação “Esferas da insurreição: notas de uma vida não cafetinada”. Rolnik nos convoca a um novo tipo de ativismo, um novo tipo de insurreição movido pela criação de dispositivos macros e micropolíticos para transfiguração de mecanismos de poder de um novo regime de colonial-capitalístico. Resistir significa investigar, pensar produções objetivas e subjetivas. Significa não agir isoladamente e de modo reacionário, mas compor um coletivo comum.

³ Estética de escrita aprendida com Nilda Alves na tentativa de, ao juntar palavras, tentar criar uma nova palavra que não seja “uma e outra”, mas uma terceira, palavra diferente que nasce da fusão das duas anteriores.

buscando fôlego na superfície. É colocar o corpo-pensamento em movimento, manejando outros possíveis.

As forças que podemos sentir-viver nos planos intensivos de afetos, nas composições curriculares enredadas na escola não cabem em uma única lente, em uma única lógica, em um único modo de viver-pensar a educação, o conhecimento, o currículo, a docência, a formação docente. Nessa direção, desejamos pensar os possíveis no cotidiano escolar, entrar em relação com as forças e afetos que se entrecruzam nas experiências vividas nesses *espaçotempos*.

Ressoando as palavras de Delboni (2012, p. 61), nosso desejo é “[...] transformar afetos⁴ em escrita a partir dos inúmeros atravessamentos no plano de imanência [...]”. Nosso desejo é pensar os afetos que pulsam e vibram nos corpos em meio aos encontros vividos e sentidos no campo de pesquisa, que foi se constituindo como mapa aberto, movediço, mutante, em movimento permanente. Portanto, este trabalho deseja distanciar-se de outros modos de produção de pesquisa marcados pela representação, pela fixação de identidades, que não leva em conta, por exemplo, as produções de subjetividades criadas a partir das redes de poderes, saberes e afetos e suas tessituras no cotidiano da escola.

Figura 2 – Corpo-pensamento em trilhas



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

⁴ Carvalho (2009, p 77) recorrendo à Espinosa define afeto tanto para o corpo ou para o espírito como aquele que implica na diminuição ou aumento da potência de agir, enquanto a afecção do corpo e sua ideia envolve a natureza do corpo exterior.

Uma criança diante do desafio proposto na trilha se coloca diante do problema na busca de uma solução que possibilite o avanço nesta etapa do jogo. O corpo fica ali parado por alguns instantes, produzindo a inquietação do restante da turma que espera ansiosa pela decisão da menina diante da operação matemática. Para. Olha. O corpo parasse congelar por alguns instantes. Coloca a mão no rosto bem abaixo do queixo, enquanto a outra mão toca um dos seus cotovelos. Cria uma coreografia que neste gesto parece esperar uma resposta. Condição necessária para que a jogadora avance um passo e construa outro movimento que seja superior à etapa em que se encontra. Que realize um movimento que escape do erro. O medo de errar faz aquele corpo paralisar (Caderno de campo da pesquisadora, abril de 2019).

Na produção de atividades com jogos seja na sala de aula, pelos corredores ou no pátio da escola, crianças e professores negociam regras que são questionadas e, conseqüentemente, alteradas/rasuradas pelo grupo no intuito de garantir que todos possam brincar e aprender. Linhas molares, moleculares e linhas de fuga são coengendradas dando ao jogo-dança algo que está para além da lógica da competição e do “certo” e “errado”

O pensamento, como um corpo, é também um modo de existir em composição na relação com o conhecimento, com o outro e consigo. Desse modo, pensar com Deleuze (2013, p. 124), a partir de Foucault, “[...] o pensamento como ‘processo de subjetivação’. [...] A existência não como sujeito, mas como obra de arte que se dá por meio da experiência”.

Para Foucault (2017, p.225), os três elementos fundamentais de toda experiência [são]: “[...] um jogo de verdade, das relações de poder, das formas de relação consigo mesmo e com os outros”. Desse modo, o pensamento como experiência é um corpo atravessado por formas e forças de saber-poder-subjetividades. É um modo de existir e de se constituir em conexão com outros corpos. “O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímo-lo como objeto e pensamo-lo como problema” (FOUCAULT, 2017, p. 225- 226). O pensamento é corpo em devires, um corpo que dança no deslocamento quando a problematização não é compreendida como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento. Assim, o pensamento é um corpo que se coloca em risco e, ao tomar distância de uma imagem dogmática do pensamento, cria condições de manejos da realidade na construção de outros possíveis.

Segundo Foucault (2017, p. 225), “[...] o pensamento não se presentifica em uma conduta e lhe dá sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar distância em relação a uma maneira de fazer, de reagir”. Para o autor é preciso tomar a pergunta como objeto de pensamento e produzir interrogações com seus sentidos, suas condições e seus fins. Pensar, portanto, é entrar em relação ao que está à espreita, aos atravessamentos, ao invisível, ao indizível. Pensar pode ser compreendido como um movimento que se dá no corpo, pelo corpo, com o corpo, no encontro, na experiência.

Mas, afinal, o que pode um corpo-pensamento que deseja dançar? Um corpo em devir-dançarino habita a pergunta e talvez nisso resida a maior força da Filosofia. A dúvida, a incerteza, a pergunta é o que nos coloca em movimento. Assim, podemos pensar o pensamento como um corpo-relação, um corpo-afecção, um corpo-político, um corpo em constante transmutação. Qual a força de um corpo-pensamento que se constitui como uma máquina de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 2012), que cria *zigue-zagues* entre uma força e outra, passando de uma ponta a outra, em devires, criando outros modos de existência na produção de subjetividades?

Assim, o currículo, a docência e a formação de professores são produzidos entre um movimento e outro. Então, por que (não) inventar em meio aos regimes de controle do corpo-pensamento, modos de resistência? Por que não colocar um corpo-pensamento para dançar?

Nesse percurso de pesquisa, em que vivemos o exercício de habitar a pergunta e, no deslocamento, forçar nosso pensamento a pensar fora da lógica dominante de produção e de resistência reativa, vivemos um turbilhão de sensações dentro e fora do corpo que nos fez desejar o encontro com a Filosofia da Diferença. Assim, seguimos desejantes por um corpo-pensamento que dance no deslocamento como um corpo desfigurado, composto por linhas extensivas e intensivas. A dança, assim como a pintura, é pensamento. Para Deleuze e Guattari (2012, p. 250) “[...] a pintura é pensamento: a visão existe pelo pensamento, e o olho pensa”.

Se na pintura podemos afirmar que o olho pensa, podemos pensar o corpo como aquele que pensa e produz ressonâncias de afetos em movimentos que moram entre um corpo e outro. O corpo pensa e seu pensamento produz vibrações, na ressonância de afetos com outros corpos; tem em sua potência de agir aumentada, uma possibilidade de criação de um coletivo comum (ROLNIK, 2018).

Pensar o pensamento como corpo e suas relações com forças macro e micropolíticas nos coloca em risco. Assim, necessitamos expandir o conceito de pensamento. Para Deleuze (2013, p. 123), “[...] pensar é um ato perigoso” e ainda acrescenta:

Foucault é, certamente com Heidegger, mas de maneira totalmente diferente, aquele que renova profundamente a imagem do pensamento. E essa imagem tem diferentes níveis, segundo camadas ou terrenos sucessivos da filosofia de Foucault. Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as “visibilidades”, e de que a linguagem não permaneça nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados. É o pensamento como arquivo. Além disso, pensar é poder, isto é, estender relações de força, com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações, ou seja, atos sobre atos, tais como “incitar”, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável... É o pensamento como estratégia. [...] (DELEUZE, 2013, p. 123-124).

Para Deleuze (2010, p. 23), “[...] não há conceitos simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual”. Portanto, pensamos um conceito como algo sempre provisório, aberto a diferentes possibilidades de entradas e saídas. Assim, pensar habita o “meio”, instaurado por forças de saber-poder-subjetividades, criando manobras por entre corpos que dançam, criando movimentos de aproximação, distanciamento, conexão, invenção, como exercício vital para a criação de uma vida que é vida no processo, no ensaio, na tentativa de ser de um modo, em um tempo, em algum *entrelugar*.

Movidos pelo desejo de um corpo-pensamento que dança – e dança em devires –, e na tentativa de pôr o pensamento em movimento, “[...] dando língua aos afetos que pedem passagem [...]” (ROLNIK, 2007, p. 23), para a composição deste trabalho, escolhemos a imagem-dança para enredar nosso corpo-escrita. Com a inspiração que vem de Deleuze (2013), que realiza agenciamentos múltiplos com a imagem-cinema e que tem Jean-Luc Godard um dos seus cineastas intercessores, desejamos produzir agenciamentos com obras do coreógrafo-intercessor Henrique

Rodvalho,⁵ que, com a “Quasar Cia. de Dança” coloca nosso pensamento em movimento ao pensar encontros vividos com e na pesquisa.

Em seus 30 anos de história, as obras da “Quasar Cia. de Dança” reverberam em suas composições linhas de intensidades que disparam em nós múltiplos agenciamentos, pondo nosso pensamento para dançar. Quando entramos em relação com a potência inventiva que reverbera do corpo-pensamento de seu coreógrafo e dançarinos, vamos descortinando outros possíveis para um corpo-pensamento que deseja dançar. Na composição de seus espetáculos, Rodvalho dança e vive o deslocamento, a abertura ao imprevisto; vive uma experimentação que se dá no corpo, com o corpo e entre corpos, de modo peculiar e, por vezes, irreverente.

Assim, realizando agenciamentos com a imagem-dança, a organização deste corpo-escrita, se dá em atos, como descrito a seguir. Escolhemos quatro espetáculos para disparar conversações com o campo do currículo, da formação de professores e do cotidiano escolar: “No singular” (2012); “Sobre isto meu corpo não cansa” (2014); “Ó’ positivo” (2004) e “Mulheres” (2000).

Para este **Ato I: “O que quer um corpo-pensamento que deseja dançar?”** além deste “prólogo”, apresentamos os corpo-pesquisa que outros pares compuseram com o currículo e a formação docente, sobretudo, aqueles que nos afetaram, aumentando nossa potência de pensar e agir. São corpos-pesquisas que também caminham produzindo rasuras no campo da ciência tendo como companhia a Filosofia da Diferença. Ainda, apresentamos nossa aposta metodológica e as redes de conversação (CARVALHO, 2009), com as quais cartografamos currículos em uma escola de Ensino Fundamental de Serra (ES) e entramos em composição com profissionais da Educação desse mesmo município, na proposta de formação continuada no âmbito desta investigação, parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Secretaria Municipal de Educação de Serra (ES).

O Ato I apresenta os movimentos de pesquisa fazendo agenciamentos com o espetáculo “No singular” (2012). Neste espetáculo, o cenário vai se compondo no decorrer da apresentação. À medida que os atos transcorrem, *pixels* vão sendo incorporados ao cenário. Na pesquisa, é semelhante: há, em nós, o desejo de pensar o currículo e a formação de professores e no encontro com a Prof^a. Tânia

⁵ Henrique André Rodvalho Pereira é formado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás e tem atuado como coreógrafo na *Quasar Cia de Dança* desde 1988.

Delboni, que nos orientou ao longo desse processo, bem como outros corpos-pares que estiveram conosco enredando nosso corpo-pensamento nesse corpo-escrita, a pesquisa ganha força na composição de um “cenário” coletivo, inacabado, aberto ao que se passa entre um corpo e outro nos *espaçotempos* de um cotidiano entendido como campo macro e micropolítico.

Algumas imagens do espetáculo movimentam nosso pensamento, disparando outras problematizações no que diz respeito ao contexto nacional de políticas curriculares, bem como a composição de um currículo-dançarino (CORAZZA, 2013). A relação estabelecida pelos sujeitos da escola com o tempo, com o outro, com o conhecimento nos remete à temática abordada no espetáculo “No singular” como a velocidade das informações, o modo como entramos em relação com as tecnologias, à mediação que a tecnologia faz nas relações sociais na contemporaneidade. Sob sua inspiração, podemos pensar em outras formas de relação com o conhecimento, entrando em relação com redes de saber-poder-subjetividades que compõem o plano de imanência em movimentos de desterritorialização e reterritorialização.

Apostando na força da cartografia e das redes de conversação (CARVALHO, 2009) com alunos e professoras vibra em nós a intensidade de uma vida imanente que se delineia em um currículo-relação (DELBONI, 2012), um currículo que pode ser pensado a partir de algumas dobras: a) um corpo-relação que dança por entre formas e forças de saber-poder-subjetividades na construção coletiva do conhecimento; b) um corpo-afecção que tem o poder de afetar e ser afetado quando entra em relação com outros corpos e que sente sua potência de agir diminuída ou aumentada, conforme a natureza dos encontros vividos; c) um corpo-político, o qual, pensando com Deleuze (2012), é, ao mesmo tempo, macro e micropolítico.

No encontro com outros corpos-pesquisas, vivenciado no Ato I, observamos uma intensa produção de conceitos e pesquisas tecidas no campo do currículo. Lembramo-nos, então, do espetáculo “Sobre isto meu corpo não cansa” (2014),⁶ em que a Quasar se desafia a tratar de um modo diferente um tema tão versado nas mais diversas expressões artísticas: o amor. Na tentativa de falar do amor de outro

⁶ Por sugestão da Prof^a Dra. Sandra Kretli Silva, durante banca de qualificação do projeto de pesquisa, vamos aqui renomear o espetáculo como “Por isso meu corpo não cansa”, uma vez que não desejamos pensar “sobre” nem “para” o currículo, mas desejamos, com a cartografia, pensar, com a escola, as possibilidades de invencionices, rasuras e composição do currículo.

modo, a Cia. cria no palco cenas de um amor desajeitado, irreverente, maluco. Escapa aos clichês em torno das relações amorosas e vive com a arte-dança a repetição que é diferença.

Assim como Deleuze que, ao roubar conceitos, produz outros conceitos, nosso desejo é pensar o currículo inventando outros possíveis e apresentamos a composição do **Ato II: “Currículos entre formas e forças de saber-poder-subjetividades”**. Pensar o currículo escolar, portanto, não é uma tarefa fácil, mas sempre complexa, uma vez que não se esgota nas tentativas de produzirmos suas significações. Como corpo-relação, corpo-afecção e corpo-político o currículo atravessa nosso modo de ser e estar na escola produzindo ressonâncias de forças, afetos e afecções. Desse modo, para pensar o currículo entre formas e forças de saber-poder-subjetividades desejamos cartografar encontros vividos nas composições curriculares que enredam o cotidiano escolar em Serra (ES). Desse modo, escolhemos, como campo de pesquisa, uma escola da rede municipal de ensino e entramos em relação com crianças e professoras do 1º ao 3º ano do ensino fundamental no intuito de cartografar a composição de movimentos inventivos no cotidiano escolar. Isso nos atravessa fazendo nosso corpo-pensamento deslocar-se em direções outras e, assim, encontramos na escola outros possíveis para um corpo-curriculum que deseja dançar. Este ato, portanto, evidencia um currículo que não se cansa, que não se rende aos mecanismos de controle do pensamento. No cotidiano escolar há uma proliferação de vidas e processos de subjetivação coengendrados por forças macro e micropolíticas. Assim, seguimos pensando o currículo como conceito plural, que não se esgota no campo dos sentidos, nem tampouco no campo das possibilidades.

O espetáculo “O’ positivo” (2004), é a imagem-dança que enreda a (trans)criação dos afetos em escrita para cartografar os encontros vividos nesse terceiro movimento da pesquisa. O **Ato III: “Docência em redes de saberes-poderes-subjetividades”** envolve, além da cartografia curricular com crianças e professoras na escola de Ensino Fundamental, o encontro com profissionais da educação da Secretaria Municipal de Educação (Sedu-Serra) que potencializa, nesse corpo-pesquisa, a construção de uma parceria entre universidade e Sedu-Serra na composição de um projeto de extensão com aposta em uma formação inventiva (DIAS, 2011). O currículo e a docência no cotidiano vibram em constante imanência. Constitui-se como um corpo-pensamento em desequilíbrio. No entanto,

esse risco não é entendido como uma “ineficiência docente”. A dúvida, a incerteza, a pergunta forçam nosso pensamento a pensar. Nesse terceiro ato, afirmamos a docência como um processo de produção de subjetividades, um corpo-pensamento em devires, em intensa transmutação quando, ao entrar em relação com o desconhecido, corre o risco da experimentação de outros modos de ser e estar na docência e na formação de professores.

Durante três meses entramos em relação aos corpos-pensamentos de professoras do 1º ano ao 3º ano, que ao habitar a pergunta, colocam a docência em desequilíbrio e deslocam-se do previsível buscando, pela pesquisa, pela experimentação e pela problematização dos processos de *aprenderensinar*, potencializando o planejamento de ações a favor das aprendizagens das crianças. No encontro da pesquisadora com as professoras em sala de aula junto às crianças encontramos em um mesmo *espaçostempos* incertezas que foram reverberadas em perguntas, perguntas que impulsionaram uma busca não por respostas “salvacionistas”, mas pela experimentação. No encontro com diferentes corpos-pares são produzidas ressonâncias de afetos pensando a docência como corpo-pensamento que, em desequilíbrio, desloca-se de certezas para habitar a pergunta e criar outros mundos possíveis para os processos de *aprenderensinar*.

Pensamos tanto o currículo quanto a escola como um corpo-afecção. Além de ser enredado por forças de saber-poder-subjetividades, o currículo-relação vive, também com o corpo-escola, intensidades de velocidade e lentidão. O toque, o ritmo, o silêncio, aproximações e distanciamentos de corpos são sentidos por crianças, professores e pesquisadoras no cotidiano escolar. Na produção de encontros vividos por diferentes sujeitos no contexto da pesquisa, é experimentada, em um mesmo “palco”, a possibilidade da composição entre o corpo-pesquisa e o corpo-escola nos processos de *aprenderensinar*, bem como a cartografia, que se constitui aberta ao imprevisto, à incerteza, à produção coletiva do conhecimento.

Na busca por expandir as experimentações com a cartografia e as redes de conversações vividas no cotidiano escolar com um grupo de professoras, desejamos pensar e insurgir movimentos de formação inventiva (DIAS, 2012). No entanto, no encontro com o corpo-Secretaria Municipal de Educação, quando convidamos a Gerência de Formação Continuada para a composição de um curso assumindo a perspectiva de uma formação inventiva com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a gestora responsável pela sistematização nos fez o convite a compor

um curso de formação continuada com os profissionais da Subsecretaria Pedagógica que atuam direta e indiretamente nos *espaçotempos* de formação de professores na rede. E acrescentou que esse movimento seria enredado à composição da política de formação continuada do município em fase de sistematização. Assim, nesse encontro, criou-se mais uma dobra no movimento da pesquisa.

A possibilidade de potencializar movimentos micropolíticos de formação continuada produziu, em parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), uma escola de Ensino Fundamental e a Sedu-Serra, a criação de um Projeto de Extensão denominado “Formação em redes macro e micropolíticas: o cuidado de si e do outro para a afirmação da vida” que, no âmbito desta investigação, constituiu-se o produto apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, sendo um dos requisitos para a conclusão deste curso. Em tempos de ataques à universidade, à pesquisa e à docência, habitamos o encontro de corpos-pensamentos (universidade, escola e Sedu-Serra, tendo o desejo de (trans)criar mundos possíveis, fazendo dos *espaçotempos* utilizados como aparelho-do-Estado, uma “máquina de guerra” (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

O Ato IV: “Por uma vida que dança no deslocamento” se inspira no espetáculo “Mulheres” (2000). A escolha desse espetáculo para este Ato ocorre pelo nosso desejo de pensar a resistência e a relação entre os corpos. O movimento feminista, por exemplo, ao qual ele nos remete, é um movimento político de resistência. Como salienta Deleuze e Guattari (2012), tudo é político e, isso é, ao mesmo tempo, macro e micropolítico. Assim, realizando agenciamentos com o conceito deleuzeano de “devir-mulher”, a pesquisa encontra em movimentos de formação continuada da rede municipal de Serra (ES) um corpo-pensamento que dança. E dança no deslocamento. Neste ato, movimentos formativos vividos na rede municipal de ensino produzem bons encontros e distanciam-se da lógica de reconhecimento que impera em políticas de formação continuada guiadas por uma bússola moral-capitalista (ROLNIK, 2018).

Ao pensarmos outros modos de existir na escola, na formação docente, no e com o currículo, desejamos caminhar no “entre”. Não se trata de refutar a dimensão macropolítica, priorizando a micropolítica, mas de agir, resistir e reexistir entre elas. Pensando a discussão da Base Nacional Comum Curricular e o currículo vivido na

escola, isso significa não estar nem de um lado nem de outro, mas defender outros “possíveis” para o campo do currículo.

Nesse sentido, os movimentos sociais organizados, incluindo os profissionais e os pesquisadores da Educação produzem políticas de resistência ativa, como denomina Rolnik (2018), criando outros modos de existência, pensando no deslocamento, considerando a dimensão macropolítica e micropolítica, operando “entre” uma e outra e, nesse deslocamento, apostando em outros modos de existência, pois, como lembra Deleuze (2012), as identidades não são fixas e, como pergunta o espetáculo Mulheres (2000) “se não é o que parece ser, o que será, então?”.

No movimento de (in)conclusões retomamos com o espetáculo que foi a imagem-dança no primeiro ato: “No singular” (2012). No **Ato V: “O que pode um corpo-pensamento que deseja dançar?”** afirmamos que esse corpo-pesquisa segue com o corpo-pensamento em movimento. Não tivemos a pretensão de encontrar respostas com esta pesquisa, pois, prioritariamente, nossa intenção foi produzir perguntas, questionamentos, problematizações. Habitamos o tempo todo a incerteza, a incompletude, o meio, as várias possibilidades de entradas e saídas. Se não é possível dizer o que pode um corpo-pensamento que se movimenta, é possível continuar no movimento, na vibração da dúvida. Por isso, a pausa que é dada no percurso final do mestrado.

Desejamos, nesse movimento de pensar o currículo, compor encontros com professores e crianças, disparando o pensamento e ampliando as possibilidades de investigações no campo do currículo e da docência. Junto a nós, e na companhia da imagem-dança temos o corpo-pensamento de Deleuze e Guattari (2012), com a arte do “e”, e a escrita dançarina; Carvalho (2009), que nos afeta com a problematização do plano de composição e imanência nos currículos escolares e nos envolve com a potência das redes de conversação e o desafio de viver-pensar um desejo coletivo fundado no agenciamento da alegria, que busca ultrapassar a passividade nos processos de inventividade cotidiana. Somos, também, atravessados e modificados por corpo-pensamento de Dias (2011) e sua aposta em uma formação inventiva de dimensões ética, estética e política, que habita o deslocamento na produção de subjetividades. E o pensamento dançarino de Corazza (2013), com suas fabulações de tirar o fôlego na (trans)criação da vida, tecendo a educação em planos de possíveis.

Na composição desse corpo-escrita não poderia faltar o currículo-relação, de Delboni (2012) e a coreografia cartográfica do plano intensivo de afetos, com as contribuições de Kastrup, Passos e Escóssia (2012), que, a partir do pressuposto de Deleuze e Guattari (2004), ajudam-nos a pensar-viver a pesquisa em uma perspectiva processual, em que a investigação vai se constituindo nos territórios múltiplos, cujos caminhos possibilitam diversas conexões entre si, cuja essência é a possibilidade da experiência que nos provoca, que nos põe em movimento, que nos afeta.

Desse modo, na composição desta pesquisa, buscamos viver aberturas para linhas moleculares e ou de fuga (DELEUZE; PARNET, 1998), encontros com outros corpos em sua potência singular de afetar e ser afetado, interferir e fazer interferências. Nossa intenção foi fazer conexões com o presente, com questões contemporâneas da educação brasileira, realizando agenciamentos múltiplos com a imagem-dança e vivendo na experiência, o que, para Deleuze e Guattari (apud CARVALHO, 2016, p. 447), “[...] é a estratégia principal da micropolítica, por implicar a problematização nos modos de existência em sua imanência, os atravessamentos, as dobras e traçados de diferentes linhas (sedentárias, flexíveis e de fuga) que compõem os encontros, a vida”.

Assim sendo, enredamos o nosso corpo-escrita às criações da Educação, da Filosofia da Diferença e dos signos artísticos, para trazer à baila alguns dos movimentos traçados/inventados por uma pesquisa no campo do currículo que apresenta dobras de um corpo-relação, um corpo-afecção e um corpo-político em *espaçotempos* de uma escola pública de Ensino Fundamental e de formação de profissionais da educação da Sedu-Serra. A pesquisa abre, também, dobras em *espaçotempos* de professores na rede, bem como em movimentos para articulação da política de formação continuada no município.

A composição do campo problemático enredado por fios-enunciações disparados nos encontros vividos com e na pesquisa tenta criar possibilidades de conexões, rasuras, distanciamentos, movimentos insurgentes que extrapolam a mera reconhecimento típica de modelos de pesquisa defendidos pela ciência moderna. Fazendo uma pausa neste movimento de corpo-pesquisa nos damos conta que ainda existem, vibrantes em nosso corpo-pensamento, muitas perguntas e muitas frestas abertas, no entanto é chegado o tempo de fazer uma parada neste movimento perguntador que vem atravessando nossos encontros com a pesquisa,

com o currículo, com a docência, a escola, a formação continuada de professores. São encontros entre diferentes corpos, que vêm compondo no cotidiano escolar diferentes possibilidades para vivermos outros mundos no cuidado de si e do outro por uma vida expandida.

1.1 O QUE VIBRA NO CORPO-PENSAMENTO DE OUTROS PARES, PRODUZINDO EM NÓS RESSONÂNCIAS DE AFETOS

[...] quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de 'alegria', nossa potência de agir é ampliada ou favorecida (DELEUZE, 2002, p. 33-34).

No percurso de composição deste corpo-escrita, fazemos conexões entre currículo e formação de professores e Filosofia da Diferença, pensando, de outro modo, formas, forças e processos de subjetivação em estudos e pesquisas em Educação. São convidados a compor este trabalho conosco aqueles que põem nosso pensamento e nosso corpo em movimento. Provocam isso, pois, ao pensar a diferença como potência, o novo como possibilidade de vida, faz vibrar e reverberar em nós múltiplos agenciamentos, aumentando nossa potência de agir.

Assim, buscamos conhecer pulsações que vibram no corpo-pensamento de outros corpos/pares que têm experienciado pesquisas no campo do currículo e da docência. Encontramos nesta busca corpos dançarinos que revelam, em suas formações discursivas, uma aposta ética e política. Ora os corpos-pesquisas se aproximam da nossa investigação; ora se distanciam; ora possibilitam conexões que formam um corpo coletivo, de tal maneira que não é possível dizer onde um corpo começa e onde o outro termina.

O “começo”, o “fim” não nos interessa. O que nos move é o que habita o “meio”. Também não nos interessa o sujeito em sua individualidade, mas o sujeito como corpo em processos de individuação, em devires. Dançamos na coletividade sem desconsiderar a diferença, a dúvida, a incompletude. Estancamos “Eus”. Abrimos rasgões no plano subjetivo para compor uma vida outra. Somos vários, somos multiplicados, somos bando. Somos partículas individuadas em constante processo de (des)(re)territorialização. Dançamos em devires como corpos de

inventividades errantes que se constituem no encontro com outros corpos. Somos, na arte do encontro, atravessados por forças macro e micropolíticas e permeados por afetos e afecções. Assim sendo, desejamos neste trabalho uma composição vital inspirada na filosofia espinosista. Para Deleuze (2002, p. 32), em Espinosa, há, efetivamente, uma filosofia que “[...] consiste em denunciar tudo que nos separa da vida, todos esses valores transcendentais que orientam contra a vida, vinculados às condições e às ilusões de nossa consciência [...]”. Assim, para Espinosa “[...] a vida não é uma ideia, uma questão de teoria. A vida é uma maneira de ser [...]” (DELEUZE, 2002, p. 19). Afetados por Deleuze em seus agenciamentos com o corpo-pensamento de Espinosa seguimos desejantes por “[...] uma vida positiva e afirmativa, em detrimento dos simulacros com os quais os homens se sustentam” (DELEUZE, 2002, p. 18), sobretudo ao entrarem em relação com o conhecimento, com a pesquisa, com o corpo-pensamento.

Nesse movimento, no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), realizamos a busca por pesquisas desenvolvidas no período 2012-2017, delimitando-a ao campo da educação pública. Os descritores utilizados foram “currículo”, “docência”, “prática docente” e “formação docente”. Nesta primeira etapa da busca, foram identificadas 120 dissertações e 15 teses, das quais todos os resumos foram lidos. Em seguida, levando em conta a maior aproximação com a investigação aqui relatada e considerando, principalmente, o campo problemático, foi realizada a leitura integral de 15 dissertações e cinco teses. Entretanto, em alguns trabalhos, o campo problemático e o lócus de pesquisa mantinham expressivos pontos de distanciamento em relação a este trabalho, que, conforme expressamos anteriormente, deseja investir no plano de forças macro e micropolíticas coengendradas nos *espaçotempos* cotidianos da Educação Básica, considerando as multiplicidades, os afetos, os diferentes modos de habitar-existir o cotidiano escolar, os currículos, a docência.

A busca por vozes de outros pesquisadores-pares, que apresentem vibrações no pensamento com ressonâncias semelhantes às aquelas que nos movem e nos afetam, não é uma tarefa fácil. As possibilidades de agenciamentos com currículo e docência são múltiplas, podendo nos lançar para várias direções. Vem daí a opção por buscar pesquisas que possuem a Filosofia da Diferença como aporte teórico-metodológico. Na verdade, desejamos encurtar o caminho para chegar àquilo que tanto perturba nosso pensamento: a possibilidade de pensar-viver currículos que

dançam no deslocamento, uma docência autoral que extrapola a imagem/modelo docente para pensar uma docência sem imagem/modelo, uma docência em devir.

Feita essa observação, procedemos a novas buscas no BDTD. Na segunda etapa, usamos os descritores “currículo”, “professor”, “Filosofia da Diferença” e encontramos Papini (2014) e Rosa (2014), que não se aproximam desta aposta de investigação. Por isso, a busca foi refeita, com o uso dos descritores “currículos”, “docência”, “Filosofia da Diferença”, retornando 16 dissertações e nove teses.

Consideramos esta uma quantidade expressiva, mas sentimos a necessidade de ampliar a conversa com outros pesquisadores-pares. Nessa direção, utilizamos os descritores “currículos”, “professor”, “Deleuze”. Além dos trabalhos identificados na segunda etapa, o resultado incluía, ainda, a dissertação de Andrea Scopel Piol (UFES), que nos trouxe fôlego para a busca em curso.

Dando mais um passo, usamos os descritores “currículos”, “prática docente”, “Filosofia da Diferença”, porém o resultado não estornou trabalhos. Com o fluxo das leituras e conversas com os referenciais teóricos, sentimos a necessidade de tocar na formação continuada de professores da Educação Básica. Por isso, retomamos a busca, agora, com os descritores “currículos”, “formação docente” e “Filosofia da Diferença”. Nesta etapa, o resultado estornou seis teses e seis dissertações, majoritariamente desenvolvidas no âmbito de instituições do Sudeste, sendo uma da Paraíba, dos quais fomos afetados por Moreira (2015).

O processo de busca com foco na formação continuada no cotidiano escolar prosseguiu com o uso dos descritores “currículos”, “formação de professor”, “cotidiano escolar”, “Filosofia da Diferença”. Além dos trabalhos já identificados anteriormente (ROSA, 2014; PAPINI, 2014; PIOL, 2015) o resultado listava a investigação de Campesato (2016) e Moreira (2015). Antes da parada nesse sobrevo e, considerando uma maior aproximação com o campo problemático, foram também utilizados os descritores: “currículos”, “políticas”, “cotidiano escolar”, “Filosofia da Diferença”, etapa em que o estudo de Papini (2014) novamente aparece, sendo o único resultado.

Após esse sobrevo pelo site da BDTD, iniciamos a leitura na íntegra dos trabalhos que apareceram de modo recorrente nos movimentos de busca, no entanto, escolhemos seis trabalhos para entrarmos em relação criando conversas com nosso corpo-pesquisa para pensar o campo curricular e a formação continuada

de professores. Nesse movimento, atentamos para os seguintes aspectos: os modos como são pensadas as composições curriculares; a potência dos encontros e do acontecimento no cotidiano da Educação Básica; e, o coengendramento de forças macro e micropolíticas nas relações tecidas no cotidiano escolar. Registramos, no Quadro 1, o levantamento das produções escolhidas para conversar-compor com a presente investigação.

Quadro 1 – Levantamento de produções acadêmicas

Ano	Título	Categoria	Instituição
2017	“Tempos líquidos paredes sólidas: percepções das relações tempos/espço no currículo escolar”, de Maria Alice Gouvêa Campesato	Mestrado Profissional	Unisinos
2015	“A força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar”, de Suzany Goulart Lourenço	Mestrado	PPGE-UFES
	“Cartografando movimentos curriculares produzidos nas redes de conversações nos <i>encontros</i> formações do Proeja/IFES/ES”, de Priscila dos Santos Moreira	Mestrado	PPGE-UFES
2015	“Cartografias do ensino de filosofia no ensino médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES”, de Andréa Scopel Piol	Mestrado	Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ufes)
2014	“Pesquisar andarilho: cintilâncias e transbordamentos de uma docência”, de Francieli Regina Garlet	Mestrado	Universidade Federal de Santa Maria (RS)
2012	“O devir menor de Alice: linhas de escrita, linhas de vida”, de Ana Paula Patrocínio Holzmeister	Doutorado	PPGE-UFES

Fonte: Produzido pela autora a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018).

Na composição-revisão bibliográfica, percebemos a afecção sofrida pelo nosso corpo: nossa potência de agir é aumentada à medida que entramos em contato com outros corpos-pares-pesquisadores, o que permite expandir forças de vida, da própria existência. A ideia dos afetos, de Espinosa, é importante na compreensão desse processo. Para Timm e Pereira (2016), ao romper dualidades como mente e corpo, razão e afeto, cultural e biológico, as quais estão presentes nas filosofias tradicionais, Espinosa nos favorece pensar a favor da expansão da vida ativa, deixando de ser refém do pensamento sedentário, que, como mera reprodução do que já está posto e disposto, empenha-se em normalizar e classificar

corpos. Ainda, conforme esses mesmos autores, a teoria espinosista postula que o afeto é resultado de uma afecção sofrida no corpo e na mente. Para compreendermos uma ação, devemos entender a causa do afeto. Portanto, podemos pensar: por que são trazidos aqui esses pares-pesquisadores, e não outros?

Quando desconectamos a razão e o corpo e expurgamos os afetos do campo do conhecimento, somos esvaziados, somos capturados pela manutenção da servidão da vida. Portanto, gostaríamos de nos distanciar do critério razão, da dualidade mente e corpo, para viver a ciência da afetividade de Espinosa, sentindo e registrando os efeitos de outros corpos no nosso próprio corpo.

Nesse sentido, optamos pela escuta atenta às vibrações no nosso corpo, que, ao ser afetado por outras pesquisas-corpos, realiza *contatos*, ou seja, um esforço positivo para perseverar na nossa própria existência. Desse modo, vivemos o pensamento de Espinosa, nas palavras de Deleuze (2002, 33-34), “[...] quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa [...]”, o que faz sua potência se adicionar à nossa. Quando as paixões que nos afetam são de alegria, nossa potência de agir é ampliada e favorecida.

