



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SUZANY GOULART LOURENÇO

***A força do riso como máquina de luta entre a atenção e o apego à
vida: cartografias das aprendizagens em uma escola pública***

VITÓRIA
2019



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

SUZANY GOULART LOURENÇO

A força do riso como máquina de luta entre a atenção e o apego à vida: cartografias das aprendizagens em uma escola pública

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Currículos, Culturas e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial de avaliação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho

VITÓRIA
2019

*****Ficha catalográfica*****



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

SUZANY GOULART LOURENÇO

A FORÇA DO RISO COMO MÁQUINA DE LUTA ENTRE A ATENÇÃO E O APEGO À VIDA: CARTOGRAFIAS DAS APRENDÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Tese apresentada ao curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para obtenção do
Grau de Doutora em Educação.

Aprovada em _____ de _____ de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Alexandra Garcia Ferreira Lima
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Silvio Donizette de Oliveira Gallo
Universidade Estadual de Campinas

Àqueles que apostam na Educação pública e compõem os cotidianos escolares como espaçotempos de luta e resistência.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a todos que me fizeram enxergar as miudezas da vida, que convocaram meu olhar ao riso como máquina de luta.

Gratidão a todos que se colocam junto a mim como cavaleiros andantes; desassossegados caminhamos em busca de nossas crenças no mundo.

Gratidão a todos que tropeçaram comigo, mas que, em comunhão, nos erguemos para outros possíveis.

Gratidão a todos que apostam nas traquinagens crianceiras como linhas de fuga às estratificações que percorrem as escolas públicas.

Gratidão a todos que tomam a docência como um movimento de resistência.

Gratidão a todos que se permitem ouvir e sentir as batucadas que emergem nas/das escolas públicas e que dizem: "A VIDA PERSISTE"!

Gratidão aos professores, professoras e crianças da **Escola Horizontes**.

Gratidão aos que se dedicam à ternura ao olhar o outro.

Gratidão aos que não se contentam em apenas viver.

Gratidão aos que fazem passar um pouco de ar.

Gratidão aos que se permitem amar.

Gratidão aos que ousam sonhar.

Gratidão aos que se alegram...

...inventam...

...militam...

...vibram...

...

O bom passado, o regalo, e o descanso inventaram-se para os cortesãos mimosos; mas o trabalho, o desassossego e as armas fizeram-se para aqueles que o mundo chama cavaleiros andantes, dos quais eu, ainda que indigno, sou um, e o mínimo de todos.

(Dom Quixote de La Mancha – CERVANTES, 2005, p. 101)



Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. É o que você chama de pietàs. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo.
(DELEUZE, 1992, p. 222)

RESUMO

Este trabalho objetiva cartografar indícios que o riso evidencia em relação às possibilidades da *atenção à vida* e do *apego à vida* nos movimentos curriculares, que se desdobram em aprendizagens com professores, professoras e crianças de uma escola pública. Indica que a *atenção à vida* se relaciona com um certo tipo de resposta às exigências sociais e o *apego à vida* movimenta o pensamento para além da inteligência, impulsionando, a partir da emoção criadora, aos movimentos e não simplesmente às formas. Defende a tese de que as forças do riso se entrelaçam aos processos aprendentes nos planos de composição da escola, constituindo modos de *atenção* e *apego à vida* que deslocam o pensamento e potencializam a invenção e a emoção criadora. Parte, principalmente, das proposições de Henri Bergson, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Destaca o cenário político atual como catastrófico, o que gera graves efeitos micropolíticos, visto que propagam a insegurança e o medo do colapso. Observa que, nesse cenário, o riso não é desejado, pois se espera que o automatismo impere e que seja aceito sem delongas, uma vez que, quanto mais automaticamente houver uma adequação às palavras de ordem, mais satisfeitos estarão aqueles que se alimentam da passividade. O estudo problematiza processos de subjetivação que subvertem os tempos capitalísticos, que riem da ideia de que todas as imagens já estão dadas de antemão, uma vez que os processos de subjetivação passam por assujeitamentos, mas também por resistências. Aposta no riso como máquina de luta, como gesto agenciador de movimentos curriculares comunísticos que se opõem ao regime capitalístico, impulsionando um esforço inventivo. Cartografa as aprendizagens inventadas na **Escola Horizontes**, escola de ensino fundamental localizada no município de Serra/ES, mais especificamente no bairro Novo Horizonte, por meio de *com-versas*, observações, imagens e intervenções. Entende a cartografia como feitiçaria por ser produzida como uma pesquisa das alianças e dos contágios, possibilitando *fazer ver* diferentes linhas que atravessam os processos de subjetivação, os blocos de intensidades e de devires. Pensa ainda o riso e suas potencialidades na visibilização dos sonhos de professores e alunos em relação à escola, indo de encontro às certezas absolutas e permitindo vislumbrar variações e se deslocando dos hábitos adquiridos. Conclui pela força da escola pública como possibilidade de conspirar outros mundos possíveis a partir das

tessituras comunísticas dos currículos que fazem um riso bailar nos rostos, trazendo à tona, como em Dom Quixote, o moinho de vento, perturbando nossos esquemas sensório-motores e constituindo devires ao infinito.

Palavras-chave: Currículo. Aprendizagem. Riso. Invenção. Emoção Criadora.

ABSTRACT

This research aims to cartography traces that the laugh shows to the possibilities of *attention to life* and *attachment to life* in the curricula movements. Movements these that unfold themselves in learnancy among teachers and students in a public school. It indicates that the *attention to life* relate itself to a certain type of answer to the social requirement and that the *attachment to life* moves the thought beyond the intelligence, boosting – from the creating emotion – the movements and not only the shape. It defends the thesis that the strength of laughing intertwine with the learning process' in the school's composition plane, constituting ways of *attention* and *attachment to life* that displace the thought and potentialize the invention and the creating emotion. It uses mainly the proposition of Henri Bergson, Gilles Deleuze and Félix Guattari. Highlights the current political scenery as catastrophic in which generate serious micropolitical effects, since it propagates the insecurity and the fear of the collapse. It observes that, in this scenery, the laugh isn't desirable, once it is expected that the automatism reigns and become accepted without delay. The more automatically it suits the commanding words, more pleased will be the ones that feed on passivity. The study problematizes subjectivation process' that subverts the Capitalistic times and laugh at the idea that all images are already taken beforehand, since the subjectivation process suffers subjection, but also resists. It wagers on laughing as a fight machine, as an assembling gesture of communistic curricular movements that opposes themselves to the Capitalistic reign, boosting an inventive effort. It cartographes the learnancy invented in the **Horizon School**, a primary school located in the city of Serra/ES, specifically in the neighborhood of New Horizon, using con-verse-action, observations, images and intervention to produce the cartography. It understands the cartography as a witchcraft because it is produced as a research of alliance and contagion, enabling *make see* different lines that crosses the subjectivation process, the block of intensity and the becoming. It also thinks the laughing and its potentialities to make visible the dreams of school of teachers and students, moving against the absolute certain and enabling to glimpse variations and displacing inherited habits. It concludes betting on the strength of the public school to conspire other possible worlds from the communistic weaving of curricula that enable the laugh to dance among faces, bringing

to the surface, as in Don Quixote, the windmill, disturbing our sensorimotor schema and constituting infinite becomings.

Keywords: Curriculum. Learning. Laugh. Invention. Creating Emotion.

RESUMEN

Se objetiva en este trabajo cartografiar indicios que la risa evidencia en relación a las posibilidades de *atención a la vida* y del *apego a la vida* en los movimientos curriculares, que se desdoblán en aprendizajes con maestros, maestras y niños de una escuela pública. Indica que la *atención a la vida* se relaciona con una cierta respuesta a las exigencias sociales y *el apego a la vida* mueve el pensamiento para más allá de la inteligencia, impulsando, a partir de la emoción creadora, a los movimientos y no simplemente a las formas. Defiende la tesis de que las fuerzas de la risa se entrelazan a los procesos aprendientes en los planes de composición de la escuela, constituyendo modos de *atención y apego a la vida* que desplazan el pensamiento y potencializan la invención y la emoción creadora. Parte, principalmente, de las proposiciones de Henri Bergson, Gilles Deleuze y Félix Guattari. Destaca el escenario político actual como catastrófico, lo que genera graves efectos micropolíticos, visto que propagan la inseguridad y el miedo del colapso. Observa que, en ese escenario, no se desea la risa, pues se espera que el automatismo impere y que se lo acepte sin tardanzas, una vez que, cuanto más automático haya una adecuación a las palabras de orden, más satisfechos estarán aquellos que se alimentan de la pasividad. Se problematiza en el estudio los procesos de subjetivación que subvierten los tiempos capitalísticos, que se ríen de la idea de que todas las imágenes ya están dadas de antemano, una vez que los procesos de subjetivación pasan por asujetamientos, pero también por resistencias. Apuesta en la risa como máquina de lucha, como gesto que agencia movimientos circulares comunísticos que se oponen al régimen capitalístico, impulsando en esfuerzo inventivo. Describe las aprendizajes inventados en la **Escola Horizontes**, escuela de enseñanza fundamental, ubicada en el municipio de Serra/Es, más específicamente en el barrio Novo Horizonte, por medio de *con-versaciones*, observaciones, imágenes e intervenciones. Entiende la cartografía como hechizaría por ser reproducida como una investigación de las alianzas y de los contagios, posibilitando *hacerse ver* distintas líneas que atraviesan los procesos de subjetivación, los bloques de intensidad y de devenires. Piensa aun en la risa y sus potencialidades en la visualización de los sueños de maestros y alumnos en relación a la escuela, yendo en contra a las certidumbres absolutas y permitiendo vislumbrar variaciones, desplazándose de los hábitos

adquiridos. Concluye por la fuerza de la escuela pública como posibilidad de conspirar otros mundos posibles a partir de tesituras comunísticas de los currículos que hacen con que una risa baile en los rostros, trayendo a cuento, como en Don Quijote, el molino de viento, perturbando nuestros esquemas sensoriomotores y constituyendo devenires al infinito.

Palabras-clave: Currículo. Aprendizaje. Risa. Invención. Emoción Creadora.

SUMÁRIO

<i>Notas preliminares</i>	14
<i>Pre(âmbulo)</i>	18

Zona de contágio

“Agregando novos aliados”

<i>Cartografias como feitiçarias... Ou sobre as alianças com a escola</i>	23
<i>O que será, que será? Que andam sussurrando em versos e trovas</i>	59

Zona de contágio

“Quanto pesam os horizontes?”

<i>Botar o bloco na rua... Dos contágios com a vida que irrompem sonhos implicados</i>	68
<i>Possibilidades de ver com sonhos os movimentos de mundo que compõem uma vida nas escolas públicas</i>	85

Zona de contágio

“Poros de respiração”

<i>À flor da pele... Sobre os sinais dos currículos, da aprendizagem inventiva e do riso</i>	94
<i>Riso, automatismo e des-contracção. um apego aos burburinhos da vida</i>	101
<i>Aprendizagem e invenção e riso e... Ou sobre deslocar a tendência que congela o movimento do pensamento</i>	118
<i>Tessituras comunísticas dos currículos em redes: o otimismo como (re)existência</i>	130

Zona de contágio

“Cheiros e barulhos da escola pública”

<i>Nos limiares da escola pública com as tentativas de fuga dos agenciamentos estratificados: com-versas com monstros e fantasmas.....</i>	157
<i>Do apego à vida com crianças na escola pública: movimentos de mundo que nos levam a rir.....</i>	178
<i>O moinho de vento diante de nós: e se... A escola pública como força expansiva dos movimentos de mundo.....</i>	194
<i>Referências.....</i>	203
<i>Apêndices.....</i>	209
<i>Apêndice A – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)(2012-2018).....</i>	210
<i>Apêndice B – Análise das teses e dissertações com referenciais teóricos e metodológicos que se afastam da proposta de pesquisa da tese defendida.....</i>	216
<i>Apêndice C – Análise das teses e dissertações com referenciais teóricos e metodológicos que se aproximam da tese defendida.....</i>	233

Notas preliminares

Na escriturística que aqui será evidenciada para a composição desta tese, não se encontrará uma representação de um plano concreto a ser utilizado por professores e professoras. Também não se encontrará uma resposta definitiva ao que se propõe problematizar. Não se encontrará receitas mirabolantes de como fazer os estudantes e professores rirem nas escolas. Por mais tenhamos aqui delineado uma escrita com o rigor que uma tese de doutorado necessita, escrevemo-la a partir de um combate travado contra o engessamento da linguagem e do pensamento. Assim, na luta constante pelas possibilidades de singularizações, não sabemos ao certo as provocações que causará a escrita aqui produzida.

Abocanhar palavras que escorregam pelos dedos não é nada fácil. Muitas vezes, elas escorrem mesmo e não conseguimos decifrá-las ou devorá-las. Talvez inventemos algo com a lambança feita. As palavras são escorregadias, quando achamos que vamos escrever algo interessante com elas, eis que outras já surgem e... Mas, quem diz o que é interessante ou não? Quem diz o que é uma tese ou não? Os pressupostos hegemônicos da Ciência Moderna dizem que é necessária uma comprovação. Todavia, como comprovar fluxos?

Em muitos casos, ao propor uma escrita, há uma ideia de que ali esboçaremos enunciados verdadeiros sobre algo. Entretanto, é possível o peso de algumas palavras, esparramadas em um texto, conduzir estudantes e professores a uma eterna organização? Seria um absurdo confabular uma escrita com essa pretensão. Não é disso que se trata a escriturística que propomos. É possível apenas pensar que essa escrita produzirá efeitos, mas não se sabe quais. Problematizamos a educação pública não para apresentar modelos, mas para indagarmos sobre suas potências. Fazer fugir a ideia de tese prescritiva. Mas fazer fugir também a possibilidade de representação de uma escola. O desafio está colocado.

Escrever é um exercício ético-político que nos move em diferentes direções sobre as problematizações daquilo que nos afeta. “No ato de escrever há a tentativa de fazer da vida algo mais que pessoal, de liberar a vida daquilo que a aprisiona”, aponta Gilles Deleuze (1992, p.183). Escrever, nessa perspectiva, em tempos em que o fascismo se alastra, coloca-se, então, como uma urgência. “O riso desarma”, apontou Henri Bergson ainda no século XIX. Por isso a opção de escrever sobre o riso como gesto que nos faz vislumbrar possibilidades de expansão das potências sobre os automatismos que espreitam os processos aprendentes que acontecem nas escolas e que possibilitam um certo tipo de *descontração* constitui-se como uma tentativa de reverberar a vida que pulsa nessas composições. Vida que pretendem trancar em grades curriculares. Vida que desejam isolar na recongnição. Vida que dizem ter que ser “sem viés ideológico”.

O processo escriturístico aqui produzido se fez e refez, se faz e refaz. Faz-se por encontros, alianças. Encontros com conceitos, autores, livros e textos, mas, principalmente, alianças com a vida que transborda na escola pública. Encontros que fazem vibrar o corpo. Corpo vibrátil. Corpo ativado por acontecimentos que forcem o pensamento. Educação. Escola. Aprendizagem. Invenção. Currículo. Riso. O que implica tudo isso que arromba o pensar? O que nos move a escrever?

Fugir dos fascismos (macro e micro), apostar na produção de processos de subjetivação singularizantes que potencializam a aprendizagem como invenção. *Educação menor* (GALLO, 2017). Uma escrita difícil diante das aflições que tentam nos consumir. Escrita fugidia. Deslizante. Escrita que se compõe por contágios que propagam modos outros de pensar a Educação, antes de ser uma interpretação, ser contagiosa, proliferadora (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Contágio que tem no riso uma possibilidade de *fazer passar um pouco de ar* nos processos aprendentes.

Estranha ecologia: traçar uma linha, de escritura, de música ou de pintura. São correias agitadas pelo vento. Um pouco de ar passa. Traça-se uma linha, e tanto mais forte quanto for abstrata, se for bastante sóbria e sem figuras. A escritura é feita de agitação motora e de catatonia (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61).

Cômico falar em ecologia num processo escriturístico? Escrever é, muitas vezes, seguir alinhado como uma formiga que acompanha o rastro de feromônio, levando alimento para o formigueiro. Como morcegos nos seus voos noturnos em busca de insetos, escrever pode perfurar a folha em branco com uma escrita ziguezagueante. Sim, é cômico, pois nos força a pensar para além da rigidez mecânica na qual, em muitos casos, é lançado o ato de escrever. Um devir-animal da escrita. Escrita-rizoma-mundos.

Traçar linhas de escrita não como *espaçotempos* determinados. Introdução. Desenvolvimento. Conclusão. Ao contrário propor uma escrita-vento, que ora se agita, ora se acalma, com velocidades e lentidões, por mais atravessadas que sejam por uma forma-tese. Escrita catatônica, que perturba o pensamento e os dedos que deslizam pelo teclado do computador. Mas, também, uma escrita rasteira, farejando com os pés que ambulam pelas escolas rastros de mundos possíveis. Por isso a composição da escrita em zonas de contágio é uma escolha não apenas estética, mas, principalmente, ético-política, uma vez que os contágios envolvem elementos heterogêneos, vão de encontro ao mundo monológico, ao mundo como plano único. O vento como afeto (PELBART, s.d.), o contágio como expansão do pensamento.

Assim como o vento que sopra nos horizontes e nos faz desejar um refrigerio, há um vento, um afeto pelo qual buscamos nos limiões das escolas públicas partículas de mundos outros. Foi numa terra conhecida como Novo Horizonte que semeamos novas alianças para esta escrita. Alianças agenciadas com professores e crianças em meio aos movimentos curriculares que desencadeiam processos aprendentes, com as quais exercitamos nossa potência em delirar mundos outros.

Exercitamos a escrita a partir de nossa potência de militância com a escola pública, num esforço em visibilizar as linhas traçadas como máquinas de resistência ao que se coloca para sufocar o processo de diferenciação no plano de imanência. Linhas que escapam do que se coloca como transcendente (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Sobrevoamos planos de imanência, corremos

em meio às suas folhagens, aos conceitos que os habitam,¹ entramos em movimentos diagramáticos infinitos de pensamento que proliferam a composição de mundos possíveis nas escolas. Nesse direcionamento, escrevemos com os atravessamentos da militância pelas escolas públicas, assim como aprendemos com Silvio Gallo (2017), constituindo alianças, mundos dentro do mundo, pois acreditamos, como o *professorfilósofo*, que “RESISTIR É SEMPRE POSSÍVEL!”.

Para se entrelaçar a essas alianças por meio da escrita aqui proposta, faz-se necessário se desprender dos modelos hegemônicos do formato de um trabalho acadêmico. Seria essa escrita um *Encantus*? Um livro de feiticeiros? Se for para pensar a escrita como uma possibilidade de trazer receitas mirabolantes, a resposta é não. Mas podemos e desejamos pensá-la como abertura às alianças, aos contágios, aos prolongamentos. Assim, não é preciso varinha de condão ou anel mágico, apenas *subjetividades páticas*, como Guattari (2012) nos ensina, que se deslocam dos racionalismos e, podemos dizer, dos fundamentalismos religiosos. Se querem envenenar os processos de subjetivação com palavras de ordem como “Menino veste azul e menina veste rosa” ou “Vamos agir sem ‘viés ideológico’”, ou ainda afirmando que fazemos “balbúrdia” nas universidades e que deixarão de investir em cursos de Ciências Humanas, não recorreremos a príncipes encantados, mas expandiremos nossas núpcias com as aberturas a *novosoutros* campos de possíveis e nos colocaremos na tangente da finitude, brincaremos com o ponto-limite (GUATTARI, 2012).

¹ De acordo com Deleuze e Guattari (2010), os conceitos são as regiões do plano de imanência. Qual a importância, então, de destacarmos esse plano? Assim como os autores, entendemos que é no traçado e/ou no sobrevoo do plano de imanência que nos encontramos com conceitos que nos dão a pensar. Dão-nos a pensar linhas de vida, mas também linhas estratificadas. Diferentemente do transcendente, que nos colocaria em uma relação verticalizada aos conceitos, nos planos de imanência, as relações são diagramáticas, visto que não há nesses planos a condição de evidenciar uma verdade absoluta sobre a vida, de aprisionar a vida a um único mundo possível, mas sim de movimentar o pensamento à composição de diferentes mundos possíveis. Por meio dos conceitos que são criados na instauração de planos de imanência, indagamos a vida para que outros modos de vida possam emergir. Fazer fugir a opinião, como Gallo (2017) também problematiza, dando relevo ao que, muitas vezes, passa despercebido em nosso cotidiano. O plano de imanência, portanto, com os conceitos que o habitam, entra em relação com *uma* vida (DELEUZE, 2002). O artigo indefinido é destacado justamente para nos evidenciar que a vida que diz respeito ao plano de imanência não se resume a um Eu, mas é multiplicidade, agenciamentos coletivos, singularizações.

Pre(âmbulo)

A menina não palavreava.

(COUTO, 2013, p. 33)

Como palavrear em Educação se a todo o momento parece que somos roubados em línguas? Balbucia-se, perde-se o idioma da Pedagogia e, então, não cabe mais. E o que não cabe não entra. É possível produzir encontros que transbordem dialetos? Ou será sempre preciso *ortolinguagear*? Linguagens petrificadas. Como a menina sem palavras de Mia Couto (2013), é assim que, muitas vezes, nos encontramos nas escolas. Emudecidos. Silenciados. A menina, na verdade, era atravessada por muitas palavras, mas ainda não havia sido afetada para que pudesse expressá-las. “Fala comigo, menina!”, dizia o pai. Não adiantava, era preciso um encontro que lhe afetasse. Assim como na vida, nas escolas os encontros são também necessários. Encontros que movimentem o pensamento, que inventem modos outros de estar docente e estar aluno.

Assim, quando pensamos em processos aprendentes nas escolas, não basta apenas uma linguagem pronta para que deslocamentos aconteçam. Palavrear não depende apenas de que nos digam: “Já está escrito, é só seguir! As palavras já estão prontas!”, assim como o pai parecia dizer para a menina: “As palavras já estão aqui, coloque-as para fora!”. Palavrear implica encontrar, fazer alianças, entrar em devir, contagiar. A menina precisava do mar, devir-mar, devir-onda, devir-oceano, devir-peixe. Era necessário o contágio. Contágio que modifica os organismos. No encontro com o mar a menina palavreia. O pai espanta-se com a abertura que o mar provoca na menina. A linguagem pronta faz emudecer. O contágio faz proliferar as palavras.

Excrementos, pele, sangue, vento, terra, água. Possibilidades de zonas de contágio. A menina beija a lágrima do pai e diz “*Mar...*”. Sua pele toca a areia, a água gelada e salgada. O pai conta uma história e abre-se uma fenda nos lábios da menina pela qual derramava sangue que se misturava com o mar, e pergunta: “A água sangrava? O sangue se aguava?”. O vento da noite desse encontro com o mar fazia as ondas chegarem aos pés da menina e de seu pai. Zonas de

contágio. Contágio que permite inventar mundos outros, singularizações que escapam, palavras que dançam na areia da praia ou que se dissolvem na água do mar.

Preâmbulos, geralmente, são textos que antecedem leis ou são concebidos como sinônimo de prefácio em livros. Aqui, destacamos “ambulo” com a intenção de se colocar um convite a ambular pelas palavras. Palavrear também como modo de contágio. Um convite pode ser ainda uma abertura ao contágio, às alianças. Mesmo as alianças guardam uma potência perigosa de contágio, como afirmam Deleuze e Guattari (1997, p. 28): alianças feitas com sangue, vento, excrementos, pele, “[...] elementos heterogêneos que compunham ‘a’ multiplicidade de simbiose e de devir”. Um convite é perpassado por indeterminações. Conforme os autores mencionados: nunca sabemos que haste subterrânea pode fazer população em nosso deserto. É preciso experimentar. Mas, experimentar com prudência, também nos advertem.

Assim, o convite desse *pre(âmbulo)* a palavrear é uma convocação à possibilidade de ambular pelas palavras, sem se prender a dogmas ou modelos de uma forma-tese. Não desconsiderando que também entramos em devir-formiga, com suas filas indianas e hierarquias. Mas até mesmo as formigas nos ajudam a pensar na coletividade, no rizoma, com seus túneis que se esparramam em diferentes direções, sendo impossível exterminá-las, pois, por mais que parte de seu território seja destruído, ele pode ser reconstruído (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Então, destacamos que o nosso desejo é palavrear sobre o riso como possível vetor-força para uma *atenção* e um *apego à vida*, por isso como abertura para processos aprendentes nos quais a cognição não é entendida como algo estático, como representação, mas como diferenciação, como invenção (KASTRUP, 1999). O que vai em direção aos movimentos curriculares tecidos nas escolas, uma vez que estamos a falar em *Currículos-Aprendentes*, que não afirmam como alguém aprende, apenas sabem que não é assimilando conteúdos ou de modo inato, transcendental (CORAZZA, 2013).

Se, de acordo com Virgínia Kastrup (1999), a *política da reconhecimento* é despótica e agressiva, uma vez que envolve modos de estar no mundo que se edificam por meio de técnicas, hábitos e regras previamente definidas, poderia o riso colaborar com uma *política da invenção*? O riso, tal como Bergson (1980) aponta – como *gesto social* que castiga os costumes e que cria uma *des-contracção* –, entrelaça-se a movimentos que quebram a insistência na *ortolinguagem* da Pedagogia? Podemos atualizar processos aprendentes que se deslocam da mecanização da vida? Quais as possibilidades de processos aprendentes inventivos abrirem fissuras nos currículos?

Na cartografia movimentada em meio a uma escola que compõe com a terra conhecida como Novo Horizonte, buscamos nos entrelaçar aos processos de subjetivação produzidos em seus *espaçotempos*, não com o intuito de responder fielmente a todas essas questões, mas nos acoplando a elas e outras e tentando capturar fissuras que indicassem configurações diferenciadas de estar docente, de estar aluno, de movimentar os processos aprendentes, ou seja, de compor movimentos curriculares.

Nessa perspectiva, foi necessário habitar esses questionamentos e deixá-los nos habitar também, para que pudéssemos ruminar as palavras a ponto de poder enxergar horizontes nos quais elas poderiam germinar. Horizontes que não se colocam como meras ilusões, como linhas que não alcançaremos nunca. E sim que funcionam como pontos de impulso, a partir dos quais podemos atravessar os esquemas sensório-motores. Se pudermos enxergá-los, podemos colocar nosso pensamento em movimento. Um sonho passa pelo rosto. Um riso, mesmo que de canto de boca, é desencadeado. Não falamos de sonhos de quem adormece ou se desinteressa pela potência da vida. Falamos de sonhos que ativam nossa memória, ainda que acordados, que proliferam possíveis no plano de imanência. Sonhos que nos indicam fagulhas de uma escola metamorfoseante. Movimentos que nos convocam a uma atenção à vida e, principalmente, a um apego à vida (BERGSON, 1978; LAPOUJADE, 2017b).

Desse modo, o convite a ambular pelas palavras é também um convite a compor conosco risos que deslocam o pensamento. Desenclausurar nossa potência de

transformação, nosso esforço de invenção, nossa emoção criadora. Como a história de um bichinho que encontra princesas e dinossauros e aviões e risos e... e... e...² Seria um absurdo evidenciarmos os movimentos de uma escola encharcada de vida, de afetos, ao invés de querer enquadrá-la a algo “sem partido”? Se absurdo for, assumiremos nossa preguiça da fadiga de viver sob o jugo de “[...] só ver o que o que existe e só pensar no que tem nexos” (BERGSON, 2004, p. 145) e riremos e inventaremos outros mundos possíveis e expandiremos a cooperação com o outro e... e... e... Sigamos, Sancho!



Imagem 1 – Ambulemos com a escola pública



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

² Ao longo da escrita, lançaremos mão do QR Code com o intuito de levar aqueles que porventura entrarão em relação com esta tese para dentro da escola, assim como para alguns acontecimentos que ativaram nosso corpo vibrátil ao longo do doutoramento. Para tanto, é preciso que tenham em seus celulares um aplicativo próprio para a leitura desses códigos. Aos que lerem a versão digitalizada, traremos também os *hiperlinks* que correspondem ao código destacado. Assim, em relação a esse primeiro código, também é possível acessá-lo em: <https://www.youtube.com/watch?v=24yoZ5pkr7k>.



Zona de contágio

“Agregando novos aliados”

A aliança ou o pacto são a forma de expressão, para uma infecção ou uma epidemia que são forma de conteúdo. Na feitiçaria, o sangue é de contágio e de aliança.

(DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 24)

Cartografias como felicitações... Ou sobre as alianças nas/com as escolas

Os pés não alcançavam a lataria do chão. Ficavam balançando até se encostarem no banco da frente e retornavam, sucessivamente. Era como se, ao tocarem no banco, pudessem atestar sua existência: de fato estamos aqui (mesmo não querendo estar ou não estando de certo modo). Banco e pés apoiando mutuamente suas existências. Um testemunhava a alma do outro.

A distância percorrida era longa, pelo balanço dos pés sentia-se a agonia. Seria possível ouvir gritos dos pés? Talvez seja loucura. Mas, quem não tem seus traços de loucura? Os pequenos pés gritavam, não queriam estar ali. Ir àquela terra distante era como se algo quisesse amarrá-los com os cadarços dos tênis brancos, por isso balançavam. Cada vez que se ouvia o barulho após uma corda ser puxada, os pés paravam e eram os olhos que se movimentavam. Era difícil ver aqueles olhos. Cabisbaixos para que não percebessem o choro escondido. Mais uma puxada, uma síneta e o ranger das portas, porém a terra conhecida como Serra Dourada não havia chegado. Quiçá seria esse mesmo o desejo: não chegar.

Os pés não balançavam para o tempo passar. É a impotência de estar ali que balançava aqueles pés. Quando chegavam, ao lado dos pequenos pés de tênis brancos, desciam botas pretas que compunham com o uniforme cinza. Iniciavam, então, a contagem dos segundos para o retorno.

Essa cena se repetiu durante alguns anos. Até que um dia esse sofrimento evaporou e não se via mais aqueles pés flutuando sobre a lataria e se encostando no

banco da frente. Talvez, apenas talvez, de tanto se balançar aqueles pés tenham alçado voo em outros horizontes. Seriam eles aprendizes de Hermes? Poderia a

ímpotência verter uma atenção e um apego à vida?

(Linhas de vida que se desdobram em linhas de escrita)³

Cartografias envolvem o acompanhamento das composições moleculares, com suas linhas flexíveis, e das linhas de fuga em suas relações com as organizações molares, atravessadas por linhas duras. Com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995a, 1996), ao falar em cartografias, falamos sobre o acompanhamento da coexistência e das transformações dessas linhas. Conforme os autores, essas linhas nos atravessam e atravessam as sociedades, estratificando, mas também constituindo rupturas, deslocamentos, travessias. Então, uma escola, por mais estratificada que seja, não para de ser animada por espécies de descodificação e desterritorialização. Nas escolas operam também “[...] ‘focos de instabilidade’ onde se afrontam reagrupamentos e acumulações, mas também escapadas e fugas, e onde se produzem inversões” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 98).

Desse modo, os autores afirmam que acompanhar os atravessamentos e as distinções dessas linhas, bem como seus perigos,⁴ não equivale a produzir uma representação ou uma interpretação, mas implica um mapeamento, um processo cartográfico. Conforme Deleuze (1992, p. 47), “[...] cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo em uma pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria”. Assim, nessa geografia das pessoas, traçadas pelas/com linhas molares, moleculares e pelas/com linhas de fuga, produzem-

³ Para compor essa zona de contágio, buscamos as linhas de vida que nos levaram de algum modo a entrar em relação com o município de Serra/ES. Assim, nossa tentativa foi desdobrar essas linhas de vida em linhas de escrita.

⁴ O medo, a clareza, o poder e as próprias linhas de fuga: os grandes perigos que nos rondam. O medo por nos forçar a agarrar à arborescência, aos binarismos, fazendo-nos endurecer os segmentos, fugir das fugas. A clareza por corresponder a um entendimento de tudo, a um conhecimento de todas as consequências, a um medo paranoico. O poder por atravessar todas as linhas e produzir sobrecodificações. As linhas de fuga pela possibilidade de, ao invés de aumentar suas valências, transformar-se em destruição, em abolição. Todos os perigos envolvem o desenvolvimento/potencialização de microfascismos, ou seja, dos fascismos que nos habitam (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

se mapas de intensidades (DELEUZE; PARNET, 1996). Mapas que fixam territórios com as linhas molares: família => escola => profissão => empresa => aposentadoria. Mapas que são desterritorializados pelas linhas moleculares e de fuga: as primeiras traçando pequenas modificações, desvios, devires; já as segundas nos levando a direções imprevisíveis, desconhecidas. Cartografar, nessa perspectiva, é estudar essas linhas em grupos ou indivíduos.

Pensamos cartografias como acompanhamento de processos, das processualidades, conforme Barros e Kastrup (2012, p. 57), como modo de “[...] desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”. Podemos, então, colocar a seguinte questão: que rede de forças nos entrelaça ao município de Serra? Movimento de pesquisa que coexiste com processos de subjetivação e compreende entrar em relação com territórios em constante deslizamento, nos quais é necessário deixar-se levar, não por conta de uma ideia de que “qualquer coisa serve”, mas por entender que regras fixas e preestabelecidas endurecem esse movimento. Então, como cartógrafos, valemo-nos de princípios, envolvendo a compreensão de que

A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós. A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra. O acompanhamento de tais processos depende de uma atitude, de um *ethos*, e não está garantida de antemão. Ela requer aprendizado e atenção permanente, pois sempre podemos ser assaltados pela política cognitiva do pesquisador cognitivista: aquele que se isola do objeto de estudo na busca de soluções, regras, invariantes. O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo *com* a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo. A produção dos dados é processual e a processualidade se prolonga no momento da análise do material, que se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo. Da mesma maneira, o texto que traz e faz circular os resultados da pesquisa é igualmente processual e coletivo, resultado dos muitos encontros (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 73-74).

Tais princípios nos permitem dizer, com Carvalho (2008, p. 129), que a cartografia tem um caráter “imetodológico”, uma vez que corresponde mais à proposta de “[...] acompanhar um movimento do que necessariamente

representar um objeto ou 'a' realidade, tendo como pressuposto básico deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa adotando uma perspectiva mais processual [...]". Cartografar é fugir do pensamento arbóreo, das representações, das reproduções, dos decalques, das competências. Ir pelos rizomas, fazer mapas, agenciamentos, conexões. Rizomas que podem religar os decalques, sendo o inverso impossível (DELEUZE; GUATTARI, 1995a).

Rizomas que não possuem início ou fim, que se movem em diferentes direções e se esparramam. Sistemas abertos.⁵ Constituem-se por linhas de intensidades, abrindo brechas para novas experimentações, singularizações outras. Cartografias como modo rizomático de produzir pesquisas, que se desenham "[...] ao mesmo tempo em que os territórios vão ganhando corpo: um não existe sem o outro" (ROLNIK, 2007, p. 46). Conforme Suely Rolnik (2007), nesse processo cabe ao cartógrafo a ativação do *corpo vibrátil*, de modo que se abra para dar língua aos afetos que pedem passagem.

Uma cartografia depende, então, das aberturas aos afetos, aos encontros, aos riscos, nos quais, como Kastrup (2012b) nos ensina, é necessário: produzir uma espécie de rastreio, buscando uma concentração pelo problema e no problema, em uma "exploração assistemática" do "campo" de pesquisa; deixar-se tocar pelo que nos chama a atenção, mesmo sem saber ainda do que se trata; pousar nos movimentos que precisam de uma mudança de escala na atenção, como a produção de um *zoom* no campo que reconfigura o território de observação; por fim, um reconhecimento atento que, num sentido bergsoniano, inibe a conexão sensório-motora, desencadeada por automatismos, para possibilitar uma recondução ao "objeto" de modo a compreender seus contornos singulares.

Dessa forma, compreender a cartografia como possibilidade de pesquisa em Educação traz em seu bojo o entendimento de que, ao pesquisar, nos relacionamos com uma multiplicidade de cartografias traçadas por aqueles que compõem as escolas. Segundo Guattari (2012), é na interação dessas cartografias que os agenciamentos de subjetivação acontecem. Importa, então,

⁵ Segundo Deleuze (1992), sistemas abertos envolvem circunstâncias, não essências.

problematizar os modos como nos entrelaçamos a essas cartografias: se por uma “grade de leitura científica” ou por relações de composição. De acordo com o autor, entender que a cartografia coexiste com processos de subjetivação implica uma possibilidade de reconfiguração da produção de subjetividades.

Os pés passavam de um pedal para o outro, mas não sentiam o calor que fazia. Pareciam estar lançados em um certo tipo de encanto. Gelados. Trêmulos. Não se imaginava um encontro nessas condições. O estômago embrulhava. Era necessário experienciar de outras maneiras esse percurso. Os tênis brancos não estavam mais presentes fisicamente, nem as botas pretas. Não havia cadarços que desejavam amarrar-lhes, mas sim um desejo de encontrar. Só não se sabia muito bem quais encontros seriam produzidos. E isso, ao mesmo tempo em que os fazia estremecer ainda mais, improvisava um estado de alerta, de atenção.

Jardim Carapina era para onde deveriam ir. O gelado que assolava os pés era bombeado para todo o corpo. Ao se aproximar daquela escola, uma pequena pausa.

Respira fundo. O sangue circula com um pouco mais de tranquilidade, mas a sensação gélida permanecia.

Entram na escola e na entrada já tropeçam em alguns pequenos. O fluxo sanguíneo aumenta. Caminham devagar até a sala dos professores. Sentiam a escola também gelar, como a pele de um anfíbio. Na sala dos professores, muita correria, andava-se de um lado para o outro. Mal chegam, já ouvem o sinal e andam até a quadra. O portão se abre e era impressionante a quantidade de pequenos pés correndo em busca de suas professoras. Nomes começam a ser chamados e o sangue agitado vai se acalmando. Junto àqueles pés, já havia outros 25 pares de calçados diferentes.

Sobem a rampa, procurando sua sala. Pensamentos se atravessavam: quais seriam os possíveis encontros com aqueles pés tão pequenos? Conseguiriam produzir travessias diferenciais? Ainda havia um pensamento de que se entrava em um território conhecido. Entretanto, nada a prever. Era preciso experienciar.

(Des)(re)territorializar. Fazia-se necessário criar um deserto para novas ocupações, novos nomadismos.

Ao chegarem à sala de aula e ocuparem as cadeirinhas verdes, via-se que os pequenos pés não alcançavam o chão cinzento. Aquelos pés ora gelados se acalmaram e aqueceram. A intensidade de fluxo sanguíneo movimentava a memória?

Ou seria a memória a movimentar o fluxo sanguíneo? Encontrar com aqueles pequenos pés que balançavam nas cadeirinhas verdes por não alcançarem o chão da sala fez aquele sangue, que parecia estar nas corredeiras de um rio, fluir como uma nascente. O que estava no subterrâneo alcançava a superfície. Haveria um devir-rio de experiência com a escola? Nascente e corredeiras, velocidades e lentidões.

Um riso monalísico surgia.

Essa terra chamada Jardim Carapina foi apenas o primeiro dos pedaços de Serra por onde esses pés voltaram a percorrer. Não era possível saber de antemão os afetos que sucederiam. Não se imaginava que aquelas terras que causavam pavor poderiam elas mesmas colaborar com a atualização de movimentos diferenciais no pensamento que acompanha esses percursos.

Os encontros produzidos nessas travessias não provocam sempre calma, como uma boa fada trazendo um final feliz.

Os encontros traçados como sombras da noite têm também sua força. Seguem as linhas de fuga do riso de uma feiticeira. Seria possível pensar com os pés? Com o

subir e descer das rampas e escadas das escolas? Com a sujeira que gruda ao correr no pátio com as crianças? Com o dedinho que bate na quina e nos faz ver estrelas?

Com os pés que balançam por não alcançarem o chão? Estariam os pés nos ajudando a ver e sentir o mundo?

Não era mais possível ser aprendizes de Hermes. Talvez desejassem ser aprendizes de Atenas, não apenas pela sabedoria, mas pela arte de guerrear.

Diferentemente de Ares, a carnificina não entrava nas astúcias de Atenas. É de experiências combativas que se trata.

Como não desejar o combate contra as formas de opressão nas escolas? Como não querer ser combativo quando não podemos paralisar em frente aos golpes macro e micropolíticos que sofremos? Alguns chãos por onde os pés andaram e andam estão encharcados de pedregulhos.

Muitas vezes, dói andar sobre os pés. Esses golpes são, quase sempre, duros em demasia. Como acompanhar apenas tecnicamente casos de abandono nas/das escolas? Andar sobre pedregulhos pode fazer os pés sangrar. Mas, é quando o sangue é visto que uma lembrança pode ser evocada: ainda há vida! As asperezas dessas pedras misturam-se com o sangue dos que ali passam com seus pés.

Amizades são afirmadas. Currículos produzidos. Aprendizagens movimentadas.

Uma zona de contágio inventada.

O que há de comum é serem combativos, combativos ao automatismo, à petrificação do pensamento, ao descaso.

Imagem 2 – Amizades e aprendizagens e alianças afirmadas em Serra/ES



Fonte: Arquivo pessoal.

(Linhas de vida que desdobram em linhas de escrita)

A potencialidade em reconfigurar produções de subjetividades nos leva a pensar que cartografar é produzir uma pesquisa-intervenção (PASSOS; BARROS, 2012; CARVALHO, 2008). Intervenções acontecem em qualquer pesquisa, como nos aponta Carvalho (2008). O que cumpre destacar são os pressupostos que perpassam a ideia de intervenção na pesquisa cartográfica. Segundo essa autora, a cartografia não separa pesquisa e intervenção, pois são movimentos concomitantes. Assim como não se separam cartografias e processos de subjetivação. Além disso, ainda de acordo com Carvalho (2008), a intervenção se dá em diferentes níveis, desde em relação ao próprio pesquisador(a), até os indivíduos e instituições com os quais se experienciam os movimentos da pesquisa. Então, conforme Passos e Barros (2012, p. 20-21), “[...] não há neutralidade no conhecimento, pois toda pesquisa intervém sobre a realidade mais do que apenas a representa ou constata em discurso cioso das evidências”. É nesse direcionamento que desejamos falar da cartografia como feitiçaria, pois a entendemos como uma pesquisa das alianças, não dos mitos ou dos ritos, como Deleuze e Guattari (1997) nos forçam a pensar. Sem apostar nas alianças,

como da vespa que pousa na orquídea, não é possível traçar cartografias. Estas, por operarem a partir da lógica das diferentes linhas que atravessam os processos de subjetivação, não funcionam a partir de um sujeito distinto em si mesmo, mas pela atenção aos blocos de intensidades, de devires. Segundo Deleuze e Guattari (1997), devir é rizoma, pois desdobra-se por agenciamentos, por alianças, simbioses. Um feiticeiro sabe bem disso. Há muito tempo, aponta os autores. Os feiticeiros apegam-se aos modos de propagação, de contágio, de expansão, de povoamento. Nada de cientificismo sobre os animais, sobre as plantas, sobre o sangue ou sacrifícios. Alianças. Proliferação. Parafraseando os autores: o que é um riso e uma aprendizagem e um currículo independentemente da população a que eles chamam ou que eles convocam como testemunha? Constituir-se como um pesquisador em devir-feiticeiro, para o qual pesquisar é ser atravessado por estranhos devires.

Entramos em devir-feiticeiro ao nos entrelaçar a movimentos cartográficos a partir dos quais, por exemplo, já não sabemos se somos apenas pesquisadores nos *espaçostempos* escolares. Misturamo-nos aos processos de subjetivação que os compõem e transmutamo-nos em aluno e professor e pedagogo e diretor e estagiário e porteiro e dançarino e pintor e cantor e... Já não somos vespas ou orquídeas; convocamos processos de (des)(re)territorialização para produzir alianças entre reinos diferenciados. Somos e... e... e... Multiplicidades. Sentávamos em uma sala de aula e nos víamos ouvindo contação de histórias e respondendo aos pedidos da professora. Íamos para a horta e aprendíamos o que fazer para as plantas não morrerem no final de semana. Alguém chamava no portão, estávamos recepcionando. Uma mãe ou um pai ia à escola, prontificávamos a ouvir os anseios. Nos momentos de recreio, estávamos lanchando com as crianças a comida preparada pelas merendeiras. Incorporávamos os movimentos produzidos na escola. Exposições ao contágio. Desejávamos ser apanhados por esses movimentos. *Rapte-me, adapte-me, capte-me...*

Gelados como anfíbios ou quentes como lava, seguiram ampliando as zonas de contágios, agregando novos aliados. Central Carapina, Hélio Ferraz, Serra-Sede, Porto Canoa, Bairro de Fátima, Feu Rosa, Planalto Serrano, Nova Almeida, Jacaraípe são apenas algumas das muitas terras por onde passaram em Serra. Seguíam pensando e sentindo as escolas com as escolas. E, assim, iam se transvestindo com essas terras, com os *espaçotempos* escolares e as existências que os habitam, possibilitando o contágio, um turbilhão de deslocamentos.

Tornavam-se habitados pelas línguas transeuntes desses territórios. Novo Horizonte também foi um deles. Nele, os aliados convocaram a caminhar de outras maneiras.

Numa escola pequena, sem biblioteca, laboratório de informática⁶ ou quadra, havia algo ali que ativava o fluxo sanguíneo de um modo diferente. O sangue circulava rápido, mas não havia sensação de pânico e sim de contágio. Não é possível dizer, de fato, o que provocou o corpo vibrátil. Talvez, pode ser dito que esse mistério provocou aqueles pés, que já eram mais rugosos e já haviam aprendido alguns golpes da arte do combate, a buscar caminhar com aqueles que vivem nos limiares, a aprender suas camuflagens, descobrir seus rios subterrâneos. Não queriam mais caminhar com os deuses. Desvendava-se que todo feiticeiro é sempre um aprendiz de feiticeiro. Enquanto uns querem ser mestres, mostrar os caminhos certos, os feiticeiros querem aprender, formar matilhas, fazer alianças.

⁶ Apesar de a escola ter o espaço do laboratório de informática, até mesmo com computadores, ele não é utilizado, pois, como não houve contrato do profissional para atuar no laboratório, as crianças e os professores não podem utilizá-lo com essa finalidade. Então, em alguns momentos, ele é usado como depósito temporário para livros didáticos ou uniformes, em outros para aula (por conta da obra no início do ano), já em outros para assistir a um vídeo (porém, as professoras precisam montar os equipamentos – Datashow, notebook, caixa de som). Também aproveitamos esse espaço para as conversações com as crianças.

E foi assim que caminharam com/na escola de Novo Horizonte. Escola localizada numa avenida extensa, onde de um lado podemos ver o nascer do Sol e de outro o seu deleitar. Otimismo reativado em tempos sombrios. O riso monalísico transmutava-se em um riso largo que animava o fluxo sanguíneo. Com o riso solto como de uma feiticeira, desejava-se experienciar o caldeirão ferver e transbordar.

Imagem 3 – Ambulações pela escola de Novo Horizonte



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

(Linhas de vida que desdobram em linhas de escrita)

Feiticeiras nunca foram benquistas ou vistas em uma escala macrossocial. A Inquisição é uma prova concreta disso. Conspirar com plantas e animais só poderia ser considerado como heresia para aqueles que seguiam leis ortodoxas. Conspirar, conforme Guattari (1987), é respirar junto; abertura a afecções que fazem vacilar o eu. “Um indivíduo não deveria conspirar junto a animais ou plantas, deveria seguir normas, leis”, diriam os inquisidores do cientificismo. Um pesquisador em devir-feiticeiro, ao contrário, busca na cartografia, no acompanhamento das linhas de intensidades, os jogos entre termos heterogêneos, as aberturas aos devires. Feiticeiros e feiticeiras não pertencem a instituições codificadas, mas, como indicam Deleuze e Guattari (1997), a

sociedades secretas, de guerra, de crime etc. Uma cartografia como política da feitiçaria, atravessada por um devir-animal e um devir-vegetal e um devir-mulher e um devir-criança e...e...e..., que opera pelas bordas, nas fronteiras,⁷ criando alianças, que

[...] se elabora em agenciamentos que não são nem os da família, nem os da religião, nem os do Estado. Eles exprimiriam antes grupos minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, ou revoltados, ou sempre na borda das instituições reconhecidas, mais secretos ainda por serem extrínsecos, em suma anômicos (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 26).

Operar pelas bordas, eis os movimentos do cartógrafo-feiticeiro. O que nos interessou nesses movimentos foram as possibilidades de castigar os costumes e de delirar no “campo” de pesquisa. “Pegar as pessoas em flagrante delito de fabular é captar o movimento de constituição de um povo” (DELEUZE, 1992, p. 161). Como apontamos, assim como Guattari (2012), apostamos nos povos que inventam novas “artes de viver”. Povos que traçam seus caminhos entre impossibilidades. Um novo povo, uma nova terra. É o que faz o corpo-feiticeiro-pesquisador vibrar, pois não nos contentamos com as estratificações, com os dogmas, com as regulações. Buscamos feitiçarias nas quais o caldeirão transborda, vaza, esparrama. Desses transbordamentos nos aproximamos com o que convém no percurso da pesquisa: observações, imagens, conversações, intervenções.