Uma primeira afecção se dá no encontro com Campesato (2017), um movimento de pesquisa no Ensino Fundamental que traz ao palco-campo problemático as relações no tempo/espço contemporâneas, na tentativa de entender como elas afetam o currículo, recorrendo a intercessores teóricos da Filosofia da Diferença. A autora compõe seu texto a partir da metáfora da tessitura, inspirando-se na imagem da tecelã. Assim, apresenta os três principais movimentos da pesquisa: “Escolhendo os retalhos”, “Juntando os retalhos” e “Entregando a colcha”. Considerando a aposta teórica na Filosofia da Diferença, a lógica de “entregar” a colcha parece um pouco dissonante, aproximando-se de uma lógica salvacionista de pesquisa, de currículo, de formação de professores. Com essa afecção, sentimos nossa potência diminuir e ao entrar em relação com algumas ideias de Campesato disparamos, ao nosso movimento de pesquisa, as seguintes problematizações: que efeitos podem ser provocados nos processos de *aprenderensinar* quando há uma fixação de identidade docente? Existe uma “crise” de identidade docente ou processos subjetivos em curso, em devires? Quem é uma coisa só e será a mesma coisa, considerando (ou não) os efeitos da pós-modernidade da contemporaneidade?

Nas considerações de Campesato (2017, p.10), “[...] a escola [é vista] como espaço potente, no entanto, atropelado pela velocidade, fluidez da contemporaneidade [...]”. E colocamos nosso pensamento para dançar: Uma escola é mesmo “atropelada” pela velocidade e fluidez na sociedade? Que tipo de relação à escola tem estabelecido com a velocidade de informações do mundo contemporâneo? Quais outros modos de vida são criados ao estabelecermos relação com o conhecimento, com as coisas, com as pessoas, com o cotidiano? Negar a velocidade, a fluidez, os processos de identificação/subjetivação dos sujeitos em devires no mundo contemporâneo não seria um modo de sustentar a servidão da vida, de alimentar a servidão maquínica?

Ao abordar a formação docente, Campesato (2017) retoma a lógica de enfrentar os desafios e (re)pensar o currículo: “entregar”, ao final da pesquisa, a “colcha”. Desejamos, entretanto, inventar com a escola outros modos de vida, compor com os desafios da contemporaneidade. Inventar currículos. Criar possíveis linhas de fuga, movimentos de desterritorialização. Os desafios devem ser sempre enfrentados? Os desafios podem, também, compor? Para Timm e Pereira (2016), uma ética espinosista, um processo de produção de conhecimento é busca de composição.

Portanto, os desafios, as dissonâncias que encontramos na escola podem ser potentes também. Podemos “[...] aprender a nos servir de instrumentos novos, conquistar sonoridades em outros materiais [...]” (SILVA; CARMO, 2016, p. 38). Uma pesquisa de mestrado profissional, mesmo com a demanda de apresentar um produto final, é mapa aberto, é tecido junto, tecido com, é processual, não se esgota em si mesma, não conclui, não entrega a “salvação” da educação aos sujeitos que estão na escola. Constitui-se aberta aos processos de subjetivação, não se reduz a um ponto de partida ou de chegada. Habita o plano de vida em imanência.

Com as contribuições de Kastrup e Barros (2015) e sob inspiração na cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, desejamos nos distanciar do pensamento dogmático da ciência moderna e viver o percurso da pesquisa, começando pelo meio, entre pulsações. Viver-pensar o processo de pesquisa como “processualidade”, não como “processamento”. Para tanto, é importante a abertura ao plano dos afetos que habita o contexto da pesquisa: não coletar dados, mas produzir dados. Agir com. Estar com. Desenhar redes de forças em movimento permanente. Assim, a cartografia assume um caráter de composição, procurando,

com a Filosofia da Diferença, apostar na produção coletiva do conhecimento que se desdobra na experiência e na experiência que se desdobra em conhecimento.

Nossa segunda afecção é disparada no contato com Lourenço (2015), ressoando em nós um pensamento sobre os caminhos da educação pública no Brasil, sobretudo nesses tempos de infames retrocessos, em que forças-movimentos hegemônicos nos atravessam e tentam capturar linhas de vida que vibram mutantes no cotidiano escolar, propondo/impondo a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular. Com esta autora, rendemo-nos ao convite de problematizar imagens dogmáticas do pensamento, de fazer gaguejar a docência, de pensar a infância e os sujeitos *praticantespensantes* que habitam a escola, de viver experiências ao modo Larrosa-Bondía e a força-invenção com Pelbart. Os movimentos de pesquisa de Lourenço (2015) indicam brechas para a composição de um “*currículoexperiênciainvenção*” (LOURENÇO, 2015), considerando os planos de imanência no cotidiano da escola. Sua pesquisa aumenta a potência de agir em nossos corpos, quando evidencia a “força-invenção” docente na pluralidade/singularidade dos processos de *aprenderensinar*, quando a aposta na vida ecoa “livredançante” em movimentos singulares (trans)criados pelos sujeitos que habitam o cotidiano escolar, sujeitos em devir-simulacro que, de modo inventivo (re)existem às tentativas de regulação cada vez mais eminentes nos tempos que correm.

Assim, ganhamos fôlego nesse movimento de revisão de literatura quando compomos com pesquisadores-pares-corpos que, com a cartografia, transformam forças/afetos em escrita ao registrar/capturar aquilo que é vivido e sentido no cotidiano escolar, por “[...] apostar[em] na criação de agenciamentos, de modo que os processos de singularização se intensifiquem [...]” (SILVA; DELBONI, 2014). Em semelhante direção, este trabalho também aposta na potência da criação e da invenção que povoa o ambiente escolar. Pensar o cotidiano escolar como “campo micropolítico” que se constitui “[...] em um *espaçotempo* praticado por singularidades, agenciamentos, desterritorialidades, reterritorialidades, devires [...]” (DELBONI; HOLZMEISTER; SILVA, 2016, p. 415).

Nossa potência de agir é ampliada ao pensar que, conforme evidenciado nas redes de conversações cartografadas por Lourenço (2015), nem o dogmatismo nem a mera prescrição/reprodução de conteúdos, tampouco a pretensão medíocre de se reduzir a infância a uma lista de competências e habilidades são ou serão o único

modo de compor a Educação Básica. Isso porque processos de (re)(des)territorialização nos *espaçotempos* escolares impulsionam apostas em um “CurrículoExperiênciainvenção”.

A possibilidade de um “CurrículoExperiênciainvenção” convida-nos a pensar: qual seria a força de uma formação-experiência-invenção? Por quais caminhos nos distanciamos das formações estandardizadas, com a mera prescrição e reprodução de um pensamento dogmático, que reduzem os processos de *aprenderensinar* à transmissão de conteúdos? No que as listas exorbitantes de competências e habilidades tentam silenciar/aterrear a infância, a docência, a criação, a invenção, os currículos?

Tais inquietações moveram-nos à fuga da angústia “[...] para desfrutar do problema, pensando os processos de efeito, para termos condições de manejar outros possíveis” (SILVA; CARMO, 2016). No plano da vida, sempre imanente, as paixões tristes também existem e, em alguns momentos, são mesmo inevitáveis. No entanto, para Carvalho (2016, p.446) “[...] as *práticaspensantes* podem vir a ser passivas ou ativas e os desejos podem vir a ser modificados, se nossa experiência for ampliada ou atravessada por novos objetos e/ou novas reações, ideias, situações [...]”.

Nessa lógica, nosso corpo se encontra com a pesquisa de Moreira (2015) que, com intensa potência, apresenta uma escrita cartográfica que dá língua aos afetos vividos em movimentos curriculares produzidos em redes de conversação nos encontros formativos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Educação Técnica e Tecnológica do Espírito Santo (IFES-ES). Com seu estudo, percebemos a potência de um currículo rizoma e de formação docente no cotidiano escolar, nos *espaçotempos* onde os sujeitos *praticantespensantes* tecem, criam, inventam diferentes composições curriculares. A autora compõe com nosso pensamento na defesa de uma docência-experiência inventiva.

Nesse encontro, nossa potência de agir é aumentada, quando Moreira (2015, p. 165) salienta que,

[...] em meio a um processo molar enraizado [...] linhas de fuga, são criadas por entre fissuras dos pretensos tons harmônicos. A diferença é possibilidade para a invenção nos encontros-formações e

nas danças curriculares produzidas entre afetos, criando composições (des)(re)territoralizantes.

A força da pesquisa é ampliada, uma vez que, conforme a autora, os movimentos de invenção nos encontros-formações para a produção do conhecimento no e com os movimentos que pulsam na escola se enredam e ressoam em outros *espaçostempos* da instituição. Sua pesquisa-experiência aposta no cotidiano, nas redes de conversações, nos encontros, nos afetos, na criação, na invenção. Assim, a autora problematiza os processos molares que endurecem os currículos, evidenciando os possíveis movimentos de (des)(re)territorialização, as linhas de fuga criadas por entre fissuras. Ressalta, ainda, que a experiência formativa aberta ao movimento do pensamento nos toca, nos atravessa e reverbera em outros *espaçostempos* de atuação docente (MOREIRA, 2015).

Compartilhando do pensamento de Larrosa-Bondía (2002), a experiência é entendida como aquilo que nos toca e que, nisso, nos transforma. Em tal movimento, a formação inventiva reforça o desejo de uma docência gaguejante, como propõe Lourenço (2015); reforça a possibilidade de uma formação-experiência em que a criação/invenção potencialize a vida que nos habita, em permanente imanência, nos processos de *aprenderensinar* no cotidiano na escola.

Nessa direção, quais as possibilidades de pensar-viver em tempos de políticas curriculares de perspectiva homogeneizante, que ignoram os processos de complexidade, singularidades, subjetividades que atravessam e compõem os diferentes modos de vida nos *espaçostempos* de uma escola de Ensino Fundamental? Qual a força de uma pesquisa-experiência quando atravessada por diferentes possibilidades de encontros?

Pensando nas possibilidades da pesquisa que propomos: que efeitos uma pesquisa que dança pode provocar no cotidiano escolar, quando sujeitos *praticantespensantes*, em redes de conversações, compõem e desejam coletivamente um currículo que vibra em movimentos intenso-vibrantes? Qual a força de uma formação docente quando ela é ampliada por outras relações, pensamentos, forças na composição de micropolíticas, na composição de resistências? Qual a força de uma formação docente em que a criação/invenção coloca corpos-pensamentos em movimento, a dançar, fazendo desses *espaçostempos* experiência, encontro, máquina de guerra?

Ainda, sentimos o desejo de pensar os possíveis atravessamentos de uma formação inventiva nas relações tecidas por docentes com o conhecimento, com as crianças, com os corpos que habitam o cotidiano escolar. Em direção a isso, encontramos a “pesquisa-platô”, de Piol (2015), que nos aproxima das conversas que a autora estabelece com Deleuze, Kohan, Benjamim, Gallo e Carvalho e, ainda, com o campo problemático de nossa pesquisa, pois, tal como aqui, ela conecta sua trajetória docente com os encontros vividos no mestrado, os quais se desdobram na escola.

Desse modo, pesquisa-pesquisador vive o desafio de deslocar-se do plano da individualidade para viver experiências coletivas. Outro ponto que estabelece conexão com esta pesquisa é o desejo de colocar-se no meio, no processo, com o processo em curso, estando aberto àquilo que acontece no plano intensivo da vida que pulsa/vibra no cotidiano da escola. Compor na cartografia uma experiência espinosista de sentir e registrar aquilo que o encontro com outros corpos produz em nossos corpos – e, com inspiração na dança contemporânea, podemos acrescentar ainda, sentir os efeitos sobre e com nosso corpo. Sentir de corpo inteiro. Viver a composição. Estar atento ao que se passa, para, então, “[...] transformar afetos em escrita [...]” (DELBONI, 2012, p. 61).

Piol (2015) se movimenta para pensar o ensino e a formação de professore(a)s de Filosofia como campo de tensões e de processos de subjetivação em escolas públicas de Ensino Médio no município de Aracruz (ES). Ao perceber a potência de sua experiência cartográfica, mesmo em meio a tensões e desafios enfrentados pela pesquisa, a autora reforça em nós o desejo de continuar apostando em tal caminho metodológico, assim como nas redes de conversação. Enreda com o pensamento das composições curriculares em escolas de Ensino Fundamental na rede municipal de Serra (ES), as quais também vivem da composição, da invenção, da criação, do desejo coletivo, dos afetos coletivos.

Uma pesquisa precisa ser vivida como mapa aberto, que procura, nos encontros, falar das inquietações que habitam nossos corpos, ao mesmo tempo em que nos abrimos à possibilidade de compor com outros corpos outros modos de vida. Implica, pois, viver em uma pesquisa-dança, não a representação da vida, mas a criação/invenção de uma vida que se apresenta de diferentes modos; pensar as relações que são estabelecidas com pessoas, coisas, objetos, pensamentos e que emanam no/do cotidiano escolar.

Assim, Piol (2015) nos afeta quando notamos que a pesquisadora e sua pesquisa entram em conexão em um movimento inventivo, em que a produção do conhecimento se desdobra da/na experiência de uma vida, uma escrita, de leituras, de encontros, de agenciamentos, de invenções, de desejos e afetos. Mas, afinal, como as relações que estabelecemos com nosso próprio corpo podem refletir no modo que sentimos os efeitos provocados por outros corpos em nossos corpos? Que relações os efeitos sobre o nosso corpo estabelecem com o modo como este é afetado pelas coisas, imagens, pensamentos que estão fora, mas que também nos habitam, o habitam?

Tempo, tempo, tempo... O que acontece no corpo quando o tempo não mais é uma questão do passar das horas? Ao entrar em conexão com outros corpos-pesquisa, suas forças deslocam-se e deslocam-nos em tantas outras direções possíveis, ao ponto de intensificar o pensamento, fazendo emergir problematizações que vêm em turbilhão, que nos tira o fôlego. A escrita já não mais alcança a velocidade e a intensidade do pensamento. E o que fazer com o tempo *chronos*, que nos devora? Queremos prolongar a conversa, por entender que quantidade não significa uma força-intensidade, uma força-velocidade de fluxos do pensamento... Desejamos parar por aqui, no “meio” do percurso, pois a força-intensidade que habita nosso pensamento e as vibrações sentidas em nosso corpo, até aqui e neste tempo, foram capazes de operar conversas infinitas⁷ com os possíveis desta pesquisa.

O cotidiano escolar, assim como o movimento de pesquisa no campo do currículo e da formação docente, se constitui como corpo-*espaçotempo* que vibra encharcado de vida; uma vida mutante, movediça, atravessada por produções subjetivas, fluxos, movimentos, forças; uma vida multiplicada por diferentes modos de existir no mundo e com o mundo; uma vida que requer pausas.

Na retomada com os corpos-pesquisa-pares, somos seduzidos pela escrita de Garlet (2014), que faz jorrar afetos com seu “Pesquisar andarilho: cintilâncias e transbordamentos de uma docência”. Caminhando com Deleuze e Guattari para estudar conceitos como docência, educação, arte, experiência, subjetividade

⁷ No sentido de uma conversa como um platô, como meio, pois a cada encontro outras dobras são abertas.

docente, a autora recorre a Fernando Hernandez⁸, utilizando como aposta teórico-metodológica a *a/r/tografia*, uma pesquisa educacional baseada em Arte.

Para pensar a docência, a autora utiliza como disparadores alguns elementos recolhidos (lembranças, fotografias, experimentações artísticas, poesias, fragmentos de leituras, objetos guardados). Ao compor com eles uma instalação artística, busca experimentá-los de outra maneira, a partir dos afectos produzidos no encontro com os visitantes da instalação. A partir disso, problematiza: como varrer a figuração docente e dela fazer surgir outra forma, de natureza diferente, que intervenha no que é costumeiro e faça transbordar em outras direções?

Com o objetivo de disparar no docente a vontade de varrer alguma figuração que lhe conforma ou de provocá-lo a deixar um vestígio (em qualquer lugar, até mesmo em si) de sua passagem por tal configuração, Garlet (2014) vai trazendo as cintilâncias e transbordamentos de uma docência que segue inquieta com as prescrições curriculares, mas que, nos encontros com outros corpos na escola, vivem outros possíveis, outras forças desejos. Para ela,

[...] é natural que nos preocupemos com o que os estudantes aprenderam a partir dos encontros que temos com eles. Sempre temos um objetivo ao preparar nossas aulas, mas a aprendizagem depende mais do encontro do que propriamente dos objetivos finais dos nossos planejamentos. Nossa aula pode tomar um rumo totalmente diferente do que havíamos planejado, e isso pode ser muito produtivo (GARLET, 2014, p. 83).

Existem, no cotidiano escolar, modos outros de inventar-viver o currículo, a docência. O que nos fez pensar: o professor é capaz de controlar os rumos de uma aula ou o caminho que cada sujeito percorre para aprender? Qual a força dos mecanismos utilizados na escola na tentativa de controlar o que se aprende e o que ensina em sala de aula? O que nos faz pensar que uma aula que toma rumos diferentes daquilo que planejamos não é “produtiva”? O que estamos chamando de “produtivo” na escola? O que fomenta o desejo de controlar tudo aquilo que acontece em sala de aula? O que potencializa a aprendizagem é o mesmo

⁸ Fernando Hernandez é autor do trabalho “A pesquisa baseada nas artes: proposta para pensar a pesquisa educativa”, que consiste no emprego da arte no processo de pesquisa qualitativa, incluindo literatura, performance, artes visuais, narrativas de vários tipos de mídia, o qual integra o livro “Pesquisa educacional baseada em arte: *a/r/tografia*”, organizado por Belidson Dias e Rita Irwin e publicado em 2013.

mecanismo que retroalimenta o controle e a regulação dos corpos docentes e discentes na escola? Mas, afinal, como os sujeitos aprendem?

Na direção de pensar aprendizagem, linguagem, tempo, signos, acontecimento, devir, escrita e estilo, somos embalados por Holzmeister (2013) e sua “escrita bailarina”, em “O devir menor de Alice: linhas de escrita, linhas de vida”. A partir do conceito de individuação e percorrendo movimentos de exploração intensiva cartografados nos encontros educativos, estabelecidos em um Centro de Educação Infantil no município de Vitória (ES), a autora pontua que

[...] as práticas de aprendizagem da linguagem (ou os ditos processos de alfabetização) de nada valem se não tiverem uma vontade de arte, uma vontade estética de criação de novas imagens sonoras, verbais, visuais, corporais, que possam dar língua às subjetividades emergentes, entendidas como manifestação do desejo de expandir a potência vital, uma espécie de vontade ética de tomada de posse da potência de ação do corpo próprio via esclarecimento das causas que nos fazem desejar, pensar e aprender a ler e escrever (HOLZMEISTER, 2013, p. 180).

Para salientar que a aprendizagem da linguagem envolve processos de subjetivação e práticas estilísticas de inscrição singulares de si-mundo, de modo que se efetiva sempre na relação, por meio do arrombamento dos devires e da ação ativa dos corpos, Holzmeister (2013) utiliza na composição de sua pesquisa “imagens fílmicas”, para fazer passar os fluxos intensivos que criam ligações com os problemas que movem a produção *escriturística* seu trabalho investigativo. A autora problematiza processos que envolvem o problema da escrita atentando às práticas diferenciais de linguagem no contexto da educação infantil; o conceito de linguagem e do movimento expressivo; e de aprendizagem afetiva e suas relações com o problema da escrita.

A fascinação com a escrita delirante de Holzmeister (2013) aumenta a potência do nosso corpo por instigar-nos, nesta pesquisa, a também viver uma “[...] vontade de arte e dar língua às subjetividades emergentes [...]”, que nos faz desejar uma aprendizagem que escape dos modelos, dos clichês, das prescrições iguais para os diferentes. Que caminhos evidenciados no cotidiano escolar levam em conta aquilo que acontece no corpo de docentes e discentes nas relações tecidas nos processos de *aprenderensinar*? Que mecanismos constituem processos de subjetivação e os movimentos imanentes dos currículos vividos no cotidiano da

escola? Eis algumas questões que ainda ressoam impicantes em nosso pensamento.

Holzmeister (2013) conecta-se com discussões que têm sido recorrentes em nossa trajetória docente e que têm nos afetado nos espaços da escola e da formação docente. A docência tem sido atravessada por formas-discursos em formações verticalizadas e standardizadas, pautadas no binarismo “o que sabe” *versus* “o que não sabe” e “docentes” *versus* “discentes”, as quais operam em uma lógica classificatória e de culpabilização, sem considerar a diferença nos modos de habitar-existir, de experimentar e de se conectar com o conhecimento.

Que razões, dispositivos e/ou mecanismos nos fazem acreditar que o tempo *chronos* caminha junto do “tempo-aprendizagem”, tanto na escola quanto nos “encontros-formações” de professores? Que espaço essa lógica linear de aprendizagem ocupa nos discursos-práticas, no pensamento de docentes e discentes? Pode outra expressão da arte, assim como faz o cinema, ajudar processos de subjetivação e práticas estilísticas de inscrição singulares de si-mundo no Ensino Fundamental? Desejamos continuar ampliando as possibilidades do uso de imagens na formação docente, pois, como confirma Holzmeister (2013), a imagem potencializa pensar as pesquisas educacionais com vontade de arte, a arte de existir.

Assim, as pesquisas com as quais estabelecemos relação aumentaram a potência de agir do nosso corpo e apontaram para as possibilidades de experimentar e de produzir sentidos nos processos de *aprenderensinar*, promovendo conexões múltiplas de pensamentos, criando movimentos micropolíticos que são constituídos na invenção de outros modos de habitar-existir na escola, no mundo, na vida. É nesse movimento que apostamos para composição da presente pesquisa.

O movimento de aproximação de corpos-pensamentos com outros pares provoca sensações que nos fazem lembrar um dos platôs que compõem o espetáculo “No singular” (2012): “[...] os corpos de nove bailarinos surgem nesta composição, e mesmo múltiplos, todos continuam singulares” (CUNHA, 2014). Em meio à multiplicidade e simultaneidade, no palco se desvelam interações humanas de um mundo cada vez mais veloz. O palco vazio-aberto recebe uma bailarina que, sozinha, inicia a produção de movimentos e sons a partir da provocação do próprio corpo. Em seguida, chega ao palco um segundo bailarino, que repete o movimento do primeiro, acrescentando outro movimento, outro som. Aos poucos, um a um,

repetindo e ficando diferente, repetindo e ficando diferente... O palco é tomado por diferentes corpos que repetem, inventam, criam, provocam no corpo e com o corpo, sons e movimentos que (trans)criam uma vida imanente, intensa, colorida, diferente na diferença.

No percurso da revisão de literatura, sentimos a força da Filosofia da Diferença, tecendo outros possíveis nas pesquisas em Educação, Ciência, Filosofia e Arte que se entrecruzam e embalam o pensamento de diferentes pesquisadores. Iniciam pelo “meio”, com Deleuze e Guattari e vão repetindo, acrescentando, sentindo, transformando afetos em escrita; vão provocando outros “sons” e “movimentos” no corpo, com o corpo, conectando-se a outros corpos, vivendo na pesquisa uma dimensão ética, estética e política.

Em semelhante movimento, começamos a compor cenas da pesquisa “deleuzeando” com o desejo de cartografar linhas de fuga na escola. Recebemos a companhia de Delboni (2012), que nos acolhe e afeta com sua escrita-abraço e sua aposta naquele que, para a autora, é o mais potente dos afetos: o conhecimento. Dançam conosco, também, Campesato (2017) e suas “paredes sólidas” e... Lourenço (2015) e sua “força-invenção” e... Moreira (2015) e seus “encontros-formações” e... Piol (2015) e sua pesquisa-platô em “linhas movediças” e... Garlet (2014), com a pesquisa “andarinha”, que faz deslocamento/rasuras com a Arte e... Holzmeister (2012), que nos seduz com a escrita bailarina e faz vibrar nosso corpo, fabulando com “Alice”. Isso nos afeta e nos compõe como um corpo-pensamento desejante por circularidades de sentidos, de problematização e invenção coletiva que possibilitam novos possíveis.

Desejamos, assim, por alguns instantes sair do palco, dar uma parada no movimento, para que, no “entre”, um novo espetáculo, outra força ressoe no “meio”, na possibilidade de inventar outros modos de pensar, existir e resistir, de compor a arte do “e”,⁹ dançando-pensando com outros pares que estão à espreita. Assim, o processo de pesquisa segue com a força-pensamento de outros pares que, do mesmo modo, não dançam sozinhos. Na criação/invenção, outros modos de pensar são multiplicados em composições singulares.

⁹O “e” para Deleuze (2013, p. 62) [...] “já não é nem mesmo uma conjunção ou uma relação particular, ele arrasta todas as relações” [...]. O uso do “e”, em Deleuze, significa uma gagueira criadora, o uso estrangeiro da língua na própria língua, uma multiplicidade.

Nesse sentido, atendendo ao convite da Professora Dra. Sandra Kretli da Silva, seguimos nossa composição, buscando encontros com outros corpos de pesquisa que, à espreita, rabiscam suas escritas-pesquisas pensando o currículo e a formação de professores com a imagem-dança. Haveria algo nesse sentido? Assim, retomamos as buscas no BDTD, agora, tentando os seguintes conjuntos de descritores: a) “currículo”, “corpo”, “pensamento”, “dança”; b) “currículo”, “pensamento da diferença”, “dança” e c) “currículo”, “corpo”, “dança contemporânea”, mas, em todos os casos, não houve resultados.

Com “currículo”, “dança”, “Ensino Fundamental”, foram identificados trabalhos que tratam da dança como signo artístico no cotidiano escolar, sobretudo, na área de Educação Física. Outro estudo tratava do ensino da dança no ensino superior. São, portanto, estudos que não se aproximam do nosso campo problemático, tampouco dos referenciais teóricos que nos acompanham, uma vez que esta pesquisa não tem a pretensão de falar de um corpo físico, um corpo biológico, um corpo orgânico que executa passos de uma determinada dança. Nosso desejo é pensar o pensamento como um corpo espinosista, em movimento, um corpo-pensamento que dança em *devires*, no deslocamento, na invenção de outros modos de existência. Nessa direção, o pensamento é entendido como um corpo-relação, um corpo-afecção, um corpo-político que vive uma trama infinita de processos de subjetivação em movimentos intensivos de (des)(re)territorialização.

1.2 CARTOGRAFIA E REDES DE CONVERSAÇÃO: (DES)CAMINHOS DE UMA PESQUISA EM DEVIR-ARTISTA

Como pensar a pesquisa em Educação sem pensar o movimento e a multiplicidade de forças macro e micropolíticas que atravessam o cotidiano escolar? Como desconsiderar a produção de subjetividades em suas dimensões ética, estética e política nas experimentações vividas com e no campo investigativo? A pesquisa é corpo-pensamento que dança. E, ao dançar, nos desloca, potencializa a criação de múltiplos agenciamentos com formas, forças e afetos que atravessam a escola.

O modo como pensamos o conhecimento reverbera nos modos como vivemos sua produção, a composição da pesquisa. Quando pensamos o conhecimento como objeto que deve ser levado/entregue ao outro, seja para que este o conheça ou para

que o utilize a seu favor, costumeiramente, é quase automático que se estabeleça previamente: “o quê”, “por que”, “para quê” e “como fazer pesquisa”. Assim prescrevem os modelos arborescentes de pesquisa.

Entretanto, ao apostarmos na cartografia, proposta por Deleuze e Guattari (2004), nosso interesse inicial se volta, sobretudo, ao meio, ao que está entre as pulsações, prestando atenção às vibrações que acontecem no “entre”, nas pequenas coisas, nas “(des)importâncias” do cotidiano, nos planos subjetivos em movimento sem fim.

Um guarda. Uma farda. Uma norma. Um (des)encontro. É hora do recreio e o portão ele não pode abrir. Obediente, obedeci. Um banco, uma sombra de árvore no estacionamento me acolhe. E a sensação de impedimento de acessar a escola me assustara e me fez pensar (meio pessimista) no que estava por vir. Seria uma relação de portões fechados nos encontros a compor a pesquisa? Ou seria nossa relação com o cotidiano escolar sendo atravessada pelo poder disciplinar? Seria uma tentativa de organização e garantia da segurança daqueles que habitam o espaço da escola? (Diário de campo da pesquisadora. 13/02/219).

Assim, entrando em composição com a escola e seus modos de regulação, a pesquisadora desloca-se do pessimismo inoportuno e do julgamento precipitado, encontra um banco que ficava em uma sombra aconchegante entre o portão externo e o prédio da escola e não resiste. Ali mesmo, tomando o assento começa a ensaiar a cartografia anotando no diário de campo os primeiros movimentos a vibrar em seu corpo-pensamento. Ao traçar suas estratégias e caminhos metodológicos que delineiam uma pesquisa, o pesquisador se envolve e é afetado sobremaneira por dados com os quais se encontra nessa travessia a partir do encontro com documentos, pessoas, crianças, jovens, adultos, textos, autores, palestras, escolas, currículos, docências e... e... e...

Essa dinâmica permite-nos afirmar que a força da pesquisa que dança não está no início, tampouco no fim. Está no meio. Entre formas, forças, processos de subjetivação. Está naquilo que é vivido/sentido na experiência em curso, no contato entre corpos, de diferentes composições. Na dança contemporânea, por exemplo, não há somente a relação do dançarino com a força da música e com a composição da coreografia, mas uma relação com outros corpos (o chão, o cenário, as paredes, os objetos, as imagens). Assim vive a cartografia. Assim se constituem redes de

conversação. Rasurando *espaçotempos* na composição de outros modos de pensar e viver a pesquisa.

Desse modo, a cartografia vive a tentativa de produzir distanciamentos da lógica dos modelos tradicionais de pesquisa. Com a ajuda de Deleuze e Guattari (1996), podemos pensar que conceitos são linhas, quer dizer, sistemas de números ligados a essa ou àquela dimensão das multiplicidades (estratos, cadeias moleculares, linhas de fuga ou de ruptura, círculos de convergência, etc.). Assim, a metodologia é um agenciamento que põe em conexão o mundo (um campo da realidade), a pesquisa (um campo da representação) e o pesquisador (um campo de subjetividade).

Do mesmo modo, como um corpo que dança, a cartografia se põe em conexão com o mundo, a pesquisa, o pesquisador e o cotidiano. Todos são embalados por forças intensivas e extensivas em movimentos que, em suas composições, (trans)criam a vida e provocam encontros, extrapolando a lógica da reconhecimento, o tempo, o espaço. Carneiro e Paraíso (2018, p.1004) argumentam que “[...] movimentar, explorar, experimentar em uma prática investigativa cartográfica é abrir-se e inundar-se para as conexões e as composições que o próprio investigar possibilita”. No movimento de explorar e experimentar o território escolar.

Uma pesquisa em devir-artista, um corpo investigativo em movimento, constitui-se uma pesquisa que dança. Portanto, é preciso dançar, e dançar no deslocamento sem a pretensão de manter cristalizado um corpo-pensamento que deseja dançar na liberdade, mas estar sempre em movimento. Experimentar, sentir, registrar forças e sensações que nos atravessam e que são atravessadas nas relações de saberes, poderes e subjetividades.

Na dança, por maior que seja o rigor na execução dos passos de uma coreografia, cada dançarino imprimirá o seu modo singular de estar nesse movimento. O mesmo se dá com o pesquisador: por maior que seja o rigor metodológico que queira dar à sua pesquisa, no encontro com a produção de dados, ele imprimirá em sua composição/produção aquilo que afeta e move seu pensamento.

Na pesquisa em Educação, a cartografia constitui-se como uma força, por considerar as produções subjetivas tecidas em redes. Aponta Carvalho (2009) que, nessa perspectiva, a noção de sujeito é substituída por agenciamento coletivo de

enunciação, que são multiplicados e atravessados por formas e forças de saber-poder-subjetividades. Desse modo, somos constituídos por

[...] aspectos extensivos (molares) e intensivos (moleculares) da interferência [que] coexistem em um mesmo movimento que, perturbando nossos “portos seguros”, nos forçam a inventar modos nômades, temporários e fugazes para o viver e o existir nos espaços e tempos curriculares (CARVALHO, 2016, p. 447).

Partindo desse princípio, vemos que o movimento investigativo cartográfico se desloca da lógica binária e hierárquica de produção de pesquisa. Nesse sentido, podemos pensar o campo de pesquisa como território de produção subjetiva, de produção existencial atravessada por forças macro e micropolíticas. Portanto, a força da pesquisa no cotidiano escolar não reside na coleta e análise de dados centrada na lógica da representação e classificação de sujeitos e ações (isso *versus* aquilo), e na produção de verdades inquestionáveis.

Outra aposta filosófico metodológica que enreda essa pesquisa são as redes de conversação, de Carvalho (2009), como potência da criação do coletivo comum e cooperativo. Ainda, como Delboni (2012), desejamos construir pesquisas com o cotidiano da escola, (trans)criando em linhas de escrita/vida o movimento de corpos que vibram na criação do conhecimento como o mais potente dos afetos. Assumimos, portanto, que esta pesquisa é composição de um corpo coletivo atravessado por currículos arteiros e docências em devires, compondo-se no “entre”. Grita e silencia, aproxima e distancia, aumenta e diminui forças, cria, inventa outros mundos. A partir disso, compartilhamos do pensamento de Carvalho (2008, p. 133), de que a

[...] educação, como processo de singularização, constitui-se com um agenciamento para a resistência de fluxos instituídos pela sociedade de controle, fundamentalmente, como um ato coletivo e, consequentemente, “fabulador” de uma nova forma, com novas forças, de saber, poder e ética.

Os afetos que pedem passagem e são (trans)criados na pesquisa possibilitam outros modos de pensar-viver às relações, os planos subjetivos, os devires, os encontros, as composições curriculares enredadas nas escolas, nos encontros com professores. Nessa perspectiva, Ferraço e Carvalho (2012, p. 4-5) consideram que

[...] as “redes de conversações” expressam potência da concepção de currículo [...] criam novas formas de comunalidade expansiva, o que implica assumir a ideia de “potência de ação coletiva”, ou seja, da capacidade de indivíduos e grupos se colocarem em relação para produzirem e trocarem conhecimentos, gerando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo [...].

Mas, afinal, por que associar cartografia a redes de conversações? Por que associar conversas a signos artísticos (literatura, cinema, dança, entre tantas outras possibilidades)? Assim como as redes de conversações, a cartografia aposta na vida, nos encontros, na produção de subjetividades, na criação/invenção de outros possíveis nas relações entre forças macro e micropolíticas coengendradas nos processos de *aprenderensinar*. Portanto, associadas às imagens nos *espaçotempos* escolares, as conversações e as narrativas constituem-se como possibilidades na criação de agenciamentos coletivos de enunciação.

Recorrendo ao caderno de campo da pesquisadora encontramos, junto à expressão “encontro com as crianças”, o convite: “Vamos colocar o pensamento para dançar?”. O registro foi realizado no dia 27 de fevereiro de 2019, na turma do 3º ano do ensino fundamental. Para disparar a conversa com as crianças a pesquisadora, junto à professora, escolhe o filme “Partly Cloudy”.¹⁰ Organizamos o espaço da sala de aula e entramos em relação com a imagem-cinema para forçar nosso pensamento a pensar os encontros, as relações estabelecidas, no cotidiano da escola, na composição de currículos. A turma recebe com alegria a proposta e vão se acomodando ao fundo da sala. Um se ajeita daqui, outro se ajeita dali e vamos juntando os corpos para assistir ao filme. Deslocamos uma cadeira para lá e outra para cá para compor o cenário. O cenário tinha cheiro de curiosidade: “o que vamos fazer?”, “será que vai demorar?”, “será que já conheço esse filme?”. Enredados pelo enredo do filme e suas idas e vindas em nosso corpo-pensamento as crianças, a professora e a pesquisadora vivem naquela manhã uma conversa que dispara alguns enunciados como “minha mãe vai ter um bebê”, “a nuvem ficou triste quando o amigo foi embora”, “nossa, cada bicho veio”, “silêncio crianças, vamos prestar atenção”. Quando os corpos vão se juntando no fundo da sala para ficarmos bem perto da imagem vamos negociando os espaços no chão ou nas cadeiras para que ao sentar não seja prejudicado o campo de visão dos colegas.

¹⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9yOxx_4oOMs.

Figura 3 – *Partly Cloudy*: Crianças em redes de conversações



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Com os olhos fixos na tela as crianças reparam o que, ainda, sequer olhamos. E os caminhos tomados pelo pensamento que dança nessa relação com as imagens, com o outro, não podem ser alcançadas por perguntas prontas de respostas previsíveis. Não conseguimos alcançar o que se passa por trás de cada olhar curioso ou desinteressado, ou desconfiado diante da tela. São múltiplos os modos de composição no encontro do corpo-criança com o corpo-imagem. A tentativa de controlar o incontrolável coloca, então, nosso pensamento em movimento. Que afetos são produzidos no corpo-pensamento das crianças em composição com as imagens de “*Partly Cloudy*”? ¹¹

Pensando com a turma algumas cenas do filme, uma criança dispara “é preciso ter amigos”. A amizade é um afeto alegre. E pela amizade corpos se

¹¹ O filme apresenta a dura rotina de uma nuvem que cria bebês com diferentes características. Uma cegonha tem a missão de entregar os bebês as suas respectivas famílias. Quando as criações na nuvem vão tornando-se cada vez mais “indisciplinadas”, a cegonha desiste de sua árdua tarefa. A nuvem fica extremamente triste e solitária, mas depois de algum tempo a cegonha retorna e uma nova relação com o contexto de adversidade é criada.

aproximam nos *espaçotempos* da escola fazendo do cotidiano um lugar do encontro com o outro para a composição de uma vida expandida, intensiva. Pela amizade, as turmas sobre os afetos que diminuem nossa potência de agir, uma das crianças dispara: “É crianças criam outros possíveis para um corpo-escola que vibra com a vida, com o riso, com o brincar que habita os pátios e vem morar nos encontros vividos na sala de aula. (Trans)criando para a escrita os afetos disparados pela imagem-cinema para falar de afetos alegres e afetos tristes encontramos nas escritas das crianças a palavra amizade/amigos de modo recorrente. Encontramos na perspectiva do olhar da criança uma escola que vibra entre o encontro de corpos com outros corpos.

No cotidiano, as crianças e professores estão sempre colocando o pensamento para dançar em suas composições com aquilo que habita a escola. Um pesquisador muito preocupado em dar conta da produção de dados, da pesquisa em andamento pode ser devorado pela lógica endurecida da ciência moderna e deixar escapar o que foge entre um movimento e outro. O cartógrafo é convidado, como um corpo em devir-criança a habitar a pergunta, a incerteza. Isso desafia o pesquisador a viver o deslocamento do corpo-pensamento, que não leva ao campo as “receitas” de *aprenderensinar*, o desenho da melhor forma, do currículo ideal, da formação salvacionista.

A cartografia e as redes de conversação, de Carvalho (2009), nos possibilitam sair de demarcações fixas de outras apostas de pesquisa em Educação para expandir nosso corpo-pensamento, fazendo conexões com outros possíveis (des)caminhos metodológicos na composição de encontros com os sujeitos do campo de pesquisa. Trata-se de um cotidiano escolar que resiste na invenção de outros modos de ser e estar docente em meio ao “barulho” que perturba linhas molares que tentam capturar nossa potência inventiva. Encontramos, no cotidiano escolar, linhas moleculares e linhas de fuga na composição de resistências ativas que “falam baixo”. Entre tapetes, almofadas, plantas, crianças e professores há uma força micropolítica que (re)existe de outro modo e que vive entre as muitas formas de tentativa de controle de um corpo-pensamento.

Como pensar uma pesquisa-dança sem pensar o movimento, sem pensar a multiplicidade que atravessa os planos da experiência e suas dimensões ética, estética e política? Não há dança em um corpo estático, tampouco em um corpo “neutro” no espaço e no tempo. Durante um espetáculo de dança contemporânea,

são produzidos múltiplos agenciamentos a cada gesto, toque, ritmo, vibração, movimento, imagem. No cotidiano da escola, entre uma forma e outra de *aprenderensinar*, existe um corpo-pensamento que cria deslocamentos de uma imagem dogmática do pensamento, de currículo, da formação docente.

Na realização dessa pesquisa, apostamos na produção de dados e construção coletiva do conhecimento que vibra nos corpos de crianças e professores na composição do cotidiano. Desejamos, na composição com o campo de pesquisa, a criação de uma vida outra, uma vez que pesquisador, pesquisa, escola vivem entre as dobras, dobra-se, desdobra-se desliza no “meio”, compõe no “entre”, grita e silencia, aproxima e distancia corpos, aumenta e diminui forças, faz piruetas, desliza, cria, inventa, dança.

O encontro com as crianças foi realizado em uma escola pública de ensino fundamental, localizada no município de Serra (ES), numa região de planaltos localizada entre o “Mestre Álvaro” e a “Praia de Jacaraípe”. O município de Serra (ES) tem como características geográficas montanhas, praias, centros urbanos, comunidades rurais, parques industriais coabitando 5.477 quilômetros quadrados de território. Localizada na região metropolitana da Grande Vitória possui, conforme dados do censo 2010,¹² uma população composta por 409.267 habitantes.

A rede municipal de ensino de Serra (ES) é a maior do estado do Espírito Santo e possui, atualmente, 67 unidades de ensino fundamental, sendo 10 escolas com Educação de Jovens e Adultos, e 72 centros de educação infantil. A escolha do *lôcus* de pesquisa foi movida por uma imagem-lembrança que marca a nossa trajetória na educação de crianças do ensino fundamental. Pensar uma escola enredada por forças macro e micropolíticas nos faz pensar linhas molares, moleculares e linhas de fuga coengendradas no cotidiano dessa escola durante nossa travessia por lá entre os anos de 2009 e 2014.

Pensar um corpo-pensamento que deseja dançar nos traz à memória um encontro com uma professora e uma turma, produzindo no corredor da escola outra vibração. Ao passar pelos corredores da escola fomos seduzidos por uma cadeia de sons que vinha de alguma sala de aula. O som nos seduzia. Era suave, sedutor e muito incomum por ali. Ao aproximarmos da sala, deparamo-nos com uma professora com aquele sorriso que nos abraça e um violão e muitas crianças

¹² Disponível em: <// <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso em 18 jul 2019.

sentadas no chão cantarolando com ela e trazendo para aquele lugar uma melodia gostosa que era provocada pela relação que aquele corpo-docência estabelecia com aquele violão, com as crianças, com a escola.

A lembrança me afetava quando pensava naquela escola, que fazia cantar os corredores e rasgavam os silêncios e as formas endurecidas de escola. O acolhimento da música embalava, com a arte, outros possíveis para os processos de *aprenderensinar* os quais também rompiam silêncios e extrapolavam o previsível. Em outra experiência, também vivida nesta escola, fui surpreendida quando procurei a diretora para ela atendesse uma demanda administrativa comum da rotina da escola. E alguém que me viu na porta do gabinete da direção me informou que a diretora estava participando do recreio com as crianças. A diretora, que por muitos anos atuou como professora de educação física naquela unidade de ensino, recebia as crianças no pátio e sempre ouvia um convite: “joga capoeira com a gente de novo?”. Movida pela alegria de estar no meio das crianças, ela promovia, no recreio, encontros com a capoeira, com a dança, com a alegria e com o desejo de movimento das crianças.

Nessa mesma escola, vivemos bons encontros em *espaçostempos* de formação. Na docência, na coordenação pedagógica, nos encontros vividos no recreio na sala dos professores, no planejamento das atividades pedagógicas. Entre uma aula e outra conhecemos professoras em movimentos de produção de currículos, de docência, de pesquisa, que nos instigava a abandonar certezas, experimentar outras formas de *aprenderensinar*, pensar outros modos de ser e estar na escola. Portanto, a escolha da escola como campo pesquisa deu-se por afetos. Fomos movidas pelo desejo de voltar àquela escola que canta, que dança, que vibra cheia de vida para cartografar os encontros de diferentes corpos que habitam e fazem deslocar os currículos e a docência. Esta, como em muitas outras escolas da rede (e de outras redes), produzem movimentos inventivos que escapam da ordem cristalizada de escola. Assim sendo, a escolha desta escola é uma aposta na escola pública que cria movimentos intensivos e expansivos na composição de uma vida em imanência, uma vida que vibra em ressonâncias de afetos no cotidiano da escola.

A escola foi fundada no ano de 2002 para atender a apenas seis turmas de Bloco único e, atualmente, possui 21 turmas de ensino fundamental em cada turno, atendendo, aproximadamente, 1100 crianças e adolescentes. No turno matutino, a

escola possui turmas do 1º ao 4º ano; e, no turno vespertino possui turmas do 4º ao 6º ano do ensino fundamental. O prédio localizado no bairro denominado “Nova Carapina” foi construído para atender a crescente demanda populacional vivida pelo município, sobretudo nas últimas décadas, possui boa estrutura física e está em ótimo estado de conservação. As salas de aulas são espaçosas e bem arejadas, exceto duas salas onde anteriormente funcionavam a sala de jogos e a sala da coordenação escolar. No entanto, devido à crescente demanda da comunidade local, as salas vêm sendo ocupada por crianças do 1º ano. O corpo docente e técnico-administrativo é formado por uma diretora escolar, seis pedagogas, três coordenadores de turno, uma secretária escolar, três auxiliares de secretaria, 48 professores e dez estagiários (que acompanham crianças público-alvo da educação especial).

Durante os seis meses de pesquisa, participamos com a escola dos *espaçostempos* de planejamento das professoras, de aulas nas turmas do 1º e do 3º ano, participamos de dois dias de formação continuada dos profissionais da escola. Um dia de formação (prevista em calendário letivo) foi mediado pela equipe pedagógica da Sedu-Serra para abordagem teórico-metodológica de concepções de alfabetização no município. Participamos também de reuniões coletivas e das atividades do “Dia da Família na Escola”.

A escola possui projetos que contam com a parceria da comunidade local, tais como as atividades realizadas na quadra, aberta à comunidade para a prática de esportes e a horta comunitária, em parceria com uma clínica de tratamento para dependentes químicos, localizada no mesmo bairro. As famílias participam ativamente dos eventos organizados pela escola como o “Dia da Família na Escola”, “Festa Cultural”, “Projeto Valores Humanos”. São atividades que apresentam mostras de trabalhos realizados na escola e que compõem redes com a comunidade local na formação de parcerias pela educação das crianças e dos adolescentes.

Assim, enredamos com a escola e com os *espaçostempos* de formação de professores uma pesquisa entre dobras, gritos, silêncios, formas e forças curriculares. Na sala de aula encontramos movimentos que seguem deslizantes por entre os dedos endurecidos das máquinas de controle que tentam capturar o corpo-curriculum, o corpo-docência, o corpo-criança no cotidiano escolar. Fazem vibrar e respirar o corpo-docente que não quer adoecer, que não quer render à imagem de docência que apenas reproduz listas de competências e habilidades.

No corpo-escola há formas e forças curriculares em negociação o tempo todo. O corpo-criança escorrega entre formas endurecidas de escola e fazem vibrar nosso corpo, criando rasuras em nosso pensamento, fazendo gaguejar a pesquisa. Fazemos pausas entre um movimento e outro e aprendemos com as crianças a escapar de imagens cristalizadas do pensamento em relação à escola, aos encontros vividos e criados na escola.

Ao compor uma investigação embalada pela força da cartografia e pelas redes de conversação, o pesquisador vive a experiência larroseana na produção coletiva do conhecimento, dando atenção àquilo que acontece no “entre”, àquilo que é tecido na aproximação de diferentes corpos-pensamentos, quando estes entram em relação com formas e forças de uma vida em imanência que habita o cotidiano da escola. Seduzidos pelos possíveis movimentos descompassados da cartografia e apostando que a força da “pesquisa-dança” está no meio, e não no início ou no fim, está no processo e naquilo que é vivido/sentido na experiência em curso, pensamos-vivemos a pesquisa tal como o coreógrafo Henrique Rodovalho pensa-vive a dança com a “Quasar Cia. de Dança”.

Uma pesquisa em devir-artista, um corpo investigativo em movimento constitui-se na pesquisa-dança. No entanto, “[...] é preciso dançar na liberdade, estar ali sempre em movimento, em estado de agitação perpétua [...]” (ENGELMAN, 2012, p. 65), experimentando, sentindo, registrando forças e sensações que nos atravessam e são atravessadas nas relações de saberes, poderes e fazeres no cotidiano escolar.

Pensar o cotidiano com as contribuições de Deleuze e Guattari (1996) significa apostar no princípio da multiplicidade. Não existe sujeito nem objeto, somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis da combinação crescem, então, com a multiplicidade). É rizoma. Vive descolamentos em processos criativos e inventivos, devires.

O rizoma efetua-se no descentramento sobre outras dimensões e outros registros e isso não significa uma função de impotência ou menor rigor de pesquisa.

Mas acontece, justamente, que um rizoma, ou multiplicidade, não se deixa sobrecodificar, nem jamais dispõe de dimensão suplementar ao número de suas linhas, quer dizer, à multiplicidade de números ligados a estas linhas. Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões: falar-se-á então de um plano de consistência das multiplicidades, se bem que

este “plano” seja de dimensões crescentes segundo o número de conexões que se estabelecem nele (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 16).

Para Alvarez e Passos (2013), a experiência de construir um território (de pesquisa) exige um saber “com”, e não “sobre”. Assim, tratar da aposta metodológica é pensar a relação pesquisador-pesquisa-plano na composição de um enredo aberto, que estabelece inúmeras conexões em diferentes direções e intensidades. Nessa ótica, pensando o método como um percurso atravessado por diferentes entradas e saídas o pesquisador no encontro com a produção de dados, com o campo problemático, com os autores e outros pares com quem estabelece diálogo, cria caminhos investigativos e metodológicos singulares. Mesmo que outros pesquisadores queiram reproduzir seus passos, no campo das Ciências Humanas e Sociais, isso é impossível, pois cada pesquisa e cada metodologia têm íntima relação com o pesquisador.

Portanto, nesta aposta metodológica, desejamos o deslocamento de imagens dogmáticas do pensamento evidenciadas na produção de pesquisas no campo do currículo e da formação de professores que não levam em conta processos de subjetivação que habitam o cotidiano escolar. Assim sendo, recorreremos à cartografia que investe nos possíveis, na experiência, nos encontros. Não se interessa pela fixação de identidades, nem tampouco pela busca de dicotomização. O cartógrafo faz sobrevoos, pousos, entradas, saídas, paradas. Seu corpo quer prestar atenção de modo flutuante, concentrado e aberto. Quer registrar e pensar as forças, fluxos, processos de subjetivação. Deseja conhecer pela experiência e experimentar o conhecimento. Desse modo, pensa o saber-poder de outro modo. Cria/inventa, numa dimensão estética, outra maneira de existir e de compor a pesquisa no cotidiano escolar.

Assim sendo, quando o pesquisador pensa-vive o deslocamento da lógica cristalizada de produção do conhecimento, experimenta na pesquisa uma dimensão ética, estética e política. Eis, aí, a força da cartografia e das redes de conversação em pesquisas no campo da Educação, do currículo, da formação docente. Nessa direção, desejamos pensar-sentir com e no movimento da pesquisa, em uma perspectiva processual, aberta, coletiva. Pensar “com” os sujeitos aquilo que está “entre” os sujeitos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) de currículos e de

docência. Habitar aquilo que vibra e pulsa no plano intensivo de forças e de afetos. Assim, pensar é experimentar, na pesquisa, com o corpo e com aquilo que habita o corpo no encontro com outros corpos.

Na pesquisa de campo, habitamos o cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental e, também, *espaçotempos* de formação continuada realizados com profissionais da secretaria de educação que compõem como gestores e /ou “formadores” responsáveis por movimentos formativos no município de Serra (ES). Os registros das experiências vividas foram realizados em diários de campo da pesquisadora, em áudios e fotografias. Experimentamos, ainda, o uso de alguns mecanismos como as redes sociais para promover trocas entre os sujeitos da pesquisa, ampliando o agenciamento de forças que possibilitam uma escrita compartilhada na experimentação e na produção de outros modos de se dar a falar das experiências que compõem o percurso da pesquisa.

Em relação à “(des)coreografia” na sistematização do cronograma de pesquisa, o movimento desta cartografia se deu pelo acompanhamento de processos de *aprenderensinar* em uma escola de Ensino Fundamental, na qual entramos em relação, mais especificamente, com estudantes e professoras do 1º e 3º anos. Ali, estivemos nos meses de fevereiro a abril de 2019, duas vezes por semana, no turno matutino (7h às 12h), objetivando cartografar nos encontros com eles, à relação que é estabelecida nas formas e forças macro e micropolíticas na composição de currículos e de docências. Ali, na imanência da vida e do cotidiano escolar, vimos linhas duras (que se delineiam nas regras, normas) em meio às linhas flexíveis (notadas na negociação do currículo) e linhas de fuga.

Com abertura para os possíveis deslocamentos da pesquisa e atenção à demanda de se criar um “produto” educacional, conforme previsto pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação, nossa pesquisa desdobrou-se em um encontro com a Secretaria Municipal de Educação, visando à criação de um projeto de extensão e pesquisa, o qual se compôs como projeto de formação continuada com profissionais da educação denominado “Formação inventiva em redes macro e micropolíticas: acolhimento, cuidado de si e do outro na afirmação da vida”. Desse modo, a cartografia também abarcou os *espaçotempos* de formação continuada na rede municipal de Serra (ES), de março a agosto de 2019.

Essa parceria com a Sedu-Serra nos aproxima de sujeitos que estão envolvidos em diferentes projetos/cursos de formação continuada com professores

da rede municipal de ensino que são realizados nos *espaçostempos* do Centro de Formação que fica localizado na sede da secretaria de educação. São realizados movimentos de formação continuada, também nas escolas. Em são encontros são organizados via assessoramento pedagógico realizado por profissionais que atuam nas equipes: Gerência de Educação Infantil, Gerência de Ensino Fundamental, Gerência de Formação Continuada, Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação de Educação Especial, Coordenação de Educação em Tempo Integral, Coordenação de Educação para as Relações Étnico-raciais e Diversidade, Coordenação de Projetos e Programas Educacionais.

Figura 4 – UFES e Sedu-Serra: Formação inventiva em redes saber-poder-subjetividades



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Entre os objetivos do Plano de Ação da Subsecretaria Pedagógica, no ano de 2019, está à construção de uma política de formação continuada que atenda ao contexto atual em suas dimensões social, histórica, econômica e cultural nesta que constitui a maior rede municipal de ensino do Estado do Espírito Santo. Várias ações estão sendo realizadas nesse sentido, sendo a formação inventiva (DIAS, 2011) uma força que potencializa e produz deslocamentos no corpo-pensamento em movimentos de estudos e composição com pesquisas no campo da formação de professores.

Sublinhamos, entretanto, que vivendo um momento de novas modalidades de golpe, eleições presidenciais com a vitória de um partido ultraconservador como o Partido Social Liberal nas urnas e a consequente disparada, em uma velocidade frenética, de discursos-formas que inflamam e autorizam comportamentos racistas, homofóbicos, machistas, entre outros que atentam contra a dignidade da vida, sentimos, nos últimos meses, dificuldade para respirar em meio a uma série de acontecimentos. O ar tóxico ganha dimensões no mínimo preocupantes, com a orquestração intencional de uma cadeia de ataques à docência, sobretudo no âmbito da educação pública.

Em decorrência desses tempos de criminalização de movimentos sociais e perseguição a universidades públicas, o último ano da pesquisa foi vivido como um convite à insurreição, em que buscamos fôlego na superfície (nas ruas, nos encontros com amigos, na escola, na Arte, na Filosofia) para dar conta das atividades correlatas e paralelas à escrita desta dissertação (cumprimento de disciplinas, participação em grupo de pesquisa). Nesse processo intensivo de singularização e produção de conhecimento, sentimos a força da pesquisa quando constituída como um corpo-pensamento que deseja deslocar, movimentar, produzir deslocamentos.

Mas, afinal, o que é pensar? Pensamos como sentimos ou sentimos como pensamos? Pensar é ação-reação diante do mundo? Pensar é criar, descolar, mover-se. “Pensar é dar potência a algumas palavras, calar outras, travar uma luta de sentidos e significados” (KOHAN, 2012, p. 48). Produzir pesquisa é pensar e a pesquisa se constitui pesquisa no percurso. Antes disso, trata-se somente de um desejo de pesquisa que pode, no campo problemático, constituir-se como uma composição coletiva do conhecimento tecido por forças que se tocam, aproximam, afastam, envolvem, entrecruzam, devoram; que insiste, resiste, abandona, inventa; que emana em um tempo presente, que não é previsível, que pode ser capturado por forças que são incontrolláveis, que estão em curso no plano da vida.

E o plano da vida, qual seria, afinal? Quando assumimos a dimensão estética do verbo estar (um verbo irregular), experimentamos, no tempo presente, a possibilidade do provisório, do inacabamento, do processual. Nossa relação com o mundo não pode ser reduzida aos modelos de representação do saber-poder como o “processado”, acabado, dominado, inquestionável. Nossa potência de agir também não aumenta em meio à lógica da transmissão do conhecimento pela via do

“processamento”, ou seja, um ato ou efeito de processar o saber-poder, ignorando o que acontece no corpo em conexões múltiplas com aquilo que nos atravessa no curso, aberto a possibilidades “e” forças “e” *devires*.

Assim sendo, desejamos o caráter transgressivo da arte como nas obras da “Quasar Cia. de Dança”. Viver a experiência potencial e inventiva de movimentos nômades em que o corpo sofre a ação de outros corpos, mas também sofre a ação do corpo em si próprio. Tal como é afetado pelos corpos, cria, conforme Rolnik (2018, p. 54), esferas de experiências subjetivas nas quais

[...] somos constituídos pelos efeitos das forças e suas relações que agitam o fluxo vital de um mundo e que atravessam singularmente todos os corpos que compõem, fazendo deles um só corpo, em variação contínua quer se tenha ou não consciência disso.

O nosso corpo-pensamento ao entrar em composição com o currículo e a formação de professores no município de Serra/ES constitui um corpo-pesquisa que se coloca em movimento, percorrendo o espaço e o tempo em direções imprevisíveis (que escapam da obviedade). Com o corpo-pesquisa, nos planos intensivos e extensivos que o habita em processos de subjetivação, vivemos com a cartografia e as redes de conversação a relação com outros corpos que nos afetam, nos atravessam, nos deslocam. Desejas estar em nossa companhia?

Esperamos encontrar você no próximo ato.

ATO II: CURRÍCULOS ENTRE FORMAS E FORÇAS DE SABER-PODER-SUBJETIVIDADES

Figura 5 – Sobre Isto Meu Corpo não Cansa ¹³



Fotografia: Layza Vasconcelos.

O que nos interessa são as ressonâncias, sendo que cada domínio tem seus ritmos, sua história, suas evoluções e mutações defasadas. Uma arte poderá ter primazia, e lançar uma mutação que outras retomarão, desde que o façam com seus próprios meios (DELEUZE, 2013, p. 87) ¹⁴.

[Desejo com a Filosofia da Diferença] o gosto para [...] dizer coisas simples em nome próprio [...] falar por afectos, intensidades, experiências, experimentações (DELEUZE, 2013, p. 15).

Na escola existem diferentes modos de habitar-existir o cotidiano escolar. Os movimentos de forças que nele se presentificam são tensionados quando o pensamento uniformizante arborescente se depara com a resistência de alunos e professores que subvertem a ordem desejada, aquilo a que se convencionou chamar de “normalidade”. Nesse sentido, é importante ressaltar que, em meio às linhas duras, as linhas moleculares e de fuga são engendradas e, nesses movimentos

¹³ Disponível em: O amor e suas singularidades entram em cena com a Quasar Cia de Dança que na companhia música popular brasileira busca falar com o corpo de muitas outras tonalidades e visualidades do tema mais versados por poetas e compositores. Disponível em: <http://www.quasarcia dedanca.com.br/espeticulos/sobre-isto-meu-corpo-nao-cansa-2014/>. Acesso em. 18 jul. 2018.

¹⁴ Bons encontros foram vividos na leitura deste fragmento, que se constitui em um dos primeiros ensaios vividos em nosso corpo-pensamento ao entrarmos em relação com o pensamento de Deleuze e suas conversações com a Arte e a Filosofia.

múltiplos que dão vida e sentido aos saberes em agenciamento com essas experiências. O conhecimento pela experimentação desdobra-se no cotidiano escolar, criando possibilidades de expansão do pensamento pela criação e invenção de outros modos de *aprenderensinar*, como uma nova possibilidade de vida.

No percurso de composição deste trabalho, experimentamos bons encontros: leituras, estudos individuais e coletivos, conversas, trocas de mensagens, experimentações. Experimentamos, entre uma coisa e outra que habita o universo da pesquisa científica, outras coisas, como a potência da Arte, que sempre esteve em nossa companhia, sobretudo, o cinema e, com muita força, a dança contemporânea que enreda nosso corpo-pesquisa na problematização de redes macro e micropolíticas coengendradas no campo do currículo e da formação de professores. Com a Filosofia da Diferença seguimos insistindo na invenção de outros modos de existir nesses *espaçotempos* escolares. Tal como em Delboni (2012, p. 49-50), o desejo que nos move nesta pesquisa

[...] está nos movimentos, nos fluxos, nas intensidades, nos afetos, afecções, desejos, enfim, nas relações, nos encontros, em que processos e modos de subjetivação se relacionam com o político, o social, o cultural, por meio dos quais são engendrados os contornos da realidade em um movimento de criação de vida coletiva, que pulsa nos encontros dos corpos que afetam e são afetados [...].

Pensando o cotidiano da Educação Básica, em escolas de ensino fundamental na Serra (ES), nosso pensamento dispara: que forças tentam aprisionar nosso corpo-pensamento nas relações tecidas no cotidiano escolar? Quais os limites dos currículos oficiais? Até onde as formas curriculares cristalizadas podem diminuir nossa potência de agir? Que forças ainda sustentam a lógica dos corpos imobilizados pela norma do “pode” e “não pode” em sala de aula?

A “paralisia” curricular tenta de dispositivos como a Base Nacional Comum, por exemplo, tenta nos capturar e diminuir nossa força inventiva da produção coletiva do conhecimento e nossa aposta na diferença. Todavia, há sempre a possibilidade de criação de linhas de fuga que são tecidas na criação/invenção de outros modos de existir e habitar o cotidiano escolar. O conhecimento se constitui como uma “[...] profusão de vidas, platôs descritos por proliferação gramínea, rizoma [...]” (ZORDAN, 2012, p. 38). Portanto, com a ajuda da arte/dança, podemos (trans)criar encontros de um corpo-escola ético, estético e político. Isso possibilita problematizar, suscitar o desejo coletivo que “[...] atua como um devir minoritário no

sentido da (re)existência às forças biopolíticas do biopoder, inventando um currículo experimentador, fundado no agenciamento da alegria [...]” (CARVALHO, 2016, p. 440).

A escola nos traz coisas que são muito legais [...] A escola se constitui como um lugar sagrado, de sacralizações, né? O “não pode isso, não pode aquilo”. Você tem as forças das políticas públicas, a arquitetura do espaço. O espaço é enrijecido, que é um espaço cinza, de parede cinza, onde as crianças não conseguem ver suas produções. Então, na sua experiência com o conhecimento, a criança não se percebe ali naquele espaço. No caso das crianças negras, elas não conseguem se perceber sequer naquele espaço porque não há representatividade do negro nas escolas, nas paredes. Em algumas escolas por onde eu passei, o retrato do dia das mães é um retrato embranquecido[...]. Eu fico pensando como a gente potencializa esse espaço de sacralização da escola... (Professora)

Assim, nesse movimento de investigação, pudemos acompanhar e experimentar com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental uma vida, uma composição que extrapola uma lista de competências e habilidades que tentam, de modo reducionista, diminuir nossa força docente nos processos de *aprenderensinar*.

Em uma manhã de segunda feira... “Me deparo” com uma professora e uma caixa vermelha sobre a mesa, na sala dos professores. Ela conversava com o professor de Educação Física e ao mesmo tempo cortava frutas em pedaços. Imaginei: “É mais uma pessoa adotando novos hábitos alimentares baseados em alimentos saudáveis, que aproveita a calmaria deste dia de planejamento para preparar seu lanche para o horário do tão esperado recreio”. No entanto, me enganei e muito. Não era uma nova dieta, era o desejo de tornar a aprendizagem mais saborosa. Só me dei conta do que acontecia quando a professora abriu a tal caixa vermelha. Ela estava preparando uma atividade para a aula seguinte. A professora estava planejando a aula daquele modo por desejar que as crianças entrassem em relação com os conceitos das ciências naturais experimentando com o corpo uma aula às cegas. E, quando a pesquisadora, curiosa, pergunta sobre o objetivo de usar aquela caixa vermelha cheia de sabores e perfumes em sala de aula, ela diz: “Na próxima aula vamos estudar os cinco sentidos, mas antes quero que eles entendam, na prática, como isso funciona”. Ouvimos o toque do sinal que anunciava o tempo de seguir para a sala de aula. Professora e pesquisadora seguem ao encontro das crianças e para viverem, junto às crianças, sensações que se desdobram em conhecimento. Ao chegar à sala de aula, a professora organizou a turma de modo que, em duplas, e com os olhos vendados, as crianças tentassem descobrir o que encontrassem na caixa vermelha explorando o olfato, o tato e o paladar. Com os olhos vendados, a

criança entrava no jogo das sensações e vivia naquele “oásis”, criado pela professora, com descobertas e aprendizagens (Diário de campo da pesquisadora - 18/03/2019)

Os encontros vividos por sujeitos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) no cotidiano escolar produzem afetos que falam/enredam composições curriculares suscitadas pelo desejo de se mover (e, quem sabe, dançar?), pondo o corpo-pensamento em movimento. É isso que nos afeta neste Ato II. Afinal, o que pode um corpo-pensamento que dança por entre saberes-poderes-subjetividades? O que pode ser reverberado nos bons encontros vividos entre diferentes corpos em composição curricular? Que movimentos inventivos são criados/inventados nas múltiplas maneiras de diferentes corpos habitarem-existirem os processos de vida engendrados no cotidiano da escola?

Figura 6 – pulsações intensivas em novos modos de ver e sentir a escola



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

São os corpos que vibram no cotidiano escolar que aumentam em nós o desejo coletivo de engendrar encontros com crianças, professoras do Ensino

Fundamental e profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Serra (ES). Pensando os movimentos/deslocamentos e suas tessituras no cotidiano escolar, desejamos, como Delboni (2012), seguir problematizando aquilo que acontece no plano intensivo de forças e de afetos, apostando na invenção de processos nos quais o conhecimento seja o mais potente dos afetos.

Com as contribuições de Carvalho (2016), queremos pensar a possibilidade de proliferação de currículos que se componham como uma comunidade de desejos. E desejo é coletivo, nasce de encontros estabelecidos no contexto escolar. Portanto, é preciso produzir agenciamentos para problematizar a potência da vida, bem como sua complexidade, nos diferentes modos de habitar e de existir no cotidiano escolar. Pensar e problematizar prescrições/políticas curriculares que padronizam a aprendizagem, visando à garantia de padrões internacionais e interesses neoliberais comprometidos com a mercadologização da educação pública. Tais forças tentam nos aprisionar, modular o pensamento, buscando diminuir nossa força de existir e nos separar de nossa potência de agir.

A gente narra experiências, mas e essas inventividades, essas micropolíticas? Como essas coisas reverberam na escola? Como esses modos de resistir estão dentro da escola dando uma cor diferenciada? Como a gente pode pensar modos de existir e resistir na rede? (Professora. Abril de 2019).

Profano o currículo, profano a sala de aula. Benjamin vai falar da pele como potência... Colocar para funcionar, em um modo, de preferência, para que essa jornada de 9 horas seja leve, não seja tão monótona. E viver esses acontecimentos, nem que sejam pequenos, mas para emanar essa vida aí (Professora. Abril de 2019).

Mas, uma prescrição curricular de perspectiva homogeneizante atrelada a indicadores meramente quantitativos da Educação Básica assim como paixões tristes, tentam nos escravizar na impotência. No entanto, como aposta Carvalho (2016, p. 447), “[...] a chave para a ativação do desejo não se encontra nas coisas que nos afetam, mas, justamente, na composição que estabelecemos com elas [...]”.

O desejo coletivo de insurgir e dar a ver e falar o que nos afeta nesse movimento de pesquisa é impulsionado pela vida que ressoa por entre corpos que rabiscam o cotidiano escolar com inventividades errantes, perguntas “fora do lugar”, que tiram a aula da órbita disciplinar, que insiste em regular o corpo-pensamento de professores e crianças que, entre encontros e conversas, deixam escapar aquilo que

grita no pensamento. Diante da diversidade de tempos de aprendizagem e especificidades dos estudantes, uma professora assim desabafa com as crianças do 3º ano: “Chutei o balde. Vou abandonar o livro. Eu acho que cada turma deveria ter o seu currículo” (Enunciado registrado no diário de campo da pesquisadora. 13/03/2019).

Aproveitamos o rasgão provocado na aula e iniciamos redes de conversação com as crianças, trazendo à baila algumas questões, tais como: “De onde vem a “lista” de conteúdos?” “Quem decide o que vamos estudar na escola?” “Quem escreveu/escolheu as atividades, os conteúdos que estão no livro?” Uma criança logo anuncia: “O autor”. Continuamos as provocações: “Será que conseguimos fazer nosso próprio currículo?”. “Mas, afinal, crianças, o que é um currículo?”.

Nesse movimento, a professora e a pesquisadora, buscando pensar com as crianças políticas como uma “lista de conteúdos” – que, conforme orientado pela pedagoga, deveria constar do plano de ensino do 3º ano –, o livro didático, a BNCC, vão desenhando com elas o cenário de políticas curriculares em curso, as quais atravessam a aula, as relações no cotidiano escolar: relações de corpos de crianças, professoras, equipe pedagógica, famílias, pesquisadora, conhecimento, forças macro e micropolíticas que enredam os movimentos curriculares no cotidiano.

Dando atenção às reações sentidas no corpo-pensamento da professora, da pesquisadora e das crianças no encontro com o corpo-livro didático e com o corpo-lista de conteúdos do plano de ensino disparamos às crianças as seguintes perguntas: “E se a gente pudesse inventar nosso currículo?”, “O que a gente colocaria na “lista”?” “Que outras coisas nós podemos aprender na escola?”. A pesquisadora, então, escreve no quadro a pergunta “de onde vem?” e convida as crianças a se manifestarem. Eis que currículos insurgentes são criados, quando vivemos com as crianças o exercício de habitar a pergunta:

De onde vem a lista de conteúdos? De onde vem o governo? De onde vêm as palavras? De onde vem a inteligência? De onde vêm os que “descobriram” o Brasil, a América? De onde vem quem mora na América? De onde vem o arco-íris? De onde vem a chuva? (Crianças do 3º ano)

Uma criança salta da cadeira ao fundo da sala e, orgulhosa, grita: “*eu já sei de onde vem a chuva!*”! Então, convidamos Maria-Elisa,¹⁵ a assumir um lugar que fala, que pensa para explicar aos colegas o que havia aprendido. A criança anuncia aos colegas: “*Eu aprendi no ano passado. A terra é aquecida pelo Sol e...*”. Após a exposição da “tese” sobre o ciclo da água na natureza, realizada pela criança, retomamos a rotina do dia. Voltamos o corpo-pensamento para o lugar reservado em carteiras azuladas, organizadas por entre os corredores, e ocupamos o assento enfileirado pela lógica da “ordem e progresso”.

No encontro entre o corpo-escola (professores, crianças, cotidiano) e o corpo-curriculum construído na perversa perspectiva de que a criança é um corpo que “falta”, “faltam” competências, habilidades, conhecimentos e é preciso suprir essas “faltas”, aproximamo-nos do pensamento de Leite e Carvalho (2018, p. 405), e consideramos que

[...] as crianças parecem apresentar não “falta”, mas, sim, potência, não déficits, mas, sim, excessos, não prescrições identitárias de massas, mas, sim, coletivos de singularidades vividos nas experiências com o outro, com os outros, com o mundo, com o fora.

No cotidiano de uma sala de aula vivemos a composição de um corpo-escola que enquanto um corpo ético-estético-político é habitado por gestos, formas e forças que vão criando em nosso corpo-pensamento movimentos que ora nos aproximam, ora nos distanciam. Ora, ainda, produzem desequilíbrios, fazendo gaguejar a docência.