A cada limiar, novos pactos, novas alianças, assim cartógrafos traçam e acompanham as linhas nas pesquisas em devir-feitiçaria. Encontrar-se-ão inquisidores por toda parte, pois feiticeiros não operam segundo uma ordem lógica, mas conforme compatibilidades ou consistências alógicas (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Como uma professora questionou, quando cooperávamos com a arrumação da escola antes dos alunos voltarem: “Doutorandos carregam armários?” e um riso é compartilhado por aqueles que compunham a cena. Um

⁷ Deleuze e Guattari (1997) afirmam que não há possibilidade de aliança sem o fenômeno de borda, fronteiro. É a zona dos contágios, dos devires. Não se opera por filiações familiarísticas, estatais ou religiosas. São agenciamentos de grupos minoritários, reprimidos ou revoltados. Nas verdade, de acordo com os autores, há sempre uma tentativa de domesticação dessas alianças pelas três esferas mencionadas. Entretanto, as fronteiras são zonas de indiscernibilidade, onde já não sabemos o que pertence a quem, onde a potência está nas composições rizomáticas.

riso que entrava em relação com o que escapava a um modelo de sujeito. Foi justamente nessas cooperações que as alianças se fortaleceram. Não sabíamos de antemão quais linhas seriam traçadas e se esses traçados desembocariam numa fibra ou produziram simbioses. Sabíamos tão somente que não poderíamos afirmar de maneira prévia se uma linha de fuga se constituiria num aniquilamento ou expandiria as potências. Não conhecemos as hastes subterrâneas que poderiam fazer rizomas.

Então, acoplamo-nos à potência do devir-feiticeiro, experimentamos, colocamos nossa atenção à espreita, buscamos pelos diferentes mundos possíveis que só existiam como virtualidades, mas que operaram uma desaceleração nos processos de subjetivação para se atualizarem.

Obviamente, como dissemos, há princípios que não podem ser ignorados nessas aproximações com o que convém no curso da pesquisa. Ou, como Deleuze e Guattari (1997) afirmam, é preciso critérios que nos ajudem entre os perigos. Nas experimentações é necessário prudência! Segundo Rolnik (2007, p. 65-66), o cartógrafo

Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias. Este é o critério de suas escolhas: descobrir que matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagem favorecem a passagem das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender.

Assim, em um devir-feiticeiro, como cartógrafos, experimentamos com prudência o “campo” de pesquisa. Sempre nos lembrando de considerar os limiares, regra de prudência destacada por Rolnik (2007). Nunca esquecer as possibilidades de contágio, de devires, de alianças; como desenhos de feiticeiros no plano de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Plano composto por virtualidades, como nos diz Deleuze (2002), que forçam atualizações nos cotidianos escolares. Plano a partir do qual buscamos traçar linhas de experimentação, mas também problematizar as linhas traçadas nos movimentos curriculares e em processos aprendentes.

Dessa forma, interessam-nos, nesses movimentos e processualidades, as linhas que se entrelaçaram ao riso. Ao riso, como Henri Bergson nos convoca a pensar,

que suaviza a rigidez mecânica que opera no meio social, evocando-nos uma *atenção à vida* e fazendo-nos compreender as exigências do mundo no qual vivemos. Um riso que se relaciona com a nossa inteligência pura, nossos movimentos de adaptação à matéria, mas que só tem essa relação pela força da memória (DELEUZE, 2012). Como quando em uma rede de conversações uma professora diz “rir sozinha” da tirinha da Mafalda que segue abaixo.

Contudo, conforme Henri Bergson aponta, o riso é sempre um gesto coletivo, faz parte de um grupo. A professora, o sujeito, nunca é apenas um; somos sempre multiplicidade, somos outros sem que haja vários, já dizia Gilles Deleuze. O riso vem pelas suas experiências com a escola e com o mundo. A Mafalda diz: “O bom de vir à escola é que podemos ter conversas literárias”. Conversas literárias sobre “Minha mãe amassa a massa?”. Isso movimenta a memória em direção aos automatismos que, muitas vezes, atravessam a sala de aula e a enrijecem, como o material do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) que chegou às escolas em 2018. Por isso a tirinha se torna cômica.

Imagem 4 – Automatismos que nos espreitam



Fonte: <http://avepalavra1.blogspot.com/>

Além disso, o seu “rir sozinha” vai movimentando o pensamento de outras professoras: “Se eu achar bacana ‘Ivo viu a uva’, eu vou trabalhar com isso. Mas, viu a uva onde? Quem é esse Ivo? Tem algum Ivo na escola? Então, acho que tudo dá pra ver o lado bom das coisas, mas as pessoas querem ver apenas o lado ruim”. O “lado bom” é a possibilidade de subversão em frente ao medo que nos assombra cotidianamente. Então, atravessando o riso provocado pela inteligência, o riso da *atenção à vida* que nos cutuca como um “Não basta nas escolas os automatismos”, percebemos também linhas de um riso que se

evidencia por um *apego à vida*, que não se limita à objeção, mas que enuncia uma pluralidade de mundos. Riso delirante, que nos engaja a sonhar.

É Verena Alberti (1999) quem também nos ajuda a pensar na ambivalência que há na teoria de Bergson sobre o riso, principalmente ao final de seu ensaio no qual o autor passa a se interessar pela lógica do absurdo. A historiadora corrobora nosso pensamento ao indicar que o sujeito que Bergson diz ser castigado pelo riso, por desviar sua *atenção à vida*, não é mais o sancionado por esse gesto, pois é ele quem ri. Assim, “[...] o objeto do riso deixa de ser negativo para sinalizar o relaxamento e o jogo que repousam da fadiga de viver” (ALBERTI, 1999, p. 192). Mas, como veremos, Bergson deixa em aberto essa discussão.

Alargando o campo de discussão, Deleuze (2005a) ainda questiona Bergson quando destaca que o risível não diz respeito apenas ao mecânico atuando sobre o vivo. É o *movimento de mundo* que nos leva a rir. A vida que nos inquieta, alarga nosso campo de problematização, força nosso pensamento. Desse modo, ressaltamos que nossa aposta vai, principalmente, ao encontro do que Bergson (1980) deixa em aberto: o riso como possibilidade de *des-contracção*, de delírio, de sonho, de vermos o moinho de vento diante de nós. Um riso que não necessariamente indica um estado de alegria, como muitos costumam relacionar.

Segundo George Minois (2003, p. 252), os feiticeiros riem do que deveria fazer medo e, por isso, acreditamos que professores e estudantes também se valem desse gesto em suas feitiçarias, até porque: “Quando o mundo também se torna absurdo, quando as catástrofes se acumulam a esse ponto, que fazer senão rir?”. Assim, na tentativa de buscar essas linhas do que pode nos fazer rir em meio às catástrofes que vivenciamos em todos os aspectos, mas, de modo especial na área da Educação, escolhemos o município de Serra/ES como “campo” de pesquisa, onde nos entrelaçamos às composições curriculares de alunos e professores dos anos iniciais de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada em uma terra conhecida como Novo Horizonte. Essa escolha justifica-se por um compromisso ético e político com a rede

municipal de ensino em questão, o qual se desenvolveu a partir de um vínculo institucional, mas, sobretudo, do vínculo afetivo que temos com essa rede desde 2013.

Nesse direcionamento, mais especificamente, tivemos como um dos objetivos a necessidade de cartografar possíveis indícios que o riso evidencia em relação à possibilidade de uma *atenção à vida*, mas também do *apego à vida*. A *atenção à vida* relaciona-se com a ideia que Henri Bergson (1980) aponta sobre o riso como um gesto que nos convoca questionar os hábitos adquiridos, um riso entrelaçado à inteligência pura. Assim, a *atenção à vida* é um certo tipo de resposta às exigências sociais. Nas escolas a rigidez nos espreita por meio das imposições curriculares, por exemplo, da BNCC, do Paes, das avaliações em larga escala.

Segundo Bergson (1980), ao inserirmos uma ideia dita absurda nessa ortolinguagem, obtemos o risível. Nesse processo, podemos perceber uma potência inventiva, mas é possível também que a *atenção à vida* nos coloque ainda mais sob o jugo do enquadramento das exigências sociais. Não há como prever, porém o nosso desejo foi tentar perceber as possibilidades da *atenção à vida* nos ajudar a problematizar os costumes enraizados no campo pedagógico, como vimos com a tirinha da Mafalda.

Como nos indica David Lapoujade (2017b), a *atenção à vida* nos coloca em uma constante tensão com nossas obrigações em atender aos imperativos do mundo exterior com vistas a produzir uma “vida equilibrada”. De fato, entendemos que somos recortados pelas linhas duras e que essas linhas que nos constituem se fazem necessárias. A grande questão é quando transformamos essas linhas molares em rostos sem os quais não conseguimos nos movimentar.

Para Deleuze e Guattari (1996), um rosto é um sistema *muro branco-buraco negro*, visto que há uma produção social de rostos que nos enquadra a partir de uma significância e de agenciamentos despóticos. Temos, por exemplo, um rosto-professoral e um rosto-aluno que configuram uma paisagem-escola na qual o ensino e a aprendizagem são entendidos como um movimento de transmissão e assimilação de conteúdos. O processo de rostificação serve como

meio para estranhar os devires, as multiplicidades. Uma ideia de normalidade se confunde com o “bom senso”, como afirma Lapoujade (2017b); ficamos hipnotizados com a forma que nos aplicamos a assumir. Ao rirmos desses automatismos, podemos convocar a *atenção à vida* a um deslocamento no pensamento.

David Lapoujade (2017b) e Gilles Deleuze (2004b) ainda nos ajudam a pensar no que Henri Bergson (1978) conceitua como *apego à vida* em “As duas fontes da moral e da religião”, apego que movimenta nosso pensamento para além da inteligência por meio das ideias de “todo da obrigação”, da “função de fabulação” e da “emoção criadora”. No primeiro caso, o autor vai nos dizer que o *apego à vida* é indireto por passar pelo apego aos outros (à família, às instituições, à pátria...), um modo de a sociedade se fazer obedecer. Na “função fabuladora”, que se exerce, conforme Bergson (1978), na invenção de “imaginários” que resistem às representações do real, condiz com nossa capacidade de “delirar no mundo” por meio de nossas crenças (LAPOUJADE, 2017b). Já a “emoção criadora”, pensada também como um desapego, é o que nos impulsiona aos movimentos e não simplesmente às formas e nos conduzem a um outro tipo de “imaginário”, tendo em vista que entra em relação com um certo tipo de misticismo, com uma subjetividade-afecção, inserindo-se no intervalo inteligência-sociedade (DELEUZE, 2004b).

É a partir desse último aspecto do *apego à vida* que pensamos o riso como possibilidade de descontração (BERGSON, 1980), de produzirmos agenciamentos inventivos e de atualizar outros mundos possíveis nas escolas. Agenciamentos e atualizações de movimentos pela lógica da cognição como invenção, de que a aprendizagem não é simplesmente mecanicismo e/ou determinismo, mas sim movimento, processualidade.

Nesse direcionamento, a escriturística aqui delineada está estreitamente ligada, ao mesmo tempo, à aposta em processos de subjetivação singularizantes, sobre os quais Gilles Deleuze, Félix Guattari, Maurizio Lazzarato e Silvio Gallo nos ajudam a palavrear. Objetivamos, então, problematizar processos que subvertem o cogito cartesiano, que riem da ideia de que todas as imagens já

estão dadas de antemão, ou seja, processos de subjetivação que potencializam uma possível política da invenção nos movimentos curriculares. Isso porque, como Silvio Gallo (2012) nos convida a pensar, os processos de subjetivação passam por assujeitamentos, mas também por resistências. Então, com o autor, perguntamos: “[...] o que estamos fazendo de nós mesmos?” (GALLO, 2012, p. 2017).

Assim, entendemos que nos entrelaçando a uma escolha ética e estética que Guattari (2012) nos ajuda a pensar ao questionar: diante das fortes tentativas de codificação dos sujeitos na contemporaneidade,⁸ a subjetividade deve ser pensada em termos do cientificismo e da objetificação ou evidenciada como criatividade processual? Para a cartografia aqui traçada, a segunda tendência nos pareceu válida, apesar de entendermos que a subjetividade é produzida de modo cambiante (GALLO, 2010, 2012). Por isso dizemos, com Henri Bergson (1980), que o riso é um gesto social e político, pois não acontece de modo isolado, mas coengendrado aos processos de subjetivação que se produzem em meio à máquina social. Entretanto, esses processos não são movimentos sempre serializados. São também abertos aos fluxos singulares, singularizações que fazem jorrar experimentações inventivas com os planos de imanência traçados com a escola (GUATTARI; ROLNIK, 1996; GALLO, 2010, 2012).

Por fim, colocamos também como objetivo a necessidade de pensar o riso e suas potencialidades na visibilização dos sonhos de professores e alunos em relação à escola, mas também à vida de modo geral. Pensamos, ainda com Bergson (1999), a memória-sonho que vai de encontro às certezas absolutas e nos permite vislumbrar variações, possibilitando o deslocamento dos hábitos adquiridos. Num campo em que a ortolinguagem da Pedagogia é cada vez mais requerida e os esquemas sensório-motores são tão valorizados, acreditamos ser necessário recuperar a ideia do “plano do sonho”. Isso porque, segundo Henri Bergson (1999), as composições que produzimos não se operam ao acaso, visto que dependem da tensão entre o “plano da ação” e o “plano do sonho”.

⁸Por meio, por exemplo, de materiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou o Paes.

Acontece nas escolas que, muitas vezes, somos forçados a movimentar os graus de nossa memória mais próximos ao “plano da ação” e, por isso, restringimos nossas possibilidades de invenção e efetuação de outros mundos possíveis. Perceber os risos de professores e crianças da **Escola Horizontes** e acompanhar suas cartografias nos afetou a visibilizar o que Deleuze (2005a) vai chamar de “sonho implicado”, imagens que colocam o moinho de vento diante de nós, convidam-nos a delirar, perturbam nossos esquemas sensório-motores e constituem devires ao infinito.

Assim, nesse processo escriturístico, chamaremos a escola com a qual entramos em relação de **Escola Horizontes**, pela composição com sua terra, assim como pelas aberturas a novas terras. Escola onde, apesar de todas as condições que os professores e as crianças teriam para “entregar os pontos”, vimos processos de singularização que coincidem com um “gosto de viver” (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Vimos a constituição de alianças, produzidas não a partir de um coletivismo cego, mas que agenciam subjetivações outras que vão de encontro às arrogâncias das macropolíticas. Não desejamos indicar uma imagem celestial ou paradisíaca dessa escola ou do município de Serra, apenas não vemos sentido em apontar aqui movimentos do tipo: “A professora se estressou e mandou o aluno buscar a coordenadora” ou “Os alunos não fazem as atividades enviadas para casa”. Vivenciamos um momento de ordem nacional no qual as escolas, de modo geral, já passam por situações em demasiado pejorativas.

Félix Guattari e Toni Negri (1987, p. 20) evidenciaram que esse tipo de movimento político, criado com a lógica de um governo gótico, apenas retém “[...] visões de castelo e de corte, separado de toda vida real”, governo cujos princípios são baseados na arrogância e na crueldade. Se em 2016 achávamos que o golpe parlamentar, jurídico e midiático sofrido pela então presidenta da República, Dilma Rousseff, havia tirado o nosso chão, nos anos subsequentes ficamos, de fato, despossuídos.

Em abril de 2017, por exemplo, quando o então ministro da Educação, Mendonça Filho, entrega a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), na coletiva de imprensa⁹ e diz “Estamos assegurando o mesmo direito das crianças que estudam nas melhores escolas também para as crianças das escolas públicas”, queria afirmar que as escolas públicas são ineficazes? Estaríamos diante do próprio ministro da Educação entregando, em rede nacional, a impotência das escolas públicas? E com a BNCC os professores é que devem “resolver o problema” da ausência de equidade?



Ou quando somos surpreendidos com um vídeo da atual ministra da Família e dos Direitos Humanos alegando que a “A igreja evangélica perdeu espaço na ciência quando deixou a teoria da evolução entrar nas escolas”. Quando também essa mesma ministra defende a educação domiciliar,¹⁰ ao dizer que os pais poderão gerenciar os conteúdos e, assim, as crianças

aprenderão mais.

⁹ Ministro da Educação entrega a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE): http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=47111:mec-entrega-base-ao-conselho-nacional-de-educacao&catid=211&Itemid=86

¹⁰Ministra Damares Alves argumenta sobre o ensino domiciliar: <https://www.youtube.com/watch?v=vbENYRETSJQ>

Pior ainda quando o próprio presidente do país é eleito às custas de um discurso de ataque às escolas. Discurso que se atrelou ao que é denominado como *Fake News*, no qual surgem enunciados como “*kit gay*”, “ideologia de gênero”, “mamadeira com bico em formato de pênis”, “professores comunistas”, dentre outros. Para resolver esses “problemas”, nomeou-se um ministro da Educação que afirmou que as universidades “[...] devem ficar reservadas a uma elite intelectual”.¹¹ E, não satisfeito com esse ministro, exonerou-o do cargo, deixando assumir o posto um economista, que já deixou clara sua pretensão em acabar com o “viés ideológico” da Educação e não investir em cursos de Ciências Humanas (principalmente Filosofia e Sociologia).



Enfim, o ataque às escolas e, principalmente, à docência, tem sido realizado com muita força e recorrência. Em contraposição, nossa intenção foi, com professores e crianças, nos planos de composição da escola, visibilizar os processos de subjetivação singularizantes que se

Imagem 5 – Alianças com as crianças da **Escola Horizontes**



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

engajam a uma política da invenção e, nesse direcionamento, a uma tessitura comunística dos currículos, com o intuito de percebermos os efeitos do riso

¹¹Ministro da Educação em reportagem sobre o ensino superior: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ministro-da-educacao-garante-que-universidade-publica-seguira-gratuita-23407615>

nessas composições. Para tal movimento, como vimos, foi preciso nos aproximar com o que convém no percurso da pesquisa.

Nesses fluxos, colocamo-nos à espreita dos efeitos do riso, tendo em vista seu caráter de gesto social e coletivo. Além disso, conforme também colocamos, o pesquisador em devir-feiticeiro é um experimentador. Na experimentação da cartografia, apostamos, como primeiras aproximações, nas observações, imagens, conversações e intervenções. Esses elementos colaboraram para a ampliação das alianças com o campo da pesquisa.

Observações que, produzidas no movimento cartográfico desta pesquisa, foram participantes e se

desenrolaram em escrituras de um diário “não secreto”, pois o cartógrafo em devir-feiticeiro deseja o contágio e, por isso, compreende a importância de compartilhar com aqueles que compõem o seu “campo” de pesquisa as feitiçarias por ele capturadas. Feitiçarias essas que, no caso desta pesquisa, são traduzidas em processos aprendentes e movimentos curriculares inventados por crianças e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com os quais nos entrelaçamos nas salas de aulas e nos diferentes *espaçotempos* escolares: planejamentos com os professores e a pedagoga, reunião com pais, formações, recreio, confraternizações, apresentações das crianças, reformas e organização da escola, criação da horta, ensaios, Conselhos, produções no mural.



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Testemunhamos risos escancarados, escondidos, silenciosos, barulhentos, risos “por dentro” (como disse uma das professoras), irônicos, raivosos...

Testemunhamos risos escancarados, escondidos, silenciosos, barulhentos, risos “por dentro” (como disse uma das professoras), irônicos, raivosos...

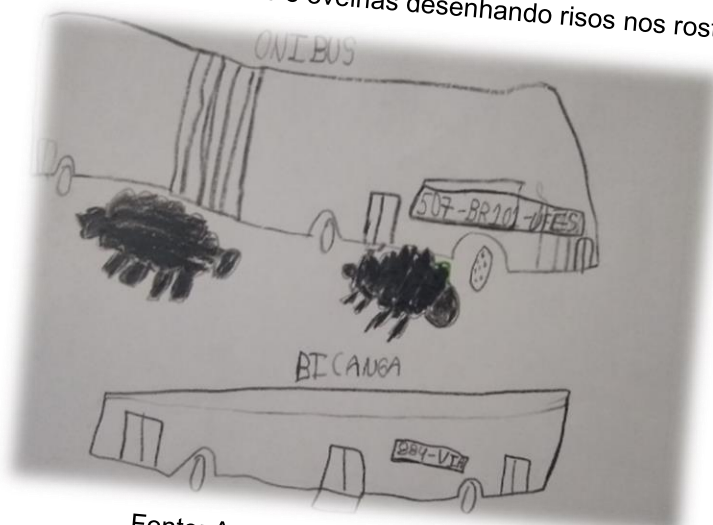
Todavia os mais interessantes foram os que se misturavam à força da emoção criadora nos processos

aprendentes entre professores e crianças.

Tal como quando um riso desponta na boca de uma criança que é assolada por uma doença degenerativa, por conta da qual ela vai perdendo os movimentos do corpo até alcançar os órgãos, mas mesmo assim nos diz: “Eu quero ser motorista

de ônibus e a escola vai me ajudar”. Emoção e riso que se misturam às ovelhas dos devaneios de Dom Quixote no desenho que um amigo o ajuda a criar e mobilizam o pensamento.

Imagem 7 – Ônibus e ovelhas desenhando risos nos rostos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Foi testemunhando esses acontecimentos que vimos a necessidade de *fazer ver* o que se passa nos planos de composição de escolas públicas brasileiras para podermos produzir uma escriturística em defesa dessas existências. Então, estaríamos a dizer de uma prepotência em legitimar algo? Não, não é disso que se trata. Trata-se de compartilhar as mesmas causas. Assim, como David Lapoujade (2017b), podemos questionar: ficaremos a esperar a confirmação de nossas existências? De onde virá essa confirmação, se a todo momento algo surge para nos impedir o direito de existir? “Não precisam criar nada nas escolas! Sigam os materiais da BNCC ou do Paes!”, “Menino veste azul e menina veste rosa”, “Os pais ensinarão melhor em casa do que os professores nas escolas”, “Os professores estão muito folgados” e, no final das contas, bastaria que cantássemos o Hino Nacional e lêssemos o *slogan* do atual (des)governo que tudo ficaria bem ou que deixássemos de ter aulas de Filosofia e Sociologia.

Lapoujade (2017b) afirma que precisamos de intensificadores para nossas existências. Com Deleuze e Guattari (1997) vimos que as alianças intensificam

as existências dos feiticeiros, dada a necessidade de operar pelos limiares. Podemos dizer também que a escrita provoca esse processo de intensificação por nos levar a ver – e quem sabe defender – os burburinhos da escola pública. Quando ouvimos: *“Li o que estava escrito no diário ‘não secreto’ sobre a aula que aconteceu ontem no 4º ano e já estou pensando em algo para minha turma”* e um riso compartilhado surge, percebemos o prolongamento dos contágios. Perceber, conforme Lapoujade (2017b), é participar, é simpatizar.¹² Não é em vão que trazemos esses fragmentos para a escriturística aqui proposta. É um modo de *fazer ver* as composições produzidas, nas quais nos surpreendemos com a beleza de um simples enunciado e de um simples gesto. Nossas observações que se desenrolam nessa escriturística é uma busca por testemunhar a favor dessas belezas.

Imagem 8 – Alianças entre as crianças em escritas coletivas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Para tanto, recorremos também à produção de imagens por meio de vídeos ou fotografias, produzidos pelo cartógrafo ou pelos sujeitos da pesquisa. As imagens não foram produzidas com a pretensão de capturar identidades e nomes “reais”, mas pequenos fragmentos dos processos de subjetivação que

trabalham “para o melhor”, conforme vimos com Félix Guattari (2012), ou seja, que, nos movimentos cartográficos, traçam linhas moleculares ou de fuga nas composições curriculares e nos processos aprendentes e produzem agenciamentos inventivos com o riso como gesto social, político e coletivo. Por isso a importância de estarmos atentos às alianças produzidas: entre crianças e

¹² Simpatizar, na perspectiva bergsoniana, implica propagar. É o esforço pelo qual vamos ao encontro do mundo e nos colocamos com o mundo. É necessário estabelecermos “simpatia” com matéria para instaurarmos uma “comunidade de movimentos”, para que possamos não percebê-la como coisa, mas como força, como movimento (LAPOUJADE, 2017b).

professores, entre crianças e crianças e entre eles e elas com os conhecimentos, os afetos, os documentos, os artefatos culturais etc.