Durante a aula, a professora orienta as crianças quanto à cópia do quadro atentando para os sinais de pontuação e uma criança dispara “o que é vírgula?”. Enquanto a professora tentava traduzir o conceito de vírgula para a criança “A”, a criança “B” lá do outro lado da sala pergunta: “professora, o que é silabando?”. Já a criança “C” pergunta, simultaneamente, à pesquisadora: “Tia, a gente vai conhecer mesmo a UFES?” De pergunta em pergunta corpos-

¹⁵ Durante a pesquisa, na turma do 3º ano, “três Marias” capturaram-nos com suas inventividades errantes, cheias de vida, cheias de força. São “três marias” que nos fazem pensar produções de subjetividades enredadas por linhas molares, moleculares e linhas de fuga. Desejamos, portanto, nos referir às “marias”, utilizando nomes fictícios, que são de cientistas brasileiras: Maria Laura Mouzinho Leite Lopes (1917-2013), Elisa Frota Pessoa (1921-2018) e Bherta Lutz (1894-1976). Elisa Frota Pessoa realiza importantes contribuições à pesquisa na Física, tais como a introdução da técnica de emulsões nucleares no Brasil e sua aplicação em vários campos, como a física nuclear, biologia, partículas elementares (GURGEL, 2018).

pensamentos se deslocam pela sala em zigue-zagues que se entrecruzam na composição de uma coreografia de movimentos e ritmos distintos que se lançam em múltiplas direções. E, escutamos, ainda, um sussurrar da criança “D” no canto da sala de aula: “Tia, essa menina não é normal”. A pesquisadora responde com outra pergunta: “E nesta sala todos são normais?”. Tentando manter a discrição a criança “D” mantém a voz sussurrante e dispara: “Não. Acho que ela é especial” (Diário de campo da pesquisadora - 19/03/2019).

Perguntas e criação de conceitos circulam pela sala de aula o tempo todo na escola. De modo incontrollável, o pensamento das crianças dança ensaiando respostas e criando outras perguntas que vão dando outros sentidos à escola. Assim, um currículo-dançarino segue enredado por forças macro e micropolíticas que entram em cena provocando tensões e, ao vibrarem no plano de imanência, produzem rasuras em formas de pensar o conhecimento, o outro, o diferente.

No cotidiano escolar, sentimos movimentos de (des)(re)territorialização com variações como em “três Marias”. Encontramos Maria-Laura sempre disposta a cumprir o ritual imposto pela régia dominante de aula, realizando sem pestanejar tudo que é proposto pela professora. A recompensa pela obediência ao ritual docente é traduzida em abraços, doces dados pela professora como reconhecimento da eficiência da discente. Encantamo-nos com Maria-Elisa que, por sua vez, negocia o tempo às regras impostas à classe e sempre surpreende com sua habilidade de responder prontamente aos desafios propostos pelas atividades cotidianas e, ao mesmo tempo, problematizar: “Por que devo responder a questão desse modo e não de outro?”. Por vezes, deixa a professora em uma “sinuca de bico” e, com fala desconcertada, não convence muito a Maria-Elisa que, às vezes, cumpre o combinado, mas discorda da natureza da regra. Diante de Maria-Elisa, a professora abre um sorriso; às vezes, discorda; noutras, concorda; mas segue, na tentativa de cumprir o roteiro da aula sem perder de vista o objetivo proposta para tal. Vive a alegria de encontrar Maria-Laura e vive implicada e encantada com Maria-Elisa...

Mas, em outros movimentos as “três Marias” nos tiram do lugar. A Maria-Bertha escorrega como um dançarino em fuga. Dia desses chegou com um livro nas mãos. A professora e pesquisadora, então, se aproximaram para verificar o título da obra, que as surpreendem: “Como ser uma *youtuber*”. Desde então, não mais tiramos o olhar de Maria-Bertha. É uma criança do tipo distraída: anda com a

mochila sempre aberta, para o desespero da professora, que, desde sempre, tem orientado Maria-Bertha e toda a turma para ter cuidado com os materiais de uso pessoal. Mas Maria-Bertha não está atenta a esses detalhes. Vive fabulando com suas histórias atravessadas por outras histórias. Sim, Maria-Bertha é escritora. Escrevia suas histórias em folhas soltas, que ficavam perdidas pela classe, pela mochila em desordem. Não pretendemos aqui personalizar sujeitos nem tão pouco fixar identidades, mas pensar a infância em devires. Infâncias constituídas em linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga. Um corpo que ao modo Maria-Laura, Maria-Elisa ou Maria-Bertha compõem infâncias inventadas no cotidiano escolar cada um a sua maneira.

Então, a professora um dia sugeriu que a menina-escritora colocasse suas histórias em um único caderno para que suas folhas não se perdessem na mochila. Lá no caderno-livro encontramos histórias cheias de peraltices, escondidas atrás daquele rosto cheio de sorriso. Maria-Bertha sorri com os olhos. É menina que resiste, a sua maneira, às linhas duras instituídas pela escola, escorregando entre uma força e outra com suas invenções realizadas de modo quase imperceptível em algum canto da sala. É tão sutil em suas criações, que não sabemos bem de onde vem tanta inspiração, tampouco conseguimos entender como ela consegue escorregar, deslizar por entre um regime de controle sobre as crianças, habitualmente instituído pelos adultos. Maria-Bertha já lê, já escreve com desenvoltura, já descobriu como muitas outras crianças que, pela palavra escrita, pode criar outros mundos e existir de outros modos.

No encontro com um dos textos de Maria-Bertha percebi que ela mistura como ninguém histórias de *youtubers* com suas histórias e pela escrita dá vida aos seus pensamentos e desejos. Em um dos textos, ela conta histórias de uma menina arteira que esconde da mãe suas peraltices. Bem ao modo Maria-Bertha, há sempre linhas de fuga atravessando as linhas duras que tentam capturar a potência inventiva, colocando todos no mesmo lugar e do mesmo jeito. Por mais que a escola tente condicionar o corpo-pensamento, os sujeitos escorregam como Maria-Bertha criando coisas, inventando histórias. Há um corpo-pensamento que cria currículos-dançarinos pelas salas de aulas, pátios e corredores o tempo todo. As crianças produzem rasuras e quando o comando na atividade do livro não tem sentido, elas criam outros. Uma criança diante de um livro e uma caixa de lápis de cor de várias cores fura a regra e pinta as letras de todas as cores quando o

comando era pintar apenas a primeira ou a última sílaba da palavra. A lógica da avaliação externa que quantifica aprendizagens não dá conta de aniquilar um corpo-pensamento que deseja dançar.

Movimentos curriculares dançam enredados por tessituras que compõem o cotidiano escolar, fazendo flutuar nosso corpo-pensamento, que segue afetado por forças macro e micropolíticas que atravessam a escola. Movimentos que fazem dançar corpos, ora em linhas duras, ora em linhas flexíveis, ora em linhas de fuga, na composição do espetáculo da vida. Uma vida imanente encharcada de possibilidades e que vive entre uma força e outra. Que vive na produção de subjetividades, um corpo em devires. Movimentos de (des)(re)territorialização flutuantes em devir-Maria-Laura, devir-Maria-Elisa, devir-Maria-Bertha. Uma sempre enredada pela outra. Embora sejam de diferentes naturezas, elas nos (des)(re)compõem em devires outros. Em constantes processos de subjetivação, vibrando entre uma força e outra, fazem dançar nosso corpo-pensamento na composição de outros modos de entrar em relação com a escola, com o currículo, com a docência.

Assim, ressoa em nosso corpo-pensamento um dos encontros vividos com as professoras do 1º ao 3º ano. Durante o momento de planejamento, uma professora começa a apresentar à pesquisadora seus objetivos para aquele semestre. E pensando as possibilidades de trabalho com as crianças, elas disparam os seguintes enunciados:

Quero criar movimentos com as famílias envolvendo a leitura, criar projeto de leitura para articular poesia, poemas e música na sala de aula. Quero fazer coisas diferentes como projeção de imagens, oralidade, “contação” de história, relatos pessoais. Eu não sei dar aula, por isso eu invento essas coisas (Professora “A”):

Eu quero ensinar a ler. Eles não param, eles são crianças, né? Será que estou fazendo alguma coisa errada? Um dia desses uma criança me perguntou: “tia, já passou aquele horário que a gente brinca?” (Professora “B”).

O enunciado “eu não sei dar aula” coloca nosso pensamento em movimento: o que significa “eu não sei dar aula”? Quando nos deslocamos do lugar dos “dadores” de aula para viver a composição de uma aula? Quando inventamos movimentos outros para um corpo-docência? Um corpo que segue atravessado por

linhas intensivas na tessitura de processos de *aprenderensinar*. Um corpo que deseja dançar entre linhas molares, moleculares e linhas de fuga em processos de subjetivação na criação de um modo singular de ser/estar docente.

Já a outra professora embaralha suas perguntas e é implicada pela criança que insiste em ser criança em uma lógica endurecida de escola quando tenta controlar um corpo-infância, recém-chegado de um Centro de Educação Infantil, que fica bem do outro lado da rua e, ainda, não foi capturado pela dinâmica endurecida nos *espaçotempos* de uma escola de ensino fundamental com 21 turmas em um único turno. São 525 crianças e 27 professores distribuídos por um prédio que, para garantir que as crianças se alimentem, há em um mesmo turno três tempos de recreios. Uma proliferação de vidas que canta, brinca, corre, dança pela escola perturbando a lógica enrijecida de espaço sacralizado na invenção de currículos “profanados” por corpos em devir-criança.

Em sala de aula, com a professora, continuamos problematizando os tempos da escola que, para ela, é um tempo que escorre por entre os dedos. Seu olhar, quando pensamos os processos de *aprenderensinar* na turma do 1º ano, parece sempre preocupado quando lança à pesquisadora, repetidamente, a seguinte pergunta: “*Será que estou fazendo alguma coisa errada?*”

O medo do erro apavora esse corpo-docência que vive em 2019 sua primeira experiência com a alfabetização e com crianças tão pequenas. A professora carrega em sua trajetória a força de um corpo-docência em desequilíbrio por entre linhas duras e linhas flexíveis. Aberta ao risco, a docência segue os fluxos em uma vida imanente, deslocando-se entre uma experiência e outra de dedicação a estudos e pesquisas no campo da educação. Atualmente, participa como estudante do curso “Educação e Pobreza”, oferecido pela Ufes. Fez graduação em Filosofia, depois em Letras-Inglês. E, em 2019, com o recente diploma de licenciatura em Pedagogia, a professora se coloca em risco para viver a docência de outro modo, com outros sujeitos. E está enredada pelas peraltices e invencionices de uma turma com 27 alunos do 1º ano que faz piruetas em nosso corpo-pensamento.

As crianças do 1º ano recebem a professora e a pesquisadora com abraços cheios de afeto. Sentamos juntos. Compartilhamos histórias. E entre as muitas experimentações vividas no campo de pesquisa podemos destacar a relação com as atividades de ensino da língua. Uma das coisas que nos chamava a atenção era o livro didático com propostas repetidas de atividades com as letras do alfabeto. As

crianças queriam responder as questões do livro, outras se chateavam quando a professora não conseguia atender sua solicitação de ajuda. E outras, ainda, não davam muita atenção ao comando e seguiam para as páginas seguintes, sem consultar a professora. Conversavam sobre as imagens, aprendiam outras coisas entrando em relação com o livro, mas de outro modo. Não tinham a pretensão de responder questões repetidas do livro que levavam sempre a respostas iguais para todo mundo. Aquele corpo-pensamento desejava dançar em outro plano experimentando outros possíveis de um livro didático.

Outro dia, já entediadas com a repetição de questões com as letras do alfabeto, a pesquisadora e a professora começam a pensar porque as atividades do livro didático se davam daquele modo e não de outro. Tantos possíveis para o ensino da língua portuguesa, então, por que reduzimos a leitura e a escrita de modo tão mecanizado? Nesse momento, outra professora do 1º ano se aproxima e anuncia: “Todas essas atividades são muito frequentes nas avaliações externas. Então, é por isso”. Assim, seguimos em nossas conversas com problematizações do contexto da Base Nacional Comum Curricular (2018) e sua estreita e perversa relação com as avaliações de larga escala.

Na semana seguinte, em outros encontros com a turma, fui percebendo que a professora havia decidido deixar de lado o dispositivo livro-controlador para experimentar com ele aquilo que algumas crianças já experimentavam há muito tempo pelos cantos da sala. Nossa relação vai sendo criada com o livro, com o ensino da língua. Assim, bem no meio da aula, dando ouvidos às perguntas das crianças e pensando como algumas formas de conhecimentos são valorizadas em detrimento de outras, para favorecimento de uma lógica determinista de currículo e de docência, notamos que a professora segue abandonando lógicas reducionistas de docência como, por exemplo, “receitas de ensinar”, frequentemente, encontradas em coleções didáticas, em sítios eletrônicos que oferecem verdadeiros “milagres” para a alfabetização de crianças. No cotidiano, os professores com as crianças criam rasuras aos modelos endurecidos de escola na composição de outros possíveis para o currículo e para a docência.

No mês de maio recebi um vídeo gravado pela professora que mostrava orgulhosa a imagem das crianças do 1º ano montando o corpo humano com hastes flexíveis, durante a aula de Ciências. Uma criança, indagada pela professora, quantos dedos ela tinha na mão direita, olha para as mãos com timidez e é

encorajada pela professora: “Pode olhar suas mãos! Quantos dedos você tem em sua mão direita?”. A criança conta, compara e realiza a atividade vivendo ali no encontro da sala de aula a produção do mais potente dos afetos: o conhecimento. Uma produção que se dá no encontro, na vida, olhando para mãos, entrando em composição com o outro pela via da pergunta, na arte do encontro.

Figura 7 – Encontro: composições entre crianças e professoras



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

Em tempos de macropolíticas na educação pública brasileira, como a BNCC que reduz a formação de professores a “receitas de ensinar”, é constituído um novo regime de controle orquestrado por formas neoliberais e conservadoras: regimes de controle do corpo-curriculum, o que faz necessário problematizar seus atravessamentos no cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito à criação de modelos cristalizados de avaliação, de docência. Com o tensionamento de forças macro e micropolíticas nos *espaçotempos* escolares é importante pensar resistências ativas por uma escola em que o conhecimento pela experimentação

desdobra-se em processos formativos inventivos e, também, pensar a possibilidade de uma docência expansiva constituída nos encontros e nos processos de subjetivação que compõem os processos de *aprenderensinar*.

Olhando com a atenção de um cartógrafo para as linhas molares e moleculares tensionadas no cotidiano escolar e fora dele, encontramos, nas crianças e nos professores, um corpo-pensamento que dança em devires engendrando outros modos de existir, produzindo – pela problematização e na coletividade – resistências ativas para uma vida expansiva atenta ao plano de forças e de afetos que pedem e fazem passagem por entre as linhas instituídas por políticas educacionais atreladas às lógicas reducionistas de educação.

Desejamos, portanto, pensar com os encontros vividos nesta pesquisa, a potência da criação/invenção no cotidiano escolar. Desejamos pensar-viver o movimento que se desloca da imagem cristalizada de saber-poder, investindo nos processos de subjetivação, na arte de existir e resistir, na diferença. Apostamos no movimento da vida que dança com os diferentes modos de habitar-existir na escola. Vida que pulsa e faz vibrar os corpos nos agenciamentos criados com diferentes forças, imagens, afetos que atravessam e compõem o cotidiano escolar.

2.1. PROPOSTA PEDAGÓGICA: ENTRE AS DEMANDAS PRESCRITIVAS E O COTIDIANO

Uma das primeiras demandas apresentadas pela direção da escola de Ensino Fundamental, na qual realizamos a cartografia dessa pesquisa, era pensar a revisão de sua proposta pedagógica ou, como preferimos chamar, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Vivemos em meio a novos mecanismos de controle dominante, incorporados por discursos-formas, guiados por uma bússola moral capitalística (ROLNIK, 2018) que opera no controle do corpo-pensamento dos indivíduos, produzindo efeitos de verdade em relação à educação pública, ao currículo, à docência. O cenário de “mal-estar” e “trauma” tenta nos sufocar e produz uma sensação de exaustão. Quando nossa tentativa de compreensão e ponderação chega ao limite tolerável, instaura-se em nós um convite à insurreição.

Com a sensação de nó na garganta, somos convocados a pensar e a insurgir, produzindo resistência às forças instituídas pelo desejo dominante de uma nova

modalidade de regime colonial-capitalístico, conforme denomina Rolnik (2018). Por que não pensar em produzir resistência com a transmutação de alguns mecanismos instituídos no campo de políticas educacionais? Na companhia de Deleuze e Guattari (2012), Carvalho (2009), Delboni (2012) e Rolnik (2018) seguimos apostando no Pensamento da Diferença, no desejo coletivo de suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, na criação de resistências ativas.

Somos movidos pela vontade criadora de um currículo que expresse, como uma “dramatização” deleuzeana, aquilo que age além dos conceitos e das representações. Com a imagem-dança pensamos sobre o processo de composição curricular que, mais que uma execução de passos, vive um teatro representativo. A partir disso, iniciamos com Deleuze *conversações* sobre um “teatro sub-representativo” no qual a criação se dá pela repetição, que não reproduz uma representação vigente, mas que disfarça e, nisso, se constitui. Nesse movimento de criação e repetição, produz diferença.

Nas considerações de Corazza (2013, p. 149), da qual compartilhamos, “[...] um currículo não é só um pensamento, mas uma ética desejante de viver com o caos e seus devires [...]”. Por que não pensar o currículo como um corpo-pensamento, um corpo espinosista? Um corpo que não se define por sua forma, nem por seus órgãos ou funções; tampouco com uma substância ou um sujeito, pois “[...] os corpos e as almas não são [para Espinosa] nem substâncias nem sujeitos, mas modos” (DELEUZE, 2002, p. 128-129). Pensar a proposta curricular, ou melhor, o projeto político-pedagógico é dar atenção aos documentos oficiais e suas demandas legais, sem, todavia, desconsiderar forças, afetos e afecções que são tensionadas e coengendradas nas composições curriculares na conexão/desconexão de diferentes corpos que vibram no cotidiano escolar.

Para pensar aqui o corpo-escola e suas dobras no campo do currículo e da formação de professores recorremos a Filosofia da Diferença. Com Deleuze (2002) compartilhamos do conceito de corpo em Espinosa. Assim, entendemos que um corpo-escola é um corpo-afecção, uma vez que tem poder de afetar e ser afetado. E mais: o corpo-escola não se define por sua forma, função ou sujeitos, mas pelos seus modos de constituição. Por que pensar a escola como um corpo-relação? Delboni (2012) e seu currículo-relação ajudam-nos a refletir sobre os conceitos de sujeito e produção discursiva, a partir do que podemos entender que o corpo-escola

não é um corpo neutro, tampouco é capaz de existir na neutralidade entre forças de saber-poder e subjetividades.

Por que pensar a escola como um corpo-político? Que forças macro e micropolíticas enredam a composição de uma Proposta Pedagógica? O que pode uma Proposta Pedagógica que cria resistências ativas, problematizando formas e forças tensionadas na produção de políticas educacionais em curso no contexto da escola e fora dela? Assim sendo, no *lócus* de pesquisa, como pensar os possíveis para uma Proposta Pedagógica da escola em meio às linhas duras instituídas no cotidiano da escola por uma lógica moral capitalística que tentam aterrar processos de criação e produção coletiva?

Nossa! Tanta coisa boa acontece aqui na escola e por conta de um comentário de um pequeno grupo de famílias eles generalizam como se aqui não tivesse nada de bom. Gente, são mais de mil alunos nesta escola, não posso generalizar todo mundo e dizer que não está bom. Às vezes, as pessoas chegam aqui na minha sala e falam como se tudo estivesse perdido. Eu não aguento. Tem vezes que eu largo tudo e vou lá para o recreio e fico no meio das crianças. Então eu vejo quanta coisa boa tem aqui (Enunciado da Diretora Escolar. 18/02/2019).

[...] Para mim a escola tem que ter movimento. Temos que explorar os espaços dessa escola. Temos que nos movimentar. A gente precisa sair das paredes. Eu não me prendo ao livro didático, não me prendo ao caderno (Professora. 29/03/2019).

Uma série de tarefas burocráticas a cumprir, planilhas para monitoramento de avaliações, planejamentos, estudos que sufocam profissionais da educação que estão sempre com agendas cheias e a sensação de que não vai dar conta de tantas metas a cumprir. No entanto, a escola escapa da paralisação curricular e engendra o movimento no movimento. O processo de criação de currículos no cotidiano da escola extrapola os modelos cristalizados de conhecimento, de aprendizagem, na experimentação de outros possíveis na produção coletiva.

Em uma parede que fica bem próxima à sala dos professores, nós encontramos um painel enorme com fotografias de alguns movimentos curriculares criados na escola. Imagens disparam movimentos com as lembranças de bons encontros vividos na composição de currículos enredados por forças que extrapolam as linhas duras instituídas pela lógica que classifica e quantifica aprendizagens em números como se vidas pudessem ser cotadas em bolsas de valores. A educação é

uma complexidade que não cabe em cifras e tampouco podem ser reduzidas a números frios colocadas em planilhas de Excel. Há corpos-crianças no meio do pátio tirando a diretora para dançar, revigorando suas apostas numa vida afirmativa. Há, pelas paredes, pelos corredores, pelo pátio da escola redes de afetos que, ao entrar em relação com nosso corpo, criam uma vida outra.

Como corpo ético-estético-político, um corpo-escola produz resistências. Nessa perspectiva, a composição de uma proposta pedagógica que aposta no que vibra entre os corpos que habitam os *espaçotempos* da escola pode existir de outro modo e resistir como uma máquina de guerra: “[...] uma máquina de guerra e de outra espécie, de uma outra natureza, de uma outra origem que [não] o aparelho do Estado” (DELEUZE, 2012, p. 13). Quando exterior ao aparelho do Estado, um corpo-escola produz diferença, é potência de uma metamorfose. Vive “entre” as duas articulações (aparelho do Estado e cotidiano escolar), passando de uma a outra, na tentativa de criar novas formas de resistência. É capaz de expandir a lógica binária entre “estados”, ultrapassando tanto as dualidades de termos, como as correspondências de relações.

Desejando ampliar o contexto nacional de políticas no campo do currículo acerca de forças de saber-poder e subjetividades, que podem (ou não) habitar a Proposta Pedagógica de uma escola, vibra em nosso corpo-pensamento as seguintes problematizações: que discursos-formas prevalecem em instrumentos legais e políticas de currículo nas últimas décadas, entre eles: Constituição Federal (CF/1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.694/1996), Orientação Curricular Municipal (2008), Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) e a BNCC (2018)?

Conforme exposto no art. 12 da LDBEN, “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996), nutrindo a tentativa de dar condições à gestão democrática e a uma proposta curricular que considere a singularidade histórico-cultural de cada unidade de ensino.

No entanto, em via contrária, na década de 1990, uma série de ações avançava na proposição de medidas de controle do corpo-escola, agindo a favor do neoliberalismo financeirizado. Para se tornarem mais palatáveis, tais ações, todavia, transfiguravam-se, cooptando discursos que os movimentos sociais haviam

formulado para defender a educação pública para todos. Trata-se, portanto, de uma transmutação de termos, a qual produz subjetividades que operam a favor de interesses de um mercado educacional cada vez mais perverso.

No fim dos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reforça, por exemplo, a ideia de “igualdade” para desiguais, sem considerar as singularidades e multiplicidades que atravessam a escola. Assumindo um caráter “salvacionista” diante das mazelas educacionais da época, tal política era composta por formas subjetivas que ganhavam forma em uma coleção de documentos que orientavam não somente o currículo, mas, também, a prática docente, em nome dos exercícios necessários para a cidadania.

Uma década após a implementação dos PCNs, precisamente em 2008, a rede municipal de ensino de Serra (ES) e a Universidade Federal do Espírito Santo concluem a composição da “Orientação curricular municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental”, intitulada “Articulando saberes, tecendo diálogos”. Após ampla discussão e debate, o documento assumiu a perspectiva histórico-cultural para pensar processos educativos, ancorando-se em concepções críticas e pós-críticas de currículo, o que pode ser notado no seguinte enunciado:

[...] o currículo deve ser desenvolvido a partir de uma concepção que contemple tudo [o] que ocorre na escola, se caracterizando pela consideração das diferentes produções culturais e garantindo a construção/reconstrução de saberes, significados e conceitos (SERRA, 2008, p. 35).

Levando em conta o contexto e as forças que atravessam a composição das DCN para a Educação Básica (2010) e do PNE 2014-2024, notamos nossa potência de agir diminuída ainda mais com a BNCC e sua bússola moral-capitalista.

A BNCC constitui-se, portanto, em uma produção subjetiva que ganha força com a participação de instituições público-privadas que têm o intuito de nos convencer que este “cale-se” é um bem necessário para a garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes da educação básica. Considerando algumas problematizações disparadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, bem como por Macedo (2014), podemos pensar: que forças atravessam e atuam na captura e produção do desejo em políticas como a BNCC em contextos marcados por ataques à educação, à pesquisa, aos movimentos

sociais e por cortes de investimento para a Educação Básica e superior? Que discursos-formas reforçam a lógica da “falta”? O estudante/professor é aquele que “falta”, aquele que não aprende/não ensina de acordo com a expectativa do mercado educacional? Que apostas orientam tais políticas?

No mês de fevereiro de 2019 ao chegar à sala dos professores para compor o planejamento com as professoras, a pesquisadora aguarda a professora do 3º ano que estava concluindo alguns encaminhamentos solicitados pela pedagoga em relação à rotina pedagógica. Sentada ali, no canto da mesa, que ficava bem próximo a uma na parede com murais de divulgação das atividades pedagógicas realizadas pela escola, a pesquisadora atualizando alguns registros no diário de campo, viveu um afeto que fez pensar como problematizar, na composição da Proposta Pedagógica, as linhas duras que atravessam o cotidiano constituindo modos de pensar as relações com temáticas como questões de gênero e sexualidade. Embora seja uma força que afeta crianças e professores notamos que na Proposta Pedagógica isso não era problematizado e muito menos pensado com as famílias. A escola é localizada em uma comunidade de maioria cristã e que tem seus discursos-formas reverberados nos enunciados produzidos pelas crianças no cotidiano da escola.

Na sala havia algumas professoras e estagiários planejando atividades, conversando sobre muitas coisas. Do que falam as professoras? São muitas coisas, mas naquele tempo a pesquisadora é capturada pelos seguintes enunciados:

Professora: Um dia desses um aluno disse: “não vou pintar colorido porque sou homem”.

Estagiária: Morro de medo de ter um filho assim!

Professor: Assim como?

Estagiária: Um agressor. Uma pessoa intolerante, preconceituosa, que discrimina as outras que são diferentes. A gente vê tanta violência contra “gays”...

Professora: Eu não deixo isso passar em sala de aula. Eu falo mesmo com eles que essa coisa de coisa de menino e coisa de menina é uma bobagem. Eles precisam aprender desde cedo, senão vira isso aí. Essa sociedade machista e preconceituosa. (Diário de campo da pesquisadora. 28/02/2019)

Na tentativa de movimentar o pensamento, fazendo *zigue-zagues* entre lógicas de uma bússola moral e de uma bússola ética e promovendo agenciamentos com o pensamento de Rolnik (2018) e Carvalho (2009), vamos produzindo algumas rasuras em discursos que operam na lógica binária e na valorização da forma, as

quais seguem sempre aligeiradas pela régua de um currículo branco ocidental que enredado a outros modos de pensar sofre tensões no cotidiano da escola.

Seguindo para a sala do 1º ano registramos outras rasuras que são provocadas por crianças nos currículos oficiais e não encontramos evidenciadas em Propostas Pedagógicas, mas estão lá nos corpos e seus encontros vividos no cotidiano das crianças do 1º ano, que extrapolam linhas duras criando linhas que escapam do controle, do instituído pelas avaliações externas, pelas “receitas” de aprender e de ensinar. Enquanto a professora tentava mais uma vez explicar para as crianças a diferença entre vogais e consoantes, a turma se dispersa. A professora procura atender uma das crianças com dúvidas na realização da atividade proposta pelo livro que, cheios de comando repetitivos, não faz sentido para as crianças naquele tempo. Uma criança aproveita quando a professora se ocupa com o colega, escapa da cadeira e vai rabiscar o quadro. Suas mãos pareciam dançar com o pincel. Fazia um desenho bem à altura do corpo na parte inferior do quadro e ali criava outra relação com aquele pincel, com aquele quadro.

A pesquisadora observa a criança e ao mesmo tempo auxilia outras crianças no cumprimento da tarefa proposta pela professora. As crianças insistem em pintar as vogais de outras cores, mas o livro pedia para destacá-las em vermelho! A criança no quadro colocava para dançar o pincel entre uma cor e outra e dando forma ao que pulsava em seu pensamento. Usava o verde e o vermelho. Sem notar a criança no quadro, a professora repetia para um grupo de crianças do outro lado da sala: “As vogais são sons abertos”. Tão comprometida em cumprir com as crianças a tarefa planejada para aula de Língua Portuguesa, a professora não se deu conta que outra criança, também, não obedecia ao comando do livro, mas abandona a tarefa e vai dançar no fundo da sala mostrando aos colegas uma nova coreografia de pensamentos e desejos que passam pelo corpo, pelos afetos vividos no cotidiano da escola, mas também fora dela.

Pensar o currículo fora da lógica dominante, que concebe o ensino e a aprendizagem de forma modelar, nos move a pensar uma Proposta Pedagógica que vive entre vivências curriculares e demandas prescritivas. Crianças rabiscam o quadro, pintam letras do alfabeto com lápis, saem da cadeira que tenta condicionar seus corpos por que há no corpo-pensamento das crianças outras formas de entrar em relação com a produção do conhecimento. A construção de currículos em movimentos desterritorializantes vibra no cotidiano escolar nos encontros vividos

com os outros, com o conhecimento e como os modos de ser e estar no mundo podem se constituir como resistência ativa diante das várias tentativas de controle do corpo-escola.

Os modos de composição curricular no cotidiano escolar são múltiplos. A tentativa de controlar o incontrolável, por isso mesmo, põe nosso pensamento em movimento: que discursos prevalecem em instrumentos legais e políticas de currículo constituídas nas últimas décadas? Que forças afetam e são afetadas pela escola em suas composições curriculares? Que currículos são inventados a partir de diferentes apostas éticas e políticas? O que orienta tais políticas na produção do desejo? Problematizar a lógica neoliberal de políticas curriculares é questionar jogos de interesses subjacentes a uma política educativa homogeneizante e reducionista. Para Carvalho (2012), os currículos envolvem para além de documentos emanados das unidades centrais, planos de ensino, projetos, diretrizes, livros didáticos. Desejamos, como Carvalho e Ferraço nos distanciar da

[...] tradicional dicotomia estabelecida entre currículo prescrito e vivido e considerar suas tessituras em redes macro e micropolíticas no cotidiano escolar e fora dele. Assim sendo, entendemos que “os documentos e propostas curriculares devem ser visualizados como textos que se entrelaçam a outros textos (escritos, orais, imagéticos, sonoros) e não como ponto de chegada para orientar as mudanças educativas” (CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 25).

Assim, podemos pensar o currículo escolar como um corpo-relação atravessados por formas e forças de saber-poder e subjetividades que extrapolam as demandas prescritivas, bem como os encontros vividos no cotidiano escolar. Há planos intensivos e extensivos coengendrados por corpos em movimento. Esses planos são constituídos por processos de subjetivação que operam em esferas macro e micropolítica. Do mesmo modo, podemos pensar o currículo, a escola, a docência como um corpo-afecção cuja potência de agir é aumentada ou diminuída, conforme a natureza dos encontros vividos com outros corpos.

Nessa ótica, currículo, docência e escola são corpos espinosistas: têm o poder de afetar e de ser afetado. São corpos que não reproduzem currículo, mas produzem currículos que dançam na composição do conhecimento, como o mais potente dos afetos. São corpos que vibram, tocam, aproximam, afastam, transmutam-se na invenção da vida. Além disso, não podemos desconsiderar que o

modo de existir, de entrar em relação com o mundo, é constituir-se como um corpo-político.

Por isso, o corpo-pensamento, o corpo-curriculum, o corpo-docência, entendidos como corpo-relação, corpo-afecção, corpo-político também dança entre forças macro e micropolítica, como inferimos a partir de Deleuze (2012). Trata-se de forças que são diferentes por natureza, coexistindo, todavia, em um mesmo corpo, que passa de uma ponta a outra na composição de planos intensivos e extensivos que estabelecem conversas, conexões, desconexões, tensões, encontros.

Para Rolnik (2018, p.89) neste contexto traumático de captura e de produção do desejo atravessado por forças do capitalismo financeirizado na produção de subjetividades,

[...] não basta um combate pelo poder macropolítico e contra aqueles que o detém, há que se levar igualmente um combate pela potência afirmativa de uma micropolítica ativa, a ser investida em cada uma de nossas ações cotidianas – inclusive naquelas que implicam nossa relação com o Estado, que estejamos dentro ou fora dele.

Ao problematizar o contexto de ataques à educação e às composições curriculares que enredam o corpo escola, somos convocados a criar movimentos de resistência ativa, superando em nós mesmos a dicotomia entre macro e micropolítica. Buscamos, nessa lógica, articular essas duas esferas em todos os campos relacionais da vida cotidiana e de movimentos coletivos de insurreição, atuar entre as duas articulações, de uma a outra, como uma máquina de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 2012), a qual é exterior ao aparelho ideológico neoconservador e neoliberal de Estado. A máquina de guerra é de outra natureza, de outra espécie, de outra origem. Uma máquina de guerra opera na criação de resistências ativas que expandem a luta por direitos sociais, a fim de lutar por aquela luta que abarca todos os direitos sociais: o direito à vida, a uma vida livre; o direito à própria existência.

Se há vida, há potência, há resistência. Um corpo que dança vive a possibilidade do deslocamento, do encontro, aposta na vida, na criação de outros mundos e modos de existir. Pensar uma Proposta Pedagógica ou qualquer outra política curricular, produzindo resistências afirmativas (ROLNIK, 2018) é criar rasgões, rabiscar *espaçotempos*, estabelecendo conexões com outros corpos. E, assim, fazer criar micropolíticas ativas por uma vida coletiva. Não negar os currículos

oficiais, mas estar atento ao que se passa entre a prescrição e o cotidiano que vibra em muitas outras intensidades.

2.2. O QUE NOS AFETA E NOS MOVE NA RELAÇÃO COM O PENSAMENTO DA DIFERENÇA?

Falamos do fundo daquilo que não sabemos, do fundo de nosso próprio subdesenvolvimento. Tornamo-nos um conjunto de singularidades soltas, de nomes, de sobrenomes, unhas, animais, pequenos acontecimentos: o contrário de uma vedete (DELEUZE, 2013, p. 15).

Currículo é um tema recorrente em muitas pesquisas no campo educacional. É tratado como código, território de disputa, relação de poder, como produção discursiva, como texto. Assim o rizoma (DELEUZE, 2012) é um mapa aberto, sem início, sem fim, é meio. E, por ser processo e por ser movimento, engendra os sujeitos e os constitui. É processo mutável, movediço, é potência.

Pensar uma lista de conhecimentos, competências e habilidades a serem alcançadas ano a ano na Educação Básica é, no mínimo, uma tentativa de controle e aprisionamento de forças que engendram as potências afirmativas tecidas no cotidiano da escola, em suas múltiplas possibilidades de viver-pensar os currículos. As composições curriculares e a docência são tecidas em conexões, em linhas que se cruzam em movimentos nômades, em movimentos vibrantes, em movimentos de (des)(re)territorialização, na vida que habita e pulsa nos processos de *aprenderensinar*.