Quando a Secretaria Municipal de Educação do município de Serra (Sedu/Serra), por exemplo, indica no calendário escolar os dias de Atividade Extraclasse (AEC), assim como o que os professores devem discutir nesses dias, diretora, professores, coordenadoras e pedagogas transformam as orientações a favor da escola e dos que ali estão, buscando uma zona comum para pensar os movimentos formativos, tal como o “Dia D” para discussão sobre a BNCC. Assim nos relataram: *“Perguntaram se vamos usar o material que a Sedu enviou. Jamais! Aquele material é do MEC, é só pra dizer que o documento está aí”*. É nessas alianças que apostamos. Agenciamentos que não buscam por entidades, mas que compõem novas percepções a partir das quais podemos aumentar nossas potências.

Então, com base no que vivenciamos em um evento do campo da Educação,¹³ propomos aos professores um exercício inspirado nos irmãos Auguste e Louis Lumière, o “Minuto Lumière”, no qual deveriam produzir um vídeo de um minuto com a câmera fixa a partir da seguinte questão “O que entendemos por currículo?”.¹⁴ No movimento das redes de conversações em contágio com os vídeos uma professora conta:

“Então, isso não foi feito apenas um cartaz com um caça-nomes, mas nós discutimos sobre uma poesia de Pedro Bandeira, ‘Nome da gente’, e foi Pedro Bandeira quem incentivou as crianças a estarem fazendo esse caça-palavras. Elas adoravam, participaram bastante, procuraram seus nomes, mesmo os mais quietinhos estavam vasculhando onde



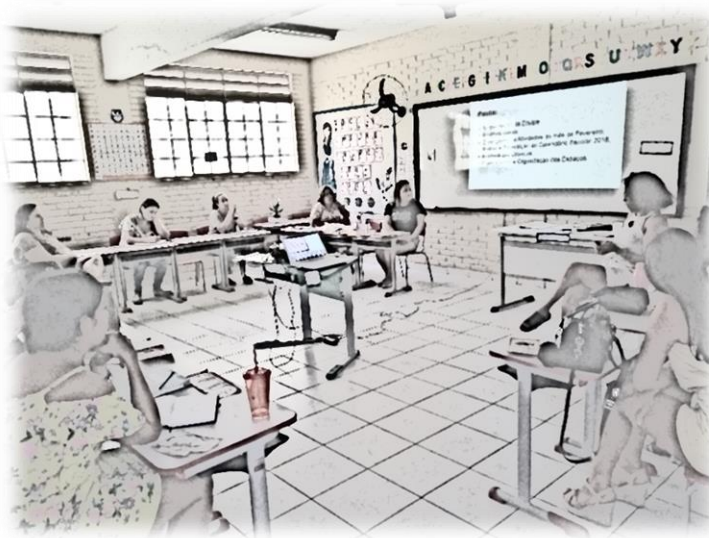
¹³Oficina “Cinema e formação de professores e currículos e...”, realizada no IX Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias, coordenada pelas professoras Janete Magalhães Carvalho, Sandra Kretli da Silva e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.

¹⁴Um dos vídeos produzidos pelas professoras pode ser visto acessando o seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=Oep5lh7yBqo&feature=youtu.be>

estava o nome deles. Então, teve a participação, interação das crianças, aprendizagem e isso é currículo”.

Nesse direcionamento, junto às produções de imagens, às observações e aos registros no diário de campo, enredamos conversações, por meio das quais sonhos, desejos, devaneios, puderam se evidenciar. Aproveitamos as brechas de Conselhos, planejamentos, formações, intervalos do recreio, momentos oportunos e

Imagem 9 – Aproveitando os limiares para *com-versar*



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

criados, com vistas a problematizar as possibilidades do riso numa política da invenção desencadeada nas redes curriculares tecidas comunitariamente. Quando enunciados, como *“Isso também é currículo”*, surgem em meio a um riso, fazem uma fagulha de sonho despontar, afirmam a potência inventiva da docência, podendo movimentar outros pensamentos, atualizações outras nos processos aprendentes. Uma cooperação entre cérebros que possibilita o pensamento bifurcar (LAZZARATO, 2006).

Evidenciamos aí uma invenção como processo aprendente, como vimos como Virgínia Kastrup (1999, 2004, 2015), mas também como “[...] força constituinte, pois ao combinar, ao agenciar, promove o encontro de forças que carregam em si mesmas uma nova potência, uma nova composição, fazendo emergir – e, portanto, atualizando, forças que eram apenas virtuais” (LAZZARATO, 2006, p. 44). Assim, entendemos que as redes de conversações expandem a “potência de ação coletiva” com o intuito de ampliar os processos aprendentes e as forças inventivas, visto que o trabalho em educação na produção curricular tem sua natureza eminentemente micropolítica e conversacional (CARVALHO, 2009, 2014).

Necessário, portanto, descobrir o *amigo* na sua singularidade, como já nos disseram Guattari e Negri (1987). Ou, ainda, perceber a coexistência de diferentes durações, como veremos com Gilles Deleuze (2012) a partir de Henri Bergson. Ou seja, a “potência da ação coletiva” só pode ser percebida quando o coletivo não implicar homogeneidade. Nas escolas públicas não há como nos desprendermos de “ações coletivas”, visto que estamos a falar de instituições cujas linhas molares e moleculares se compõem com o princípio da coletividade. Um professor não produz uma aula sem seus alunos. Os alunos compõem seus processos aprendentes num *entre* junto aos professores, aos artefatos culturais, aos afetos. Os professores produzem movimentos curriculares também num *entre*, junto a outros professores ou funcionários da escola ou, ainda, com os familiares e a comunidade escolar.

Assim, organizam-se modos de agir nos quais o outro não deve ser pensado a partir de suas insuficiências, mas a partir de sua potência em expandir as alianças. É no fundo das situações e de cada um que encontramos a época, é aí que nos encontramos, é aí que nos fazemos amigos (COMITÉ INVISÍVEL, 2016). Talvez, estejamos dispersos espacialmente, mas caminhamos juntos temporalmente. Portanto, não basta sermos “cidadãos responsáveis”, é necessário tomarmos para nós a responsabilidade e “[...] lutar pela reapropriação das potências de criação e cooperação e pela construção do comum que dela depende” (ROLNIK, 2018, p. 89). Precisamos de aliados (DELEUZE, 1992). Como Guattari e Negri (1987) nos diziam na década de 1980, talvez ainda não estejamos próximos de sair da tormenta, mas não deixaremos de encará-la a partir de um movimento “mais sorridente do que nunca”.

Por fim, afirmamos com Carvalho (2008) que qualquer pesquisa envolve intervenção. Intervenções que acontecem pela simples presença do cartógrafo no “campo” de pesquisa, mas que também podem ser produzidas conforme os agenciamentos se desdobram em alianças. Na pesquisa que evidenciamos nesta escrita, não tínhamos a pretensão de expor uma intervenção específica *a priori*, pois era preciso estar na relação com o “campo” para que as aberturas acontecessem. Isso porque cartografar, como Rolnik (2007) ensina, é entrar em relação com constantes movimentos de (des)(re)territorialização, por isso a

impossibilidade de definição de intervenções antes das experiências com o campo da pesquisa.

Acreditamos, então, que as possíveis intervenções deveriam ser pensadas *em meio* aos processos de subjetivação que atravessam o processo cartográfico e não previamente estabelecidas. Por isso, experimentamos o campo de pesquisa abertos às possibilidades de interferências intensivas, tecendo relações de vizinhança, construindo consistências provisórias (CARVALHO, 2016). Deixamo-nos atravessar pelas linhas que constituem a vida escolar para visibilizar o que a habita e a compõe (CARVALHO, 2019).

Imagem 10 – *Com-versas* com as crianças



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

A partir do compartilhamento de agenciamentos, fomos convidada a estar em sala de aula com as crianças conversando sobre o Dia Mundial da Água, o Dia da Mulher, a Copa do Mundo, o carnaval;¹⁵ também

com os professores nos momentos de AEC,¹⁶ quando pudemos iniciar o ano letivo, conversar sobre a BNCC e sobre as infâncias e os currículos inventados nas escolas; assim como estivemos com as crianças tecendo conversas a partir da história de *Dom Quixote* e das obras de Nelma Guimarães.¹⁷

Constituímos essas intervenções alicerçada no que Deleuze e Guattari (1995b) nos convocam: precisamos escolher/perceber entre os feiticeiros e os sacerdotes as possíveis linhas que se deslocam. No caso desta cartografia, que

¹⁵ Apesar de haver críticas em relação à produção curricular dedicada às datas comemorativas, esses encontros com as crianças realizaram-se a partir dos desejos dos professores juntamente com elas. Assim, partimos do princípio de que não podemos ignorar esses anseios e que essa produção deve ser pensada com esses sujeitos ou, como nos alerta Carvalho (2011), corremos o risco de nos voltarmos contra eles.

¹⁶ Os momentos de AEC são os dias garantidos no calendário escolar para formação continuada.

¹⁷ Artista mato-grossense, mas que viveu boa parte de sua vida no Espírito Santo, formando-se na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

se deslocam da ideia de uma escola como templo no qual se carregam verdades absolutas sobre os processos aprendentes a partir da lógica de um regime despótico da docência e das infâncias.

Na **Escola Horizontes** andavam de um lado para o outro buscando inventar ou fortalecer as alianças. Não foi fácil esse movimento, pois parecia que, ao encontrarmos alguns pés tomados pelas asperezas da vida – não apenas dos professores, mas das crianças também – um *mix* de sensações tristes nos atravessam.

Mas foi nesses momentos que uma palavra veio à

tona: ralentamento... Uma frenagem, uma

suspensão (PELBART, 2016). Nessa

desaceleração, foi necessário buscar: por que a terra onde pisamos se chama Novo Horizonte?

Camínhamos por territórios que evidenciavam

muitas dificuldades. Descobriu-se que nem sempre aquela terra teve esse nome.¹⁸

Não se sabe ao certo quem fez o batismo, e nem era de nosso interesse enquadrar esse processo, mas a mudança requeria perceber nessa terra outros possíveis.

Chegar a Novo Horizonte, passar pela sua principal e longa avenida e ver os comerciantes abrindo suas lojas, mas principalmente ver as crianças camínhamo até

às escolas é perceber esses possíveis. É aliar-se a esses sujeitos para a

constituição de germens de mundo, como nos ensina Suely Rolnik (2018).

Camínhamos atentos aos afetos que pediam passagem. Ao camínhar por essa terra juntamente com a **Escola Horizontes**, os efeitos que as forças da atmosfera produziam e



¹⁸ Documentário de Novo Horizonte: <https://www.youtube.com/watch?v=tWPgG0Umi3g>

produzem nos corpos foram escutados na tentativa compor um “contágio potencializador” (ROLNIK, 2018). Sempre que chegavam à escola, uma indagação surgia: o que move essas crianças ao desejo

de estar aqui?

Descobriu-se que, apesar das asperezas do chão onde pisam, elas têm sonhos e apostam na escola e em seus professores para



Imagem 11 – Meninas fazem feitiço

Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/dia-de-classico/livro-da-semana-as-bruxas-de-salem/>

que esses sonhos possam insurgir e ativar a expansão da vida. Enxergam nos horizontes da Avenida Brasil possibilidades de insurreições contra a vampirização de suas forças vitais. O riso dessas crianças e de seus professores nos evidenciou um estranhamento ao mal-estar que os assola, convocando-os a uma atenção à vida, mas também indicou uma ampliação de seus horizontes por meio da ousadia de buscar caminhos para potencializar suas vidas. Apego à vida. Caminhamos... Caminhamos por essas terras por, aproximadamente, oito meses. Matutino e Vespertino. Aprendemos novos passos com aqueles que vivem nas fronteiras. Dizemos “fronteira”, pois aqueles que lá vivem, geralmente, são pouco lembrados. Ai deles se não conjugarem seus fluxos para constituírem intensivamente suas vidas. Fomos, assim, aprendizes de feiticeiros. Os deuses não ficaram de lado, apenas ocupam outros graus de nossas memórias nos processos de atualização dos movimentos cartográficos. Buscamos correr dos sacerdotes, apesar de saber de

suas forças na tentativa de controle de nossos passos e de nosso fluxo sanguíneo.

Fazer fugir os rostos. Visibilizar as alianças produzidas.

(Linhas de vida que se desdobram em linhas de escrita)

Assim, é nas múltiplas possibilidades de constituir alianças com a escola e com os processos de subjetivação que se compõem em seus *espaçotempos* que, como pesquisador em devir-feiticeiro, apostamos na cartografia como abordagem de pesquisa que se desenvolve pelos limiares. É importante destacar que não tivemos a pretensão de provocar o riso na escola. Não nos colocamos na escola como se estivéssemos conduzindo um espetáculo de *stand up comedy*, embora, em diferentes momentos o riso tenha sido provocado a partir de algumas problematizações por nós colocadas, principalmente ao questionarmos os professores sobre as atuais políticas educacionais e as crianças sobre seus processos aprendentes.

No entanto, entendemos que, não necessariamente, éramos nós que ativávamos o risível. Ao contrário, ao nos aliançarmos aos processos de subjetivações produzidos em meio aos traçados dos planos de imanência que reverberam na **Escola Horizontes**, buscamos acompanhar as composições diagramáticas entre professores e alunos que insurgem nos movimentos curriculares e, conseqüentemente, nos processos aprendentes, com o intuito de vislumbrar o riso e seus possíveis efeitos nos planos de composição da escola.

A partir dessa perspectiva geral e dos elementos que indicamos, como potencializadores da cartografia,¹⁹ estivemos na escola perseguindo a seguinte tese: **As forças do riso se entrelaçam aos processos aprendentes nos planos de composição da escola, constituindo modos de atenção e apego à vida que deslocam o pensamento e potencializam a invenção e a emoção criadora.** Apostamos, assim, no riso como rasura do rosto, como gesto agenciador de movimentos curriculares comunísticos que se opõem à

¹⁹Observações, registros no diário de campo, fotografias, produção de vídeos, conversas, interferências.

maquinaria capitalística. Isso porque, enquanto a maquinaria capitalística envolve produções nas quais se opera pela lógica do individualismo e, por isso, fortalece relações verticalizadas/verticalizantes, os movimentos comunísticos operam a partir da potencialização das singularidades que se articulam ativamente de modo cooperativo. Enfim, comunísticos por engendram um “comunismo do desejo” que, conforme aprendemos com Carvalho (2015a, p. 97), se constitui no “[...] compartilhamento de ideias e experiências, agenciando a potência máxima de realização curricular”.²⁰

Tal campo problemático foi sendo redesenhado no percurso dos movimentos cartográficos, conforme nos ensinam Kastrup, Passos e Escóssia (2010). Pensávamos que seria o riso o operador de uma bifurcação no pensamento, o que não deixa de ser válido, pois, ao rirmos de algo ou ao vermos alguém rir, estamos a nos envolver com processos de subjetivação que respondem às capturas dos automatismos, mas também vislumbram outros mundos possíveis, conforme Henri Bergson (1980) nos ajuda a pensar. A bifurcação no pensamento, operada por uma política da invenção, como Kastrup (1999) indica, é evidenciada ao descolarmos da linearidade que se incrusta no automatismo.

Entretanto, para além de ser pensado como esse possível potencializador de uma política da invenção, percebemos que o riso pode ser também um dos efeitos da aprendizagem inventiva e da invenção de outros mundos possíveis que se desenrolam nos movimentos curriculares, visto que acompanhamos o seu acontecimento em meio às composições de professores e estudantes.

Rimos ao movimentar nosso pensamento em outras lógicas, mas rimos também ao constituirmos condições possíveis para uma tessitura comunística dos currículos na articulação das singularidades. Por isso já questionamos: estaria o riso a movimentar a memória ou a memória a atualizar o riso? Entendemos que

²⁰ Ao longo de nossa escrita, indicaremos o “comunismo” como uma de nossas apostas. Entretanto, não estamos a falar do comunismo como uma organização econômica de uma determinada sociedade, mas de uma ideia de comunismo que nos possibilita constituir vínculos, alianças, comuns. Estes não partem de interesses individuais. O comunismo de que falamos implica modos de organizações sensíveis e não sociais ou governamentais. Envolve emoção criadora, um corte no intervalo inteligência-sociedade. Vamos, então, de encontro ao que a maquinaria capitalista tem a nos oferecer: coletivismos abstratos, individualismo, propriedades, interesses vazios.

não há como pensar essa relação de maneira dicotômica. Apenas nos interessamos pelos efeitos dessas composições.

Assim, compreendemos que pensar a cartografia como feitiçaria é acreditar que a vida das escolas pode ser reinventada, mesmo quando nos parece que todas as imagens já estão dadas de antemão (GUATTARI, 2012). “Reinvenção” que se dá justamente nas alianças, nos devires, nas feitiçarias²¹ dos próprios professores e alunos, nos traços das linhas moleculares e de fuga que perfuram o plano molar. Traços esses que podem agenciar políticas de invenção, *Currículos-Aprendentes*, risos. Portanto, nas aberturas aos deslocamentos: “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas” (DELEUZE, 1992, p. 224). Não estamos a procurar por eventos grandiosos. As armas que buscamos, conforme trouxemos no início dessa escriturística, estão nos possíveis de “[...] suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos” (DELEUZE, 1992, p. 222).

Nesse sentido, para palavrear nesse campo problemático, produzimos uma escrita por zonas de contágio por apostar na expansão das alianças. Essas zonas foram constituídas a partir de alianças com os teóricos, mas, principalmente, com as crianças e professores da **Escola Horizontes**. Desejamos que outras alianças sejam produzidas com aqueles que entrarem em relação com as zonas de contágio aqui evidenciadas.

Inicialmente, na *Zona de contágio “Agregando novos aliados”*, chamamos a atenção para nossas alianças com o município de Serra/ES e, mais especificamente, para a cartografia produzida na **Escola Horizontes**. Para tanto, indicamos os elementos do acompanhamento dos movimentos curriculares que nos ajudaram a pensar a força do riso no plano de imanência traçado com autores como Gilles

²¹ É importante destacar que, quando falamos em feitiçarias, não estamos tratando o termo de modo literal. Estamos pensando os movimentos curriculares como feitiçarias de professores e alunos por, muitas vezes, serem produzidos nos limiares, com recursos simples e pela potência dos contágios. São movimentos que nos fazem vislumbrar uma certa magia, um certo misticismo que muitas vezes são lançados às fogueiras dos inquisidores por deslocarem as prescrições curriculares.

Deleuze, Suely Rolnik, Henri Bergson e David Lapoujade. A partir da visualização desses elementos, pudemos indicar nosso campo problemático e os objetivos que foram constituídos ao longo do processo de doutoramento e, mais enfaticamente, no percurso da pesquisa. Apontamos também nossas alianças com outros pesquisadores que se dedicaram às problematizações sobre currículo, aprendizagem e/ou riso.

Na *Zona de contágio* “Quanto pesam os horizontes?”, tratamos dos contágios com a vida imanente, ampliando a visibilidade de nossas relações com o campo problemático aqui proposto. Palavreamos sobre sonhos. Nossos e de outros. Sonhos implicados (DELEUZE, 2005a). Como esses sonhos possibilitam o compartilhamento de causas, uma produção do comum, mesmo em meio à força da molaridade, dos golpes e dos fascismos sobre nossas existências. É de nossa aposta na educação pública que falamos; é dos modos como uma docência errante e uma infância problematizadora nos habitam que desejamos traçar as linhas escriturísticas.

Já na *Zona de contágio* “Poros de respiração”, abordamos os sinais dos currículos, dos processos aprendentes e dos risos que nos indicam agenciamentos que tendem a movimentos de invenção, de bifurcação. Para tanto, conversamos com Henri Bergson, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jorge Larrosa, Carlos Eduardo Ferrazo e, novamente, Janete Magalhães Carvalho, Virgínia Kastrup, Suely Rolnik e David Lapoujade. Nessa conversa, professores e estudantes da **Escola Horizontes** estarão junto conosco, ajudando-nos a *fazer ver* o riso e seus efeitos na escola, em meio às tessituras comunísticas de currículos. Buscamos, ainda, problematizar nossas possibilidades de *apego à vida*. Indicamos um certo grau de otimismo, considerando as atrocidades de cunho macropolítico que estamos vivendo, mas acreditamos no otimismo, juntamente com Félix Guattari, como possibilidade de nos *fazer ver* as coisas de outra maneira, de nos ajudar a visibilizar poros de respiração, pequenas frestas de possíveis. Caso contrário, talvez, possamos entrar numa lógica de enfraquecimento de nossas linhas subversivas, de nossa potência de vida.

Por fim, mas desejando que outras alianças sejam prolongadas, na *Zona de contágio* “Cheiros e barulhos da escola pública” procuramos perceber mais de perto os risos que rasuram os rostos na tentativa de trazer alguns traços da cartografia que se colocaram como imagens do moinho de vento diante de nós ou dos ogros-ovelhas junto aos quais se faz necessário traçar feitiçarias outras em detrimento dos dogmas que tentam nos impor. Evidenciamos nossas *com-versas* em meio aos filmes “Monstros S.A.” e “Coraline”, mas também com um curta de animação da história de Dom Quixote e com as obras da artista Nelma Guimarães. Nessa *com-versas* o riso se coloca como um gesto que nos faz vislumbrar os prolongamentos dos sonhos de professores, professoras e crianças no mundo.

Assim, pelo fato de o riso ser um gesto coletivo, um gesto que indica um comum, vemos, por esse gesto, os sonhos não apenas daqueles que estão na **Escola Horizontes**, mas dos que constituem os planos de imanência de escolas públicas e que apostam na educação pública como a possibilidade de conspirarmos outros mundos possíveis nas tessituras comunísticas dos currículos. Respiramos juntos – apesar de tudo.

Caminhar... Respirar... Vislumbrar... Aliançar... Os burburinhos da **Escola Horizontes** ativaram o fluxo sanguíneo. Mas, antes de juntar nossos passos e compassos aos dos sujeitos que lá se encontram, estivemos junto a outros que nos enunciaram problematizações acerca do riso, dos currículos e/ou de aprendizagem. Buscamos nos atentar aos seus escritos para alargar nossos caminhar e aprendizagens com os professores e estudantes da escola. São alianças de outro tipo, mas não menos importantes. Aliados, em sua maioria, desconhecidos, porém conseguiram nos ajudar a arriscar uma aposta de pesquisa. Aliados *que andam combinando no breu das tocas*,

que andam nas cabeças, andam nas bocas, que andam acendendo velas nos becos... Foi também

nesses andares que buscamos fazer passar um pouco de ar.

(Linhas de vida que se desdobram em linhas de escrita)

O que será, que será? Que andam sussurrando em versos e trovas...

*Que todos os avisos não vão evitar
 Por que todos os risos vão desafiar
 Por que todos os sinos irão repicar
 Por que todos os hinos irão consagrar
 E todos os meninos vão desembestar
 E todos os destinos irão se encontrar
 E mesmo o Padre Eterno que nunca foi lá
 Olhando aquele inferno vai abençoar
 O que não tem governo nem nunca terá
 O que não tem vergonha nem nunca terá
 O que não tem juízo*

(CHICO BUARQUE, 1976)

Em nossos percursos com o município de Serra/ES, experienciamos também a pesquisa de mestrado intitulada “A força-invenção da docência e da infância nos processos de *aprenderensinar*” (LOURENÇO, 2015), com a qual apostamos na potência da experiência para a aprendizagem como invenção e, conseqüentemente, para os processos curriculares. Procuramos defender a força da política da invenção nos diferentes *espaçostempos* escolares, indicando que a aprendizagem não acontece apenas em salas de aula e/ou em tempos destinados às aulas.

Ainda na defesa pela potência da política da invenção, na escriturística aqui proposta, o riso aponta outros possíveis para os processos aprendentes e as composições curriculares, visto que, como gesto social e político, pode convocar a *atenção à vida* a um deslocamento no pensamento, uma vez que vai de encontro aos automatismos que nos espreitam. Além disso, acreditamos que o riso, ao provocar *des-contracção*, potencializa um *apego à vida*, corroborando movimentos curriculares que não se prendem a modelos prefixados e que ampliam a coletividade.