No encontro com a escola, vivemos entre forças macro e micropolíticas tensionadas e engendradas o tempo todo nas relações estabelecidas entre os sujeitos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) de currículos que são enredados por linhas duras, flexíveis e linhas de fuga. Não há um único modo de compor os processos de *aprenderensinar*. Os documentos oficiais podem ser pensados, conforme Carvalho e Ferraço (2012) “como textos” que têm formas discursivas instituídas por uma concepção colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018) de escola, de currículo, de docência. Processos de subjetivação podem ser produzidos quando, em documentos como a BNCC, notamos discursos-formas alinhados as políticas de avaliação e a formação de professores que se dão de modo aligeirado. A aposta não

está na produção coletiva do conhecimento, mas na mera quantificação de indicadores atrelados a modelos neoliberais de controle da educação.

Era uma vendedora de livros e algumas professoras (duas ou três) olhando livros dispostos no porta-malas de um carro parado ali no estacionamento e o pensamento dispara: Que tipo de relação pode ser criado com as “receitas de ensinar”? Qual a força dessas coleções didáticas nos currículos escolares de uma escola? Será que os encontros entre as professoras e o material se dão do mesmo modo e com a mesma intensidade? E isto, e aquilo, e... e... e... Mas logo meu pensamento é interrompido quando, subitamente, me pego atentando para a conversa da vendedora com o guarda – aquele responsável pelos portões da escola. “As mais antigas vieram todas. Esta escola era uma das que mais comprava. Já vendi muito livro aqui”. A vendedora se referia às professoras como antigas, pois um número expressivo de novas professoras havia chegado à escola, no ano de 2019, devido a um novo formato de processo seletivo adotado pela Secretaria de Educação (Diário de campo da pesquisadora, 13/02/2019).

Como exemplo da relação entre o aprendiz e a flauta, Varela, Thompson e Rua (apud KASTRUP, 2007, p. 173) apontam que “[...] aprender não é adequar-se à flauta, mas agenciar-se com ela [...]”. Na relação pesquisa e produção coletiva do conhecimento aprendemos a encurtar distâncias entre o saber-poder e processos de subjetivação conforme estabelecido pela ciência moderna. Assim sendo, realizamos agenciamentos, fazemos conexões, nosso olhar está atento ao que se passa e faz vibrar o corpo-pensamento. Logo, nas pesquisas do campo curricular, é necessário problematizar o que vem a ser a aprendizagem, olhando com atenção ao presente com olhar fabulador que, sem pretensão utilitária, está aberto. É relevante pensar os processos de *aprenderensinar* aproximando-nos da concepção deleuzeana de aprendizagem, entendida como experiência processual, não modo de processamento de dados, informações, verdades cristalizadas.

Voltando ao diário de campo e revisitando o cenário de vendas de coleções didáticas reverberam algumas das muitas problematizações que compõem este percurso da pesquisa: Onde costumamos beber das “receitas” de ensinar? O que podem as “receitas de ensinar” ensinar à docência? Do que estão cheias as coleções-receitas didáticas? O que produz o desejo de beber deste “cale-se”? Um “cale-se” didático-metodológico consegue aterrar com suas atividades mecanizadas e descontextualizadas a força inventiva de estudantes e professores? E a vida imanente que grita, pulsa, vibra em nosso corpo-pensamento?

Aprenderensinar envolve processos de criação, de invenção de problemas, de pensar-viver a pergunta, a incerteza, o inacabamento. Há diferentes possibilidades de existir, de se constituir aprendiz, de entrar em relação com o conhecimento. A repetição mecânica e a representação dogmática do saber não devem ser compreendidas como únicas formas de (re)produzir conhecimento.

Aprende-se entre a boca e a flauta, aprende-se no meio, na superfície de seu acoplamento, fora do campo da representação [...]. A aprendizagem não é uma repetição mecânica, repetição do mesmo, mas uma atividade criadora, que elimina o suposto determinismo do objeto ou do ambiente, atividade sempre em devir (KASTRUP, 2017, p. 173).

A composição curricular está também nas relações com a experiência que nos passa, que nos atravessa no cotidiano escolar, que é encharcada de vida, de variações que extrapolam a lógica da representação. O tempo presente não mais suporta a imagem de um mundo arborescente, compreendida a partir de uma única base; exclama pela criação rizomática de múltiplas linhas de vida; linhas que “[...] expressam o curso das águas, as veias minerais, as massas geológicas e climáticas. Linhas que exprimem a movimentação de tudo o que se cria e foi criado” (ZORDAN, 2012, p. 39).

Nesse sentido, desejamos pensar-viver a composição de currículos recorrendo a uma estética deleuzeana que, ao dissolver as fronteiras entre Arte, Filosofia e Ciência, cria outros modos de vida, pois a existência humana pode ser “artista”, conforme o “conceito” de Filosofia criado por Deleuze: “[...] não unificar singularidades e multiplicidades, mas expressá-las”. A Filosofia, a Educação, assim como a Arte é imanente à singularidade da qual são extraídas. Assim sendo, desejamos, como propõe Deleuze (apud SILVA, 2012, p. 3), “[...] fazer sentir as forças e as relações de força, os movimentos, que atravessam o corpo”.

No encontro com o corpo-escola, nosso corpo-pensamento é sacudido por um cotidiano encharcado de uma vida imanente. Há inúmeras possibilidades de dançar a vida. Isso dispara em nós o desejo de pensar a dança como Deleuze pensa e vive o cinema moderno, como pensa a pintura a partir de Francis Bacon. A dança cuida do movimento, escapa da paralisação, engendra no movimento o movimento do pensamento do coreógrafo e sua companhia trama na coreografia um corpo movente e desejante.

O que mais nos afeta na composição da “Quasar Cia. de Dança” está além do espetáculo, além da coxia; está no processo de criação de um corpo-pensamento inquieto e desejante por uma vida outra que pode ser inventada pela Arte e com arte. A arte-dança pensa-vive a possibilidade do movimento no movimento, que expande as possibilidades de um corpo visível em conexão com um corpo invisível na criação, na invenção de um toque, um gesto, uma explosão de sensações no corpo, com o corpo e pelo corpo, em movimentos (des)(re)territorializantes, em uma conversa aberta ao infinito.

Em semelhante dinâmica, desejamos pensar o currículo em diferentes nuances, atravessado por forças, afetos e afecções, em relação a diferentes corpos. Pensar os possíveis quando conseguimos nos distanciar da dicotomia, ensinar e aprender para viver a composição da aula no encontro, nos afetos, na experiência de *aprenderensinar*, na produção coletiva do conhecimento. Escapar da imagem professor-transmissor de conhecimento e da imagem aluno-receptor de informações, para, na aula, viver o desdobramento do conhecimento pela experiência na composição, nos agenciamentos, nos bons encontros.

Foi na sala do 3º ano, preparando a escola para receber as famílias no evento “Dia da Família na escola”, que aprendemos com as crianças a fazer dobraduras sofisticadas. Professora e pesquisadora se enrolam tentando mostrar o passo a passo para a produção de uma ave usando a técnica do origami. Tentaram no quadro, explicaram de um jeito e de outro e ficaram confusas e se enrolaram. Uma das crianças gritava do fundo da sala: “Está errado, tia! Não vai dar certo desse jeito”. Desistimos de ensinar. Rendemo-nos aos especialistas em origami e convidamos umas das crianças para mostrar cada movimento necessário para garantir a dobra.

Algumas crianças querendo ver de perto como fazer, se junta à criança que ensina concentrada à técnica milenar da arte de fazer passarinhos de papel. Como fica difícil visualizar os detalhes de cada dobra. A professora tem uma ideia: “Já sei! Vamos gravar em vídeo usando o celular, depois será possível assistir e sempre que tivermos dúvida, podemos pausar ou voltar o vídeo”. A pesquisadora gosta da ideia, pois estava se enrolando na tentativa frustrada de fazer o passarinho de papel. “Para gravar vamos precisar de silêncio para não provocar ruídos na gravação”, disse a pesquisadora. Juntamos no canto da sala e com o silêncio e atenção de toda

turma gravamos nosso tutorial de “como fazer passarinhos de papel”. *aprendemos ensinamos* com as crianças.

Figura 8 e 9 – “Pode” versus “não pode”: Entre formas e força voam os passarinhos



Fonte: Acervo da pesquisa.

A relação quem aprende e quem ensina não cabe em modelos padronizados de currículo e de docência e de crianças. Na sala de aula, a professora do 3º ano *aprende ensina* indo e voltando, fazendo pausas, repetindo coisas, inventando outras, usando usos do aparelho celular para contar uma história, registrar orgulhosa com fotografias e vídeos os movimentos criados no plano de imanência que habita a sala de aula. Assim também dança o corpo-pesquisa fazendo pausas, retomando e abandonando conceitos, aprendendo com a escola a fazer gaguejar o corpo-pensamento, a construir passarinhos dando atenção às dobras, às rasuras produzidas no cotidiano.

É preciso colocar o pensamento em desequilíbrio. Nesse movimento, experimentamos os possíveis de um currículo “arteiro”, implicante, em composição/relação com outros corpos, fazendo proliferações com múltiplas variações, tensionadas por forças de diferentes grandezas e intensidades. Entendendo as ressonantes vibrações reverberadas nas experiências vividas no cotidiano escolar, desejamos, neste movimento de pesquisar, cartografar, sentir,

viver, no território escolar, a potência de currículos-dançarinos, de uma formação inventiva que considera a força de uma vida imanente. Sob a inspiração do Pensamento da Diferença, desejamos viver na composição de uma formação inventiva uma dimensão ética, estética e política, na tentativa de resistir aos modelos cristalizados de pensamento. O que nos move e nos afeta é o desejo coletivo de inventar no cotidiano da escola outros modos de existir e resistir.

Afetados por discursos predominantemente neoliberais centralizadores – tão evidentes em dispositivos como a BNCC nosso desafio é pensar na possibilidade de resistir. Nosso desejo é pensar a possibilidade de resistir, apostando como Corazza, (2013, p. 29) em um “Currículo-Dançarino, que não pretende ter desenvolvimento autônomo ou tomar um algum poder e, inclusive, espanta-se com a servidão objeta dos Currículos-Oficializados, não entendendo como eles podem ser tão desejados, triunfantes e duradouros”.

Ao produzirmos agenciamentos com forças-poderes que apequenam a vida, nosso desejo é desenrolar seus segmentos e figuras imóveis, dispersando-os, de modo que os currículos escolares voltem a bailar, compondo a arte de existir em devir- artista. Desejamos, portanto, um currículo-rizoma, “[...] plural, rasurado por aquilo que escapa às tentativas reguladoras, criando planos transversais de multiplicação molecular” (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Recorrendo aos estudos de Corazza (2013), podemos pensar possibilidades de distanciamento daquilo que apequena a vida, que diminui ou que nos separa de forças ativas que habitam em nós. A escola pode outras coisas! Existe potência no currículo vivido, praticado, sentido, tecido pelos sujeitos que habitam diferentes *espaçostempos* escolares. Desse modo, vale considerar a potência da diferença que reverbera no cotidiano escolar (e fora dele), bem como a possibilidade da composição de diferentes modos de viver, criar, de resistir.

Apostamos, assim, na Filosofia da Diferença para pensar possibilidades de outros modos de resistência. Escapar da ideia de ideologias e da crença de forças dicotômicas nesses campos de disputa, mas problematizar o coegendramento intensivo entre macro e micropolíticas, bem como as relações atravessadas por linhas duras, flexíveis e de fuga, em fluxos moventes de (des)(re)territorialização.

Retomando algumas imagens que nos atravessa neste corpo-pesquisa lembramos nossa tentativa de pensar, com a escola, a lógica que atravessa o trabalho com a temática “Valores humanos” para suscitar nos *espaçostempos*

escolares também a problematização de “direitos humanos”. Atendendo ao convite da diretora, ficamos responsáveis por uma oficina realizada na programação do “Dia da família na Escola”. O tema do projeto institucional era “Valores humanos” e a escola estava realizando ao longo do 1º trimestre várias atividades com as crianças. No evento que já faz parte da programação anual da escola são realizadas oficinas como fabricação de biscoitos caseiros para as famílias, pintura de rosto para as crianças, oficinas de artesanato, dentre outros. O grupo de professores sugeriu, ainda, a realização de palestras sobre a importância da participação da família na vida escolar das crianças. Somos afetados pela produção de discursos-formas produzidos no cotidiano escolar quando é reforçada uma imagem cristalizada de pensamento que tenta criar uma identidade fixa para as pessoas, as famílias, a escola. Sentimos, pela escola, em alguns momentos, discursos-formas que têm sido retomados com frequência e com violência pela mídia, nos encontros até mesmo com amigos e familiares, sobretudo, no último ano.

Sentimos na pele e, também, em diferentes espaços de circulação social posturas cada vez mais extremistas em relação ao negro, à mulher e a todos aqueles que não se enquadram no padrão heteronormativo de sociedade. No âmbito da criação de “novas modalidades de golpe” (ROLNIK, 2018), que contam com a aliança entre o pensamento neoliberal e ultraconservador, somos capturadas pela ideia de “normalidade” *versus* “anormalidade”. No entanto, optamos por realizar com a programação escolar outra possibilidade de entrar em composição com o “Dia da Família na Escola”.

A pesquisadora propõe à direção o trabalho como cinema utilizando o auditório da escola. A diretora acolheu a proposta. A pesquisadora convida, então, dois professores da rede municipal de Serra (ES) estudantes do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, na linha de Docência e Gestão de Processos Educativos. Ambos acolheram prontamente o convite para conversar com professores, crianças e seus respectivos familiares problematizando a temática Direitos Humanos.

Durante o encontro com as crianças e as famílias pensamos a partir da temática “Direitos Humanos” tendo como intercessoras imagens fotográficas o direito à diferença e o direito à Educação. Naquela manhã vivemos com o encontro da universidade com a escola de educação básica uma ressonância de afetos na composição de tentativas para se desestabilizar discursos-formas de um regime

colonial-capitalístico. Um regime perverso que tenta reduzir o sujeito à individualidade e negar as conquistas republicanas alcançadas nas últimas décadas.

A escola, a docência, a família, por vezes, é capturada por forças macro e micropolíticas que operam em uma lógica perversa que ao produzir uma sensação de culpa e fracasso individual reforça a expectativa de que medidas salvacionistas serão capazes de solucionar de modo imediato todos os problemas sociais. Os direitos sociais são colocados à prova, dentre eles, o direito à educação, o direito à diferença.

Durante o encontro o grupo de familiares, reunidos no auditório para pensar “Direitos Humanos”, parecia tímido diante das problematizações, sobretudo, os adultos. As crianças se manifestavam mais ativas desejando falar ao microfone. Assim, a estudante do PPGMPE/UFES convida uma das crianças para fazer a leitura do texto da Constituição Federal (1988). A criança leu o artigo que tratava do direito à educação, que naquela manhã aparecia ali bem exposto e projetado pelo equipamento eletrônico em um lugar de destaque no auditório da escola.

Durante a leitura da criança, ao desviar a atenção da temática do evento voltada para valores humanos, ecoava naquele gesto um lamento expressivo da universidade e da escola básica contra as novas modalidades de golpe da atualidade. Modos e mecanismos de controle heteronormativo que reforçam discursos extremistas que tentam reduzir a vida a uma mísera vida.

O que pode atravessar a lógica de cultivar valores humanos nesse tempo de aliança pretensiosa entre o pensamento neoliberal e ultraconservador? O que grita e o que é silenciado por entre formas e formas micropolíticas de um regime colonial-capitalístico que atravessa o cotidiano da escola, das famílias? O que quer e o que produz em nosso corpo-pensamento projeções midiáticas ultravelozes de discursos-formas macro e microfascistas?

Para Deleuze e Guattari (1995), como já dissemos neste corpo-pesquisa, tudo é político, mas toda política é, ao mesmo tempo, macro e micropolítica. Uma organização molar em suas segmentaridades duras não impede um mundo de microperceptos inconsistentes, de afectos inconsistentes, de segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas, que se distribuem de outro modo, que operam de outro modo. Linhas duras e finas são inseparáveis, coexistem, passam umas pelas outras, segundo diferentes figuras, mas, sempre, uma pressupondo a outra.

Figura 10 – Deslocamentos: composições de um corpo ético-político



Fonte: Acervo da Pesquisa (2019)

Conforme Corazza (2013, p. 148), o “[...] currículo não é só um pensamento, mas a ética desejante de viver o caos e seus devires. [...] educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados”. Desse modo, os processos de *aprenderensinar* são tecidos por sujeitos atravessados por multiplicidades, por afetos, por diferentes modos de habitar-existir o cotidiano escolar.

A escola vive entre as prescrições curriculares e o cotidiano uma cadeia de forças discursivas que ora se distanciam ora se aproximam de lógicas uniformizantes de sujeitos. A lógica do igual para todo mundo e do mesmo, como prescreve a BNCC, por exemplo, inclui o diferente em nome da “igualdade”. Cria uma régua moral que separa e distancia minorias (que, quando representado em números, é uma maioria) do acesso à educação, à moradia, às condições de vida com dignidade. Desse modo, podemos, na relação da escola com a família, abrir

espaçotempos para problematizar questões macro e micropolíticas que atravessam o currículo escolar, sobretudo, àquelas que desconsideram a complexidade agenciamentos produzidos no cotidiano escolar.

Por acreditar na potência do caos e seus devires, desejamos apostar nos devires como mecanismo que opera na produção de subjetividades que dança sempre em direção à expansão da vida. Um devir-mulher assume sua dimensão minoritária, sem se prender ao conceito de minorias. Nesse sentido, uma base nacional comum apresenta “[...] uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como a desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO, 2015).

Na BNCC que já encontramos na escola, materializada, em materiais didáticos, encontramos a dupla presença de sujeição social e servidão maquínica, que estão centradas no indivíduo e na subjetividade humana sobre maquinismos sociais de imenso alcance (empresas, equipamentos coletivos do Estado, sistemas de comunicação e outros mecanismos que favorecem interesses neoliberais). Portanto, expandir o pensamento com a Filosofia da Diferença é acreditar na produção de subjetividades em movimentos de resistência a favor da vida, uma vida imanente, que busca fôlego em experiências que deslocam do lugar comum, do linear, do igual para os desiguais.

Na análise de Carvalho (2012, p. 10),

[...] mesmo considerando que as prescrições “oficiais” constituem elementos importantes do currículo, essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares [...].

No cotidiano escolar, a vida pulsa, os corpos vibram, os sujeitos provocam ressonâncias que escapam a mecanismos de controle, que buscam fôlego em experiências que se deslocam do comum, do igual para todo mundo e no mesmo tempo. Nessas experiências, a docência é constituída como uma ação política de liberdade, em que é possível fazer proliferar conhecimentos outros, que nem sempre (ou quase nunca) estão nos códigos curriculares. Para Carvalho (2016), os currículos, como corpos sem órgãos, são campos de imanência do desejo que,

devem ser entendidos como processos de produção, experimentação, invenção de outros mundos possíveis. A mesma autora reforça, ainda, que:

[...] o desejo coletivo [comum] atua com um devir minoritário, no sentido da re(existência) às forças biopolíticas do biopoder, inventando um currículo experimentador, fundado no agenciamento da alegria, da ultrapassagem da passividade para a ação nos processos de tomada de inventividade cotidiana – nos modos de estar currículo na escola (CARVALHO, 2016, p. 451).

Por ser a vida um plano em imanência é possível criar sempre linhas de resistências, porque há uma potência criativa ou transformacional própria dos corpos que estão em conexão no palco da existência. Como dançarinos em um espetáculo: ora se aproximam, ora se distanciam, mas estão conectados por uma coreografia em comum ou pelo desejo de dançar, pondo o corpo em movimento – mesmo que ao seu modo –, juntos, ouvirem uma mesma canção. Os afetos que vibram em seus corpos, quando soa o ritmo/melodia de cada canção, podem ora aumentar sua potência de agir, ora diminuí-la.

Do mesmo modo que encontramos no *lócus* de pesquisa as linhas moleculares e linhas de fuga, encontramos também pelos corredores discursos-formas como a meritocracia em cartazes destacando o “aluno do mês”, concursos e mais concursos para validação de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Olimpíadas de Matemática, concursos de redação, premiação para o melhor desenho, o melhor aluno da classe. Uma régua perversa que opera medindo competências e habilidades partindo de uma perspectiva excludente de avaliação de aprendizagens sem levar em conta tantas outras coisas que vibram em corpos-pensamentos que habitam a escola

A possibilidade de sermos afetados no movimento da vida por paixões alegres e também paixões tristes existe para todos nós. Em contato com afecções inadequadas, o corpo produz tristeza, resignação, medo. Isso diminui nossa potência de agir, lançando-nos à passividade. No entanto, quando há afecções adequadas, são produzidos afetos ativos que, ao aumentar no corpo a potência de agir, nos possibilitam criar outros modos de existir. Saímos do plano da vontade para, na composição coletiva, criar/inventar uma ruptura com as servidões subjetivas que tenta nos capturar.

A teoria dos afetos de Espinosa (apud DELEUZE, 2002) e, sobretudo, as pesquisas de Carvalho (2009) no cotidiano escolar, concebidas como “comunidade de afetos”, confirmam que as composições curriculares criadas na escola são enredadas pelas relações que vão sendo nela estabelecidas, nas quais são engendradas forças do campo macro e micropolíticas que emanam do cotidiano escolar e de fora dele. Nesse sentido, o cotidiano escolar é compreendido

[...] como campo micropolítico que se constitui em um espaçotempo praticado por singularidades, agenciamentos, desterritorialidades, reterritorialidades, devires, enredando o afetivo e cooperativo das práticas, das experiências, dos movimentos entrelaçados aos dados da realidade que o circula e que se inscreve no ambiente escolar, fazendo uma interlocução com todos os planos do social na composição e produção de subjetividades (DELBONI; HOLZMEISTER; SILVA, 2016, p. 415).

Nessa direção, desejamos continuar apostando na arte da criação/invenção que reverbera nos planos intensivos das forças e dos afetos e continuar olhando com atenção para as linhas duras, flexíveis e para as linhas de fuga que compõem o cotidiano escolar. Queremos desejar a diferença de formas, linhas, cores, lógicas, pensamento. Refutamos um modelo cristalizado, endurecido na composição da escola, do currículo, da docência, da vida. Desse modo, a teoria espinosista nos ajuda a entender um corpo-pensamento como um modo de existir e pensar a relação afetos e a ruptura com a dualidade mente *versus* corpo. Assim, na criação de outros modos de habitar a escola pode constituir um currículo enquanto corpo ético, estético e político que engendra movimentos de criação de micropolíticas ativas para a expansão da vida, da própria existência.

ATO III: DOCÊNCIA EM REDES DE SABERES-PODERES-SUBJETIVIDADES

Figura 11 – “Ó” Positivo ¹⁶



Fotografia: Mila Petrilho

No cotidiano escolar, a vida pulsa, os corpos vibram, os sujeitos provocam ressonâncias para escapar aos mecanismos de controle, para buscar fôlego em experiências que se deslocam do comum, do igual, para todo mundo e no mesmo tempo. São experiências nas quais a docência é constituída como uma ação política de liberdade, nas quais é possível fazer proliferar conhecimentos outros, que nem sempre (ou quase nunca) estão nos códigos curriculares.

No entanto, para tratar das forças em intensa tensão no contexto das atuais políticas educacionais brasileiras (nesses tempos que correm e tentam nos devorar), desejamos movimentar nosso pensamento com a ajuda da Arte, recorrendo à criação/invenção da dança contemporânea, que nos convida a olhar, a sentir aquilo

¹⁶ Espetáculo celebra a dança como vontade essencial de se movimentar. Aberto ao risco o diretor organiza as organizações cênicas trazendo ao palco os expectadores. Abertura ao que escapa do controle, abertura ao encontro. Disponível em: <http://www.quasarciedadança.com.br/espetáculos/o/>. Acesso em 18 set. 2018.

que mora em nós e nos habita fora de nós. Por isso, neste capítulo-espetáculo, realizamos agenciamentos com a obra “‘Ó’ positivo”, na qual a “Quasar Cia. de Dança” leva, ao palco, o diretor, o coreógrafo, o(a)s dançarino(a)s e, ainda, o público, para compor, na coletividade, uma obra aberta ao imprevisto, aberta ao encontro.

Com esse espetáculo, nosso pensamento se desloca para a potência dos “bons encontros” que se dão nas composições curriculares quando estas são engendradas pela produção coletiva do conhecimento nos processos de *aprenderensinar*. Nessa perspectiva, na composição deste corpo-escrita, desejamos trans(criar) movimentos nômades e produções subjetivas nos processos de *aprenderensinar* e, sob a inspiração de “‘Ó’ positivo”, pensar a docência como a arte do encontro, uma experiência de composição.

Desse modo, desejamos pensar o corpo-docência que vibra por entre o macro e o micropolítico, enredado nas relações de forças tecidas no cotidiano da escola e fora dela, bem como evidenciar a potência da Filosofia da Diferença nos movimentos intensivo-dinâmicos, que criam diferentes cores e formas, que compõem linhas, curvas, traços, memórias, subjetividades tecidas junto com e por aqueles que habitam o cotidiano escolar.

Assim, afetados pelo movimento do corpo-pensamento do artista que trans(cria) a vida, seduzidos pela possibilidade de nos deslocarmos do comum, pretendemos, neste espetáculo-capítulo, pensar o currículo pousando o olhar sobre os encontros vividos por professores e alunos. Trataremos do plano de forças e de afetos enredado nos encontros vividos no cotidiano escolar, do processo de pensar-viver o desejo coletivo de currículos inventivos, criando possibilidades de expansão do pensamento na criação/invenção nos processos de *aprenderensinar*, criando outras possibilidades de currículos, de vida.

Uma lógica conservadora associada a uma lógica neoliberal atua não somente sobre as políticas de investimento na educação pública, mas, também, na produção de discursos-forças que operam em planos de subjetivação do indivíduo. Para Rolnik (2018), na atualidade, vivemos uma nova modalidade de golpe que não se dá apenas contra o Estado de direito e a democracia, porém, mais radicalmente, contra a própria vida. Diante disso em um complexo sistema de operações macro e micropolíticas que habita o cotidiano escolar, porque não pensar outros modos de resistir? Para Apis (apud CARVALHO, 2016, p. 446),

[...] trata-se, desse modo, do ato de reconhecer a necessidade de implementação de uma ação política de resistência, como ato de recriação e ação política afirmativa, no sentido não de se opor para negar [...], mas de propor resistência como ato positivo de criação e afirmação da vida.

Porque desejamos apostar que existem movimentos de resistência ativa na afirmação da vida, recorremos a Rolnik (2018) e sua proposta de devir-larva, o qual entra nas camadas mais profundas e obscuras do fascismo e consegue tirar dali algo para construir um horizonte de vida coletiva. Desse modo, objetivamos pensar a formação inventiva (DIAS, 2011) como movimentos de resistências possíveis na criação de correntes de ar vital por entre a lama tóxica gerada pelo capitalismo globalitário na educação pública brasileira.

Nesse intuito, a trajetória deste trabalho, no cotidiano escolar, buscou ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade. Assim, o debate sobre as insurgências e resistências no contexto das escolas, ajuda-nos a pensar as práticas modelares em contextos monológicos para problematizar o que está imposto pelo capitalismo contemporâneo e pelas políticas de subjetivação, caracterizadas com intenções evidentes de produzir agenciamentos de marcas fixas, totalitárias, que tentam capturar e moldar as subjetividades para alimentar o capital.

O comportamento das crianças produz tensão entre linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga. Mecanismos de controle instituídos nos processos educativos, orquestrados pela lógica de um desenvolvimento linear e progressivo da aprendizagem não levam em conta os diferentes tempos e diferentes percursos de aprendizagem. Desse modo, tenta reduzir a docência à mera mecanização de processos de *aprenderensinar*.

No entanto, professoras e crianças não são meros reprodutores de currículos instituídos de forma verticalizada e arbitrária. Tampouco são meros executores de manuais de instrução sobre “o quê” e “de que modo” ensinar. Concepções, nesse sentido, permeiam uma avalanche de políticas de formação de professores a distância, mantidas por empresas que ganham força no contexto atual. Basta um clique na tela do celular e, por toda parte, encontramos as “receitas de ensinar” (Imagens 1, 2 e 3). Guiando-se por uma bússola moral-capitalista, pacotes de formação para professores do Ensino Fundamental apontam para o alcance de metas preestabelecidas por organismos nacionais e internacionais e controladas via avaliações de larga escala. Isso configura uma tentativa de controle do corpo-

pensamento de estudantes e professores na produção do conhecimento no cotidiano escolar, o que alimenta perversamente uma visão reducionista da escola, bem como de sua singularidade e multiplicidade.

Figura 12 – Anúncio de formação de professores (Instituto Natura)



nova escola O que você está procurando? **BUSCAR**

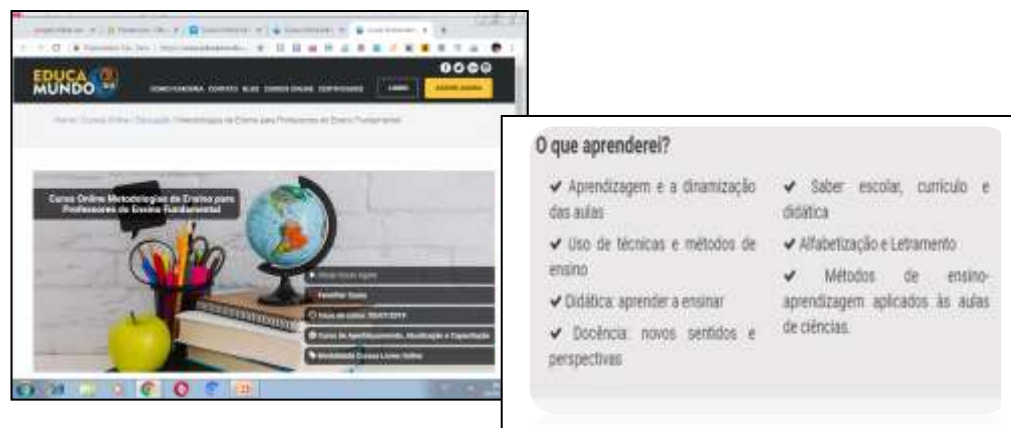
Instituto Natura oferece cursos a distância

Formações online possibilitam a atualização profissional, otimizando tempo e recursos

Atualizar-se com cursos e formações se faz necessário em qualquer área profissional. No campo docente não é diferente. Aprender novas práticas pedagógicas é necessário para manter o dinamismo e inovação em sala de aula.

Fonte: Sítio eletrônico do Instituto Natura. Acesso em: 18 mai. 2019

Figura 13 – Anúncio de formação de professores (Educa Mundo)



EDUCA MUNDO CONTEÚDO ONLINE CURSOS ONLINE FORMACÃO

Home Cursos Online Educação Metodologias de Ensino para Professores do Ensino Fundamental

Curso Online Metodologias de Ensino para Professores do Ensino Fundamental

O que aprenderei?

- ✓ Aprendizagem e a dinamização das aulas
- ✓ Uso de técnicas e métodos de ensino
- ✓ Didática: aprender a ensinar
- ✓ Docência: novos sentidos e perspectivas
- ✓ Saber: escolar, currículo e didática
- ✓ Alfabetização e Letramento
- ✓ Métodos de ensino-aprendizagem aplicados às aulas de ciências.

Fonte: Sítio eletrônico Educa Mundo. Acesso em: 18 mai. 2019.

Figura 14 – Programa de formação de professores (Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo)

3º TRIMESTRE - 1º MÊS ALFABETIZAR LETRANDO - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO - LER/ESCREVER		
ÍCONES	LEITURA E ORALIDADE	ESCRITA
CADERNO DE ATIVIDADES	• LER PARA GOSTAR DE LER • RODA DE LEITURA E ORALIDADE • LENDO E COMPREENDENDO	• AQUISIÇÃO DA ESCRITA • ESCRITA ESPONTÂNEA
UNIDADE LINGÜÍSTICA	OBJETIVOS DIDÁTICOS	OBJETIVOS DIDÁTICOS
TEXTO PALAVRA Texto: Conto O lobo e os Sete Cabritinhos Palavras: cabritinho, cabra, lobo mau (Livro de Leitura; Caderno de Atividades; Cartaz II; Fichas)	• Compreensão da função e da estrutura do gênero textual conto • Compreensão do conto a partir das ilustrações • Reflexão oral do conto: o que faz lembrar, sentir e pensar... • Dramatização do conto • Leitura do título do conto • Leitura do nome dos personagens • Identificação e leitura das sílabas inicial	• Escrita espontânea de palavras • Escrita espontânea de texto (coletiva) • Análise estrutural de palavras: identificação da quantidade de letras, quais letras, tamanho da palavra (hipótese do realismo nominal) • Análise fonológica de palavras: quantas vezes abre a boca para falar a palavra; identificação de sílabas, quantidade de sílabas e análise intrassilábica
TEXTO PALAVRA Texto: Conto Os três Porquinhos Palavras: Porco, Cimento, Melhor, casa de palha, casa de madeira, casa de tijolo (Livro de Leitura; Caderno de Atividades; Cartaz II; Fichas)	• Compreensão da função e da estrutura do gênero textual conto • Compreensão do conto a partir das ilustrações • Reflexão oral do conto: o que faz lembrar, sentir e pensar... • Dramatização do conto • Leitura do título do conto • Leitura do nome dos personagens • Leitura do conto com identificação dos espaços entre palavras nas frases • Análise dos fonemas /l/ /u/ • Pesquisa de palavras no dicionário	• Reescrita espontânea do conto • Revisão do texto com identificação de margens e dos espaços entre palavras na escrita • Escrita de palavras que rimam • Análise estrutural de palavras: quantidade de letras, quais letras, correspondência e classificação de palavras quanto ao número de letras e de sílabas, tamanho da palavra (hipótese do realismo nominal) • Análise fonológica de palavras: quantas vezes abre a boca para falar a palavra; quantas sílabas; identificação de sílabas

Fonte: Material disponibilizado a Sedu-Serra pela Secretaria Estadual de Educação do ES

Neste contexto brasileiro de silêncio condicionado, somos sufocados por lógicas neoliberais e conservadoras sofisticadas e de refinamento perverso. Na Figura 12 (Instituto Natura), notamos um enunciado que inclui palavras e expressões como “atualização profissional”, “dinamismo”, “inovação”, “otimizando tempo e recursos”, ou seja, discursos-formas sempre guiados pela lógica capitalista-neoliberal que atua não somente na captura, mas também na produção de “desejos”, representado pelo alcance das “metas”. Trata-se, pois, de discursos instituídos, quando a educação opera numa lógica de mercado.

Na Figura 13 (Educa Mundo), notamos como as teorias do desenvolvimento agenciam o pensamento neoliberal e conservador em relação aos processos de *aprenderensinar*. A mesma perspectiva usada em relação às crianças,¹⁷ de “desenvolver”, de percorrer um caminho igual para desiguais, de superar carências presentes, sobretudo, naqueles ditos “anormais” e com “deficiências”, também vale para o professor, denotando, assim, a lógica mercantilista para a formação docente.

Em relação aos materiais do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) (Figura 14), está presente o trabalho com as três dimensões da língua: a oralidade, a produção de textos e o trabalho com os sistemas de escrita. Há contos infantis, fábulas, parlendas, trava-línguas, textos que não devem ser excluídos do

¹⁷ Carvalho e Leite (2018) problematizam sobre a lógica da “falta” que incide sobre as crianças, caracterizando-a como tentativa da modernidade de demarcar a ideia de progresso.

trabalho na sala de aula, pois as crianças precisam saber que eles existem. No entanto, sugerir-impor todo um trabalho de alfabetização, tendo-se como guia apenas tais textos, se traduz na negação do fato de que, na contemporaneidade, o estudante está em contato com os mais variados gêneros que circulam e que as crianças lidam com diferentes modos enunciativos, que vão muito além de “lobos, carneiros e porquinhos”. Assim, o material é frágil pela sugestão-imposição dos textos a serem trabalhados. Agenciada pelas lógicas neoliberais, tal perspectiva enunciativa tenta *apequenar* a vida na escola e neutralizar dos sujeitos praticantes as condições de (re)existir, de insurgir, de construir modos de ser-estar que expandam a vida.

Nesse sentido, o professor, tal como o estudante, é considerado aquele que carrega sobre si a “falta”. Esta precisa ser preenchida pela construção de competências e habilidades. Forças de saber e poder são tensionadas. Um modelo de docência é sobreposto a outro. A lógica do professor “capaz” ou “incapaz” é medida pela régua-moral que transfere aos professores o título de heróis ou vilões quando, respectivamente, uma meta da aprendizagem preestabelecida pelo mercado é ou não atingida. Na construção de um estado democrático de direito, o conhecimento não deveria ser guiado por uma bússola moral que opera na lógica da exclusão, e, sim, por uma bússola ética que opera na lógica da inclusão da diferença, da construção coletiva do conhecimento.

Como Carvalho (2016), entendemos que esse movimento do pensamento e de afetos vividos em diferentes *espaçotempos* formativos com professores da Educação Básica confirma em nós a tentativa de criar mundos possíveis, atualizá-los na ação, no plano de imanência que enreda a escola, que leva em conta a complexidade, a multiplicidade e singularidade que atravessam os diferentes modos de composição da vida. Afinal, lembram Delboni e Silva (2016, p. 408) que “[...] o cotidiano escolar é um laboratório de existência, lugar de experimentação, de criação e invenção [...]”.

Nessa ótica, onde o mercado-formação de professores aponta a “falta”, evidenciamos, a partir de pesquisas no campo do currículo e da formação de professores no cotidiano escolar, a potência inventiva de vidas que pulsam na composição de um “currículo-relação” (DELBONI, 2012). Pesquisas realizadas, no contexto de escolas públicas, confirmam em nós, entre outras coisas, que aprendemos por afetos e afecções, pois conhecer é afetar e ser afetado. Uma

aprendizagem não é estabelecida ou controlada pelo rigor do método, considerado por Gallo (2017, p. 85) “[...] uma máquina de controle; mas [da qual] a aprendizagem escapa, sempre”.

Professores e estudantes vivem cada coisa em relações de devir; não operam em repartições binárias como “sabe” *versus* “não sabe”, “capaz” *versus* “incapaz”. A docência ultrapassa dualidades e fixações de identidade. A docência é “[...] vida pré-individuada, singular, experimental, desenredada de causalidades [...]” (CORAZZA, 2013, p. 164). Vivemos, entretanto, em um cenário marcado por ataques à educação pública, à docência, à vida, pondo em risco conquistas democráticas e republicanas. Como um verme contagioso, forças de saber-poder-subjetividades de cunho extremamente fascista se espalham pelo corpo-mídia, corpo-sociedade, corpo-escola. Forças tóxicas encontram todo tipo possível de entrada/saída na produção de um inconsciente colonial capitalístico (ROLNIK, 2018) que vibra em ritmo frenético.

É um contexto, portanto, permeado por tentativas de modelação da docência que atravessam a escola e vêm assumindo um novo regime de controle do corpo-pensamento de estudantes e professores, operando na produção de forças de dimensões objetivas e subjetivas. Via políticas de currículo e de formação de professores e, ainda, de sistemas de avaliação em larga escala, configura-se na educação pública uma sensação de mal-estar condicionada por forças objetivas e subjetivas que atuam na propagação de lógicas neoliberais e conservadoras sofisticadas e de refinamento perverso.

Assim sendo, vale ampliar, junto aos movimentos de luta pela educação pública e nos espaços de construção de políticas educacionais instituídas, a discussão de outras possibilidades de currículos e de formação continuada de professores. É fundamental, ainda, dar relevo a pesquisas educacionais com apostas epistemológicas de perspectivas críticas e pós-críticas. Adicionalmente, é imprescindível desejar coletivamente, em devir-criança, quebrar o silêncio, desequilibrando configurações de um regime dominante colonial-capitalístico que atua em nós com ferramentas objetivas e subjetivas. É urgente desequilibrar, atuar na luta de um coletivo comum, resistir macro e micropoliticamente, criando novas correntes de ar para o currículo, para a docência, para a formação de professores.

3.1. POR UMA DOCÊNCIA EM DESEQUILÍBRIO

Em 2019, na rede municipal de Serra (ES), aconteceram vários cursos de formação continuada organizados pela Subsecretaria Pedagógica. Os cursos aconteceram nos *espaçostempos* do Centro de Formação “Prof. Pedro Valadão Perez”, localizado na sede da Secretaria Municipal de Educação. As apostas de formação com professores localizadas nas escolas e/ou na Sedu-Serra são estabelecidas, de modo expressivo em 2019, em parceria com as escolas da rede de ensino, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e, recentemente, com o Centro Cultural Eliziário Rangel,¹⁸ localizado no bairro São Diogo, Serra (ES).

Quadro 2 – Levantamento de Formação Continuada na rede municipal de ensino de Serra (ES), ano 2019.

AÇÃO	RESPONSÁVEL	PARCERIAS
Coordenadores	GEFOR/SEDU	
Cuidadores e Auxiliares de Creche	GEI/SEDU	
Curso Circuito Audiovisual	GEFOR/SEDU	IFES/UFES e Centro Cultural Eliziário Rangel
Curso de Extensão O Cuidar nos Processos de Trabalho (COSATE)	GEFOR/SEDU	UFES
Curso de Extensão Professores de Arte	GEFOR/SEDU	UFES
Curso Educação Ambiental e Saúde Mental	GEFOR/SEDU	IFES
Curso Educação no Campo	GEFOR/GEF/SEDU	UFES
Curso Extensão Ciências	GEFOR/SEDU	UFES
Curso Extensão Educação Física	GEFOR SEDU	UFES
Curso Extensão Língua Portuguesa	GEFOR SEDU	IFES
Curso Extensão Matemática	GEFOR/SEDU	IFES
Curso Gestão Escolar para Diretores	GEFOR/SEDU	
Curso Multiplicador da “Oficina de Afeto” do Prof. Nourival Júnior	GEFOR/CPE/SEDU	
Saúde Mental Infanto-juvenil	GEFOR/SEDU	SECRETARIA DE SAÚDE
Curso Primeiros Socorros	GEFOR/SEDU	BOMBEIROS – ES
Curso Saúde Vocal para Educadores	GEFOR/SEDU	
Estagiários da Educação Especial	CEE/SEDU	
Formação Alfabetização (1º ao 3º ano)	GEF/SEDU	
Formação Alfabetização e Matemática (5º ao 6º ano)	GEF/SEDU	
Formação de Matemática (5º ano)	GEF/SEDU	IFES
Pedagogos Educação Infantil	GEI/SEDU	UFES
Pedagogos Ensino Fundamental	GEF/SEDU	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações fornecidas pela Sedu-Serra.

¹⁸ Centro Cultural Eliziário Rangel fica localizado no bairro São Diogo, Serra/ES e realiza atividades de arte e cultura na comunidade local, criando movimentos insurgentes na periferia serrana.

Quadro 2 – Levantamento de Formação Continuada na rede municipal de ensino de Serra (ES), ano 2019 - conclusão

AÇÃO	RESPONSÁVEL	PARCERIAS
Professores da Educação Infantil e Auxiliares de Creche	GIPAE/SEDU	
Professores Educação Especial	CEE/SEDU	UFES
Programa Valores Humanos	SP/SEDU	PREVISTO
Projeto Extensão Relações Étnico-Raciais	CEER/SEDU	Neab-UFES
Semana Nacional da Voz	GEFOR/SEDU	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações fornecidas pela Sedu-Serra.

Atualmente o município possui 72 centros de educação infantil que atendem um público formado 21.500 alunos; 67 escolas de ensino fundamental com 43.082 alunos, 01 escola de tempo integral com 918 alunos; 10 escolas de ensino fundamental ofertam a modalidade Educação Jovens e Adultos, atendendo 1.800 alunos. O quadro de profissionais da rede municipal tem atualmente 4.231 professores e 419 professores em assessoramento pedagógico (pedagogo). Atuam na Subsecretaria Pedagógica/Sedu-Serra no atendimento às unidades de ensino 75 profissionais da educação que atuam na gestão, formação e assessoramento dos processos educativos.

Durante o percurso da pesquisa acompanhamos a composição de algumas ações do Plano de Ação da Sedu-Serra que, em 2019, tem como tema “Escola que acolhe, Escola que transforma”. Em um contexto nacional de ataques à universidade, à docência, aos movimentos sociais e às conquistas realizadas nas últimas décadas no âmbito de políticas educacionais, sentimos no corpo-Sedu-Serra o desejo de pensar e insurgir nos *espaçostempos* com a escola em busca de outras correntes de ar capazes de aumentar nossa potência de agir, escapando do ar tóxico instituído pelo sistema colonial-capitalístico (ROLNIK, 2008) que sufocam a docência e a gestão de processos educativos no âmbito de escola e também da Sedu-Serra.

Assim, partindo desse desejo de produzir resistências e pensar outros possíveis para a escola e para a educação no município de Serra (ES), a equipe de gerentes e coordenadores de ensino da secretaria municipal, sob a orientação da Subsecretaria Pedagógica, tem realizado algumas ações articuladas no atendimento às demandas apresentadas pelas escolas no que diz respeito à formação de profissionais da educação e aos processos de *aprenderensinar*. Consideram não somente indicadores internos e externos, mas também os movimentos vividos na

escola. No assessoramento pedagógico realizado pela subsecretaria pedagógica acontece visitas às unidades de ensino para o acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas por meio de diálogos com diretores, pedagogos, professores, coordenadores de turno, profissionais da secretaria escolar, famílias e estudantes nos *espaçotempos* escolares.

Acontecem, na rede municipal de ensino de Serra-ES, também os encontros coletivos para estudos, avaliação e planejamento dos processos educativos. As datas são incluídas no calendário escolar e definidas pela Sedu-Serra, com a participação das escolas, no início de cada ano letivo. Em 2019, foram previstos encontros na escola e também encontros organizados pela Subsecretaria Pedagógica. Devido ao expressivo número de profissionais participantes, este ano o encontro entre os profissionais de diferentes escolas foi organizado em polos regionais, organizados conforme a distribuição geográfica do município. O objetivo foi facilitar o deslocamento dos profissionais e dinamizar a formação realizando não somente palestras, mas grupos de trabalho que possibilitasse trocas de experiências e a participação dos sujeitos que habitam a escola. Nosso corpo-pesquisa pôde viver alguns desses movimentos e problematizar as formas e forças que enredam encontros de professores na rede municipal de Serra/ES em 2019.

Conforme as datas previstas em calendário do ano de 2019, aconteceram nos dias 28 e 29 de março estudos coletivos realizados no lócus de pesquisa. O encontro do dia 28 de março contou com a participação de toda a equipe escolar e as discussões foram mediadas por profissionais da Sedu-Serra que, a convite da escola, realizaram um movimento formativo intitulado “Ensaio pedagógico: diálogos sobre a alfabetização na perspectiva da proposta discursiva”.¹⁹ Foram realizadas discussões sobre a prática docente de professoras alfabetizadoras na rede municipal de ensino, abarcando também os pressupostos teórico-metodológicos de orientação curricular, bem como políticas de alfabetização em curso no âmbito estadual e federal.

Dos fios enunciativos que enredaram o encontro, destacamos os que criam relação com o contexto da escola e os atravessamentos de políticas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), bem como políticas de

¹⁹ A aposta do ensino da língua assumindo a abordagem discursiva tem como referencial teórico Mikhail Mikhailovich Bakhtin ampliado com estudos no campo da Alfabetização realizados pela Prof^a Dra. Cláudia Mendes Gontijo e Prof^a. DRT. Cleonara Maria Schwartz

formação continuada e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Durante o encontro com profissionais da Sedu-Serra e professoras, foram disparadas algumas “provocações” pedagógicas como: “relação criança e linguagem”, “conceito de alfabetização” e “trabalho com texto em sala de aula”. E quando provocadas a falar de experiências docentes com o texto em sala de aula uma das professoras enuncia: “Quando o texto está relacionado com a realidade isso toca a criança”. Então a mediadora da discussão ressalta a importância de ampliar o repertório textual utilizado em sala de aula promovendo, no cotidiano da escola, a interação da criança com a literatura e diferentes gêneros textuais.

A formadora da Sedu-Serra realiza várias problematizações sempre convidando o grupo de professoras a partilhar suas experiências com a alfabetização em sala de aula. Então a professora “A” destaca que a alfabetização não pode ser reduzida a conhecer as letras, é preciso conhecer as letras e saber usar as letras para compor palavras e ressalta: “Para mim, o conceito de alfabetização é “alfabetiz+ação”, pois a criança precisa saber das letras do alfabeto e precisa saber como usá-las”. Entre uma fala e outra, a professora “B” dispara: “Eu não me desespero quando uma criança não chega lendo ao 3º ano. Não adianta. Cada criança tem um jeito. Às vezes, aquilo que ele viu lá na educação infantil só vai fazer sentido no 3º ano”. Já a professora “C” enuncia: “O que me mata é achar que alfabetização é só aprender Português e a Matemática. Um monte de criança fica reprovado no 6º ano porque não aprende Matemática nos anos iniciais”. Aos poucos, as professoras foram se manifestando e compondo a discussão ao trazer suas experiências, hipóteses e certezas sobre o processo de alfabetização.

Retomando o material exposto ao grupo com a ajuda de *slides*, a formadora destaca distanciamentos e aproximações entre as diretrizes curriculares municipais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante da problemática, a professora “D” enuncia: “A gente fica confusa: letramento, alfabetização, psicogênese da língua escrita. É um vai e vem de teorias”. Nessa dança que desloca o corpo-pensamento com perguntas, certezas e insatisfações, somos surpreendidas quando a professora “E” começa a se queixar do barulho que as crianças fazem durante a aula e diz: “Eles não sabem o tempo de calar. Eles falam o tempo todo. Na escola falta o tempo do silêncio”. Outra professora, em outro ponto do auditório, acrescenta: “A gente está sendo sacudida por esta geração que está aí”. E a professora “E”, reforça:

“Eles têm sede de falar e falam. A gente planeja, mas quando eles conseguem fazer desandar (dar errado) a aula, vira um caos dentro da sala”.

Entre as muitas coisas que nos afetam neste encontro com as professoras e as professoras formadoras da Sedu-Serra é possível aqui destacar aquela que neste tempo mais nos preocupa: o desejo de silenciar as crianças, a escola. Neste contexto nacional de tanto “silenciamento” condicionado por regimes de controle extremamente autoritários, entre os enunciados que fazem aumentar nossa vontade de potência diz respeito ao fato que há “barulho” na escola. Conforme enfatizado pela professora “E” as crianças não se calam e sacodem a docência, colocando nosso corpo-pensamento fora da ordem, em desequilíbrio. As crianças não se paralisam diante das estruturas e linhas endurecidas instituídas pelos regimes de controle em vigência na escola. Elas deslizam, escorregam, gritam, brincam ao entrar em relação com uma escola que só existe na perspectiva da criança que ainda não foi capturada pelas formas duras de pensar e viver a alfabetização, as aprendizagens.

Ainda neste encontro do dia 28 de março a formadora da Sedu-Serra apresentou algumas atividades realizadas por professoras alfabetizadoras na rede de ensino como pistas para pensar a alfabetização para além do método tradicional e de perspectivas pautadas na psicogênese da língua escrita. Considerando os referenciais teóricos que sustentam o ensino da língua em uma perspectiva histórico-cultural e discursiva os formadores agradecem o convite da escola e se colocam à disposição para compor outros *espaçotempos* formativos para tratar da temática em questão.

As enunciações e o contexto de problematizações levantadas neste encontro com professoras e professoras formadoras da Sedu-Serra nos convidam a pensar-insurgir não para encontrar culpados, mas para criar condições de manejar outros possíveis para os processos de *aprenderensinar*: que forças operam na produção do desejo que faz desejar o silêncio da escola, o modelo docência e de aprendizagem? Que mecanismos enfatizam a lista de direitos de aprendizagem e/ou competências e habilidades sem considerar as singularidades e multiplicidades que habitam o corpo-escola? Quais os possíveis quando pensamos macro e micropoliticamente o Direito à Educação?

A BNCC não é só uma lista de conteúdos. De algum modo a escola exclui a diferença quando os processos educativos são pautados em um discurso de

igualdade de aprendizagem. Desse modo, somos impulsionados a pensar as dimensões de saber-poder-subjetividades que coexistentes na lógica que prescreve o que deve ser ensinado na escola e o que deve ser instituído na formação de professores.

ATO IV: POR UMA DOCÊNCIA INVENTIVA QUE VIBRA NO DESLOCAMENTO

Figura 15 - Mulheres (2000)²⁰



Fotografia: Duarte Passos & Mauro Khoury

A recepção calorosa da coordenadora de turno da escola de Ensino Fundamental onde realizamos cartografias do devir docência e de movimentos curriculares nos anima logo na entrada da escola. Entre uma coisa e outra, falamos da reforma (ou, se preferir, o “fim”) da previdência social no Brasil, orquestrada pela equipe de governo que, antes mesmo de assumir seu mandato, vem atuando contra a vida, a diferença, a educação.

No meio da conversa, de súbito, ela arranca o celular do bolso e com ele inicia a exibição de um vídeo que circulava nas redes sociais por aqueles dias. Era uma mulher, uma jovem deputada federal que “enquadrava” o então ministro da

²⁰ Três mulheres no palco em uma relação atravessada por diferentes emoções tentam manter a individualidade meio a multiplicidade, (trans)criando atos sugestivos que provocam a dúvida da natureza das relações. Diálogos são alternados em diferentes combinações mantêm a narrativa aberta no decorrer de todo espetáculo. Disponível em: <<http://www.qusarciadedança.com.br/espetaculo/mulheres/>>. Acesso em: 22 set, 2018.

educação. O ministro apresentava sua “lista de desejos” para a educação pública brasileira, sem, ao menos, atentar para a complexidade e urgência do tratamento de pautas como o Fundo Nacional da Educação Básica, em seus últimos suspiros, bem como o Plano Nacional de Educação.

O canto corajoso da jovem deputada²¹ destoava daquilo a que os holofotes da mídia costumam “dar luz” quando tratam de notícias do Congresso Nacional no “horário nobre”, que fica no ar entre uma novela e outra. Esse grito estava ali, atravessando os corredores, a sala dos professores, o cotidiano da escola... No clicar dos dedos, são disparadas conversas e o pensamento dança em movimentos intensivos e vibrantes, quando diferentes corpos entram em relação, ainda que por acaso, no cotidiano imanente de uma escola. E tudo pode começar depois de um anúncio despretenso como *Você por aqui?* Tal enunciado foi disparado pela coordenadora de turno na nossa chegada à escola para mais um momento de produção dos dados para esta pesquisa.

As forças que atravessam e compõem o cotidiano escolar estão para além da reprodução do conhecimento e da circulação frenética de informações. Assim como no Espetáculo “No singular” (2012), podemos pensar a relação que estabelecemos com o outro, com ferramentas tecnológicas, sempre à mão dos usuários. De casa, do pátio da escola, da sala dos professores, da sala de aula, somos conectados, entre tantas outras coisas, às audiências públicas que tratam de pautas de nosso interesse (ou não). Com um clique, abrimos e fechamos janelas. Realizamos traduções simultâneas de texto, antes deste tempo, colocadas sob a soberania de um grupo seleto de intelectuais. O acesso a bibliotecas, museus, centros culturais, exposições artísticas, produções de pesquisa, jornais estrangeiros nos (des)conectam em *espaçotempos* em questão de segundos. Mais que o uso, mais que o avanço e democratização do acesso às tecnologias de informação, o que nos interessa é aquilo que vibra entre um corpo e outro. As forças e afetos sentidos no corpo-pensamento na criação de outros mundos possíveis.

O encontro com a coordenadora de turno da escola e o encontro com signos artísticos peculiares, como a dança da “Quasar”, aumentam em nós a potência do

²¹ Deputada Tábata Amaral (PDT), durante pronunciamento marcado por um “bombardeio” e críticas ao então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodrigues, durante audiência pública no Congresso Nacional, em março de 2019. O vídeo com essas cenas viralizou e pode ser visto, entre outros muitos links, em <https://www.cartacapital.com.br/politica/tabata-amaral-x-velez-rodriguez-embate-da-precisao-contra-o-silencio/>.

pensar os tempos de angústia e mal-estar vividos no contexto de políticas públicas no Brasil. Em tal contexto, estabelece-se uma relação de corpos políticos inflamados, marcados por uma produção discursiva diuturnamente alimentada por doses generosas de machismo, racismo, xenofobia e outros modos de mutilação da vida, cada vez mais capturada pela lógica moralista e arbitrária que nos consome e que tenta apequenar nossa existência.

O movimento da coordenadora de turno e o encontro com o vídeo que trazia uma série de provocações da jovem deputada em relação às ações de um (des)governo do poder público federal dispara em nosso corpo-pensamento uma série de indagações: o que pensar, frente à aliança entre Estado conservador e Estado neoliberal? O que quer o neoliberalismo com essa aliança em tons de um “crime perfeito”? O que escapa aos holofotes midiáticos, engendrados pelo interesse por produções de verdades absolutas e cultura do óbvio? São, pois, tempos em que pensar é perigoso. E uma frase de efeito publicada em redes sociais é tão populista quanto às medidas “salvacionistas” tomadas por um (des)governo de âmbito nacional. Com Didi-Hubermann (2011), perguntamos: onde dançam reluzentes os pirilampos em tempos de ferozes holofotes extremistas por todos os lados? Seria a deputada uma voz ecoando solitária no deserto? Como produzir resistência escapando de lógicas dicotômicas? Que tipo de relação pode ser criada com esse cenário de mutilação da ciência, da educação, das lutas sociais? Podem essas relações suscitar a criação de micropolíticas ativas engendradas pelo desejo coletivo? Quais os limites de uma micropolítica reativa quando a lógica da individualidade e dualidade (partido político, extrema direita *versus* esquerda, heróis do Judiciário) se sobrepõe à lógica da diferença engendrada pelo desejo de composição de um corpo coletivo?

Com Rolnik (2018) sentimos um corpo-pensamento que vibra em linhas de escrita “[...] impulsionada pelos nós na garganta que foram se apresentando durante esses anos” [...] (ROLNIK, 2018). Em devir-larva, a autora busca palavras refinadas para completar sua germinação, [...] “dando nascimento a um lugar de corpo-e-fala que os injete na corrente sanguínea da vida social, contribuindo à sua maneira para o trabalho coletivo que visa sua transfiguração” (ROLNIK, 2018, p. 26).

Ao penetrar em devir-larva as camadas mais obscuras do fascismo contemporâneo, a autora nos provoca pensar diferentes mecanismos incorporados ao “regime colonial-capitalístico” que, nos tempos que passam, exercem a sedução

perversa sobre o desejo de modo cada vez mais violento e refinado, o que leva o sujeito a se entregar com gozo ao abuso, o que justifica, para Rolnik (2018, p. 26), uso da expressão “vida cafetinada”.

O desejo de Rolnik (2018) em desatar os nós e criar novos cenários que tragam de volta o bem-viver, evitando que aqueles se transformem em nódulos patológicos e que suas metástases se espalhem como peste pelo corpo-alma, é, entre outras coisas, um convite para pensar-insurgir um novo tipo de ativismo, que não se restringe à luta por igualdade de direitos, ou seja, uma insurgência macropolítica, mas que é capaz de expandir-se micropoliticamente para a afirmação de outro direito que engloba todos os demais: o direito à vida, “[...] uma vida nobre, prolífera vida, vida singular, uma vida” (ROLNIK, 2018, p. 64). Desse modo, compartilhamos de seu argumento de que [...] não basta resistir macropoliticamente ao atual regime e que é preciso agir igualmente para reapropriar-se da força de criação e cooperação – ou seja, atuar micropoliticamente –, reconhecê-lo [o regime] racionalmente não garante ações eficazes nessa direção (ROLNIK, 2018, p. 35).

A nova dobra do regime colonial-capitalístico não se apropria somente de nossa força de trabalho, mas de nossa própria vida, atuando na produção da nossa subjetividade, na captura e produção de nosso desejo, o que lhe confere “[...] um poder perverso mais amplo, mais sutil e mais difícil de combater” (ROLNIK, 2018, p. 33). Por isso, é preciso engendrar outros modos de resistência. Somos todos convocados a um novo tipo de ativismo, movido por “[...] uma vontade coletiva de agir, visando à construção de um comum” (ROLNIK, 2018, p. 33).

Nessa direção, podemos compor novos tipos de insurreição, que operam na criação de forças macro e micropolíticas manifestadas em movimentos de gerações mais jovens que habitam as periferias de centros urbanos, em corpos coletivos, em que a vida grita e pede passagem, fazendo tremer os mais vigorosos discursos em prol da expropriação da vida. Outros movimentos insurgentes na criação de micropolíticas ativas a favor de uma “vida não cafetinada” podem ser encontrados também na Arte, que pode produzir deslocamentos da política de produção de subjetividade e do desejo dominante ao pensar-insurgir, desarmando configurações do poder na formação de um “corpo coletivo comum”, que, como potência da invenção, age produzindo sinergias e abrindo caminhos para a produção de outros modos de existência.

A arte e como modos de ativismos possuem o que Rolnik (2018, p. 39) entende serem ferramentas que podem nos auxiliar na problematização tanto da “[...] produção da subjetividade, do desejo, do pensamento e da relação com o outro, que nos levam a uma entrega cega à apropriação da força de criação, quanto aquela em que se viabiliza sua reapropriação”. Saber o que difere macro e micropolítica seria uma das condições para a produção de resistências contra o novo regime colonial-capitalístico.

Produzindo agenciamentos com a obra “Caminhando”, de Lygia Clark (1963), Rolnik (2018) nos convida a pensar políticas do desejo e suas ações pensantes como uma micropolítica ativa e sua bússola vital e como uma micropolítica reativa e sua bússola moral. Embora saindo de um mesmo ponto, quando o desejo cumpre sua função ética, é capaz de driblar o poder do inconsciente colonial capitalista. No entanto, se conduzido pela agulha da bússola moral, o desejo segue na direção do rastreamento de modos de existir e de representações, interrompendo o modo de criação de outros mundos. Esse tipo de ação prejudica a vida em toda a sua esfera relacional e, como uma peste, seu veneno propaga-se pelos fluxos daquela; ao estancar seu processo de diferenciação, os intoxica. Produz-se, assim, uma vida sujeitada ao poder do inconsciente colonial-capitalístico: “[...] uma vida genérica, vida mínima, vida estéril, miséria de vida” (ROLNIK, 2018, p. 76).

A autora destaca a força da Arte, que “[...] tem suas fronteiras cada vez mais indiscerníveis [...]” na produção de potentes práticas ativistas que atuam micropoliticamente, ao “[...] incidir sobre ações do desejo, de modo a imprimir-lhe[s] sua direção e seu modo de relação com o outro” (ROLNIK, 2018, p. 76). Desse modo, tais ações tendem a chocar-se com a barreira da política de produção de subjetividade do regime capitalista vigente. Assim sendo, com os agenciamentos realizados por Rolnik no encontro com a obra de Lygia Clark, confirmamos a força dos signos artísticos: eles não apenas agem como disparadores do pensamento, mas como mecanismos de produção subjetiva que opera como uma máquina de guerra na composição de micropolíticas ativas.

Assim sendo, recorremos à arte-dança de Henrique Rodovalho, que, assumindo um olhar atento ao presente, ao que se passa entre os corpos na contemporaneidade, deseja suscitar acontecimentos de encontro entre o corpo dançarino e o mundo que grita e vibra em nossa pele. Suas obras tornam dizível forças indizíveis; visível, forças invisíveis. No espetáculo “Mulheres” (2000) no corpo-

pensamento, são suscitadas dúvidas e incertezas quanto à natureza da relação vivida no encontro entre três mulheres, as quais ficam em aberto. Sensações e emoções são produzidas em nosso corpo, que percorre a cena com olhos fixos nos movimentos das dançarinas, as quais nos capturam com expressões, gestos.

No encontro com o espetáculo “Mulheres” (2000), nossos ouvidos deslizam, embriagados pela força do encontro produzido com a imagem-música de Wim Mertenz e Les Tambours Du Bronx,²² O clássico e urbano se encontram em nossos ouvidos, atravessando-os; de uma ponta a outra, ressonâncias de ritmos e movimentos são produzidas no “entre nós” e nos convidam a compor a cena, que começa pelo meio e termina aberta, perturbando nosso corpo-pensamento com a incerteza que vem morar em nós: como indaga o texto em que a “Quasar Cia. de Dança” apresenta o espetáculo “Mulheres”: “Se não é o que parece ser o que seria então?”.

Mais que um espetáculo, as criações do coreógrafo produzem sensações, provocações, desejos, subjetividades, constituindo-se como aposta na relação humana guiada por uma bússola vital. Um encontro de corpos na composição de um corpo coletivo e

[...] corpos coletivos sempre têm em franjas ou minorias que reconstituem equivalentes de máquina de guerra, sob formas por vezes muito inesperadas, em agenciamentos determinados, tais como construir pontes, construir catedrais, ou então emitir juízos, ou compor música, instaurar uma ciência, uma técnica... (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 34).

Um corpo-docência em devires realiza agenciamentos com outros corpos criando outros possíveis na arte de existir. Assim, a aposta da formação inventiva como corpo que dança – e que dança no deslocamento – produz rasuras na representação de uma imagem cristalizada da docência, do pensamento. Vive o risco de escapar do espetáculo-representação para viver a criação de outros mundos na composição de um pensamento tipo rizoma, que segue errante, mundano, fazendo metamorfose de uma máquina de guerra.

22

Um encontro com a música clássica em composição com tambores periféricos fazem vibrar nosso corpo. Disponível em <[HTTPS://www.youtube.com/watch?v=sNT-IOxjdkM](https://www.youtube.com/watch?v=sNT-IOxjdkM)>. Acesso em: 05 ago. 2018

4.1. FORMAÇÃO INVENTIVA COMO MÁQUINA DE GUERRA: UM CORPO-PENSAMENTO QUE DANÇA NO DESLOCAMENTO

Linhas duras instituídas por discursos-forças incorporados por um regime capitalista globalitário e financeirizado contemporâneo cria um cenário estarrecedor no Brasil. No entanto, linhas flexíveis e linhas de fuga são engendradas em *espaçotempos* formativos na tentativa de buscarmos fôlego na superfície. Assim, continuamos a realizar agenciamentos com espetáculos da “Quasar Cia. de Dança”, fazendo um sobrevoo cartográfico por alguns movimentos formativos da rede municipal de Serra (ES) para professores do Ensino Fundamental.

O contexto de nó na garganta nos convoca a pensar-insurgir a formação continuada de professores como “máquina de guerra”, tal como proposto por Deleuze (1997, 2012) e, assim, produzir de resistências ativas atentas a forças de dimensões macro e micropolíticas instituídas pelo desejo dominante de uma nova modalidade de regime colonial-capitalístico.

Nessa perspectiva, inspirados em Deleuze e seus agenciamentos com signos artísticos, no encontro com o espetáculo “Mulheres” (2000) nos afeta a potência inventiva e o desejo de dançar no deslocamento, dançar em devir-mulher. Com esse espetáculo, fazemos a composição do projeto de formação continuada para os professores de Ensino Fundamental de Serra (ES), no intuito de pensar a relação de forças macro e micropolíticas enredadas no campo da formação de professores neste contexto que nos atravessa.

Enredando a imagem-dança em devir-mulher em nosso campo de pesquisa, em nosso corpo-pensamento, emergem as seguintes problematizações: quais os “possíveis” para uma formação continuada de professores atenta à produção de redes macro e micropolíticas tensionadas no cotidiano da escola e fora dela? Quais os “possíveis” de uma formação docente que dança no deslocamento, em devires, que produz movimentos em múltiplas direções, que escapa da lógica binária de causas e efeitos? Que ressonâncias de afetos podem ser criadas entre diferentes corpos-pensamentos para a construção de uma vida coletiva, expansiva, uma vida?

A docência é atravessada por forças macropolíticas e micropolíticas que são coengendradas no cotidiano escolar. A escola é enredada por forças, afetos e afecções. Assim sendo, o projeto de formação deu-se pelo desejo de realizar um sobrevoo cartográfico por movimentos formativos que, na tentativa de fazer piruetas,

criar rasgões no tempo, rabiscar o espaço, estabelecer conexões com outros corpos, aposta no acolhimento, no cuidado de si e do outro na construção de micropolíticas ativas (ROLNIK, 2018) para afirmação da vida na perspectiva da diferença.

Em meio a isso, esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação encontra no Plano de Ação da Subsecretaria Pedagógica a possibilidade de compor um projeto de formação continuada de professores como exercício ético-estético-político de força problematizadora. Essa força se cria quando aproximamos o corpo-pensamento da UFES ao corpo-pensamento da Sedu-Serra para, em modos de cooperação, dançarmos, produzindo outros possíveis, criando deslocamentos do modelo cristalizado de pensamento/currículo/docência que tenta capturar nossa potência criadora, nossa produção objetiva e subjetiva, nossa vida.

Nesse sentido, uma parceria entre a UFES e a Sedu-Serra foi criada para a produção do projeto de pesquisa e extensão “Formação inventiva em redes macropolíticas e micropolíticas: acolhimento, cuidado de si e do outro na afirmação da vida”. Participaram do projeto 75 profissionais da Educação que atuam na Sedu-Serra e/ou na formação continuada de professores da rede do município, três estudantes do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/UFES), entre os quais nos incluímos. E, ainda, um estudante de Pedagogia (UFES) e duas professoras doutoras do PPGMPE/CE/UFES. Os encontros se deram entre março a julho de 2019 e foram realizados no Centro de Formação da Sedu-Serra e no Centro de Educação da UFES, totalizando 32 horas.

No movimento de pesquisa, assim como na escola pública, no âmbito da gestão de processos educativos ou da docência, algumas sensações sentidas no corpo ressoam afetos tristes, sobretudo no atual contexto educacional brasileiro, quando nos deparamos com uma série de ataques à docência e às universidades. A BNCC, por exemplo, enquanto um mecanismo questionável avança atrelado a sistemas nacionais de avaliações externas, políticas de formação de professores concentradas em plataformas digitais e na modalidade à distância, bem como programas milionários para produção e distribuição de livros didáticos. É um cenário em que, geralmente, a força de parcerias público-privadas pode ser notada. Em meio a isso, vale, ainda, destacar projetos de emendas constitucionais, como cortes de investimento para a Educação, criminalização de movimentos sociais e perseguição às universidades, o que não se dá por acaso.

Sentimos, portanto, uma tentativa intencional e orquestrada de controle, de regulação uniformizante que desconsidera a complexidade, a diferença que enreda a escola. Assim, para atender aos padrões e aprisionamentos do currículo e da docência, a escola corre o risco de sentir sua força diminuída por aquilo que Rolnik (2018) classifica como uma nova modalidade de golpe, criada por uma aliança perversa e temporária entre forças neoliberais e neoconservadores, que configuram, desse modo, a perversão do regime colonial-capitalístico.

Ao entrar em relação com temas da educação contemporânea, desejamos problematizar forças macropolíticas e micropolíticas, colocamos nosso corpo-pensamento em movimento com as contribuições teóricas de autores como Deleuze e Guattari, Carvalho, Rolnik, Dias e Delboni. Esta proposta constitui-se como um desejo coletivo de criar deslocamentos de uma imagem dogmática de pensamento/currículo/docência. Assim sendo, nossa aposta metodológica recorre às redes de conversação associadas ao uso de imagens e a cartografia na tentativa de potencializar a criação/invenção de movimentos formativos que engendram ações na articulação de saberes-poderes-subjetividades e na tessitura de diálogos para afirmação da vida em imanência, nos espaçotempos escolares e fora dele (Projeto de Formação Continuada Sedu-Serra e PPGMPE/CE/UFES).