Para tal defesa, foi necessário nos apoiarmos em outros andarilhos das escolas brasileiras. Com eles intensificamos nossas vidas e nossas possibilidades de pesquisa. Com eles também compartilhamos causas, produzimos

agenciamentos. Com eles percebemos que, mesmo com distintas posições teórico-epistemológicas, *há conspirações por todo lado* (GUATTARI, 1987; COMITÊ INVISÍVEL, 2016). Assim, para *sentirpensar* seus passos, pesquisamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), enunciados discursivos acerca dos três grandes temas que atravessam nossa escrita: aprendizagem, currículo e o riso.²²

Gilles Deleuze (2005b), a partir de Michel Foucault, afirma que um enunciado é diferente de uma frase ou uma proposição, visto que proposições estão sempre submetidas a abstrações e as frases se oferecem à interpretação. Num enunciado, segundo o filósofo, “[...] tudo é real, e nele toda a realidade está manifesta: importa apenas o que foi formulado, ali, em dado momento, e com tais lacunas, tais brancos” (DELEUZE, 2005b, p. 15). Sendo assim, os enunciados evidenciados pelas teses e dissertações aqui expostas dizem de uma época, por isso colocá-los para conversar implica traçar, como Deleuze (2005b) chama a nossa atenção, uma “diagonal móvel”, assim como seus autores também o fazem, pela qual escolhemos alguns conjuntos e ignoramos outros para apontar os movimentos das teorizações sobre currículo, aprendizagem e riso que têm atravessado o campo da educação.

Há que se notar que as formações discursivas se compõem por *regularidades* (espaços variados de circulação, mas indicam singularidades), por *correlações* (relações entre os enunciados e sujeitos variáveis) e também com formações não discursivas (meio institucional). Nesse sentido, entendemos, com os autores, que os enunciados se compõem por relações de forças pelas quais podem se alastrar e provocar diferentes efeitos. Além disso, podemos perceber

²² É importante mencionar que já realizamos problematizações acerca das práticas discursivas no campo curricular a partir do projeto de pesquisa “Práticas discursivas sobre currículo da comunidade acadêmico-científica vinculadas às associações do campo e veiculadas em periódicos nacionais e internacional” (2016-2018), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho. Nesta pesquisa, também fundamentada em Michel Foucault, aprendemos que uma formação discursiva compreende uma “[...] rede de relação entre enunciados que configuram campos discursivos específicos, formados como um acontecimento que permite a expressão de certas ideias apreendidas socialmente e avaliadas como verdadeiras ou falsas para uma determinada época e um espaço definido e, portanto, legitimadora de discursos hegemônicos por serem os predominantemente considerados válidos e aceitos” (CARVALHO, 2015b, p. 7).

também que diferentes enunciados convivem, embora alguns venham a se destacar, como percebemos em nosso levantamento.

Nesse sentido, com o recorte temporal de 2012 a 2018 (considerando as pesquisas mais recentes, por isso tal recorte) e os filtros de busca,²³ realizamos a leitura dos resumos e selecionamos para leitura completa os trabalhos que tinham como campo de pesquisa escolas de ensino fundamental ou que, em um abordagem bibliográfica, documental e/ou teórica, tivessem como temática os currículos e a aprendizagem no ensino fundamental, bem como o riso. Chegamos a um total de 93 trabalhos selecionados (63 dissertações e 30 teses).²⁴

Em nossa busca, percebemos que os trabalhos não selecionados para leitura completa dizem respeito a diferentes áreas, mas, de modo especial, ao ensino superior, ensino médio e formação continuada. No que diz respeito ao riso, por exemplo, muitas pesquisas são voltadas para as áreas de Artes Visuais/Plásticas, Ciências Sociais e Comunicação Social, ou seja, por não entrarem diretamente em relação com o campo da Educação, optamos por não trazê-las para a escrita aqui tecida.

Então, frisamos que, para melhor compreender *o que andam sussurrando em versos e trovas* sobre os currículos, aprendizagens e o riso, e considerando nosso campo de pesquisa, optamos por vislumbrar, dentro do recorte temporal de busca, pesquisas referentes ao ensino fundamental. Nesse sentido, os trabalhos selecionados para compor esta revisão de literatura têm como contexto de pesquisa os anos iniciais e/ou finais do ensino fundamental, bem como teorias, bibliografias e/ou documentos.

Assim, com a leitura desses trabalhos, procuramos observar as perspectivas teórico-epistemológicas, as metodologias, bem como os autores mais recorrentes, visto que consideramos que esse levantamento nos ajuda a

²³Vale destacar que, inicialmente, realizamos um levantamento de teses e dissertações defendidas entre 2012 e 2016. Todavia, após o acompanhamento cartográfico na Escola Horizontes, optamos por ampliar a busca até o ano de 2019, porém, como não achamos nenhum trabalho no último ano, encerramos em 2018. Além dos descritores mencionados, utilizamos como filtros de busca a área de Ciências Humanas e o idioma “Português”.

²⁴ O quadro com todas as teses e dissertações analisadas encontra-se no APÊNDICE A.

entender como a cartografia produzida na *Escola Horizontes* pode colaborar com os estudos no campo da Educação e, de modo mais específico, nos estudos sobre currículo e aprendizagem. Percebermos nesses trabalhos que seus escritos nos introduzem de imediato numa *vida comum* (COMITÊ INVISÍVEL, 2016), uns com mais força outros com menos intensidade. Mas, mesmo em uma escala menor, lançamo-nos contra as imposições de um único mundo possível. Nesse sentido, com vistas a problematizarmos essas aproximações ou afastamentos com a perspectiva que aqui defendemos, esboçaremos alguns destaques de nossa análise.²⁵

Um dos destaques que podemos evidenciar é a preponderância das teorias críticas de currículo e da teoria histórico-cultural como fundamentos teórico-epistemológicos das teses e dissertações analisadas. Em relação ao referencial teórico, os autores mais recorrentes foram: Lev Semenovitch Vygotsky e José Gimeno Sacristán. Esses autores são considerados importantes referências para as pesquisas em Educação com base na Teoria Histórico-Cultural e nas Teorias Críticas de currículo.

Nesses trabalhos identificamos enunciados discursivos que enfatizam a ideia de um currículo que tem como propósito formar cidadãos engajados na transformação social, por ser uma ferramenta fundamental para a manutenção e o exercício da democracia, bem como por colaborar com a emancipação e formação crítica. Já no que diz respeito à aprendizagem, os pesquisadores apontam como o desenvolvimento cognitivo depende da internalização de conhecimentos e do desenvolvimento da consciência, daí a importância da mediação pedagógica.

Outras teses e dissertações indicam outras perspectivas que também se afastam da nossa problemática no que diz respeito aos referenciais teóricos e metodológicos, tais como: Ciclo de Políticas (Stephen Ball), Teoria do Discurso

²⁵ Não vemos os ditos “afastamentos” como um problema, visto que, mesmo com eles, percebemos entre as pesquisas o ponto comum que se forja na luta pela educação pública.

(Ernesto Laclau), Teoria Sociocognitiva (Barry Zimmermann e Albert Bandura) e Teoria do Ensino Desenvolvimental (Vasily Davydov).²⁶

No que diz respeito ao riso, em nosso levantamento, foi possível perceber que raros são os trabalhos que pensam o riso em Programas de Pós-Graduação em Educação. No movimento de busca, dentre outros campos, vimos uma gama enorme de pesquisas na área da Linguística. Esses trabalhos analisam o riso em novelas, contos, peças teatrais, charges, obras literárias etc.

Assim, considerando nosso recorte *espaçotemporal*, apenas três pesquisas abordam o riso com relação direta à Educação. Em um deles vemos o riso associado ao escárnio, como o *bullying*, e ao mesmo tempo colocado como possível *ferramenta* positiva por contribuir com a alegria na escola. Já em outro, o riso aparece ligado à proposta de uma “Pedagogia do Palhaço” para a transgressão, pelo educador, de velhos preconceitos que habitam a Educação, tal como a burocracia e o excesso de autoridade. Por fim, a aposta no riso aparece por esse gesto questionar a morte e as regras, por expor uma potência de vida que interrompe os fluxos dos clichês. Este trabalho evidencia a ideia de um *riso ético* que nega a ordem moral e que colabora com a invenção de regras provisórias para a experiência e exploração das potencialidades das linguagens.²⁷

Nesse contexto, podemos afirmar que, no recorte *espaçotemporal* analisado, poucas são as pesquisas de mestrado e de doutorado atravessadas por intercessores da Filosofia da Diferença, como Gilles Deleuze e Félix Guattari, que problematizam os conceitos de riso, currículo e aprendizagem no campo da Educação. Destacamos esses dois autores pois também compõem conosco as problematizações da tese aqui traçada.²⁸

²⁶ As análises dos trabalhos cujos referenciais teóricos e metodológicos se afastam do que buscamos problematizar em nossa tese, mas nos ajudam a pensar como as práticas discursivas sobre currículo e aprendizagem se manifestam nos últimos anos em pesquisas do campo da Educação, encontram-se no APÊNDICE B.

²⁷ Estes três trabalhos dizem respeito, respectivamente, às pesquisas produzidas por Cilene Pascotto Garroti (2015), Marco Antônio da Silva (2016) e Máximo Daniel Lamela Adó (2013).

²⁸ As análises dos trabalhos cujos referenciais teóricos e metodológicos se aproximam do que buscamos problematizar em nossa tese, em relação aos currículos e às aprendizagens, encontram-se no APÊNDICE C.

Assim, as diagonais traçadas no *corpus* constituído indicaram o que se manifesta como discursividade e suas conexões com formações não discursivas. Entretanto, compreendemos que se trata de um caleidoscópio que, possivelmente, com outras diagonais, outras lógicas de currículos, aprendizagem e riso se colocariam. Desse modo, nada está findado. Entramos em relação com multiplicidades que não se esgotam. Os enunciados duram, como Deleuze nos lembra juntamente com Henri Bergson, e se conservam na duração do espaço que ocupam.

Nesse direcionamento, considerando as aproximações e/ou distanciamentos das teses e dissertações analisadas em relação à escriturística que propomos com o campo da Educação, podemos arriscar nossa aposta de pesquisa.

Ar(riscando) uma aposta de pesquisa

No levantamento de teses e dissertações que apontam estudos sobre currículo, aprendizagem e o riso, conforme destacamos, poucos são os trabalhos que se propõem problematizar esses campos de estudo a partir de intercessores com os quais traçamos nossas linhas de escrita, assim como não encontramos pesquisas que entrelaçam esses três conceitos para compor com a escola do modo como aqui delineamos. Vale também mencionar que não tivemos como pretensão colocar esses enunciados em análise, visto que o nosso interesse foi evidenciar, conforme aprendemos com Carvalho (2015b) em seus estudos a partir de Michel Foucault e Gilles Deleuze, que diferentes discursos convivem em uma mesma formação discursiva, uma vez que uma formação discursiva se define “[...] por linhas de variação inerente ou por um campo de vetores que se distribuem no espaço associado” (DELEUZE, 2005b, p. 18), o que vem a se constituir no sentido de regularidade dos enunciados.

A constituição do *corpus*, para destacar as formações discursivas sobre currículo, aprendizagem e riso, mostra também a correlação entre sujeitos de diferentes espaços e tempos, assim como suas reverberações em diferentes instituições (escolas, universidades, Secretarias de Educação etc.). É o que

Deleuze (2005b, p. 24) destaca: “Eis o que é um grupo de enunciados, ou mesmo um enunciado sozinho: multiplicidades”.

Nesse sentido, arriscar uma aposta de pesquisa no entrelaçamento desses conceitos constituiu para nós uma possibilidade de *fazer passar um pouco de ar*. Conforme Deleuze e Guattari (2010) apontam, não condiz com uma pretensão de fixar um território, mas sim com a ideia de que, mesmo compondo alguns territórios, estes podem se (des)(re)territorializar. Ou seja, o processo escriturístico que esboçamos não imporá uma verdade absoluta sobre os processos aprendentes, os movimentos curriculares e o riso em meio às formações discursivas. Apenas desejamos apontar algumas moléculas de O₂ que, ao entrarem em relação com outros elementos, podem produzir diferentes composições. Talvez seja esse o movimento de *fazer passar um pouco de ar*: apostar em outros possíveis.

Achávamos que tínhamos hipóteses, mas, no percurso, descobrimos que temos apostas. Apostas que para nós são caras, pois vão de encontro aos fascismos que se alastram contra as escolas públicas, contra a docência e contra as infâncias. Querem nos enquadrar, querem nos fixar rostos únicos. Querem intoxicar nossos ares. Vimos, assim, a necessidade de buscar poros de respiração (KASTRUP, 2012a). Vimos que precisamos colocar o bloco na rua, rasurar a rostificação com nossos risos e fazer circular nossos sonhos implicados (DELEUZE, 2005a).

Então, na luta contra qualquer pretensão de uma aprendizagem única ou de um currículo único, o riso nos parece ser um pouco desse ar, que, como vento, força o mover da terra, (des)(re)territorializações. Currículos em redes, como constituição do comum, aprendizagem inventiva e o riso. Uma aposta de pesquisa que abre brechas para pensarmos nos automatismos que espreitam a vida nas escolas. *Atenção à vida*. O riso como expansão da vida na aprendizagem como invenção. Como gesto que se entrelaça às redes de conhecimentos e nos impulsiona a ir além da reconhecimento, mas também opera por *des-contracção*, por abertura aos devaneios, à alegria, à emoção criadora. *Apego à vida*.

Portanto, o levantamento de teses e dissertações nos ajudou a perceber que poucos são os trabalhos que fogem da lógica da aprendizagem como resolução de problemas e do currículo como elemento de conscientização e emancipação do cidadão crítico. Mais raras ainda são as pesquisas que apontam o riso como possibilidade na Educação. Mesmo as pesquisas sobre o riso que visitamos, nenhuma buscou relacioná-lo com a aprendizagem como invenção e com os currículos em redes e/ou como constituição do comum.

Assim, *sussurrando em versos e trovas*, seguimos em nosso movimento escriturístico sem ter certeza sobre os processos aprendentes e os movimentos curriculares, nem nunca teremos, porque, com Chico Buarque (1976), podemos dizer novamente *que todos os risos vão desafiar e todos os meninos vão desestimar e todos os avisos não vão evitar o que não tem governo, nem nunca terá. O que não tem juízo...* A nossa única evidência é a necessidade de um pouco de possível para não sufocarmos. Façamos passar um pouco de ar!



Zona de contágio

“Quanto pesam os horizontes?”

Pois o vento, como as bruxas, atravessa os domínios, espalha grãos, vírus, bactérias, palavras, dissemina doenças e vida, sementes e terror. É o elemento das velocidades indomáveis e das direções inauditas. Mais do que um elemento, ou um meio, não será o vento uma força, a própria força da terra na medida em que ela se move – a terra desterritorializada?
(PELBART, s.d., p. 2)

Botar o bloco na rua... Dos contágios com a vida que irrompem sonhos implicados

*Há quem diga que eu dormi de touca
Que eu perdi a boca, que eu fugi da briga
Que eu caí do galho e que não vi saída
Que eu morri de medo quando o pau quebrou*

*Há quem diga que eu não sei de nada
Que eu não sou de nada e não peço desculpas
Que eu não tenho culpa, mas que eu dei bobeira
E que Durango Kid quase me pegou*

(SÉRGIO SAMPAIO, 1972)

Bloco de sensações. Liberar a vida onde afirmam que todas as imagens já estão dadas de antemão. Bloco de invenções. Devir imanente que possibilita rir dos ritos. Bloco de infância. Crianças de uma escola que sufoca em meio aos fascismos contemporâneos. Bloco de uma docência que rasura com um giz colorido os currículos petrificados. Botar os blocos nas ruas, blocos de alegrias, blocos risíveis de singularizações sempre nascentes. Subjetivações que muitas vezes são lançadas no abismo do medo, medo que paralisa, que acentua um enquadramento e um certo automatismo na vida.

Conforme Deleuze e Guattari (1997) e Deleuze e Parnet (1998) afirmam, “blocos” são composições de devires, agenciamentos intensivos que possibilitam a desterritorialização, que deslocam as estratificações. Assim, os blocos que aqui desejamos colocar “na rua” são aqueles que, ao entrarem em relação com a lógica de uma vida que tem nos ritos sacralizados seus principais fundamentos, que se prende na rigidez de normas preestabelecidas, lançam sons dissonantes, barulhos de guizos, sonoridades outras, rumores de uma vida na qual o riso pode nos indicar a constituição de blocos outros.

Os blocos de devires, portanto, têm a ver com essa vida imanente que é composição de deslocamentos e invenções e riso e movimento e... e... e... Uma vida que, em 2009 – depois de ter experienciado quase um ano do Curso de Matemática, nos levou ao Curso de Pedagogia na Universidade Federal do

Espírito Santo (Ufes) – o que nos possibilitou ampliar as redes de conhecimentos no que se refere à infância, à docência, aos processos de *aprenderensinar*, ao currículo e à formação de professores. Extensão, iniciação científica, estágios, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no qual problematizamos, a partir da cartografia do cotidiano de uma escola, como professores e crianças, como coletivo, experienciam em seus cotidianos os possíveis de uma escola que se faça de modo inventivo (PEROVANO; RODRIGUES; LOURENÇO, 2013).

Já na docência dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Serra/ES, abrimos brechas ou aproveitamos frestas já colocadas para explorar possibilidades de produzir processos de *aprenderensinar* que expandam a experiência e a invenção. Seguir os fluxos de intensidades que o *estar* docente pode provocar, afirmar uma vida atravessada por encontros que amplificam a vida, agenciamentos, conexões com novas redes, tudo isso nos permitiu/permite deslizar nos planos de composição das escolas. Da mesma forma a assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação desse município (Sedu/Serra) nos possibilitou conhecer e vivenciar diferentes *espaçostempos* escolares, nos quais os atravessamentos por indagações, problemáticas, teorias e pensamentos, de vários modos, trouxeram inúmeras inquietações e ampliaram nossa maneira de pensar a Educação.

Imagem 12 – Expandindo as alianças em Serra/ES



Fonte: Arquivo pessoal.

A aposta em movimentos curriculares inventivos e que evidenciem as experiências de crianças e docentes se desdobrou na dissertação intitulada “A força-invenção da infância e da docência nos processos de *aprenderensinar*” (LOURENÇO, 2015), na qual se buscou problematizar os modos como docentes e crianças, dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Serra/ES, experienciam os *espaçostempos* da escola, potencializando a força-invenção (PELBART, 2011) nos processos de *aprenderensinar*.

Dentre as muitas forças intensivas que podem ser consideradas como desdobramentos desta pesquisa de mestrado, destacamos que – compreendendo o cotidiano escolar como um sistema complexo, pois é produzido a partir das redes de *saberesfazeres* tecidas pelos docentes, crianças e outros sujeitos que o compõem – é possível estar na escola considerando os movimentos curriculares pelo viés da invenção e da experiência, potencializando a produção de um *CurrículoExperiencialInvenção* (LOURENÇO, 2015). Produção esta que, na relação com os *Currículos-Codificados* (CORAZZA, 2013), abre fissuras para uma busca por composições alegres, por encontros que afirmam a vida.

Nesse sentido, a vida imanente das escolas provoca e movimenta o nosso pensamento, pois se entrelaça às composições que temos produzido e que nos indicam que *Durango Kid* pode impor os ritos, estabelecer os mitos, agir como perito, mas não pode impedir o riso, pois onde há rigidez, há abertura para tal gesto, uma vez que é próprio da vida diferenciar-se, como indica a leitura bergsoniana de Deleuze (1999, 2004a, 2004b). Transfigurações que rasuram as codificações, aquilo que por uma seriedade abusiva rebaixa a vida.

Entretanto, parafraseando o bode lolô,²⁹ *nunca na história desse país*, após o período ditatorial, foi possível vislumbrar com tanta força as trapaças de *Durango*

²⁹ Bode que faz parte da história do Ceará e que foi colocado como alegoria da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti, do Rio de Janeiro, em 2018, como uma forma de homenagear o ex-presidente, Luiz Inácio Lula da Silva.

Imagem 13 – Avistamos cinismo no planalto?



Fonte: www.contrapontoms.com.br/geral/cunha-nega-repasse-de-funaro-para-comprar-votos-pelo-impeachment-de-dilma

carros. Vimos parlamentares corruptos anunciarem seus votos a favor do *impeachment* “Em nome Deus, da família e dos bons costumes”. Mas, posteriormente, vimos também uma presidenta legitimamente eleita sendo deposta de seu cargo, sem provas, xingada de “ladra”, “vagabunda” e “corrupta”, ser inocentada. Certamente, movimentos como esses são motivos de risos para muitos, porém entendemos que risos que se acoplam a esse tipo de ação enrijecem o pensamento, pois não se operam numa lógica de abertura aos múltiplos mundos possíveis, mas sim numa lógica de enclausuramento da diferença e, portanto, de rebaixamento da vida.

A partir do *impeachment*, pensávamos: e agora? Houve muita resistência para que isso não acontecesse. Em 2016, as ruas foram tomadas pelo grito: “Não vai ter golpe, vai ter luta!”. Mas, por outro lado, tivemos coreografias a partir de uma

Imagem 14 – “Dancinha do *impeachment*”

Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/13/politica/1439478775_656174.html

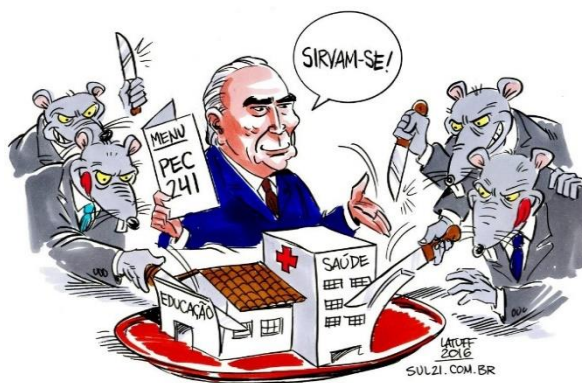
³⁰ É importante mencionar que o que evidenciamos nessa escriturística, em relação aos acontecimentos atuais, coloca-se como uma das inúmeras possibilidades de visualizá-los, o que não apaga as demais. Entretanto, escolhas são necessárias, e as escolhas aqui produzidas dizem respeito à nossa relação política com a vida.

música que dizia “Fora Dilma, Fora Lula, Fora PT”.

Com camisetas da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), muitos foram às ruas e/ou bateram panelas diretamente de seus apartamentos. O discurso anticorrupção e a ideia de que a corrupção é inerente ao Partido dos Trabalhadores (PT) inundou os jornais e as redes sociais. A consolidação do *impeachment* deveu-se também à “[...] força da mass-mediatização, à qual são condenados hoje em dia milhares de indivíduos” (GUATTARI, 2012, p. 15-16), que potencializou o agenciamento de certos enunciados, atravessando os processos de subjetivação.

Nesse contexto, o Brasil passou a ser governado por Michel Temer que, com muitos tropeços em relação à formulação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (a famosa “PEC do Teto”), da Lei nº 13.415/2017 (derivada da Medida Provisória nº 746/2016), da Base Nacional Comum Curricular, da Reforma da Previdência, da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), dentre outras, ganhou um novo coro: “Fora, Temer!”.

Imagem 15 – A Presidência como espaço de vampirização da vida



Fonte: <http://apoesc.blogspot.com/2016/10/a-pobreza-gritou-fora-pt-sem-saber-que.html>

No dia 7 de setembro de 2016, por exemplo, tivemos manifestações nos 26 Estados brasileiros, nas quais diziam: “Se empurrar, o Temer cai”. Mas, ele não caiu. Com o apoio da maioria do Congresso, conseguiu aprovar quase todas as suas “medidas”, exceto a Reforma da Previdência. No transcurso dessas “medidas”, vivenciamos também o crescimento do programa “Escola sem Partido”, com a divulgação do Projeto de Lei nº 193/2016, de autoria do senador Magno Malta, que visava a incluir a proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, mas que foi retirado de pauta no Senado. Como nos alertou Suely Rolnik (2018, p. 154):

Na segunda temporada do seriado do golpe, o foco será o indispensável desmonte da Constituição. Para prepará-lo micropoliticamente, o roteiro se concentrará em tornar bem mais aterrorizador o fantasma da crise econômica, assim como intensificar a desqualificação do imaginário progressista, já parcialmente vitoriosa na primeira temporada.

Imagem 16 – "Filosofia é coisa de comunista!"

Em meio a essas mudanças políticas, encontramos um fragmento enunciativo de Gilles Deleuze (2001): "O que nos faz rir no meio de todas essas catástrofes?".

Catástrofes que são vistas pelos inúmeros golpes políticos e midiáticos



Fonte: <https://www.causaoperaria.org.br/acervo/blog/2017/11/05/direita-faz-encenacao-mal-feita-em-campanha-pelo-escola-sem-partido/#.XPRoM0xFxjo>

vivenciados em nosso país. *Impeachment* sem fundamento, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) produzida a partir do silenciamento do outro (CARVALHO; LOURENÇO, 2018), programas como "Escola sem partido" que pretendem tratar a escola como espaço neutro, reformas que querem fazer com que morramos trabalhando. Catástrofes que geram, como nos diz Rolnik (2018), graves efeitos micropolíticos, visto que propagam a insegurança e o medo do colapso.