A tentativa de “paralisia” curricular/docente tenta nos capturar e diminuir nossa força no movimento. Todavia, sempre há possibilidade de resistências ativas de dimensões macro e micropolíticas que são tecidas pela criação/invenção de outros de modos de existir. Portanto, ao produzir “bons encontros” com professores em *espaçotempos* de formação continuada, podemos suscitar o desejo coletivo que “[...] atua como um devir minoritário no sentido da (re)existência às forças biopolíticas do biopoder, inventando um currículo experimentador fundado no agenciamento da alegria [...]” (CARVALHO, 2016, p. 451).

Assim sendo, o projeto de extensão e pesquisa, produzindo ressonâncias de afetos entre universidade e políticas de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Serra (ES), desejou:

Potencializar nos espaçotempos de formação continuada de profissionais que atuam na formação docente e no assessoramento pedagógico na rede municipal de Serra (ES), estudos e pesquisas que poderão pensar e insurgir movimentos formativos na composição com as forças que vibram no cotidiano escolar e, assim, resistir de outro modo, ao engendrar o desejo coletivo de afirmação da vida

(Projeto de Formação Continuada Sedu-Serra e PPGMPE/CE/UFES).

A dança vive o desafio do movimento, o desafio de dar a ver e falar o que em nosso corpo-pensamento ressoa implicante, rasurando, no tempo e no espaço, aquilo que vibra em nós ao compor um enredo, um espetáculo que dança. A dança cuida do movimento, escapa da paralisação, engendra o movimento no movimento do pensamento. A dança pensa-vive a possibilidade do movimento no movimento, e da criação, e do toque, e da sensação e... e... e...

Na atenção “aos afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2018) e levando em conta os tempos aterrorizantes vividos atualmente pela educação pública brasileira, os encontros experienciados pelo projeto de pesquisa e extensão em composições com profissionais da Educação da rede municipal de Serra (ES) podem enredar currículos/docências suscitadas pelo desejo de se mover ao inventar outros modos de resistência. O que pode um encontro com professores quando o desejo é a invenção de micropolíticas ativas?

São convidados a dançar conosco nesta composição aqueles que põem nosso corpo-pensamento em movimento, ao pensar a diferença como potência e a resistência como possibilidade de uma vida. Assim, temos em nossa companhia Deleuze e Guattari (1992, 2010, 1995, 2011, 1992, 2013), com a arte do “e”, o pensamento rizoma, a máquina-de-guerra, bem como a cartografia que dança no deslocamento do plano intensivo de afetos e que desafia a composição da pesquisa, tecendo uma perspectiva processual de investigação. Promovemos, assim, um convite a (des)caminhos metodológicos que vão se constituindo nos territórios múltiplos, em que os percursos/sobrevoos possibilitam diversas conexões entre si, cuja força é a possibilidade da experiência que nos coloca em movimento, que nos desloca quando entramos em relação com tramas, fabulações, forças que estão entre os corpos-pensamentos que vibram no cotidiano escolar.

Adicionalmente, Carvalho (2009) nos afeta com estudos do plano de composição e imanência nos currículos escolares e com a força-invenção das redes de conversação associadas aos usos de signos artísticos. A autora nos afeta, ainda, com o desafio de viver-pensar um desejo coletivo fundado no agenciamento da alegria, que busca ultrapassar a passividade nos processos de inventividade cotidiana.

Compomos também com Delboni (2012), que, impulsionada nas intensidades da vida vivida no cotidiano da escola, (trans)cria afetos em escrita para dar a ver e falar os movimentos de corpos que vibram na criação do conhecimento como o mais potente dos afetos. Temos, ainda, a inspiração em Dias (2011) e sua aposta em uma formação inventiva de dimensões ética, estética e política, fazendo-nos um convite ao deslocamento do corpo-pensamento na produção coletiva do conhecimento que se desdobra em experiência, bem como da experiência que se desdobra em conhecimento.

A formação docente nas perspectivas ética, estética e política pode se constituir como potência de agir, por deslocar-se da lógica da reconhecimento (da rostidade, do modelo de pensamento). Lançando-se em outras direções, força o pensamento a pensar, nos desloca, pois ativa em nosso corpo-pensamento outros possíveis, outros mundos. Desse modo, pensar é colocar-se em movimento, em devires, em risco; é suscitar acontecimentos, é deslocar-se da representação dogmática do pensamento, problematizar causas e efeitos com atenção aos processos de efeitos. É insurgir-se em meio ao desejo dominante por uma expansão da vida, da própria existência. É desarmar configurações do poder de um regime dominante do inconsciente colonial-capitalístico-cafetinístico (ROLNIK, 2018), que atua em nós com ferramentas objetivas e subjetivas. Assim, políticas educacionais como a formação continuada – como forças macro e micropolíticas – podem ser criadas no “entre”, como “máquina de guerra”, em um campo micropolítico.

Conforme Dias (2011, p. 276),

[...] uma micropolítica, assim, envolve questões éticas, estéticas e políticas, trazendo-as para as análises dos problemas e dos impasses do mundo presente, do mundo em que estamos. O campo a ser analisado é da maior seriedade. As experiências a serem criadas, por outro lado, são incorporadas num porvir. Ainda há muito que fazer, sempre, em nossa constante luta para realizar, no dia a dia, um modo de vida inventivo.

Deleuze sugere pensarmos e vivermos a Educação do mesmo modo que o(a) artista pensa e vive sua arte. Mas, afinal, porque *artistar* a Educação? Por que superar seus modos de subjetivação na busca do acontecimento, mapeando o plano intensivo dos afetos? “A Arte não ordena lugares, mas abre rasgões para o Fora [...]; desenroscam anéis de superfície pura sem interior e exterior; conectam e desconectam inimagináveis zonas de vizinhança” (CORAZZA, 2013, p. 21).

Assim, desejamos pensar com Delboni, Holzmeister e Silva (2016), que têm cartografado em suas pesquisas no campo do currículo e formação docente um contexto escolar atravessado por “[...] micropolíticas do desejo-docência-infância, que se constituem nas invenções dos processos de aprenderensinar, nas artistagens e invencionices dos praticantes ordinários” (HOLZMEISTER; SILVA; DELBONI, 2016, p. 417) com os cotidianos das escolas.

Pensar o currículo e a formação docente como produção subjetiva é colocar-se em risco, é criar resistência, é existir e resistir de outro modo. É compor resistência numa perspectiva ética, estética e política. É compor na coletividade uma micropolítica que ressoa implicante na estética de si. É pensar-viver, criando outros modos de vida que não se esvaziam na busca por respostas, mas problematizam as relações com e entre o saber-poder-si.

Qual o risco de um corpo-pensamento que em oposição a moral (certo *versus* errado, pode *versus* não pode) se constitui com um corpo ético que vive a invenção de uma possibilidade da vida, um modo de existência? Pensar habitando o risco é experimentar de modo ativo a arte do deslocamento de forças reguladoras a judicializar a vida, buscando fôlego na superfície. É compor na coletividade micropolíticas ativas, não reativas. É por o pensamento-corpo em movimento, manejando outros possíveis. Assim, operamos com a imagem do Saber, do Poder e do Si de outro modo.

Desse modo, quando habitamos o “deslocamento”, provocamos rasuras na imagem dogmática do pensamento que sustenta a representação, a moral, a verdade. Podemos criar agenciamentos coletivos de enunciação por entre linhas de vida e de escrita que atentam ao presente, ao que se passa, ao que nos passa, nos atravessa e, ao atravessar-nos, forma-nos e transforma-nos.

Uma formação docente na perspectiva ética é a que aposta na vida, que é movida pela bússola vital; uma formação docente na perspectiva estética se constitui como um modo existir, um *ethos*, um modo de ser e estar; uma formação docente na perspectiva política assume uma função social, por acreditar. Quando realizada nessa tripla perspectiva, a formação docente constitui-se como potência de agir, por deslocar-se da lógica da reconhecimento (da rotilidade, do modelo de pensamento, da “formatação docente”), lançando-se em outras direções. Essas novas direções forçam o pensamento a pensar, não em busca da solução de problemas, mas pensar outra noção de problema, capturar e registrar acontecimentos, pensar com

eles nos processos de efeitos. Desse modo, pensar é estar em movimento, em devires; atento ao presente, à experiência, aos encontros...

Assim, em meio à lama tóxica que avança no campo do currículo e da formação de professores no contexto brasileiro entra em processo de germinação no encontro do corpo-universidade e o corpo-escola uma proposta formativa com profissionais da Subsecretaria Pedagógica que assume na tentativa de deslocamento de modelos formativos verticalizados e homogeneizantes uma dimensão ética, estética e política quando pela experimentação aposta em outros possíveis para a formação docente. Assim sendo, podemos pensar/insurgir na criação/invenção de micropolíticas ativas que levem em conta, também, a produção de subjetividades. Desse modo, vamos engendrando redes de conversação abertas à problematização daquilo que acontece no plano intensivo e extensivo de forças e de afetos no cotidiano escolar.

No mês de março em encontros com a pesquisadora junto a subsecretaria pedagógica foi realizada o planejamento de uma proposta formativa atenta às demandas apresentadas por profissionais da Sedu-Serra bem como as temáticas apontadas por professores durante avaliação das formações realizadas em 2018. Dentre as principais temáticas evidenciadas destacamos: currículo, avaliação, relações professores-pedagogos, educação e diversidade, usos de redes tecnológicas na educação entre outras.

Assim sendo, no encontro do dia 05 de abril, começamos nosso dia com a potência inventiva da Professora Janaina Lima que na companhia de sua mala de histórias, memórias, invencionices nos abraçam e nos deseja uma manhã de bons encontros. Esteve também em nossa companhia a poesia de Manoel de Barros (imagem-literatura) e o texto “O lápis do poeta”, do Professor Professor Elton Luiz de Souza. Com a contadora de história, o poeta das miudezas e as provocações do professor Elton Luiz começaram o encontro que teve como tema “Docência em redes de saber-poder-subjetividades”.

Em seguida, o encontro seguiu colocando nosso pensamento em movimento com as problematizações da Professora Suzany Lourenço que enreda a experiência com a pesquisa no cotidiano escolar, no município de Serra (ES), o texto-pensamento “O que pode um professor”, de Walter Kohan. Suas provocações tem início com a imagem de Paulo Freire. Os ataques à docência neste tempo de proliferação de discursos-formas fascistas e o ataque a Paulo Freire e tudo o que ele

representa para política pública desse país nos faz pensar: o que engendra o pensamento fascista? O que escapa a esta maquinaria que opera numa lógica binária e cria para educação imagens de heróis e vilões?

Enredando as problematizações de Suzany, na companhia de Kohan, a professora “J” dispara: “Eu estou aqui pensando quantos de nós, às vezes, sem perceber também produzimos um discurso autoritário, posturas autoritárias nas relações com o outro? Onde está o fascismo que nos habita? Precisamos pensar em nossa cota fascista também” Uma pergunta que puxa outra pergunta e assim o encontro naquela manhã de sexta-feira foi criando uma sinergia de desejos pela expansão da vida, mas uma vida outra. Uma vida expansiva que, como nos convida a Professora Suzany “aprende a criar e cria para aprender”. Outro enunciado traz o pensamento de Freire e nos convida “a esperar, problematizar o presente e esperar, esperar fazendo”. Com a exposição de imagens do cotidiano de escolas de Serra (ES) e fragmentos do filme “Nunca me sonharam”, a professora Suzany nos aponta a vida que existe e resiste na escola. Não sabemos o que pode um professor, mas existe sempre a possibilidade de criar correntes outras correntes de ar, por uma docência que extrapola as tentativas de controle e “silenciamento” do professor, da escola, da educação na perspectiva da inclusão do diferente e da diferença.

De repente, um ilustre visitante rasga o planejamento daquela manhã. Somos surpreendidos pela chegada inesperada do menino Jeremias Reis. Estudante da rede municipal de Serra (ES), ele ganhou os holofotes da mídia em um programa de calouros infantil em uma emissora de TV. Menino que escapa da violência da periferia serrana encontrando na música um “oásis” no meio de uma realidade marcada pela pobreza e ausência do poder público. Recorrendo a uma organização não governamental, a família oferece ao menino-sorriso outra possibilidade de resistir e existir. Jeremias traz em si uma força “estranha” que nos leva a cantar, sorrir, chorar de alegria nas tardes de domingo. Menino-sorriso que é encanto e, também, resistência. Menino serrano que nos faz de algum modo “esperançar”...

Neste primeiro movimento formativo que acabava de começar – e começava pelo meio – fomos tecendo redes, conexões, entrando em relação com outros corpos que vão de algum modo potencializando, em nós, o desejo de modos de cooperação na criação de micropolíticas via ressonância entre frequências de afetos para construção de um coletivo comum.

Figura 16 – Instaurando acordes com outros corpos



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Na sequência de acordes que compõem nosso encontro, seguimos as ressonantes problematizações criadas pelo Professor Fábio Amorim que trouxe ao nosso encontro um breve histórico das políticas públicas engendradas nas últimas décadas no campo do currículo e da formação de profissionais da educação, no Brasil. As experimentações vividas/sentidas pelo Professor Fábio em sua trajetória pela educação, na docência, em movimentos de pesquisa, em movimentos sociais nos ajudam a pensar, entre outras coisas, a defesa da escola pública, laica e gratuita na perspectiva da diferença. Entre as formas e forças que atravessaram o encontro com o Prof. Dr. Fábio Amorim e os profissionais da subsecretaria pedagógica, destacamos alguns de seus enunciados:

Na história da formação de profissionais da educação no Brasil vivemos avanços e retrocessos que são históricos. No entanto, há coisas que não se negociam. A formação à distância, por exemplo, e os pacotes de formação engessados que não são pensados com a escola carregam interesses pela mercantilização da educação e a educação não é balcão de negócios. A formação tem que se dar no encontro com o outro, junto como outros.

Eu acredito na escola e nas pessoas que estão dentro da escola. Não acredito em receitas de escola. Não precisa ter modelo, precisa ter vida. Precisamos vencer essa demonização do professor. Parar de olhar o professor como um salvador da pátria. Temos essa ideia de escola sem partido, o desejo de transformar professor em tarefeiro. A parceria público-privada avançando na educação é preocupante. E o neoliberalismo de mãos dadas com conservadorismo também.

A BNCC tenta apagar a diferença. A diferença não cabe na escola. É importante pensar a naturalização de discursos discriminatórios, conservadores, excludentes.

Os enunciados que enredaram o encontro “Docência em redes de saber-poder-subjetividades” fazem ressoar em nós o desejo de continuar apostando e engendrando movimentos por uma formação inventiva (DIAS, 2011), pensando as redes macro e micropolíticas que são tensionadas em *espaçotempos* de formação continuada da rede municipal de Serra, na aposta nas tessituras curriculares que habitam o cotidiano para a afirmação da vida e aposta na diferença. Assim,

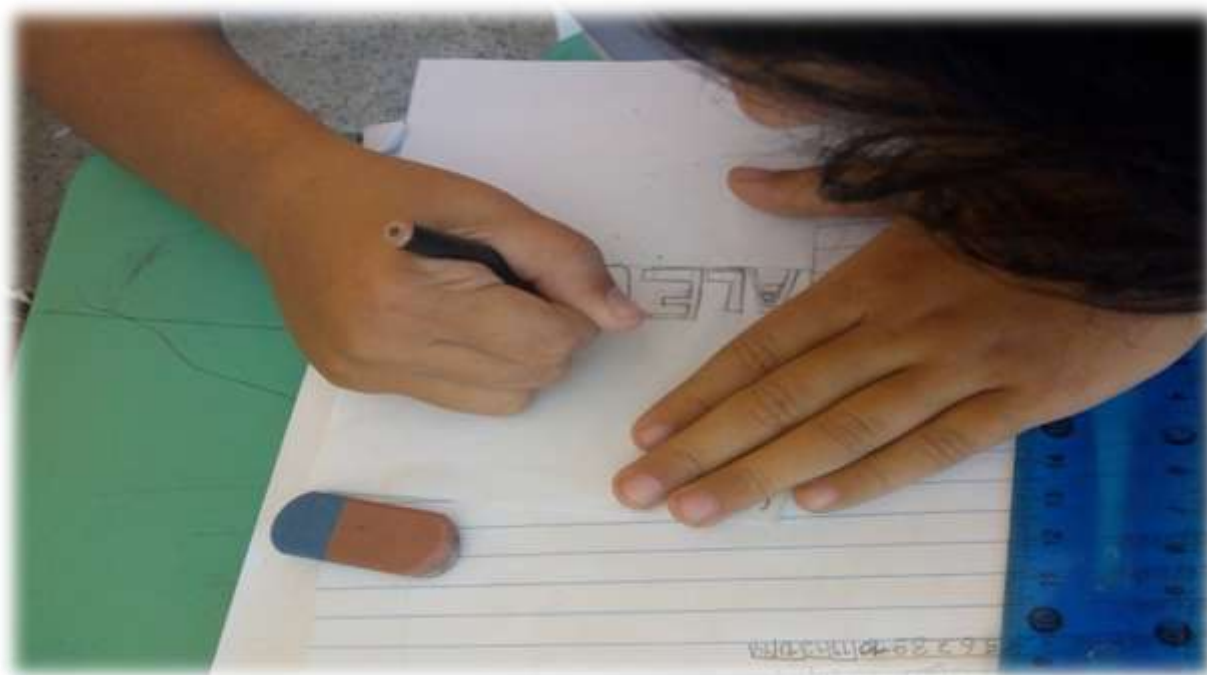
Uma formação inventiva de professores se dá por deslocamentos [...] Ao experimentar o exercício de lidar com movimentos conceituais e teórico-metodológicos no território da formação, aprendo a me relacionar com um conhecer incorporado. [...] É preciso abrir-se para se agenciar com uma política de cognição, produzir desmanchamentos de formas dadas, forjar espaços-tempos para a fabricação de outras formas, deslocar conceitos e praticar a escrita, levando em conta uma produção incorporada de conhecimento. Inventar e formar exige enlaçar-se com uma micropolítica do cotidiano da formação pensada “como usina e usuária do conhecimento” (D. Rocha, 2007). Esta é ética, estética e política. Ética porque se abre para a possibilidade de fazer escolhas. Uma formação que ao não se fechar em dar forma ao futuro professor expande a possibilidade de se desformar, de se transformar. Estética porque é possível criar uma formação bela e livre. Política pela atitude de forjar novos encontros, sempre outros que se move para se diferir daquilo que somos (DIAS, 2011, p. 260).

Assim, podemos pensar e suscitar acontecimentos para a invenção de outros possíveis para a formação de professores na Sedu-Serra. Assim, podemos engendrar na composição de uma política de formação no município, constituída por um desejo ético - por apostar na potência da Vida; estético - por acreditar na força de uma vida como uma obra de arte; e político – porque tudo é político e ao mesmo tempo macro e micropolítico. Um documento não é apenas uma forma, mas uma força que produz subjetividades.

Assim, a partir da temática “Docência em redes de saber-poder-

subjetividades”, provocada pelo texto “O lápis do poeta”, publicado pelo Professor Elton Luiz de Souza, o grupo recebeu um pequeno caderno para anotações foi convidado a expor, em linhas de escrita, os afetos que pedem passagem, pensando nos movimentos de formação continuada vividos em Serra-ES, no ano de 2019.

Figura 17 – Escritas de si: composições escritas para falar de formas, forças, afetos e afecções.



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Neste movimento, entramos em relação a um corpo-pensamento disposto a dançar em outra intensidade. Como podemos ampliar essas redes/forças/conexões em nós, em nossos estudos, em nossas pesquisas, nas relações que estabelecemos nos *movimentos de formação continuada* vividos na rede municipal de Serra (ES)?

[...] E se, em vez de pensar em formação, pensássemos em conversação, em propiciar uma conversa, a troca, a conexão entre os sujeitos através de diálogos, debates, discussões [...] É difícil, mas não impossível! Trabalhoso, perigoso, mas intensamente criativo, ao passo que provoca o cotidiano a emergir em sua multiplicidade de diferença e potência, para, então – em rede de conversações –, ser problematizado a partir dos conceitos, teorias e ferramentas de que dispomos em rede, na imanência presente e viva. Quanto menos parecido com palestra, quanto mais conversa paralela trazida à tona, quanto menos slides, quanto mais difícil for identificar quem estava na “condução do encontro”, melhor, mais potência, mais enredamento, mais diferenças em relação; acredito que em rede de

conversações deve-se propiciar intensamente que a fala coletiva tenha seus fios tecidos a partir do máximo de indivíduos possíveis. Sendo essa minha crença, raiada pelas experiências vividas nos encontros com pedagoga(o)s e professora(e)s do/no município de Serra (ES) (Fragmento do diário de campo de uma professora que integra o processo formativo vivido no âmbito desta pesquisa).

O desejo docente transportou-nos para outros *espaçostempos* de formação continuada na rede municipal de Serra (ES). Quando os percorremos, percebemos que são muitas as tentativas para viverem ali bons encontros, em tessituras de redes de conversação. Em 2016, especificamente, vivemos o projeto de pesquisa e extensão coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço na companhia da Prof^a. Dra Maria Elisabeth Barros de Barros, que, ao realizar tessituras com a potência da criação e da invenção no cotidiano escolar, colocava nosso pensamento para dançar em movimentos delirantes. A problematização era acentuada pela Filosofia da Diferença e criava em nosso corpo sensações que se misturavam entre dúvidas, incertezas, desejos em processos de produção subjetiva que iam ganhando força a cada experimentação.

No decorrer do mesmo projeto de extensão, uma de suas dobras nos possibilitou entrar em relação com uma disciplina optativa em que conhecemos a Prof^a Dra. Carmem Denebetti, quando coordenava um exercício estético-filosófico que nos convidava a viver uma escrita que dança, nela fazendo morar aquilo que nos afeta, que desloca nosso pensamento. Uma escrita que vivia sem “culpa”, sem prescrição, sem a pretensão de reproduzir verdades ou certezas sobre os modos de ser estar no corpo-docência.

Ali, em 2016, vivemos redes de conversações que se prolongavam em nossos encontros com o cotidiano escolar, ao mesmo passo que o cotidiano seguia sempre ocupando o enredo de nossas conversas, os encontros com outros corpos-pares com os quais compusemos os encontros implicantes daquela disciplina “arteira”. Ali, na produção coletiva do conhecimento, dançamos um “[...] zigue-zague sem fim, constituindo parcerias, cumplicidade” (diário de campo da Professora Isabel).

A Prof^a Dra Carmem Benedetti rabiscava, naquele tempo, as primeiras tentativas de uma formação inventiva com aquele grupo de professoras no município de Serra (ES). Encontramos ali um lugar estranho, um corpo estranho que, aos poucos, vai passando e enredando nossas conversas, nossa escrita. A pergunta da

pergunta começa a ganhar espaço, a resposta exata e as frases de efeito com certezas, clichês começam a ser questionadas, forçando nosso pensamento a pensar de outro modo, com outras perguntas. Estabelecemos outra relação com o imprevisível, com o pensamento sem imagem, com as provocações deleuzeanas, com os conceitos roubados, criados na repetição para compor a diferença. Como dizia a Prof^a. Dra. Elizabeth Barros parafraseando Deleuze “repetir, repetir, até ficar diferente”.

Naquela experiência, linhas intensivas e extensivas vibravam a cada conexão de corpos e, em devires, seguíamos criando passos, inventando perguntas, problematizando conceitos, experimentando coisas e nos desvencilhando, pouco a pouco, de imagens dogmáticas do pensamento, as quais tentam aprisionar nosso modo de pensar-estar-viver a docência. Conversas disparadas com experimentações vividas com a literatura, a pintura e a fotografia potencializaram o pensamento desfigurado, atravessado por afetos, sensações, traduzindo uma ideia de deslocamento que, conforme Dias (2011, p. 69), perturba o modelo de aprender e ensinar, assim, como se separassem entre si, na formação de professores.

A possibilidade de viver a experiência da aprendizagem como uma obra aberta nos punha, de uma ponta a outra, entre o pavor da incerteza e o prazer de habitar a pergunta em devir-criança. Habitar linhas conectadas e tensionadas entre uma sensação e outra provocava em nós rupturas, aproximações, deslocamentos, movimentos de (des)(re)territorialização, em constante oscilação entre a certeza e a dúvida, a segurança e o risco, compondo um zigue-zague infinito.

Com Dias (2011, p. 204), entendemos que, correndo o risco, tentamos “[...] cercar mais de perto as implicações de uma abordagem micropolítica na formação de professores preocupada com a produção de subjetividade”. Desse modo, buscamos escapar da noção cartesiana de sujeito, pautada na ideia de estrutura fixa e que se desenvolve de forma progressiva, e pensamos o sujeito para falar em subjetividade, em contínuo processo de produção.

Aprendemos a pensar transversalmente, desprendendo-nos daquilo que a mesma autora chama de perspectivas individualizantes, especialistas e pedagogizantes no campo da formação. Nessa perspectiva, seguimos desejando pela fratura do acento do “é” para habitar a pergunta, a incerteza, o imprevisto, o risco; experienciamos uma formação de professores constituída como experimentação e cotidiano, aberta à possibilidade de encontrar o que existe no

“entre nós”, como nos convidam Dias (2011) e Benedetti e Barros e... e... e...

Uma formação inventiva, em suas linhas desejantes, vibra por uma vida em que a noção de movimento ganha consistência nos deslocamentos entre macro e micropolítica. A experimentação faz da formação uma obra aberta, que não se finda na negação e na reprodução de modelos, de clichês, de receitas de aprender e ensinar. A resistência aos modelos hegemônicos de formação docente não se dá pela negação de um ou outro modelo, mas ganha força, quando movida pela “[...] problematização da relação de saber-poder-desejo no centro das cartografias das lutas específicas, de um exercício e um ensaio do agenciamento entre teorias e experiências locais” (DIAS, 2011, p. 179).

No segundo encontro do curso de extensão com profissionais da Sedu-Serra uma chuva torrencial nos acorda naquela manhã para viver no Centro de Formação da Sedu-Serra um encontro com o pensamento de Carvalho, Silva e Delboni para pensar “Currículos em redes macro e micropolíticas e o desejo de um currículo como corpo coletivo”. Logo na abertura do encontro encontramos abraços, sorrisos que nos acolhe naquela manhã chuvosa de sexta-feira.

A proposta do encontro foi realizar, no primeiro momento, redes de conversação organizando os participantes em grupos menores a fim de possibilitar enunciações realizadas a partir imagens e experimentações com texturas, cheiros e sabores. Para compor esse encontro estiveram conosco a Profª Dra. Tânia Delboni, os pesquisadores do PPGMPE Jaconias Rodrigues e Hociene Werneck, e a pesquisadora do Mestrado em Humanidades do IFES (Instituto Federal do Espírito Santo), a professora Marcela Campos.

Após a acolhida e abertura do encontro, o grupo de profissionais da subsecretaria pedagógica foi organizado em três espaços distintos, onde participaram das oficinas: “Pensando com imagens e com escolas de Serra (ES): por entre linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga”; “Tecendo tramas no enfretamento do adoecimento mental: algumas experimentações”; e “O que pode o desejo de um corpo-pensamento?”.

Na oficina “O que pode o desejo de um corpo-pensamento” a professora Tânia Delboni propõe uma dinâmica traçando no chão a linha com fita para simular uma ponte. O grupo embarca no “faz de conta” e são desafiados a fazerem a travessia todos juntos. O grupo cria estratégias, faz negociações, pensa soluções, brinca de faz de conta, se abraça nas tentativas, se encontra com e na brincadeira

com a criança que nos habita e que naquela manhã foi despertada pela professora Delboni. O grupo dá gargalhadas e por alguns instantes vibra com o corpo em movimento.

Figura 18 – Movimentos formativos: composições UFES e Sedu-Serra



Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

Quando enredamos à experimentação provocada pela professora Delboni e o corpo-pensamento dos profissionais da subsecretaria em suas relações com a escola no assessoramento realizado nas unidades de ensino e nos *espaçostempos* de formação continuada na rede de ensino, somos afetadas pelos seguintes enunciados:

[...] ao mesmo tempo em que a escola vive esse caos, 400 e tantas crianças 60 professores, a comunidade em cima, dentro da escola, inclusive, você se pega com uma professora do 4º ano fazendo da sala dela um “oásis”, ela está numa sala de aula em frente à horta. Cada vez que a gente faz as visitas, que são semanais, tem uma planta diferente. No fundo da sala tem um tapete com almofadas e, assim, quando está a professora, ou não, porque às vezes quando a gente chega lá tem um professor de educação física ou ensino religioso, as crianças estão no movimento da professora. Se pegar aquela história: “Do que pode um corpo?”, então há aí na

micropolítica da sala de aula, dentro do macro, que é a escola, dentro da macro que é o bairro, a Serra (ES), enfim, essa, conjuntura que a gente está vivendo, é o movimento da professora que fala baixo, e as crianças vão nesse movimento: “sou aluno da professora tal”. E ela com maior orgulho [...] ela está em um movimento de potência aqui dentro, que as coisas vão acontecendo, e ela está apostando, ela está dizendo: “olha vai acontecer, está acontecendo”. (Profissional da Sedu-Serra).

Esse modo de pensar e olhar com atenção aquilo que vibra entre um corpo e outro, entre uma forma e outra, entre uma força e outra é o que compõe dimensões éticas, estéticas e políticas na produção de micropolíticas ativas por uma vida livre e expansiva, que não se rende ao método na tentativa de se lançar ao risco. O que pode um corpo que deseja dançar ao sabor do risco? O que pode um corpo que faz dançar no encontro com aquilo que está “entre nós”?

E viver esses acontecimentos, nem que sejam pequenos, mas para emanar essa vida aí. E aqui na secretaria, nessa correria, nesse monte de demanda, nesse monte de escola. Uma política de formação a ser construída. Como a gente pode pensar esse espaço também? E utilizar esse tempo? A gente não deve escolher um tempo da vida da gente para ser feliz, porque o presente é o que a gente tem. A possibilidade de encontrar os pares em uma sexta-feira, já era algo que me anima, me impulsiona e estar com o outro, estar com os colegas e nos dias difíceis, é algo que me tira da cama para vir ao trabalho. Saber que eu vou viver um encontro, uma experiência, com os colegas, com essa pessoa que vai pensar comigo. Que está também com a mesma dor. (Profissional da Sedu-Serra).

Nesse sentido, dançar em devires, no movimento em que a vontade individual é ampliada pelo desejo coletivo; em que a fixação de identidades é problematizada na possibilidade de pensar processos de subjetivação em que as relações saber-poder-subjetividades são pensadas de outro modo; em que a invenção ganha fôlego e velocidade no “meio”; em que pensar é também se colocar em movimento, é resistir, e criar outros modos de existência; em que a vida, por ser vida, é potência criativa, com possibilidades que se dão nos processos subjetivos, inventando rasuras, rabiscos, frestas, fendas, outros modos de existir e resistir.

Ainda habitando a conversa com profissionais da Sedu-Serra enredamos as redes de conversações algumas imagens fotográficas disparadas em redes sociais junto à expressão “precisaram respirar”. A partir de imagens da manifestação popular que aconteceu na cidade Vitória- ES a favor das universidades e contra os

cortes de recursos a educação, alguns movimentos são vividos no corpo-pensamento daqueles que participavam da formação inventiva:

Ontem eu não estive na rua, eu não pude ir porque estava em horário de trabalho, e para mim isso pesou muito, muito. Eu poderia ter saído daqui, ter ido depois, mas eu não consegui, porque eu tinha outras coisas que eu precisava dar conta. Meu filho estava lá, vocês estavam lá, eu me realizei vendo como cada um pode participar desse momento. Eu digo assim, de um momento de luta pela educação, né?. Estou escrevendo agora com as minhas palavras: eu penso que nós somos agricultores de safra longa, nós somos sonhadores, nós somos... Na educação, nós fazemos estudos, lidar com a formação é um desafio constante, permanente, é o desafio de quem está em sala de aula (Profissional da Sedu-Serra).

[...] “precisamos de ar” me lembra de muito essa sensação de sufocamento que muitas vezes nos acomete. Quem tem síndrome do pânico no meio da multidão, de repente quer levantar a cabeça porque precisa de ar. Aí eu fico pensando, nesse tempo e nas nossas relações aqui, elas não estão imunes ao mar poluído que paira sobre as nossas cabeças (Profissional da Sedu-Serra).

Um corpo-pensamento vive com um currículo e com a formação inventiva aquilo que o artista vive com sua arte: o deslocamento, as rasuras, a criação de outras correntes de ar quando já não mais possível respirar na liberdade. Nos encontros vividos nessa travessia enredamos às redes de conversações e ao corpo-escrita desse corpo-pesquisa diferentes signos artísticos como a dança, o cinema, a literatura, a música, a fotografia. Sentimos vibrar no pensamento de crianças, professores e profissionais da subsecretaria da Sedu-Serra uma potência inventiva que existe e resiste entre formas e forças instituídas e instituintes. O desejo de pensar e insurgir coloca o corpo-curriculo e o corpo-docência em movimentos, tecendo relações com o presente e suscitando acontecimentos, criando correntes de ar que produzem subjetividades, que escapam da obviedade, dos clichês, da repetição mecânica de passos, do pensamento cristalizado, da vida, mas torna possível pensar seu corpo-pensamento em relação com forças macro e micropolítica.

ATO V: O QUE PODE UM CORPO-PENSAMENTO QUE DESEJA DANÇAR?

Figura 19: Desenho de criança pensando afetos alegres.



Fonte: Acervo da pesquisa (2019)

É tempo de pausar movimentos em uma pesquisa que, em devir artista, ainda vibra entre pulsações produzidas no encontro com a escola e com espaçotempos de formação de professores. Nesse percurso entramos em relação e somos afetados por um corpo-pensamento enredado por forças macro e micropolíticas coengendradas no plano de uma vida em imanência. Sentimos nos encontros de diferentes modos de existir na escola e fora dela um cotidiano sempre tensionado pela vida em movimentos intensivo-dinâmicos, que cria diferentes cores e formas, que compõem linhas, traços, curvas, diferentes planos subjetivos, em processos híbridos em imanência. Assim, fomos nos distanciando da lógica do “isto

ou aquilo” para habitar questionamentos em outras direções: por que isto e deste modo? Que agenciamento pode ser estabelecido com isso que nos atravessa, nos afeta? Que possibilidades de criação de existência podem ser estabelecidas com as forças coengendradas nos encontros, nas experiências vividas na escola? Para Foucault (2014), não se trata de negar a existência de rupturas radicais (às vezes necessárias), mas pensar

[...] lugares de resistências móveis que [...] introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e o remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis (FOUCAULT *apud* ALMEIDA; NASCIMENTO, 2016, p. 104).

Nesse sentido, desejamos apostar na potência da vida, considerando os processos de subjetivação constituídos no plano de imanência bem como suas múltiplas possibilidades de existência e de resistência. Possíveis que emanam dos movimentos criados no cotidiano escolar, pois

[...] cada movimento percorre todo o plano, fazendo um retorno imediato sobre si mesmo, cada um se dobrando, mas também dobrando outros ou deixando-se dobrar, engendrando retroações, conexões, proliferações na fractalização desta infinitude infinitamente redobrada [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 49).

Desejamos pensar os currículos, a docência e a formação de professores como um corpo em devires de dimensões ética e estética e política, que procurando distanciamentos da manutenção de um pensamento cristalizado, linear, dicotômico, prescritivo cria em movimentos intensivos e extensivos outros possíveis para a escola para a docência. Como pontua Corazza (2012, p. 22), “[...] desde a chegada de Deleuze à educação, já não é mais possível operar com qualquer tipo de currículo”. Por que não pensar do mesmo modo na invenção de outros possíveis para a formação de professores. Como nos aponta as experimentações vividas nesse corpo-pesquisa

[...] pensar não tem nada de inato, nem de reconhecimento, nem se trata de responder perguntas para as quais já existem respostas, nem de pensar a partir de postulados previamente criados; mas pensar é criar e, portanto, trata-se de engendrar o pensar no próprio pensamento: condição de possibilidade para uma criação que merece este nome dado por um Pensamento sem Imagem (CORAZZA, 2012, p. 21).