Nessas catástrofes o riso não é desejado, pois se espera que o automatismo impere e que aceitemos sem delongas. Quanto mais automaticamente nos adequarmos às palavras de ordem, mais satisfeitos estarão aqueles que se alimentam da nossa passividade. O elemento fundamental desse sistema é o abuso da vida (ROLNIK, 2018). Abuso que nos destitui de nossa potência vital de diferenciação, que insufla o conservadorismo e nos faz sentir enjaulados, totalmente capturados.

Todavia, a partir do questionamento de Gilles Deleuze (2001), vimos o riso insurgir nos atos contra a vampirização do governo, nas ruas, nos encontros na Ufes, assim como nas escolas de educação básica. Risos que se desenhavam nos rostos e os rasuravam, muitas vezes, entre decepções, incredibilidades e aflições. Já outras vezes com alegrias, esperanças e sonhos. Risos que ativaram nosso corpo vibrátil. Risos experimentados em meio a diferentes processos de subjetivação, ora singularizantes, ora estratificados. Um insurgindo por dentro do outro. O que importa para nós são seus efeitos, suas aberturas à constituição de outros mundos possíveis, considerando os comuns que podem movimentar, levando em conta seu caráter coletivo, grupal. Nossas cartografias misturam-se com outras. Possibilidades de agenciamentos que deslocam o pensamento.

Imagem 17 – Insurreições do riso diante das catástrofes governamentais



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse contexto, a docência no ensino superior, na Universidade Vila Velha (UVV) também nos ensinou, por dentro do caos instaurado em 2016,³¹ que a força da docência se constitui justamente nessas possibilidades de deslocamento por meio das problematizações. Foi muito importante, por exemplo, compartilhar com as graduandas as experiências que tivemos com as

³¹ Iniciamos um trabalho na UVV no semestre 2016/2, suspendemos o contrato por conta do doutorado e retornamos no semestre 2018/2, dando continuidade em 2019.

ocupações das escolas de ensino médio contra a MP nº 746 e a PEC nº 55. Pudemos evidenciar as invenções dos estudantes para compor essas ocupações e problematizamos: podemos movimentar processos aprendentes inventivos na universidade e nas escolas de educação básica? Assim, nossas aulas se instauraram com aberturas às invenções, à *des-contracção*.

Imagem 18 – #OcupareResistir



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 19 – O que pode uma aula?



Fonte: Arquivo pessoal.

Por dentro do caos, é preciso “[...] sair das fileiras, de organizar-se, de fazer secessão, ainda que seja de modo imperceptível” (COMITÊ INVISÍVEL, 2017, p. 20). É atravessando o caos e as catástrofes que vimos a necessidade de rir daquilo que nos faz medo, assim como fazem os feiticeiros, conforme Georges Minois (2003). É *desde o mundo* no qual se instaura o caos que vemos que “A época é dos tenazes” (COMITÊ INVISÍVEL, 2017). Foi nesses atravessamentos que tivemos novos encontros³² com a **Escola Horizontes** e percebemos que seria

³²Destacamos que já conhecíamos a escola pelo fato de trabalharmos pela Sedu/Serra na assessoria pedagógica.

naquele lugar que teceríamos nossas cartografias com vistas a entrar em relação com o campo problemático aqui colocado. Fomos convidada a atuar na coordenação da escola, devido à impossibilidade de a coordenadora assumir o cargo. Então, no início de 2016, os processos de subjetivação ali produzidos já arrombavam nosso pensamento.

Imagem 20 – O que pode uma escola?



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesses blocos de intensidade, vemos a necessidade de colocá-los nas ruas, ou seja, de possibilitar proliferações. Isso porque colocar o bloco na rua implica fazer alianças e, nessas alianças, rir em meio ao sério e estranhar aquilo que é costumeiro. Brincar, botar para gemer as tentativas de empobrecimento da vida. Inventar e efetuar outros mundos possíveis, como sugere Maurizio Lazaratto (2006). Ele ainda diz: inventar é uma grande alegria! Uma *política da invenção*, conforme Virgínia Kastrup (1999), é uma abertura ao devir, aos blocos de devires. Devires que operam por contágios, não por filiações, mas feitiçarias (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Então, nos perguntamos: que aberturas temos nas escolas públicas de educação básica para compormos esses blocos?

Fazemos essa pergunta, pois as tensões que experienciamos em 2016 e 2017 se amplificaram a partir de 2018. Nesse ano, tivemos um processo eleitoral para presidente da República no qual o candidato eleito conseguiu essa façanha a partir de uma manipulação dos *mass media* com o uso do que hoje conhecemos

por *fake news*.³³ Parafrazeando o Comitê Invisível (2017) quando fala de Donald Trump, já não podemos criticá-lo, pois ele parece ter absorvido e incorporado tudo o que de pior falamos sobre ele; ele se orgulha de ser sua própria caricatura.

Ríamos e ainda rimos de suas “estratégias governamentais”, mas o que acontece é muito mais

engraçado do que tudo o que poderíamos imaginar. Até mesmo vídeo obsceno foi publicado pelo atual presidente em sua conta oficial do *Twitter*. O riso surge junto ao movimento de pensamento que vai de encontro aos hábitos adquiridos pelo presidente.

O ar nunca esteve tão tóxico, como nos lembra Suely Rolnik (2018). Vivenciamos um golpe, na verdade vários golpes dentro do golpe. Mas foi nessa dificuldade de respirar que ousamos buscar poros de respiração (KASTRUP, 2012a), buscar brechas para visibilizarmos outros mundos possíveis. Micropolíticas que, assim como as operações do (des)governo, atuem no plano das subjetividades, que colaborem com a reapropriação de nossas forças coletivas de criação e cooperação (ROLNIK, 2018).

Desde a década de 1980, Guattari e Negri (1987) nos alertaram sobre a importância de pensarmos o coletivo e o esvaziamento desse termo,

Imagem 21 – Um *twitter*, vários memes prontos



Fonte: <https://segredosdomundo.r7.com/o-que-e-golden-shower-pergunta-de-bolsonaro-no-twitter-repercute-internacionalmente/>

³³ *Fake news* são notícias falsas que circulam, principalmente, pelas redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram*). Diferentes *fake news* surgiram em 2018, o que muitos cientistas políticos afirmam ter beneficiado a eleição do atual presidente, tais como: vídeos sobre distribuição de mamadeiras com bico de pênis nas escolas e sobre criação de *Kit Gay* pelo partido opositor; viralização de vídeo com difamações à população nordestina; memes dizendo que o candidato opositor legalizaria a pedofilia e o uso de maconha; vídeos e memes sobre a ideia de que os professores são comunistas, dentre outras.

principalmente diante de um (des)governo que busca a todo custo capturar nossas subjetividades. O que os autores disseram naquele momento podemos tomar para o que experimentamos agora:

A paralisia das estruturas políticas e as ‘dificuldades’ governamentais que se seguem, constituem simultaneamente os sintomas e as características específicas de formações de poder moribundas, incapazes de ajustar qualquer política que seja aos movimentos da sociedade (GUATTARI; NEGRI, 1987, p. 20).

Por dentro da mortificação instaurada pelo (des)governo, os blocos de carnaval e também as escolas de samba, tão criticados pelo atual presidente, junto ainda às redes sociais, têm nos mostrado as falácias que o constituem. O que faz insurgir sonhos implicados (DELEUZE, 2005a) em meio aos risos. Blocos e escolas de samba também podem se movimentar como possibilidades de resistência e de (re)existência.

Em 2018, por exemplo, a Escola Paraíso do Tuiuti fez isso com excelência. Com seus manifestoches e seu presidente vampiro, a escola nos dava indícios do que estaria por vir. Carteiras de trabalho manchadas, pessoas manipuladas pelos *mass media*. Mas a comissão de frente já evidenciava a que a

Imagem 22 – "Não sou escravo de nenhum senhor"



Fonte: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-do-velho-mundo/2018/02/o-melhor-carnaval-do-mundo-ou-o-brasil-e-outra-coisa-1/comissao-de-frente-tuiuti/view>

escola veio. Com um trabalho extremamente simples, indicava “O grito da liberdade”.

Audácia de uma pequena escola de samba que ousou recusar os estratos preestabelecidos ou a lógica de que “São sempre os mesmos que vencem” para criar outros possíveis.

Risos se misturaram às lágrimas e sensações de estranhamento e satisfação e emoção e... e... e...

Meu Deus! Meu Deus!
Se eu chorar, não leve a mal
Pela luz do candeeiro
Liberte o cativo social

(Trecho do samba enredo da Paraíso do Tuiuti em 2018)

Sonho implicado que faz passar uma suposta realidade ao sonho (DELEUZE, 2005a). Deslocamentos da/na percepção e no aparelho sensório-motor. Apostamos no riso como gesto social e político que colabora com a visibilidade desses sonhos e com a constituição de um comum a partir deles. Não falamos de sonhos que fazem adormecer e se desinteressar pela vida. Ao contrário, falamos de sonhos, conforme Deleuze (2005a), que exibem imagens de outros mundos possíveis, devires que podem se prolongar ao infinito, conforme veremos adiante.

Sentimos e experienciamos esses prolongamentos também por meio da docência na Ufes,³⁴ onde encontramos graduandos dos Cursos de Pedagogia, Artes Visuais e Letras-Ingês. Junto aos estudantes foi possível nos acoplar à universidade de modos diferenciados. Pensando na possibilidade de uma docência em devir, assim como em aulas que pudessem expandir os pensamentos; para além das salas de aula, estivemos na Galeria de Arte Espaço Universitário, no Planetário, no Museu de Ciências da Vida, na Associação das Paneleiras de Goiabeiras, na Praça da Ciência, em casas de acolhimento. Ouvimos de alunos: “É a primeira vez que vou a uma galeria de arte” ou “Nem sabia que existia esse museu aqui. É incrível!” ou ainda “Gostei de conhecer o Planetário, imaginei as crianças lá dentro”. Tudo isso nos fez pensar na potência em movimentar imagens-sonho que a docência porta.

³⁴Entre abril e dezembro de 2018, tivemos a oportunidade de atuar na Ufes a partir de um contrato temporário de professor substituto.

Imagem 23 – A docência na Ufes e seus prolongamentos



Fonte: Arquivo pessoal.

Em 2019, continuamos sob o jugo do medo. Os hábitos adquiridos do presidente eleito, seus clichês divulgados em redes sociais e seu trio jocoso de filhos se transformaram em uma vergonha mundial.³⁵ Diante disso, o riso tem se tornado um gesto cada vez mais presente em nossas composições. Mais do que nunca vemos esse gesto a partir da coletividade. O presidente eleito, em menos de um ano de mandato, já provocou tantas risadas que, talvez, possamos dizer, recorrendo novamente ao bode loiô, que *nunca antes na história deste país* tivemos um presidente tão cômico. E daí vemos também que, não necessariamente, o riso provém da alegria. O risível na família Bolsonaro provém justamente, tal como Bergson (1980) afirma, do seu enrijecimento diante da vida, de suas náuseas diante da diferenciação que é própria da vida. O presidente se coloca como a própria objetificação da vida. A questão é sabermos se conseguimos seguir as linhas dos risos para deslocarmos o pensamento e efetuar outros mundos possíveis ou se muitos se manterão na ideia de um “dever



³⁵John Oliver no *Last Week Tonight* de 11 de março de 2019: <https://www.youtube.com/watch?v=oERmO6NWpds>

ser” sem o qual imaginam não sair do colapso. É possível rir sem rebaixar a vida? É possível o riso nos ajudar a enxergar sonhos implicados? Este ano a Escola de Samba Paraíso do Tuiuti novamente trouxe à superfície o que muitos tentam esconder: o ultraconservadorismo, *barbies* fascistas e, é claro, o *bode loiô*, o bode da resistência. A escola nos mostra que é possível seguir outros fluxos, carnavalizar a vida.

Imagem 24 – Coletivo, riso, resistência



Fonte: <https://nossapolitica.net/2019/03/paraiso-tuiuti-ninguem-mao/>

Os risos carnavalescos dos blocos de rua também nos mostraram outros possíveis: vimos um bloco inteiro parando por conta de uma criança perdida, uma pequena menina cantando junto com Alceu Valença a música “Anunciação”; foliões fazendo “vaquinha” para ajudar catador de lata; muitos cadeirantes participando; cantora comprando os isopores de uma ambulante que haviam quebrado; muitas críticas ao atual governo, desde pessoas vestidas de laranja às vestidas de *kit gay*. Contudo, o que importou ao atual presidente foi a

publicação do vídeo citado, o que custou o bloqueio de sua conta oficial no *Twitter* e diversas publicações em jornais estrangeiros. No final das contas, ele só queria saber...



Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/usuarios-do-twitter-respondem-bolsonaro-que-golden-shower-23502451.html>

Foi nesses tempos tóxicos que conhecemos a história de um imperador africano capturado pelos portugueses no século XIX e levado com suas esposas para Portugal em uma longa viagem. Quem nos apresenta essa história é o escritor moçambicano Mia Couto no livro “O bebedor de horizontes”, a partir das narrativas da personagem Imani Nsambe, jovem africana que servia de intérprete entre seus conterrâneos e os portugueses.

Não era apenas um imperador vencido que os portugueses exibiam. Era a África inteira que ali desfilava, descalça, rendida e humilhada. Portugal precisava daquela encenação para desencorajar novas revoltas entre os africanos. Mas necessitava ainda mais de impressionar as potências europeias na repartição do continente (COUTO, 2018, p. 15).

Essa história nos colocou em estado de delírio. A atuação pelos processos de subjetivação nos demonstra a perversidade dos golpes. Contudo, em meio a essa perversidade, conhecemos também Dabondi, uma das esposas do imperador. Uma feiticeira. Dabondi era tida como louca por ver coisas que ninguém conseguia ver: “*Não vejo com os olhos. Vejo com os sonhos*” (COUTO, 2018, p. 267). Das ilhas onde colocaram os prisioneiros, ao olharem os horizontes, seus olhos se enchiam de sonhos. Como diz um deles em uma carta a Imani: “Rir junto é um abraço [...]. Eu vou tecendo pequenas alegrias” (COUTO, 2018, p. 272). Mais interessante ainda é ver nessa história como o riso dos africanos incomodava os portugueses, como podemos constatar a seguir:

[...] quanto mais felizes eles se apresentam, mais eu os odeio. Não suporto quando riem, não aguento quando falam alto, cantam ou dançam. Diga-me com verdade, meu capitão: que há de tão importante nessa vida para ser tão festejado? (COUTO, 2018, p. 210).

Os portugueses não entendiam, e talvez ainda não entendam, os africanos, assim como os indígenas das terras brasileiras não foram e ainda não são compreendidos. Os africanos riam, por exemplo, quando viam um português descalço, pois, como sempre estavam de botas, imaginavam que os sapatos faziam parte do corpo deles. Risos sobre os hábitos adquiridos dos habitantes de Portugal. Risos que castigam seus costumes. Deslocam nosso pensamento, ativam imagens-sonho entre as histórias africanas.

O vento foi um pássaro e fugiu para fora de si mesmo quando os homens o quiseram capturar. Deixou de ter corpo, fez ninho nas nuvens e viaja com elas para pousar quando se cansa. É por isso que o vento canta. Porque já foi um pássaro (COUTO, 2018, p. 67).

Invençionices que nos indicam outros mundos possíveis. Dizem aos portugueses que as estrelas são esposas da Lua, mas confessam entre eles que os brancos gostam de história e que as contam por terem pena deles; dizem ainda: *chamamo-los de patrões e eles acreditam que somos sinceros*. Esses sonhos têm o peso dos horizontes nos nossos olhos, são imensuráveis. Não há como medi-los ou saber com exatidão suas forças. Apenas sabemos que são imagens transeuntes, deslizantes, algumas vezes embaçadas, outras nítidas como o olhar de uma criança.

Em 2019, outra escola de samba também nos serviu de horizontes e tirou a poeira dos porões: a Estação Primeira de Mangueira. Muitos, possivelmente, devem ter pensado como o soldado português: o que há de tão importante nessa vida para ser tão festejado? Mas já nos disse Manoel de Barros que a importância das coisas não se mede com fita métrica, balanças ou barômetros. A importância deve ser pensada a partir do encantamento que a “coisa” produz em nós, dos modos como enche nossos olhos, pois é a partir desse encantamento que podemos vislumbrar e criar outros mundos possíveis. A Mangueira nos encheu de risos e, como diz Imani (COUTO, 2018, p. 92): “Um sorriso é, por vezes, a melhor acusação”. Acusação contra o que empobrece a vida, contra as mentiras que são divulgadas ao longo da história.

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

(Trecho do samba enredo da Estação Primeira de Mangueira em 2019)

Em tempos de tanta desqualificação da docência, das escolas públicas, a Mangueira e a Viradouro trazem, em suas comissões de frente, crianças abrindo livros.

Imagem 26 – Abram livros



Fonte: Foto de Bruna Prado (UOL)

Imagem 27 – Crianças



Fonte: Foto de Rodrigo Gorosito (G1)

Junto a esses movimentos *vimos com sonhos* o que *Durango Kid* quer que vejamos como pesadelos e que muitos estão se envenenando com esses marasmos. Sonhos que causam perturbações em nossos esquemas sensório-motores (BERGSON, 1999) e que, mesmo por meio deles, nos colocam a vislumbrar e criar outros mundos possíveis. Está sendo assim nas ruas, com as escolas de samba, os blocos, os atos políticos. Está sendo assim nas redes sociais que, com vestígios de uma “[...] reapropriação e uma ressungularização da utilização da mídia” (GUATTARI, 2012, p.16), chama a nossa atenção para os diferentes *memes*, vídeos, jornais alternativos, grupos, que são criados e divulgados em escalas, muitas vezes, incomensuráveis.

Aos gritos de “Sem caixa dois, nem *fake news*, Zé de Abreu presidente do Brasil”, vimos, por exemplo, um ator se autoproclamando presidente da República e, mais risível ainda, os apoiadores do atual presidente argumentando nas redes

sociais: “Ele não participou das eleições! Não o aceitamos como presidente! Nosso presidente é Bolsonaro, o mito!”. É difícil falar sério com a disputa histórica entre o presidente, seus filhos, seus ministros e seus apoiadores para saber quem mais fala ou publica coisas destrambelhadas.

O riso tem sido uma resposta aos seus automatismos, um modo de ativar nossa *atenção à vida*, mas também um *apego à vida*. O que parece perigoso, como nos aponta uma colunista da Revista Cult,³⁶ *para os que confiam no autoritarismo, que precisam da burrice, da mistificação e do mau humor para se manter onde estão.*



Possibilidades de ver com sonhos os movimentos de mundo que compõem uma vida nas escolas públicas

Assim, considerando as diferentes composições que atravessam e movimentam os planos de imanência com os quais entramos em relação, podemos questionar: o que tudo isso tem a ver com a Educação? Qual a relação com os currículos? E com os processos aprendentes? Quais as implicações do império do automatismo nessas catástrofes para os processos aprendentes? Que efeitos o riso pode provocar diante de certa rigidez mecânica que se instaura nos planos de composição curriculares? Quais os possíveis de o riso perturbar a nefasta ideia fixa de um plano único, um currículo único, uma docência única, uma aprendizagem única, uma vida única?

Por acreditarmos que os currículos são tecidos em redes e se constituem a partir da criação de comuns (FERRAÇO, 2008, 2016; CARVALHO, 2015a, 2016), as aprendizagens são composições sempre em curso (DELEUZE, 2000; KASTRUP, 1999, 2004, 2015) e o riso pode nos evidenciar como esses movimentos nos fazem, em meio aos hábitos adquiridos, problematizar os

³⁶ Ver publicação completa em: <https://revistacult.uol.com.br/home/ze-de-abreu-presidente-da-republica/>

automatismos (BERGSON, 1980), bem como visibilizar e inventar outros mundos possíveis por meio da cooperação entre os cérebros. Podemos dizer que os currículos, a docência e as aprendizagens são atravessados também por questões que não se restringem às instituições escolares.

Foi junto a todos esses atravessamentos que produzimos uma cartografia com a **Escola Horizontes**, de fevereiro a setembro de 2018, nos turnos matutino e vespertino, e, tal como Guattari (2012, p. 23) afirma, “O importante nesse caso não é o resultado final mas o fato de o método cartográfico coexistir com o processo de subjetivação e de ser assim assim tornada possível uma reapropriação [...] dos meios de produção de subjetividades”.

Com essa escola não tivemos a intenção de descrever roteiros de como produzir comédias em outras escolas. Apenas desejamos afirmar que há resistência, há (re)existência nas escolas públicas. E o riso tem nos apontado isso na escola e tem nos mostrado, numa amplitude maior, via as mídias, que, talvez, não consigamos destronar *Durango Kid*, mas continuaremos a movimentar agenciamentos que possam abrir espaços para a expansão da vida.

Por outro lado, Félix Guattari (1987, p. 14-15) aponta que não é fácil perceber que “[...] não só estamos na merda até o pescoço, mas que a merda penetra em cada um de nós mesmos, em cada uma de nossas ‘organizações’”. Perceber isso e que podemos olhar para os nossos hábitos mecânicos e vê-los também como um pouco desse excremento que nos penetra e entope os poros de respiração não é desconsiderá-los. Ao contrário, é considerá-los a tal ponto de desejar deslocá-los.

Não é fácil também pensar em cartografias em tempos de tanta tristeza e medo, visto que corremos o risco de ter nossas linhas molares reforçadas. Daí a relevância de estarmos à espreita das aberturas aos devires na escola por meio de uma *política da invenção*, de processos aprendentes que colaborem com a colocação de nossos próprios problemas. Política que é também desaprendizagem de hábitos (KASTRUP, 1999). Ao contrário, manter crianças e professores numa espécie de escravidão dos problemas dados, como Deleuze (1999) aponta, corrobora a diminuição da potência inventiva dos processos

aprendentes e prolonga uma *política de reconhecimento*, “[...] que configura uma relação servil com a técnica” (KASTRUP, 1999, p. 224).

Nessa política cognitiva, professores são colocados sob o jugo do déficit de eficiência, de didática, como temos visto constantemente em discursos do atual (des)governo, desde o período eleitoral. Além disso, impõe-se às crianças um pensamento linear, uma aprendizagem bimestral ou trimestral, por competências. Obviamente uma política não exclui a outra, uma vez que os hábitos operados pela *reconhecimento* são também necessários, como reconhecer as letras do alfabeto ou os numerais ou, simplesmente, segurar um lápis ou escovar os dentes. O problema é quando, muitas vezes, a *cognição* é colocada como um movimento que tem seu limite na *reconhecimento*, prendendo-nos a um mundo estático. Esquece-se de que os esquemas cognitivos podem ser deslocados pela problematização, pela invenção de nossos próprios problemas.

Então, nas composições dessas políticas, que implicam modos de se relacionar consigo e com o mundo, apostamos no riso como um carateamento dos problemas dados, quebrando um dos principais cadeados que nos prendem a essa escravidão do limite da resolução de problemas: o automatismo da repetição mecânica (KASTRUP, 1999). Isso porque, segundo Bergson (1980), a vida espera mais do que o mecânico, do que os hábitos, pois toda rigidez constitui indício de uma atividade que adormece e se isola. Assim, é necessário gingar com os blocos de infância. Desfilarmos com os blocos de uma docência colorível. Movimentos que provocam oposição aos modelos dominantes, à automatização da vida. Constituição de sonhos implicados que evidenciam outros possíveis nos processos aprendentes.

Henri Bergson (1999) é quem também nos apresenta a imagem de um cone invertido para pensarmos sobre as relações entre os graus da memória e suas implicações entre o plano da ação e o plano do sonho. De acordo com o autor, a ponta do cone invertido é o grau mais contraído de nossa memória, e sua base é o grau mais expandido. Memória-contração e memória-lembrança. É interessante observar como o autor começa a argumentação sobre os graus da memória, pedindo que sejam imaginadas como graus independentes. Mas

compreendemos que ele faz isso justamente para percebermos que não há como pensá-los dessa forma. Esses graus envolvem a memória como um todo, porém indicam movimentos ora mais contraídos e ligados a esquemas sensório-motores, ora mais distendidos e ligados ao plano do sonho.

Bergson (1999) afirma ainda que poderíamos imaginar que uma pessoa, envolvida apenas pela memória-contração, viveria totalmente enrijecida. Ou poderíamos também imaginar alguém que vivesse apenas no plano do sonho, um sujeito totalmente desinteressado sobre a vida. Conforme nos indica o autor, não há como vivermos apenas considerando um dos extremos. É como Deleuze e Guattari (1997) nos falam: precisamos de prudência, pois uma linha de fuga pode se tornar uma linha de destruição.

Na verdade, a memória-contração permite a produção de um duplo da memória-lembrança, visto que provoca um reconhecimento atento, mas evoca, ao mesmo tempo, uma diferenciação. O problema se coloca quando criamos mecanismos que “[...] adquirem a condição de hábito, e determinam em nós atitudes que acompanham automaticamente nossa percepção das coisas” (BERGSON, 1999, p. 91). Bergson ainda alega que, se nos contentássemos em apenas viver, isso já seria o suficiente.

Contudo, o autor também nos diz que sofreremos perturbações nos esquemas sensório-motores, momentos em que afrouxamos nossa tensão. Então, à memória-contração, ativa e motora, caberia inibir a memória-lembrança ou capturar dela o que lhe convém. De todo modo, as imagens-sonho que atravessam a memória-lembrança necessitam de um mecanismo que seja capaz de trazê-las ao plano da ação, assim como a lembrança-hábito recorre, por assim dizer, à memória-lembrança para consolidação de ações.

A questão é que, a partir do que Bergson nos indica, ao experienciarmos algo e nos instigarmos a lhes aplicar uma silhueta, estamos a criar um hábito. A princípio parece não haver problema, pois, se assim não o fosse, como reconheceríamos, por exemplo, nossos familiares e amigos? O grande problema é, conforme já colocamos, quando instauramos nossas experiências no plano de composição considerando continuamente graus mais contraídos de

nossa memória, no plano da ação, colocando-nos cada vez mais distantes do plano do sonho.

No primeiro só figuram hábitos motores, dos quais se pode dizer que são antes associações praticadas ou vividas do que representadas: aqui, semelhança e contigüidade encontram-se fundidas, pois situações anteriores análogas, ao se repetirem, acabaram por ligar certos movimentos de nosso corpo entre si, e a partir de então a mesma reação automática em que iremos desenvolver esses movimentos contíguos extrairá também da situação que os ocasiona sua semelhança com as situações anteriores. Mas, à medida que se passa dos movimentos às imagens, e das imagens mais pobres às imagens mais ricas, semelhança e contigüidade se dissociam: acabam por se opor nesse outro plano extremo em que já nenhuma ação adere às imagens. A escolha de uma semelhança entre muitas semelhanças, de uma contigüidade entre outras contigüidades, não se opera portanto ao acaso: depende do grau constantemente variável de tensão da memória, a qual, conforme se incline mais a inserir-se na ação presente ou a afastar-se dela, transpõe-se por inteiro em um ou em outro tom (BERGSON, 1999, 283-284).

É nesse direcionamento que Gilles Deleuze (2005a) nos diz que o sonho se diferencia da percepção sensório-motora e da imagem-lembrança, visto que não faz passar nada diretamente, mas segue ao infinito. Podemos dizer que há o sonho de uma escola, na qual os processos aprendentes se movimentam pela política da invenção e não apenas por processos cognitivos. Uma escola que se atualiza quando professores se colocam como militantes, não como profetas. Que só se atualiza na medida em que se entende a força política da Educação.

Seguindo, assim, conforme Deleuze (2005a) indica, não como metáforas, mas como devires ao infinito. Devir-infância. Educação menor. Micropolíticas. Olhamos crianças correndo no pátio das escolas, entre os muros cinzentos que as cercam, que se tornam bioluminescências no meio da escuridão de um oceano. Um caderno de planejamentos que se transforma em um livro de ficção inventado por professores para dar lugar a imagens de escolas sempre nascentes. Devires imperceptíveis que podem se agenciar também às macropolíticas. De todo modo, o filósofo vai nos dizer que as imagens-sonho se produzem em um grande circuito: as imagens se atualizam a fim de voltar à situação inicial.

É possível ultrapassar esse grande circuito? Essas imagens-sonho, que Deleuze (2005a) chama de sonho explícito, contêm ou retêm o que ele conceitua como *movimento de mundo*, que só é liberado por meio do *sonho implicado*. “O mundo pega para si o que o sujeito não pode mais ou não pode fazer” (DELEUZE, 2005a, p. 76). Nós somos a criança aterrorizada de Gilles Deleuze, diante do que tem nos provocado o atual (des)governo, e as escolas públicas, em suas feitiçarias, em suas criancieiras e invencionices docentes, têm nos feito fugir e nos levado com elas para outros mundos possíveis. É nesses planos de composição que vemos as operações nos limiares, movimentos fronteiriços, zigzagueantes como o voo de uma bruxa.

Não é possível mais descrevermos a escola apenas como “espaço onde o professor ensina e o aluno aprende”, uma imagem sensório-motora, pois, na lógica de uma política da invenção, podemos vislumbrar outros possíveis para seus *espaçotempos*, diferentes circuitos que nos provocam a pensar um mesmo “objeto”.

É de nossa impotência motora que constituímos aprendizagens como *movimentos de mundo* que nos arrastam e fazem passar novos ares. As paredes cinzentas ou amareladas das escolas empurram professores e crianças a colorirem suas aprendizagens. Os pés das crianças, ao dançarem no recreio, riscam no chão da escola novos desenhos de amizades.³⁷ Os livros didáticos e as prescrições curriculares sacodem os professores fazendo-os perceber que a docência não cabe ali.



Em meio a esses movimentos, o riso já não opera mais simplesmente como um castigo aos costumes ou ao enrijecimento, mas como um *relaxamento*, possibilidades de descontração (BERGSON, 1980). Alargamos nosso campo de

³⁷ Pés que riscam amizades no chão da escola:
https://www.youtube.com/watch?v=jqzmt2_YQ50&feature=youtu.be

composição. Temos, então, como o próprio Deleuze (2005a) afirma, o risível não mais entendido como o mecânico sobre a vida, mas como um *movimento de mundo* levando e aspirando o ser vivo.

Não falamos mais, então, de um riso apenas problematizador; falamos de um riso subversivo, que transgride a ortolinguagem da Pedagogia, que versa por baixo, que nos *faz ver com sonhos* a vida das escolas públicas. Riso que não nos diz apenas “*Apesar de você, amanhã há de ser outro dia*”, mas que visibiliza a proliferação de diferentes mundos, a invenção de novos possíveis e nos convoca a colocar os blocos na rua, gingar, botar pra gemer.

Nessa direção, se o riso como *des-contracção* nos permite uma outra relação com o tempo e com a vida, como abertura ao absurdo, ao vagar, esse gesto pode inserir-se no intervalo “inteligência-sociedade”, potencializando o que Bergson chama de emoção criadora (DELEUZE, 1999; KASTRUP, 1999), permitindo processos de subjetivação que escapam do egoísmo individual e da pressão social. Assim, rompe com o círculo da reconhecimento e abre brechas para a invenção, singularizações cambiantes.

Imagem 28 – Riscando o chão cinzento com pés crianceiros



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Portanto, como os processos de aprendizagem estão diretamente relacionados com a produção de subjetividades e com os movimentos curriculares, foi preciso buscar nesses atravessamentos as possibilidades de invenção na escola, invenção que evita a tristeza da reprodução padronizada (LAZZARATO, 2006). Invenção que expande a vida nas composições curriculares, currículos que afirmam a cooperação entre cérebros, a coletividade. Invenção que é deslocamento das políticas cognitivas. Deslocamento dos automatismos. Proliferação de “possíveis”. Esquiva do *Durango Kid*. Botar os blocos nas ruas, tal como Guattari (1987) alerta: liberar os fluxos, ir longe no artifício, cada vez mais. É preciso nos vestir de feiticeira com Dabondi e *ver com sonhos* as escolas públicas. Entrelaçar nossas cartografias aos *movimentos de mundo* de professores e crianças.



Zona de contágio

“Poros de respiração”

O interior e o exterior, o profundo e o alto, não têm valor biológico a não ser por esta superfície topológica do contato. É, pois, até mesmo biologicamente que é preciso compreender que ‘o mais profundo é a pele’. A pele dispõe de uma energia potencial vital propriamente superficial. E, da mesma forma como os acontecimentos não ocupam a superfície, mas a frequentam, a energia superficial não está localizada na superfície, mas ligada à sua formação e reformação.

(DELEUZE, 1974, p.106).

À flor da pele... Sobre os sinais dos currículos, da aprendizagem inventiva e do riso

Chama-se sinal o que desencadeia um afeto, o que vem efetuar um poder de ser afetado: a teia se agita, o crânio se dobra, um pouco de pele se desnuda. Nada a não ser sinais como estrelas em uma noite negra imensa.

(DELEUZE; PARNET, 1998, p. 50)

Pele. Superfície topológica do contato. Dobra *dentrofora*. Com Deleuze (1974), vemos que a pele nos coloca topologicamente em contato com o conteúdo do espaço exterior. Desencadeamentos de afetos. O autor parece nos propor que os acontecimentos, ao frequentarem essa superfície, não pertencem a um ser específico e localizável. É pela pele que “[...] toda a massa de matéria viva que está no espaço interior está ativamente presente ao mundo exterior sobre o limite do vivo” (DELEUZE, 1974, p. 160). Assim, não há um indivíduo preso à interioridade de um “eu” fechado, nem uma exterioridade que o limita. Vazamos pelos poros ao mesmo tempo em que pelos poros os diferentes mundos vazam em nós.

Obviamente, a problematização que Gilles Deleuze faz sobre a ideia de superfície é bem mais profunda do que aqui apresentamos. Entretanto, o que queremos destacar com o autor é que não há sujeito que esteja confinado a um corpo totalmente petrificado, mas sim individualizações dinâmicas, que operam em agenciamentos coletivos, nos quais o dentro e o fora não se opõem. Dobram. Desdobram. Redobram.³⁸

Nesse sentido, Deleuze (1974) nos convida a pensar as intensidades, os fluxos, as composições, as potências. Então, aponta uma possibilidade de ver pela pele os currículos, as aprendizagens e o riso como fluxos intensivos nas escolas que

³⁸ Segundo Deleuze (2012), indo de encontro ao que René Descartes afirma sobre a retidão da alma e a separabilidade das partes, um corpo é composto por um grau de dureza e um grau de fluidez que formam dobras que não se separam, mas dividem-se em dobras cada vez menores. Isso implica dizer que os processos de subjetivação produzidos nas superfícies, em meio à maquinaria social, são relações de forças que não preexistem, mas que se dobras ao infinito a cada movimento, podendo constituir singularizações.

agenciam produções de subjetividades que se deslocam ou não das representações.

Todo agenciamento é coletivo. O agenciamento produz enunciados. Multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações entre eles. Essas frases, escritas por Deleuze e Parnet (1998), evidenciam que pensar em agenciamento não implica esboçar situações que têm em seu bojo efeitos permanentes. Todavia, implica afirmar que é possível gaguejar na própria língua. A pretensão de um currículo, centrado em um sujeito previamente estabelecido e que forneça o monolinguismo para as escolas, petrifica a língua, congela o que poderia vazar e nos impede de *palavrear*. Agenciamento sério e cinza.

A possibilidade de invenção de currículos risíveis aponta para uma escola que se afasta dos automatismos exacerbados, na qual as diferentes vozes que atravessam as composições curriculares não são caladas. Agenciamento alegre e multicolor. Tal como um simples acoplamento entre crianças e minhocas e hortaliças e terra e escola e professora e...³⁹ Os modos como professores e alunos se relacionam com a produção curricular dependem da expressão, que entra em relação não com a representação, mas com a estética, com um modo singular de existência que amplia a força de uma *educação menor* operada pela lógica micropolítica. Enquanto a lógica de uma *educação maior* opera pela força do controle e pela serialização dos indivíduos, a *educação menor* faz transbordar agenciamentos de resistência às imposições por meio da singularização e da militância (GALLO, 2017).



Nesse direcionamento, agenciar, conforme Deleuze e Parnet (1998), é estar no meio, é cofuncionamento, é simbiose. O que importa não é a hereditariedade,

³⁹Minhocas e mãos e crianças e chão de escola e... e... e...:
<https://www.youtube.com/watch?v=zfYaOptoZaA&feature=youtu.be>

mas os contágios, as epidemias. Os agenciamentos indicam que diferentes mundos são possíveis. Mundos criados e efetuados por singularidades (LAZZARATO, 2006). Singularidades que não são proposições particulares (DELEUZE, 2000), pois singularidade é a coexistência do uno e do múltiplo. Não há singularidade por uma diferença *de* alguma coisa, mas por que há uma diferença em si. Processos de singularização que envolvem a recusa a uma codificação preestabelecida (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p. 17).

Assim, indagamos:
 quais efeitos os
 agenciamentos
 provocam na
 expansão do grau de
 potência nos
 movimentos
 curriculares? O riso
 pode operar como
 possibilidade de *fazer*
ver brechas de
 singularização? Um
 agenciamento-riso

Imagem 29 – Céu convoca o olhar e faz rir



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

poderia alargar o campo de possíveis dos processos aprendentes?

Guattari (2012, p. 19) também aponta que os agenciamentos são coletivos, haja vista que se constituem como multiplicidades que estão “[...] para além do indivíduo, junto ao *socius*, assim como para alguém da pessoa, [...] derivando de uma lógica dos afetos [...]”. Além disso, de acordo com o mesmo autor, os agenciamentos envolvem grandes máquinas sociais, *mass-mediáticas* e linguísticas (família, escola, empresa), que não são apenas humanas, mas também teóricas, técnicas, sociais, estéticas etc. Fala-se, nesse sentido, de agenciamentos coletivos de enunciação e agenciamentos maquínicos de efetuação, uma vez que os agenciamentos produzem enunciados (pondo em jogo multiplicidades, territórios, devires, afetos etc.) e se constituem por acoplamentos.

Podemos afirmar, então, que os

Imagem 30 – Composições curriculares entre professoras e crianças



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

processos aprendentes e as composições curriculares são produzidos em meio a esses agenciamentos que ora estratificam, fixando modelos e reproduzindo automatismos, empobrecendo as experiências produzidas nas escolas; ora inventam e efetuam outros mundos possíveis, mundos mais alegres e abertos à diferença. Conforme Kastrup (1999, p. 218),

Tudo depende, enfim, dos agenciamentos que se formam. Mas o que quero dizer é que toda forma constituída, guarde ela uma maior ou menor potência inventiva, pode sempre, de direito, ser desmanchada e reinventada de acordo com sua comunicação com o plano do agenciamento coletivo, onde fluxos diversos estão em movimento permanente.

Apostamos, assim, nos agenciamentos da/na/com a superfície que possibilitam *buscar poros de respiração* (KASTRUP, 2012a). Nesse contexto, o riso, como Bergson (1980) aponta, não pertence a um ou outro sujeito, pois é também sempre coletivo, movimento de (re)existência à fixação de hábitos que nos paralisam, *des-contracção* que possibilita o pensamento vaguear. Assim, pensar o riso como movimento que vai de encontro aos efeitos de identificação, potencializando os processos de subjetivação implica acreditar na possibilidade de singularização.⁴⁰ Implica acreditar que, por dentro de políticas cognitivas,

⁴⁰ Conforme mencionamos, a singularização é um movimento de protesto contra a subjetividade capitalística, por meio da afirmação de outras maneiras de ser, outras percepções, outras sensibilidades etc. (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

podemos rasurá-las com processos inventivos. Em meio ao riso de canto de boca, uma professora conversa com outros professores:

Imagem 31 – Tentativas de estratificação dos processos de subjetivação



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

“Recebemos o material do Paes, ok! Mas, eu só vou usar se achar que preciso, ou que eles [as crianças] precisam. Vou jogar tudo fora? Não! Porque é dinheiro de imposto nosso. No kit vieram alguns textos que eles [o governo] dizem que deveríamos usar com as atividades dos livros, mas eu não estou fazendo isso. Peguei os textos e estou usando de outra forma com as crianças, lemos, criamos atividades, fazemos pesquisa sobre os animais que aparecem. Isso foi válido pra nossa sala de aula”.

Desse modo, se Bergson (1980) afirma que o riso é um gesto social, desejamos afirmá-lo como *gesto político*, uma vez que, conforme Deleuze e Parnet (1998): *a política é uma experimentação ativa*. Não se sabe o que vai acontecer, mas é necessário ampliar o campo de possíveis dos agenciamentos coletivos de enunciação que potencializem a criação de mundos plurilíngues, de mundos que não se restringem a uma única língua, que abrem fissuras na ideia de um currículo único e de uma aprendizagem única. Nessa experimentação ativa que é a política, o riso, nas articulações com os agenciamentos coletivos de enunciação, pode provocar perturbações e estranhamentos nos processos de subjetivação que atravessam os processos aprendentes e os movimentos curriculares.

Sabemos que o riso pode ser problematizado a partir de diferentes perspectivas. Entretanto, pensar esse gesto social e político com base na perspectiva bergsoniana nos convoca a movimentar essa escriturística e nossas apostas na lógica da *atenção à vida* e do *apego à vida*, conforme mencionamos. Uma atenção que nos ajuda perceber os mecanismos pelos quais buscamos “pontos

de equilíbrio” e, muitas vezes, por conta disso, caímos numa certa adaptação e reforçamos um enrijecimento sobre nossas vidas (LAPOUJADE, 2017b). Como, junto a um riso maquiavélico, um enunciado surge: “*Mais dois anos para a aposentadoria! Não é necessário fazer mais nada*”. Já o apego à vida desloca nosso equilíbrio e nos ajuda a perceber que não basta apenas viver.

Junto a esse mesmo enunciado, a memória se movimenta, um riso alegre rasura o rosto, os estratos tremem e outras enunciações se movimentam: “*Colocaram no Facebook uma brincadeira ‘Diz que é cria de Novo Horizonte, mas não foi aluno do professor Ângelo’.*⁴¹ *Eu ri tanto quando vi aquilo, porque apareceram muitos ex-alunos comentando. Não imaginava que tanta gente poderia se lembrar de mim! Trabalhei minha vida toda nessa comunidade, desde que a escola começou a funcionar!*” – e vai em direção à sala de aula para uma confraternização com as crianças do 4º ano que já corriam em direção a ele para abraçá-lo. Outras professoras que buscavam *com-versar* também diziam com os dentes escancarados: “*A comunidade acredita no trabalho dele, no que a escola faz. A aposentadoria é importante, mas, com certeza, ele vai sentir falta disso daqui, todos nós vamos*”. E um agenciamento-riso é operado, pois, naquele momento, os que estavam presentes são afetados pelo acontecimento. Um professor. Uma escola. Uma comunidade. Crianças. Jovens. Adultos. Muitas vidas envolvidas. Vidas que jorraram e ainda jorram na escola. Vidas que parecem nos dizer: “*Otimismo para resistir e continuar a luta. Esperança*”.

Assim, o agenciamento-riso expande o pensamento e nos retira, mesmo por frações de segundos, do automatismo e nos lança a um apego à vida. Emoção criadora que nos liga à vida, um apego que vem da própria vida (LAPOUJADE, 2017a). Essas *com-versas* entre os professores não possuem um efeito prático, mas, como Bergson (1978) movimenta nosso pensamento, ultrapassam o intelecto, tornando-os criadores de docências e escolas. Docências que se permitem atravessar por devires. Escolas como campos moventes.

Entrelaçamo-nos, assim, a uma “Multiplicidade de maneiras de ‘marcar o tempo’” (GUATTARI, 2012), visto que não há agenciamento puro. Nossas apostas se

⁴¹ Os nomes que usaremos ao longo da escrita são fictícios.

entrelaçam a um tempo que não é vivido passivamente pelos hábitos que nos perseguem. Tempo alegre, objeto de mutações qualitativas. Focos mutantes de singularização que o riso pode fazer proliferar. Importância dos agenciamentos coletivos de enunciação. Necessidade de uma nova arte de viver em sociedade, conforme Guattari (2012), em múltiplas revoluções moleculares.

Perguntamo-nos, então: quais os efeitos do riso nessa “nova arte de viver”? É possível uma vida que não se prende aos automatismos? O riso, em uma escala molecular, coloca-se como um gesto que nos ajuda a modificar o modo de perceber a vida e de deslocar da ideia do pensamento único. Assim, em suas ambiguidades, o riso também pode ser evidenciado como atitude afirmativa em relação ao mundo.

Nesse contexto, a partir desta discussão sobre os agenciamentos que atravessam os processos de subjetivação em suas relações com o riso, problematizaremos: como os processos aprendentes, em uma política inventiva, podem rasurar a reconhecimento? Além disso, buscaremos colocar em discussão a pretensão de um currículo único que perpassa a ideia de uma BNCC, visto que, se na política da invenção Kastrup (1999) aponta que a aprendizagem é uma atividade em permanente devir, ou seja, não é uma repetição do mesmo, uma base tal como o modelo fixado pelo MEC, que determina as *aprendizagens essenciais* que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, implica uma política cognitivista, pois é despótica e se pretende como verdade universal. Nossa intenção, assim, é visibilizar “[...] o movimento que ocorre nos estratos, que cava um intervalo entre eles, nos seus interstícios, ou seja, os tremores que ocorrem no seio dos estratos” (KASTRUP, 2015, p. 94).

Entendemos o riso, portanto, como um dos gestos que atravessam rizomaticamente os movimentos curriculares e aprendentes na escola e que podem provocar tremores nos estratos preestabelecidos. Por isso um gesto político que força o pensamento se dá pelo movimento do pensamento, podendo nos levar pelos delírios no/com o mundo. Não há aqui uma pretensão de fixar sentidos para determinar quando o riso ocorre e o porquê. Nossa aposta foi perceber suas insurgências, visibilizar as linhas que testemunhamos, a *vontade*

de arte (LAPOUJADE, 2017a) de professores e alunos que fazem o riso despontar.

Fazer ver implica um esforço de desertificação, visto que não significa enquadrar o que testemunhamos a uma percepção racionalista e essencialista, mas evidenciar o que geralmente não se vê ou se ignora, pensando os acontecimentos como possibilidade de se constituírem como intensificadores de nossas existências, ou seja, como modos de expansão da vida de professores e crianças de escolas públicas. Trata-se, como nos diz Lapoujade (2017a), de comunicar mundos, perceber as conspirações de outros mundos possíveis.

Imagem 32 – Testemunhando instantes risonhos

Testemunhar, na perspectiva que trazemos junto ao autor, não é trazer para si a verdade de um fato, mas é um movimento de criação, de composição: “É preciso toda uma ‘arte’ para *fazer ver* aquilo que vimos” (LAPOUJADE, 2017a, p. 93).



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Somos testemunhas de instantes, mesmo que fugidios. Mas, nesta escriturística, não convocamos qualquer testemunha, invocamos aquela que deseja testemunhar a favor das belezas da escola pública. Escrevemos com sensações, blocos de sensações, tornamo-nos *com* a escola, militamos, nos servimos das palavras para convocar um povo, gritar, abrir poros, trazer à superfície o que vibra, como Deleuze e Guattari (2010) nos ajudam a pensar.

Riso, automatismo e *des-contracção*: um apego aos burburinhos da vida

Segundo Georges Minois (2003), Henri Bergson publicou “O riso” no ano de 1900, três anos após Émile Durkheim ter lançado sua obra intitulada “O suicídio”.

Conforme Minois (2003), de certa forma, a obra de Bergson seria uma contrapartida à publicação de Durkheim, pelo fato de os dois terem se formado juntos em Clermont-Ferrand (1884), mas, principalmente, devido ao suicídio ser entendido como um gesto que rompe com o feixe das solidariedades sociais.

Ao contrário, para Bergson (e aqui usamos a edição brasileira de 1980), o riso é um gesto social, propriamente humano e sempre coletivo. Se o suicídio, nessa perspectiva, se colocava como um afastamento da vida, o riso vem como uma resposta imaterial àquilo que aprisiona a vida: a rigidez mecânica, o automatismo. Deleuze (2004b, p. 55-56) afirma que Henri Bergson é um filósofo que vai de encontro ao mecanicismo e ao finalismo,⁴² ou seja, um filósofo que aposta na diferenciação vital. Conforme o autor,

A diferença vital não só deixa de ser uma determinação, como é ela o contrário disso; é, se se quiser, a própria indeterminação. Bergson insiste sempre no caráter imprevisível das formas vivas: ‘indeterminadas, quero dizer, imprevisíveis’; e, para ele, o imprevisível, o indeterminado não é o acidental, mas, ao contrário, o essencial, a negação do acidente. [...] a diferença não é uma determinação, mas é, nessa relação essencial com a vida, uma diferenciação. Sem dúvida, a diferenciação vem da resistência encontrada pela vida do lado da matéria, mas, inicialmente, ela vem, sobretudo, da força explosiva interna que a vida traz em si.