Nesse sentido, continuamos em possíveis movimentos de resistência de esferas macro e micropolíticas nas composições curriculares enredadas na escola e na formação de professores como vivemos nesse percurso em composição com a Sedu-Serra apostando na criação/invenção, na experiência que nos afeta, que nos mobiliza.

Apostar que é possível mover o pensamento em direções outras, promovendo distanciamento do tratamento verticalizado que tem se efetivado nas discussões atualmente realizadas no campo curricular é resistir. Nesse plano intensivo de forças, são tecidos movimentos de (des)(re)territorialização, que vão compondo diferentes modos de escapar de discursos-formas que tentam apequenar o currículo, a docência, a vida que pulsa e vibra no cotidiano escolar. Para Aspis (apud CARVALHO, 2016, p. 446),

[...] trata-se, desse modo, do ato de reconhecer a necessidade de implementação de uma ação política de resistência, como ato de recriação e ação política afirmativa, no sentido não de se opor para negar (perspectiva dialética), mas de propor resistência como ato positivo de criação e afirmação da vida.

Nessa direção, apostamos que há resistência, sempre. A resistência é tecida o tempo todo e de diferentes modos pelas relações de forças experienciadas por sujeitos *praticantespensantes* de currículos (OLIVEIRA, 2012) no cotidiano escolar, nos campos de disputa. Não há uma única maneira de resistir. Existe, sempre, a possibilidade de compor outros modos no fazer/viver a resistência. Nesse sentido, a docência assume uma dimensão micropolítica quando, pela experimentação ativa, aposta em outros possíveis e resiste à ordem armada da representação do pensamento, forçando mundos outros na composição curricular, na formação de professores. Podemos pensar que compor uma política de resistência é suscitar acontecimentos [...] a favor da vida que despotencializa processos curriculares e formativos verticalizados e homogeneizantes (CARVALHO, 2016).

Conforme Carvalho (2016), podemos pensar que esse movimento do pensamento e de afetos vividos nesse *espaçotempo* formativo confirma a tentativa de se criar mundos possíveis, atualizá-los na ação, no plano de imanência que habita a escola, que leva em conta a complexidade, a multiplicidade e singularidade que atravessam os diferentes modos de composição da vida que nela vibra.

Ao pensar conceitos e definições de currículo, bem como a Base Nacional Comum Curricular não podemos desconsiderar que nesse campo há sempre a disputa de diferentes discursos sociais e culturais que se compõem, recompõem, descompõem. Seja prescrito/formal, vivido/praticado, a definição de currículo, bem como a implantação de códigos curriculares, é sempre atravessada por formas e forças de controle e regulação da vida.

É interessante romper com binarismo, com a representação dogmática do pensamento, para pensar as correlações entre saber e poder e subjetividades, bem como o território curricular, levando em conta as relações tecidas por sujeitos descentrados, diluídos, em devires, que são constituídos em processos híbridos, em movimento no cotidiano escolar. Nesse sentido,

[...] as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimento, relações sexuais); não há [...] oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, mas sim “[...] uma correlação de forças múltiplas” que servem de suporte e amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social (FOUCAULT *apud* ALMEIDA; NASCIMENTO, 2016, p. 133).

Assim, conforme Carvalho (2012, p. 37), [...] “os documentos e propostas curriculares devem ser visualizados como textos que se entrelaçam a outros textos (escritos, orais, imagéticos, sonoros), e não como ponto de chegada para orientar as mudanças educativas”. Portanto, a prescrição curricular cristalizada de competências e habilidades para cada ano do Ensino Fundamental expressa um fim em si mesma. Há, todavia, possibilidades de entrecruzamento com outros modos de composição curricular que estão em curso na escola, que pulsam e vibram, dançando por entre processos de subjetivação e que, ao estabelecerem relação com essa realidade, não apenas a utilizam de modos diferentes como criam outras possibilidades de ser e estar em relação com esse dispositivo de controle e regulação dos corpos, da vida. Para Silva (2012, p. 93),

[...] O movimento da escola é dinâmico, incontrolável, cheio de sabedoria, jogos de poder e também cooperação e solidariedade. Os alunos, ao fazerem o uso dos produtos culturais, com seus desejos, anseios, fazeres e poderes, produzem, nos espaços e tempos cotidianos, um lugar de vida possível. A escola é espaço de enunciação, local de culturas e intercâmbios de conhecimentos, afetos e diferenças.

Nesse sentido, Carvalho e Ferraço (2012), considerando as contribuições teóricas de Guattari e Gallo, leva-nos a atentar para a operação dentro-fora que constitui, assim, o currículo como máquina de subjetivação, conjunto de agenciamentos coletivos de enunciação, campo de conflitos, resistências, variações, criações/invenções... Portanto, “[...] se o currículo é tomado como uma **escola-aparelho-de-Estado**, também pode ser instrumento para uma **escola-máquina-de-guerra**” (CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 29, grifos dos autores).

Desse modo, nesse território movente, podemos apostar em currículos e formações de professores dentro-fora da escola que não se resumem à mera reprodução de códigos curriculares ou que escapam a modelos arborescentes e cristalizados de relação com o conhecimento, negadores da complexidade da vida constituída na escola. As relações, o tempo todo tecidas no cotidiano, os sujeitos *praticantespensantes* da Educação Básica extrapolam as tentativas de regulação/controle, apostando em outros possíveis, forçando mundo outros, compondo a arte do “e”, do entre, dos devires, da arte da existência na composição de

[...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram transformar, modificar-se em seu singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT *apud* ALMEIDA; NASCIMENTO, 2016, p. 124).

Nesse sentido, conforme Corazza (2012) apresenta, Deleuze nos leva a pensar e a viver a educação do mesmo modo que um artista pensa e vive sua arte. Isso requer um currículo artífice. Qual a força de pensar e viver uma educação como um artista pensa e vive sua arte? A arte “[...] não ordena lugares, mas abre rasgões para o Fora [...]”; movimenta-se em devires, “[...] conecta-se e desconecta inimagináveis zonas de vizinhança. Dança, inventa, cria, não imita a vida, cria a vida em outros modos, em outras perspectivas” (CORAZZA, 2012, p. 18).

Pensar e insurgir na criação de resistências ativas requer colocar-se em movimento, em devires, estar atento ao presente, à experiência. Desse modo, qual é à força da formação inventiva (DIAS, 2011) como produção subjetiva? Que outros mecanismos-forças podem contribuir com a produção de enunciados/narrativas nos espaços-tempos da formação inventiva? Podemos com a aposta na formação inventiva problematizar clichês, percorrer fabulações, buscar encontros com as

pequenas coisas, escapar da lógica do óbvio, dos binarismos produzidos/estabelecidos nas relações entre saber-poder-subjetividades.

A possibilidade de compor outros modos de vida, considerando nosso corpo-pensamento em movimento, conectada com forças que nos habitam dentro-fora de nós, nos faz pensar como Deleuze (2010, p. 54) que “[...] a razão é apenas um conceito, e um conceito bem pobre para definir o plano os movimentos infinitos que o percorrem”. Redes de formas e forças em “[...] planos de imanência variados, distintos, que se sucedem ou rivalizam na história, precisamente segundo os movimentos infinitos retidos, selecionados” (DELEUZE, 2010, p. 49).

Assim, do mesmo modo que há outras formas de regulação do nosso corpo-pensamento, é interessante pensar, também, outros modos de resistência. Assim, o currículo e a formação professores, que por vezes são tomados nas políticas educacionais como “máquina-aparelho-de- Estado”, poderão, como produção subjetiva (que dança no deslocamento, em devir-mulher), constituir-se como força-mecanismo de (re)existência, como “máquina de guerra”.

Ao produzir agenciamentos com as criações/invenções da Quasar Cia de Dança enreda-se a esse corpo-escrita o desejo de habitar o deslocamento do corpo-pensamento. Com Espinosa entendemos o corpo e o pensamento como modos de existir. Um corpo-pensamento não é reduzido à reconhecimento. O pensamento enquanto corpo é corpo ético, estético e político. No processo de criação de seus espetáculos a companhia de dança pinta, rabisca, rasura nosso corpo-pensamento – quando sua obra atenta ao presente e às forças subjetivas, invisíveis, indizíveis do cotidiano –, estabelece relações com outros signos artísticos (teatro, fotografia, pintura). Sentimos no corpo - Quasar Cia de dança uma vida intensiva e imanente, experimentada com o próprio corpo, no corpo e fora do corpo. Há uma relação tecida em tramas que se dão entre o corpo-bailarino e o corpo-coisa, e o corpo-objeto, e o corpo-público, e o corpo-mídia e... e... e... que nos faz pensar, conforme Foucault, que sempre é possível escapar ao controle uma vez que a vida cria sempre novas linhas de resistências, é porque há uma potência criativa ou transformacional própria dos corpos.

Assim, pensando os encontros vividos nesse movimento de pesquisa apontamos entre outras (in)conclusões que não sabemos “o que pode um corpo”, tampouco o que pode um corpo-pensamento, no entanto, apostamos que um corpo-pensamento vive em devires. Um currículo-dançarino, uma formação inventiva não

apenas dança, mas dança no deslocamento, em devires, no movimento em que a vontade individual é ampliada pelo desejo coletivo; em que a fixação de identidades é problematizada na possibilidade de pensar processos de identificação ou processos subjetivos; em que as relações saber-poder-subjetividade são pensadas de outro modo; em que a invenção ganha fôlego e velocidade no “meio”; em que pensar é também se colocar em movimento, é resistir, e criar outros modos de existência; em que a vida, por ser vida, é potência criativa, com possibilidades que se dão nos processos subjetivos, inventando rasuras, rabiscos, frestas, fendas, outros modos de existir e resistir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Cavichioli Gomes; NASCIMENTO, Maria Duarte Santana Nascimento. As artes da existência enquanto questão política no pensamento de Michel de Foucault. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. (Orgs.). **Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política**. Curitiba: CRV, 2016. p. 397-410.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS Eduardo. Cartografar é habitar um território existência. . In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.131-159.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio. **O Devir Menor de Alice: Linhas de Escrita, Linhas de Vida. Sobre a aprendizagem da linguagem na Educação Infantil**. 2013. f.184. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Ofício nº 01/2015/GR (Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular)**. Rio de Janeiro, nov. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Oficio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRITO, Maria dos Remédios de. O cinema por entre inspirações deleuzeanas: sexualidade embaralhada nas linhas do devir mulher. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. (Orgs.). **Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política**. Curitiba: CRV, 2016. p. 157-172.

CARNEIRO, Glaucia Conceição; PARAÍSO Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1003-1024, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.fez/praxiseducativa>>. Acesso em: 4 ago. 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; LEITE, César Donizetti Pereira. Inventividade nas imagens errantes: micropolítica estética e devir-infância. In: RODRIGUES, Allan; BERLE, Simone; KOHAN, Walter Omar. (Orgs.). **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar**. Rio de Janeiro: Nefi, 2018. p. 397-410.

CARVALHO, Janete Magalhães. (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e... **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/carvalho.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et alii; Brasília: CNPq, 2009.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. **Tempos líquidos, paredes sólidas: percepções das relações tempo/espço no currículo escolar**, Porto Alegre – RS, 2017. 314 f.. (Mestrado em Gestão Educacional). Programa de Pós- Graduação em Mestrado Profissional. Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS, Porte Alegre/RS. 2017.

CORAZZA, Sandra Mara. O que Deleuze quer da educação. **Revista Educação Biblioteca do Professor**, n. 6, p. 16-27, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013. **CUNHA, Tarcísio**. Quasar Cia de Dança apresenta “no Singular” em Brasília. **Agenda de Dança**, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.agendadedanca.com.br/quasar-cia-de-danca-apresenta-singular-em-brasilia/>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

CURSO online para professores do Ensino Fundamental. **Educamundo**. Disponível em: <<https://www.educamundo.com.br/?search=&device=c&matchtype=b&gclid=EAlaIQo bChMlpoyUovid4wIVhwqRCh1oDq40EAAYAS>>. Acesso em: 18 maio 2019.

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Movimentos de corpos de alunos(as) que vibram na criação do conhecimento como o mais potente dos afetos. IN: **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii; Vitória: Nupec/Ufes, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

_____. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1996a.

_____. _____. v. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996b.

_____. _____. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996c.

_____. _____. v. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996d.

_____. _____. v. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996e.

_____. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

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

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa Educacional baseada na arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal - Revista de Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 269-290, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v23n2/v23n2a04.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2018.

_____. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Versa Casa Nova, Márcia Arbex. 1ªed. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

ENGELMAN, Selda. No cinema com Deleuze. **Revista Educação Biblioteca do Professor**, n. 6, p. 58-67, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: ética, sexualidade, política. Manoel Barros da Motta. (Org.). Tradução de Elisa Monteiro, Inês Austran Dourado Barbosa. v. 5. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GARLET, Franciele Regina. **Pesquisar andarilho**: cintilâncias e transbordamentos de uma docência. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7133>>. Acesso em: 25 set. 2018.

GURGEL, Aline et al. Exposição: 20 cientistas brasileiras que fizeram história. **Abep-UK**, 2018. Disponível em: <<https://abep.org.uk/20-cientistas-brasileiras/>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016.

INSTITUTO Natura oferece cursos a distância. **Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/524/instituto-natura-oferece-cursos-a-distancia>>. Acesso em: 18 maio 2019.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. 1997. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal - Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.

KOHAN, Walter Omar. O que pode um professor? **Revista Educação Biblioteca do Professor**, n. 6, p. 48-57, 2002.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2018.

LEMO, Flávia Cristina Silveira et al. (Orgs.). **Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política**. Curitiba: CRV, 2016.

LOURENÇO, Suzany Goulart. **A força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar**. 2015. 169 f. (Dissertação Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 2 maio 2017.

MOREIRA, Priscila dos Santos. **Cartografando movimentos curriculares produzidos nas redes de conversações dos encontros-formações do Proeja/IFES/ES**. 2014. 237f. (Dissertação Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães et al. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alí; Vitória: Nupec/Ufes, 2012. p. 47-70.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

Pioli, Andréa Scopel. **Cartografias do ensino de filosofia no ensino médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES**. 2015 182 f. (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Norte do Espírito Santo. Aracruz/ES. 2015.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

SERRA (Município). **Orientação curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos**. Serra: Secretaria Municipal de Educação/Departamento de Ensino, 2008.

SILVA, Sandra Kretli da. **As “artes de fazer” e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares**. 2012. 236 f. 67 Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Cotidiano escolar como laboratório de existência: lugar de criação, experimentação e invenção. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.v9i3.30105/16784>> . Acesso em: 22 jul. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Tinha horror a tudo que apequenava... **Revista Educação Biblioteca do Professor**, n. 6, p. 6-15, 2002.

TIMM, Flávia Bascunan; PEREIRA, Ondina Pena. Teoria dos afetos de Espinosa: ruptura com as servidões em psicologia. In: LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. (Orgs.). **Criações transversais com Gilles Deleuze**: artes, saberes e política. Curitiba: CRV, 2016. P. 39-49.

ZORDAN, Paola. Criação de planos. **Revista Educação Biblioteca do Professor**, n. 6, p. 38-47, 2002.

PRODUTO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

ELIANA APARECIDA DE JESUS REIS

CURSO DE EXTENSÃO
FORMAÇÃO INVENTIVA EM REDES MACRO E MICROPOLÍTICAS:
ACOLHIMENTO, CUIDADO DE SI E DO OUTRO NA AFIRMAÇÃO DA
VIDA

VITÓRIA
2019

ELIANA APARECIDA DE JESUS REIS

CURSO DE EXTENSÃO
FORMAÇÃO INVENTIVA EM REDES MACRO E MICROPOLÍTICAS:
ACOLHIMENTO, CUIDADO DE SI E DO OUTRO NA AFIRMAÇÃO DA
VIDA

Proposta de curso de extensão apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como produto final criado com a finalidade de atender a requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação - linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Prof^a Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.

VITÓRIA

2019

SUMÁRIO

I – IDENTIFICAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO	3
II - RESUMO	3
III - OBJETIVOS.....	4
IV - JUSTIFICATIVA	5
V – APOSTA METODOLÓGICA	6
VI - DELINEAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	6
VII - RECURSOS	7
VIII - AVALIAÇÃO	7
IX – CERTIFICAÇÃO	7
X – CARTA-CONVITE AOS PARTICIPANTES DO LIVRO INSPIRADO NO CURSO DE EXTENSÃO.....	7
XI –DESCRIÇÃO DO LIVRO E PROPOSIÇÃO DE PRÓLOGO	9
XII – REFERÊNCIAS	14

I – IDENTIFICAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

- **Projeto:** “Formação inventiva em redes macro e micropolíticas: acolhimento, cuidado de si e do outro na afirmação da vida”.
- **Nome da instituição:** Secretaria Municipal de Educação da Serra (Sedu-Serra)
- **Endereço:** Rua Alpheu Correa Pimentel, 140, Centro, Serra (ES).
- **Responsáveis:** Prof^a Eliana Aparecida de Jesus Reis (proponente), Prof^a Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni (orientadora) – ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – e Prof^a Dra. Joana d’Arc Batista Herkenhoff, vinculada à Gerência de Formação (GEFOR) da Secretaria Municipal de Educação da Serra (ES).
- **Público-alvo:** profissionais da Educação que atuam na Sedu-Serra e na formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Serra(ES).
- **Período de realização:** março a agosto de 2019.
- **Local:** Centro de Formação da Sedu-Serra.
- **Carga horária:** 32 horas.
- **Periodicidade:** encontros mensais (às sextas-feiras).
- **Horário de realização:** 7h às 12h

II - RESUMO

O curso de extensão articula-se à pesquisa “Currículos enredados por forças, afetos e afecções: o que pode um corpo-pensamento que deseja dançar?”, tecida pela mestranda em Educação Eliana Aparecida de Jesus Reis, sob orientação da Prof^a. Dra. Tânia Delboni (PPGMPE/CE/UFES). Compõe ainda com Plano de Ação da Gerência de Formação da Sedu-Serra, sob orientação da Subsecretaria Pedagógica. Busca entrar em relação com temas da educação contemporânea, tais como: formação/aprendizagem inventiva, processos de subjetivação, devir-criança, currículos como corpos coletivos, relações étnico-raciais, educação inclusiva, dentre outros. Problematisa forças macro e micropolíticas na tentativa de colocar o corpo-

pensamento em movimento a partir das contribuições teóricas de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Baruch Espinosa, Michel Foucault, Janete Magalhães Carvalho, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, Rosimeri de Oliveira Dias, dentre outros. Constitui um desejo coletivo de criar deslocamentos da imagem dogmática de pensamento que circunscreve o que vem a ser currículo e formação. Toma a cartografia como acompanhamento de processos, das tessituras formativas. Aposta nas redes de conversações (CARVALHO, 2009), como artimanha metodológica, associadas ao uso de imagens. Intenta, portanto, potencializar a criação/invenção de movimentos formativos como corpos coletivos que engendram ações ao articular saberes-poderes-subjetividades, na tessitura de conversas para a afirmação de uma vida em imanência, nos *espaçostempos* da escola e externos a ela.

III - OBJETIVOS

- Potencializar estudos e pesquisas nos *espaçostempos* de formação continuada dos profissionais que atuam na formação docente e no assessoramento pedagógico na rede municipal da Serra;
- problematizar as relações de forças macro e micropolíticas tensionadas nas composições curriculares das escolas da rede municipal da Serra;
- pensar-viver a força da criação/invenção nos movimentos formativos, levando em conta afetos e afecções que vibram no corpo-pensamento dos sujeitos nos encontros com os cotidianos das escolas (por meio do assessoramento e/ou formação continuada);
- visibilizar possibilidades para a constituição de um “corpo coletivo comum”, em meio às redes de saberes-poderes-subjetividades que serão tecidas nos encontros de formação continuada junto aos profissionais da Educação da Sedu-Serra.
- publicação de um livro produzido a partir de experimentações vividas no curso de extensão.

IV - JUSTIFICATIVA

A formação inventiva (DIAS, 2011) enquanto uma perspectiva ética, estética e política pode se constituir como expansão da potência de agir, por deslocar-se da lógica da reconhecimento (da rostidade, do modelo de pensamento), lançando-se em outras direções. Essas outras direções forçam o pensamento a pensar, não em busca da solução de problemas, mas promovendo em nós rupturas, ao ativar em nosso corpo-pensamento outros possíveis, criando outros mundos, outros modos de existência, na composição curricular e na formação de professores.

Nesse sentido, a perspectiva de formação docente que engendra este projeto se entrelaça a ideia de que pensar é se colocar em movimento, em devires, em risco. Em movimentos de pensamento, nos processos formativos capturamos, compartilhamos e potencializamos acontecimentos. Para tanto, faz-se necessário distanciar-se da representação dogmática do pensamento que busca uma relação direta e única entre causa e efeito, para apostar nos processos de diferenciação. Isso implica estar atento ao presente, à experiência, aos encontros. A aposta se coloca na diferença, na vida em imanência, que pulsa e vibra no cotidiano escolar.

Acreditamos que as políticas educacionais em vigência que operam como forças macro e micropolíticas podem ser (trans)criadas no cotidiano escolar como máquina de guerra (Deleuze; Guattari, 2012). Isso é possível quando, de outro modo, apostamos na produção de subjetividade para expansão da vida, da própria existência.

Assim sendo, compor redes de conversações (CARVALHO, 2009) com os profissionais da Educação que atuam na Sedu-Serra no assessoramento às unidades de ensino e na formação continuada de professores na referida rede de ensino nos afeta pela possibilidade de proliferação de movimentos insurgentes levando em conta forças macro e micropolíticas tensionadas nas políticas educacionais na contemporaneidade. Assim, estes profissionais, ao movimentar o corpo-pensamento em relação à Educação e, mais especificamente, à educação serrana, podem alargar suas experimentações junto às escolas e aos sujeitos que as compõem, afirmando a força dos processos de diferenciação que são próprios da vida. Com o encerramento do curso, será proposto a produção de um livro que

contará com a participação dos colaboradores que comporão os movimentos formativos junto aos profissionais da Sedu-Serra. Espera-se que este livro circule pelos cotidianos escolares de modo a potencializar os movimentos formativos constituídos nestes *espaçotempos*.

V – APOSTA METODOLÓGICA

- Redes de conversações associadas ao uso de imagens (cinema, literatura, dança, pintura, fotografia);
- experimentações/oficinas em conexões com a Arte, a Filosofia e a Educação;
- cartografia como modo de acompanhar os afetos, intensidades e experimentações compartilhadas nos processos formativos.

VI - DELINEAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso de extensão será realizado em sete movimentos formativos, que se desdobrarão em encontros presenciais e atividades não presenciais, totalizando uma carga horária de 32 horas.

Quadro 1 – Temáticas e colaboradores dos movimentos formativos

Temáticas	Coprodução
Notas iniciais: O que vibra no desejo de uma formação continuada como “corpo coletivo”?	Prof ^a . Eliana Aparecida de Jesus Reis Prof ^a Dra. Joana d’Arc Batista Herkenhoff
Docência em redes de saber-poder-subjetividades	Prof ^a . Ma. Suzany Goulart Lourenço Prof. Dr. Fábio Luiz Alves de Amorim
Currículos em redes macro e micropolíticas e os possíveis de um currículo como corpo coletivo	Prof ^a Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni Pro ^a . Eliana Aparecida de Jesus Reis Prof. Jaconias Dias Rodrigues Prof ^a . Marcela Fraga
A potência de signos artísticos em redes de conversações com professores	Prof Dra. Sandra Kretli da Silva Prof ^a Ana Cláudia Santiago Zouain Prof ^a Hociene Nobre Pereira Werneck
Discursos-forças neoliberais e políticas educacionais no cotidiano escolar	Prof. Dr. Fábio Luiz Alves de Amorim Prof ^a Dra. Terezinha Maria Schuchter
Escritas de si: ensaios de uma escrita que dança	Prof ^a . Eliana Aparecida de Jesus Reis Prof ^a . Camilla Borini Vazzoler Gonçalves

Fonte: Produzido pela coordenação do curso de extensão (2019).

VII - RECURSOS

a) Humanos

- Professores(as) pesquisadores(as) da UFES;
- alunos(as) do PPGMPE/CE/UFES;
- alunos(as) do PPGE/CE/UFES;
- profissionais da Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Serra (ES).

b) Materiais

- Imagens (cinema, literatura, dança, pintura, fotografia);
- textos impressos para estudos;
- computadores e *data show*;
- caixa de som;
- microfones;
- transporte para atividade externa (ônibus).

VIII - AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada por meio de:

- frequência nos encontros presenciais (mínimo de 75%);
- realização de atividade não presencial (registros, leituras, produção de textos, experimentações, usos de imagens e múltiplas linguagens).

IX – CERTIFICAÇÃO

A certificação será emitida pela Sedu-Serra e UFES.

X – CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES DO LIVRO RESULTANTE DO CURSO DE EXTENSÃO

Para começo de conversa, queremos lhe agradecer pela recepção ao curso de extensão “Formação inventiva em redes macro e micropolíticas: acolhimento, cuidado de si e do outro na afirmação da vida”, promovido pela Universidade Federal

do Espírito Santo, sob a coordenação da mestrandia Eliana Aparecida de Jesus Reis e orientação da Prof^a Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, com a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Serra (ES).

Esta proposta formativa com profissionais da Subsecretaria Pedagógica constituiu-se em tentativa de deslocamento de modelos formativos verticalizados e homogeneizantes assumindo, desse modo, uma dimensão ético-política que aposta na experimentação e em outros possíveis para a formação docente.

Assim sendo, podemos pensar e insurgir na criação/invenção de micropolíticas ativas que levem em conta, também, a produção de subjetividades. Desse modo, vamos engendrando redes de conversações abertas à problematização daquilo que acontece nos planos intensivo e extensivo de forças e de afetos no cotidiano escolar.

Cada corpo-pensamento envolvido neste movimento formativo, ao seu modo, produziu em nós rasuras que seguem embaladas por ressonâncias de forças, afetos e afecções e compartilham desejos, saberes, poderes e subjetividades nos encontros que enredam as composições vividas nesta travessia.

Com o desejo de uma escrita inventiva como exercício **ético**, por apostar na potência da Vida; **estético**, por acreditar na força de uma escrita-vida como obra de arte; **político**, por entender que nosso corpo-pensamento é político, e, ainda, com o intuito de contribuir para que as conversações iniciadas na formação possam circular por outros *espaçostempos* dos cotidianos em Educação, propomos a composição de um livro que será destinado, principalmente, aos trabalhadores desta área, que atuam em unidades de ensino da rede municipal da Serra. Assim, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar conosco por meio de uma produção escrita.

Neste exercício, desejamos viver "o que pode um corpo-pensamento que deseja dançar" em diferentes movimentos formativos vividos na Serra no ano de 2019. O que pode ser reverberado em linhas de escrita quando atentamos aos planos intensivos e extensivos que nos habitam? Assim, somos convidados a (trans)criar, em linhas de escrita, o que nos afeta, nos atravessa, nos desloca. Dança conosco?

A publicação do livro tem como objetivo pensar os possíveis para uma formação inventiva como máquina-de-guerra e suas reverberações nos *espaçostempos* escolares. Pensando na estrutura e design do livro, listamos diretrizes que foram enviadas pela editora para auxiliar os autores na elaboração de seu texto.

Na certeza de contarmos como seu apoio para mais essa produção, que certamente contribuirá com a produção de estudos e pesquisas no campo do currículo e da formação de professores, agradecemos e esperamos você em nossa companhia.

XI – DESCRIÇÃO DO LIVRO INSPIRADO NO CURSO DE EXTENSÃO

Título do livro: Formação inventiva como máquina de guerra: o que pode um corpo-pensamento que deseja dançar?

CARACTERÍSTICAS

- Editora: CRV;
- miolo com impressão digital, 1x1 em preto, papel *offset* 90 g/m² ou pólen *soft* 80 g/m²;
- capa com abas, impressão em 4x0 cores, papel cartão *royal* supremo ou equivalente de 250 g/m², com acabamento fosco ou brilho, colado em *Hotmelt* ou PUR;
- dimensão: 16x23 cm;
- registro de ISBN e ficha catalográfica;
- livro com até 200 páginas – 10 páginas coloridas
- disponibilização em formato digital, no aplicativo exclusivo da editora.

FORMATAÇÃO DO TEXTO

- Software para edição: *Microsoft Word (Windows)*;
- papel A4, com margens superior, inferior, direita e esquerda de 2,5 cm;
- fonte Arial, tamanho 12, espaço simples entre linhas, espaço 0 antes e depois dos parágrafos;
- citações e referências conforme normas da ABNT;

- sugerimos que o texto não ultrapasse 8 páginas;
- incluir, no fim do texto, endereço, e-mail e telefone do(a) autor(a) responsável;
- o(a) autor(a) deverá preencher o termo de direitos autorais, que lhe será encaminhado após o aceite do texto para publicação;
- caso o texto inclua imagens, estas devem ser formatadas conforme as normas da ABNT;
- prazo de envio do texto: 10 de outubro de 2019.

SUMÁRIO DO LIVRO

Prólogo

Ato I - Formação inventiva em redes macro e micropolíticas: acolhimento, cuidado de si e do outro na afirmação da vida

Ato II - Docências em redes de saber-poder-subjetividades

Ato III - Redes macro e micropolíticas e os possíveis de um currículo como corpo coletivo

Ato IV - Educação e diferença: o discurso-força da “igualdade” e a produção de subjetividades

Ato V - Escritas de si como exercício ético-estético-político: ensaios de uma escrita que dança

PRÓLOGO DO LIVRO “FORMAÇÃO INVENTIVA COMO MÁQUINA DE GUERRA”

A composição deste livro recorre à imagem-dança para pensar a relação de forças, afetos e afecções enredados na formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Serra (ES) e que nos atravessam durante a composição da pesquisa “Currículos enredados por forças, afetos e afecções: o que pode um corpo pensamento que deseja dançar”, realizada no período de 2017 a 2019, no âmbito do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE-Ufes).

A pesquisa tem inspiração em Deleuze, realizando conexões entre Arte, Filosofia e Ciência. Especificamente, faz agenciamentos com a obra do coreógrafo brasileiro Henrique Rodovalho da “Quasar Cia. de Dança”, que, com suas invencionices, extrapolam os possíveis de um corpo que dança e incitam-nos a pensar forças subjetivas reverberadas nos encontros vividos em *espaçotempos* de formação continuada no município de Serra (ES).

Desse modo, ao enredarmos a imagem-dança ao nosso campo de pesquisa, algumas problematizações são disparadas em nosso corpo-pensamento: quais os possíveis de uma formação continuada de professores atenta à produção de redes macro e micropolíticas tensionadas no cotidiano da escola e externamente a ela? Quais os possíveis de uma formação docente que dança no deslocamento, em devires, produzindo movimentos em múltiplas direções? Que ressonâncias de afetos podem ser criadas entre diferentes corpos-pensamentos para a construção de uma vida coletiva, expansiva, uma vida?

A docência é atravessada por forças macro e micropolíticas coengendradas no cotidiano escolar. A escola é enredada por formas, forças, afetos e afecções. Assim sendo, desejamos realizar um sobrevoo cartográfico por movimentos formativos (em curso) na tentativa de fazer piruetas, criar rasgões no tempo, rabiscar *espaçotempos* intensivos, estabelecer conexões com outros corpos, apostando no encontro, no cuidado de si e do outro, na construção de micropolíticas ativas (ROLNIK, 2018) para a afirmação da vida que irrompe na diferença.

Somos movidos, portanto, pelo desejo de produzir *espaçotempos* de formação de professores como máquina de guerra (DELEUZE, 2012), como resistência. Assim sendo, uma pesquisa de Mestrado em Educação encontra na Secretaria de Educação, no ano de 2019, a possibilidade de compor um projeto de formação continuada de professores que se constitui como aposta ética, estético e política para a afirmação da vida.

O campo de força está na possibilidade de produzir encontros com diferentes corpos-pensamentos: da Ufes e da Secretaria Municipal de Educação (Sedu-Serra) da Serra. Em modos de cooperação e coletividade, todos são convidados a dançar

para produzir outros possíveis, criando deslocamentos dos modelos cristalizados de pensamento, currículo e docência, que tentam, mas não capturam nossa potência criadora, nossa produção de naturezas objetiva e subjetiva, nossa vida.

Nesse sentido, Ufes e Sedu-Serra criam, em parceria, o projeto de pesquisa e extensão “Formação inventiva em redes macro e micropolíticas: acolhimento, cuidado de si e do outro na afirmação da vida”. O projeto iniciou-se em março de 2019, com encontros mensais, realizados no Centro de Formação da Sedu-Serra e no Centro de Educação da UFES, totalizando 32 horas. Em sua primeira edição, contou com a participação de 75 profissionais da Educação da Sedu-Serra que atuam em *espaçostempos* de formação continuada de professores –, três estudantes e duas professoras doutoras do PPGMPE/CE/UFES, além de um estudante do curso de Pedagogia da UFES.

No movimento de pesquisa, assim como na escola pública, no âmbito da gestão, da docência e/ou da gestão de processos educativos, as sensações que o corpo reverbera ressoam afetos tristes diante do contexto educacional brasileiro. Uma onda crescente de ataques à docência, emendas (in)constitucionais para cortes de investimento na Educação, criminalização de movimentos sociais, perseguições às universidades, sobretudo, às áreas de Filosofia e Sociologia, os quais não se dão por acaso. Evidenciamos, portanto, uma tentativa intencional e orquestrada de controle, de regulação uniformizante, que desconsidera a complexidade, a singularidade e a diferença.

Para atender aos padrões de aprisionamentos do currículo e da docência, a escola corre o risco de sentir sua força diminuída por aquilo que Rolnik (2018) tem chamado de uma nova modalidade de golpe, criada por uma aliança perversa e temporária entre forças neoliberais e neoconservadores, que se configuram na perversão do regime colonial-capitalístico. Assim, linhas duras instituídas por discursos-forças incorporados por um regime capitalista globalitário/financeirizado contemporâneo criam um cenário traumático no Brasil.

Em outra via, no entanto, linhas flexíveis e linhas de fuga são engendradas em *espaçostempos* formativos, na tentativa de buscarmos fôlego na superfície. Esta é a

perspectiva com a qual nos alinhamos neste trabalho, o qual realiza agenciamentos com a imagem-dança, realizando um sobrevoo cartográfico por movimentos formativos no município da Serra. Esses movimentos vivem a tentativa de fazer piruetas, criar rasgões, rabiscar *espaçostempos* intensivos, estabelecer conexões com outros corpos, apostar no encontro, no cuidado de si e do outro, na construção de micropolíticas ativas para a afirmação de uma vida coletiva.

O contexto de “nó na garganta” diante das linhas duras que atravessam o Brasil nos convoca a pensar e a insurgir movimentos de formação continuada de professores como máquina-de-guerra e, assim, produzir resistências atentas às forças de dimensões macro e micropolíticas instituídas por desejo dominante de uma nova modalidade de regime colonial-capitalístico.

A tentativa de “paralisa” da vida tenta capturar e diminuir nossa força. No entanto, há sempre a possibilidade de criação de linhas de fuga, tecidas pela criação/invenção de outros de modos de resistir e existir. Portanto, ao produzir “bons encontros” com professores em *espaçostempos* de formação continuada, podemos suscitar o desejo coletivo que “[...] atua como um devir minoritário, no sentido da (re)existência às forças biopolíticas do biopoder, inventando um currículo experimentador, fundado no agenciamento da alegria [...]” (CARVALHO, 2016, p. 440). Assim, engendramos movimentos que, ao produzir uma ressonância de afetos, potencializam a criação de micropolíticas a favor de uma vida fundada no agenciamento da alegria, no cuidado de si e do outro.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e... **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez., 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et alii; Brasília: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. **Fractal - Revista de Psicologia**, v. 23, n. 2, p. 269-290, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v23n2/v23n2a04.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2018.

_____. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.