Bergson (1980) afirma que a vida exige que escapemos dos automatismos fáceis dos hábitos adquiridos. Esclarece ainda que, nas grupalidades que compomos, a vida teme em se contentar com o respeito às condições fundamentais de um certo equilíbrio nas relações, acordos prévios entre os sujeitos. Segundo o autor, toda rigidez será suspeita “[...] por constituir indício possível de uma atividade que adormece, e também de uma atividade que se isola” (BERGSON, 1980, p. 18-19). Assim, como esse adormecimento e isolamento envolvem elementos imateriais, pois dizem respeito a um processo de subjetivação, de acordo com a perspectiva bergsoniana, a resposta à rigidez é também imaterial, um gesto. *“Não podemos deixar que a BNCC nos paralise”, “Eu quero vir pra escola para*

⁴² Segundo o autor, o mecanicismo supõe que tudo seja calculável em função de um estado e o finalismo julga que tudo seja determinável em função de um programa, isto é, ele nos faz acreditar que tudo está dado de antemão.

aprender com minha professora e amigos”: o riso desponta, nesse contexto, como gesto social que desperta para o risco de nos isolar e adormecer.

O riso atua como uma força contra o espreitamento do mecânico sobre a vida. Quando experienciamos a vida sob a fixação de uma moral, de dogmas que conservam em nossas composições traços que nos enrijecem, é preciso que esses traços sejam expostos ao riso, o que implica o que Bergson (1980) chama de “castigar os costumes”. Costumes que limitam as resistências, a diferenciação. Transformam-nos em marionetes, cujos fios são ligados à molaridade.

Ao mesmo tempo em que buscamos testemunhar as (re)existências, ouvimos enunciados do tipo “*Estou há 20 anos na escola, o tesão acabou!*”, que se repetem como se exprimem e reprimem, sucessivamente, como o boneco de mola citado por Bergson (1980). Mas a repetição desse tipo de enunciado nas escolas também provoca o riso, pois, ao mesmo tempo em que ele se distende como uma mola, é reprimido, uma vez que ainda se está na escola e é necessário continuar a docência. Portanto, o riso se evidencia como um estranhamento ao mecanismo de uma repetição montado por uma ideia fixa: “*Ainda faltam pelo menos mais cinco anos [para a aposentadoria]! Vamos ficar de braços cruzados?*”. Riso que nos faz debruçar sobre a *atenção à vida* pela qual vamos nos ajustando às exigências do mundo.

Estaríamos nós, professores e professoras, presos a uma eterna contagem regressiva de dias letivos até o dia de nossa aposentadoria? Seria esse o resumo da docência e da escola? Rolnik (2018) alerta sobre como esse tipo de interrupção do processo de germinação de mundos não acarreta uma redução da vida apenas num grupo específico, mas uma necrose em todo o corpo social. Necrose esta, entendemos, que não advém do professor ou da professora em si, mas de toda uma política dominante de subjetivação que nos faz agir contra a vida.

Conforme nos indica Henri Bergson (2006), mesmo sendo próprio da vida diferenciar-se e a mobilidade nos acompanhe, muitas vezes, parecemos não ter interesse no burburinho ininterrupto da vida.

Diante do espetáculo dessa mobilidade universal, alguns dentre nós serão tomados de vertigem. Estão habituados à terra firme; não conseguem se acostumar ao jogo e ao balanço do mar. Precisam de pontos 'fixos' aos quais fixar a vida e a existência. Estimam que tudo passa, nada existe; e que se a realidade é mobilidade, ela já não é no momento em que a pensamos, ela escapa ao pensamento (BERGSON, 2006, p. 173).

Nessa perspectiva, quando, tomados de vertigem, adquirimos hábitos fixos que poluem o movimento de diferenciação. Hábitos que vem, conforme Deleuze (2004b, p. 55), “[...] da resistência encontrada pela vida ao lado da matéria, mas, inicialmente, ela vem, sobretudo, da força explosiva interna que a vida traz em si”. O riso, pensado como gesto social e político, parece cortar essa poluição, o mal-estar que o abuso da vida (ROLNIK, 2018) nos provoca, no sentido de nos trazer um alerta.

Tal alerta indica que a diferenciação que entra em relação com o movimento de atualização desloca o presente que não para de passar. Ou seja, inventamos modos outros de estar nas escolas. Mesmo que nos pareça estar tudo dominado, há sempre algo que escapa. Resistir é sempre possível (GALLO, 2017).

Imagem 33 – Isto não é silêncio



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

De acordo com Deleuze (2004a, p.37), o movimento de diferenciação que decorre dos processos de atualização é criação, invenção, resistência à matéria e, além disso, é “[...] a força da qual a duração é em si mesmo portadora”. Não sabemos de onde professores, professoras e alunos de escolas públicas tiram sua força vulcânica nesses processos de atualização com vistas a constituir insurreições de aprendizagens em meio a tanta sacerdotização da docência e das infâncias, mas sabemos que não podemos abdicar de nossa liberdade, da liberação de nossa potência de vida.

É preciso, então, deixar vibrar, fazer vibrar a duração, potencializar a coexistência das durações. A professora dança, as crianças estão sentadas, mas um riso ecoa pela sala junto ao “pagode russo” de Luiz Gonzaga. Aprendem que o famoso “passinho” que dançam na hora do recreio tem outras vertentes: “*Nossa! Na Rússia também fazem isso!*” e improvisam uma mistura de *funk*, dança dos cossacos e frevo junto às aprendizagens escriturísticas.

Assim, seguindo um devir-lava, podemos indagar: o riso, como gesto social e político ou força que se inquieta com os automatismos, pode nos *fazer ver* fagulhas de resistências e, por isso, expandir as possibilidades de disparar um alarme contra o mal-estar que nos assola?

Mas, antes, pensemos: o que é a duração?

A continuidade indivisível de mudança é o que Henri Bergson denomina de duração. A duração é o que difere de si mesmo, como aponta Deleuze (2004a). Assim, pensando nos processos aprendentes, com o que o autor expõe, a duração é o modo como experienciamos nossa própria aprendizagem e que aponta “[...] para outras durações que pulsam com outros ritmos, que diferem por natureza da minha” (DELEUZE, 2004a, p. 23). Assim, a duração também afirma e evidencia a existência de outras durações, pois não é apenas experiência, mas também condição da experiência.

Segundo David Lapoujade (2017b), pensar em termos de duração envolve levar em consideração os movimentos, não as ideias fixas. Liberamo-nos, dessa forma, do confinamento de estabelecer essências, modos únicos de vida, para entrarmos no movimento que é próprio da vida. Participar desse movimento implica um afeto, depende também de uma abertura à vida, às composições.

Isso porque a duração entra em relação com o virtual que nos acompanha, ou seja, o plano no qual passado e presente coexistem, plano que compõe também o movimento de atualização. A virtualidade é, portanto, sempre forçada a dissociar-se para realizar-se, de acordo com Deleuze (2004b), uma vez que o movimento de atualização dessa virtualidade é a própria diferenciação.

Nesse direcionamento, falar da coexistência entre passado e presente na perspectiva bergsoniana implica afirmar que a duração é também memória, memória-lembrança e memória-contração: dois aspectos da memória indissolavelmente ligados, mas que se distinguem, “[...] cada um deles contendo todo o nosso passado, mas em um estado mais ou menos contraído” (DELEUZE, 1999, p. 47). Graus da memória que ora nos aproximam mais do plano da ação, ora do plano do sonho, como já destacamos. Vimos com Deleuze (1999) que, no movimento de atualização, as lembranças pressionam para serem recebidas. Então, segundo Bergson, em um fragmento de “Evolução Criadora”, destacado por Gilles Deleuze no livro “Memória e Vida” (2011, p. 47-48), é necessário um estado de *atenção à vida* para nos desfazermos daquelas que apontam perigos ou nos são inúteis.

[...] Inteiro, sem dúvida, ele [o passado] nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância, está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá se juntar, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo de fora.

Desse modo, Deleuze (2004a, 1999) nos indica que a duração prolonga o passado no presente e, assim, o presente contrai a cada instante o passado, não como um movimento de regressão, pois são graus que coexistem. Nesse sentido, a memória-contração, ao coexistir com a memória-lembrança e sofrer pressão desses graus da memória, provoca-nos a um impulso criador, o impulso vital: movimento de diferenciação próprio da duração, que implica invenção. O impulso vital é o que nos força a resolver e, principalmente, colocar problemas – movimento importantíssimo quando falamos em educação e currículo e processos de aprendizagem. Esse movimento entra em relação com nossa liberdade, com os escapes aos automatismos que nos espreitam.

O impulso vital, portanto, será a própria duração à medida que se atualiza, à medida que se diferencia. O impulso vital é a diferença à medida que ela passa ao ato. Desse modo, a diferenciação não vem simplesmente de uma resistência da matéria, mas, mais profundamente, de uma força da qual a duração é em si mesma portadora (DELEUZE, 2004a, p. 29).

O impulso vital nos força ao deslocamento e nos faz estranhar aquilo que é costumeiro. Portanto, por dentro de uma *atenção à vida*, é possível vislumbrar

um *apego à vida* na escola, tal como uma criança nos diz: “*Quando eu estava em uma outra sala, a gente não podia rir, pois a professora dizia que não estava lá para brincadeira. Mas esse ano aprendi com a professora que a gente vem aqui para ser feliz. Ela sempre nos pergunta: ‘O que vocês vieram fazer aqui?’; e a gente conversa que é pra ser feliz*”.

Imagem 34 – Do cinza brota vida



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Movimentos simples como esse ou como levar *chup-chup* de manga para as crianças se deliciarem no final da tarde não nos fazem ver apenas brechas para uma cognição inventiva, mas também aberturas para outros modos de compor comunisticamente a escola, encontrar e produzir comuns que nos tirem da sedimentação das relações.

Por ora, podemos dizer que esses entrelaçamentos da duração, memória e impulso vital nos indicam que a aprendizagem difere por si mesma, pela sua duração, pelos movimentos dos graus variantes de contração e distensão da memória que a percorrem e que podem impulsioná-la à invenção. Assim, apostar na possibilidade da aprendizagem como invenção implica movimentar o pensamento para encontrar e colocar nossos próprios problemas. Inventar modos outros de estar nas escolas públicas, nos quais a vida possa transbordar, o riso não seja interrompido, os sonhos nos carreguem em outras dimensões.

Fugir, conforme Deleuze (1999) nos convida, da espécie de escravidão que tenta manter professores e estudantes prisioneiros dos problemas “dados”. Para o autor, a liberdade tem relação com poder de decisão, de constituição dos problemas. Nesse contexto, estamos partindo da ideia de que o riso potencializa movimentos de resistência aos problemas “dados”, na medida em que opera como um movimento de rasura dos hábitos fixos e abre fissuras para que a

invenção seja atualizada. Isso porque, como Kastrup (1999) anuncia, aprender não é um movimento de adequação aos problemas, mas de agenciamentos que nos colocam em constante devir, escapando da reconhecimento, da repetição mecânica, dos automatismos.

O que seria esse automatismo nos processos aprendentes? É pensar que a aprendizagem acontece de modo linear. É afirmar que só há uma única forma de aprender e que todos devem se enquadrar a ela. É acreditar que apenas reconhecemos e que esse reconhecimento não pode se prolongar em movimento. É estabelecer currículos de modo rígido. É nos manter, como indicamos com a leitura deleuziana de Bergson, numa espécie de escravidão: apenas resolvemos problemas. Não problematizamos. Não constituímos nossos próprios problemas. Não temos poder de decisão. Não prolongamos nosso pensamento em movimento.

Todavia, assim como a Bergson (1980), partimos da ideia de que esse automatismo se torna risível na medida em que ocorre um deslocamento que movimenta o corpo e pensamento em direções não predefinidas.

Em um movimento de planejamento sobre a vinda dos portugueses para o Brasil...

— *Eu uso o termo “descobriram” entre aspas.*

— *Eu não! Já falo que foi uma invasão mesmo! Porque esse negócio de “descobriram” é lorota! [risos]*

— *E eles lembraram direitinho de quando conversamos sobre a história do carnaval, porque o carnaval surgiu porque os portugueses brincavam de entrudo e isso começou a ser difundido aí... Aí que nós fomos ver de onde os portugueses vieram, de qual continente e país. Fazemos uma viagem para chegar aqui. E eles adoram, participam mais das aulas, debatem [conta sem esconder um riso que fazia o sonho despontar em seu rosto].*

— *Com essa lógica de trazer, depois você vai trabalhando a intolerância religiosa na sala...*

— *As diferentes etnias...*

— *Eles ficaram encantados com essa história [referindo-se a uma história de Ruth Rocha que ela estava trabalhando com os alunos]. Esse texto aqui... Ano passado um aluno disse na sala que era umbandista. Ontem foi a discussão na sala sobre a ideia de eu não me identificar, mas de ter o dever de respeitar. E eles vão lidando com isso de forma tranquila, com a intolerância em diversos sentidos.*

Esse deslocamento leva nossa atenção aos aspectos sérios da vida. Pensando na escola, é como se perguntássemos: por que apostar nas composições curriculares em detrimento da fixação em listagens de conteúdos? Então, eis que surge um gesto! É como a lei da Física que afirma: “Todo corpo tende a permanecer em repouso desde que nenhuma força atue sobre ele”. Esse gesto, essa força, é o riso.

Nesse direcionamento, o riso pode ser pensado como possível vetor-força na bifurcação do pensamento. O *com-versar* de professores e professoras nos mostra que a *atenção à vida* se faz necessária, trabalhar determinado conhecimento escolar. Mas, em meio ao riso, tais versos deslocam o pensamento em ramificações não previstas, nas quais o *apego à vida* é ressaltado, visto que, para além de uma certa adaptação ao que é esperado de uma professora de 4º ano do ensino fundamental, percebemos uma *descontração*, uma aproximação com os movimentos e nos apegamos à vida pela própria vida, não de modo indireto (pela religião ou pelas obrigações sociais).

Por outro lado, com referência ao “sério” Bergson (1980, p. 46) aponta:

Tudo o que vem do sério na vida [também] advém de nossa liberdade. Os sentimentos por nós nutridos, as paixões encubadas, as ações deliberadas, contidas, executadas, enfim, o que vem de nós e que é bem nosso, isto é, o que dá à vida seu aspecto às vezes dramático e em geral grave.

Para o autor vivenciamos uma espécie de liberdade aparente que admite graus. Assim, não caímos numa passividade absoluta, mas também não nos tornamos totalmente livres. Conforme Bergson aponta em um fragmento da obra “Evolução criadora”, destacado por Gilles Deleuze em “Memória e Vida” (2011, p. 122), é

devido à nossa liberdade que também criamos os hábitos nascentes que poderão sufocar a vida. Mas, “[...] se não soubéssemos que o morto conserva ainda por algum tempo os traços do vivo”, poderíamos duvidar de nosso entusiasmo, negar nossas centelhas de vida. De todo modo, é a liberdade que diferencia o ser humano do restante dos animais. É ela que nos permite, como vimos, a constituição dos próprios problemas. Como Deleuze (1999) afirma, esse é um processo de invenção e inventar é bifurcar, expandir as ramificações do pensamento.

Sendo assim, consideramos que o riso, por compor com o movimento da vida, é também uma possibilidade de inventar-se, de forçar nosso pensamento a colocar seus próprios problemas. Desse modo, conforme apontamos, ao mesmo tempo em que o riso nos convoca a essa *atenção à vida*, pela produção de subjetividades que se fixam em hábitos, Bergson (1980) indica que o riso é também um movimento de descontração. Evidência que pode passar despercebida em sua obra pelo fato de ser tratada timidamente ao final do livro.

Falar que o riso é um movimento de *des-contração* implica, para o autor, dizer que esse gesto colabora no rompimento com a lógica, com as conveniências. Bergson (1980) está a falar da ordem dos devaneios, do absurdo, assim como é aparentemente absurdo Dom Quixote desejar duelar com um moinho ou com ovelhas. Nessa perspectiva, a *des-contração* provocada pelo riso levanta indícios para pensarmos na emoção criadora. A emoção criadora perspectivada também por Henri Bergson, de acordo com a leitura deleuziana desse filósofo, opõe-se ao individualismo, insere-se no intervalo “pressão da sociedade-resistência da inteligência”. Conforme Deleuze (1999, p. 90),

Esta nada tem a ver com as pressões da sociedade, nem com as contestações do indivíduo. Ela nada tem a ver com um indivíduo que contesta ou mesmo inventa, nem com uma sociedade que constrange, que persuade ou mesmo fabula. Ela somente se serve desse jogo circular para romper o círculo [...].

Lapoujade (2017b) aponta que, enquanto a *atenção à vida* envolve uma adaptação, uma representação de hábitos pregados na inteligência, o *apego à vida* relaciona-se, principalmente, com três elementos: as obrigações sociais, a fabulação e a emoção criadora, conforme colocado acima. Nos dois primeiros

elementos, o *apego à vida* se dá de modo indireto. No primeiro, pelos vínculos que estabelecemos com a família, com a pátria, com o Estado. No segundo, pela função fabuladora, pelo ato da crença, que aumenta nosso sentimento de confiança com um coletivo, produzimos espécies de delírios no mundo para viver. Esses dois elementos e também a inteligência são círculos que, segundo o autor, não podemos romper, apenas expandi-los. Mas há, ainda, um terceiro modo do *apego à vida*, que Bergson chama de emoção criadora. Nesse outro modo de se apegar à vida, não há intenção de deformar as coisas ou nós mesmos para transformar em coisas que amamos ou para sermos amados, pois o que interessa é o próprio movimento.

Assim, não nos apegamos às formas, mas às forças. Por isso dizem que a emoção criadora é também um desapego, pois ela precede a inteligência. Não somos apenas provocados por objetos, por emoções determinadas, mas são nossas emoções que engendram os objetos e os inventam (LAPOUJADE, 2017b). Inventamos docências, infâncias, currículos, aprendências, aulas, escolas. Essa terceira forma do apego à vida, da emoção criadora, conforme Lapoujade (2017b, p. 115), “[...] se enuncia em termo de universo, um universo que se abre sobre uma pluralidade de mundos”.

Seguindo os fluxos do com-versar em outro dia...

— *Logo que comecei a dar aula tinha uma menina que, quando a colega falava sobre religião, ela dizia “Eca!” e fazia uma cara feia.*

— *Discutimos sobre o que é ser ateu... Falamos sobre budismo, sobre outras religiões, e eu dizia que tem gente que nem isso... E um aluno perguntou: “É mesmo, professora, ele não acredita em Deus?”; e eu dizia: “Ele não acredita...”. Tem gente, por exemplo, que lê a palavra “macumba” e já vem desesperado! [risos]. Aí você precisa falar da História...*

— *Essas coisas a gente vai desmistificando. Eu falava com eles que, quando os portugueses chegaram aqui, a primeira religião que chegou aqui foi a católica, mas, depois, quando vieram os negros, eles também trouxeram suas religiões.*

— *E o budismo, por exemplo, já existia antes do catolicismo! Como você quer dizer que uma religião é mais importante, se essa já existia muito antes disso?*

— *Por isso é legal usar o mapa, porque aí você mostra pra eles “Olha, Jesus nasceu aqui! E quem nasceu do outro lado e não ouviu falar de Jesus Cristo? Eles não tinham religião? Eles não acreditavam em nada?” [dizia com os olhos e riso brilhantes]. Aí você vai mostrando no mapa que Jesus nasceu aqui, mas, e quem morava cá e nunca ouviu falar de Jesus? Eu cito o exemplo de Paulo: “Paulo, por exemplo, saiu espalhando sobre Jesus por aqui tudo, mas não chegou aqui! Então, Deus não amava esse povo aqui? Jesus não amava esse povo aqui?”. Você leva eles a pensarem sobre essas coisas!*

— *Num trecho da história, fala algo assim que Pedrinho veio, mas que os que estavam aqui ficavam pensando: “O que será que tem do outro lado do mar?”. Aí dá margem para você conversar sobre essas coisas.*

— *É legal falar sobre essas coisas, porque aí eles vão aprendendo que a religião é uma coisa histórica que vem com os povos, porque eles se apegam a isso de tal forma que, às vezes, ignoram o outro colega.*

— *Até mesmo a professora! [risos]*

Ao apontar o riso como “trote social”, gesto que castiga os costumes, Bergson (1980) afirma que esse gesto é incompatível com a emoção por efetuar-se a partir da inteligência pura. Entretanto, de acordo com o filósofo, em uma outra lógica, o riso, como movimento de *des-contracção*, surge de um modo diferente do sentido primeiro que Bergson lhe atribui. Nessa perspectiva, há na *des-contracção* uma abertura para a criação e efetuação de outros mundos possíveis, visto que, segundo Bergson (1980, p. 98), a *des-contracção* implica “[...] desligar-se das coisas e apesar disso perceber imagens, romper com a lógica”. Essa abertura entra em relação com a emoção criadora na medida em que esta “[...] obriga a sair de si, dos compromissos da vida prática, e a vagar nela” (KASTRUP, 1999, p. 103).

Nos fluxos dos devaneios, da *des-contracção*, apontamos o riso como *gesto político* que potencializa experimentar a duração, entrar em outros devires, como

Kastrup (1999) nos ajuda a pensar. “Há uma política da alegria, uma política do humor, uma política das rupturas assignificantes [...]” (UNO, 2016). Essa política que, como vimos, é uma experimentação ativa, envolve singularidades que apontam para uma nova terra, um novo povo (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Isso porque estamos a falar de agenciamentos criadores, que dependem de um clima, uma escuta potencial, coisas que não se podem reproduzir (UNO, 2016).

A emoção criadora, que aqui afirmamos, conforme Kastrup (1999) indica, como a potencialidade de transposição dos limites da inteligência, pode ser expandida pelo riso pensado como *des-contracção*, uma vez que esse riso, que não é apenas uma expressão sensório-motora da face, implica uma outra lógica, a lógica da liberação da vida, do absurdo, dos sonhos, “[...] não o sonho deixado ao capricho da fantasia individual, mas sonhado por toda sociedade” (BERGSON, 1980, p. 23). É o moinho de vento que se coloca diante de nós e potencializa a emoção criadora em composições diferenciadas nas escolas. Para Deleuze (1999, p. 91),

[...] a cada membro de uma sociedade fechada, se ele se abre à emoção criadora, esta comunica a ele uma espécie de reminiscência, uma agitação que lhe permite prosseguir e, de alma em alma, ela traça o desenho de uma sociedade *aberta*, sociedade de criadores, na qual se passa de um gênio a outro por intermédio de discípulos, de espectadores ou de ouvintes.

Nesse direcionamento, a emoção criadora e o riso como *des-contracção* envolvem movimentos de (des)(re)territorialização coletivos e que nos lançam para além das verdades instituídas, ajuda-nos a ver que acreditar fielmente nessas verdades se constitui como um absurdo. Assim, podemos invocar às escolas uma nova terra, um novo povo, que tenha “[...] em comum resistir, resistir à morte, à servidão, ao intolerável, à vergonha, ao presente” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 132). O riso, na perspectiva bergsoniana, é também resistência, (re)existência, criação e efetuação de mundos possíveis. (Re)existência à servidão da ideia de um currículo único, de uma aprendizagem única. Isso é, no contexto em que produzimos essa escriturística, intolerável. Poluição dos poros de respiração. Desse modo, acreditamos que o riso envolve sinais de invenção e da emoção criadora por evidenciar indícios da inteligência

e, ao mesmo tempo, transpor os limites desta. Operar por agenciamentos, não por acomodação.

“Uma das professoras procurava por você ontem!”, afirmou a diretora. No dia anterior havia acontecido uma aula utilizando os *emojis* na turma do 3º ano e, segundo a diretora, a professora dessa turma queria muito conversar sobre essa aula. Assim que chega à escola, nas conversações que se tecem nas frestas, a professora conta entusiasmada sobre o envolvimento das crianças com a aula produzida: “Eu gosto muito de ampliar o conhecimento de mundo, gosto muito de ler textos com eles, tentando ver o que eles entenderam do que foi lido”. E vai evidenciando a transcrição dos códigos curriculares, uma vez que não há evidências nas listagens de objetivos e conteúdos a possibilidade de trabalhar com a leitura e a escrita utilizando os *emojis*. Observando que os alunos estavam com dificuldades para falar, se expressar oralmente, a professora movimenta o pensamento: “Então, eu fui brincar com eles, sobre a possibilidade de escrever. Quando eu fui colando os *emojis* no quadro, um já falou: “Ah, é aquele negócio do *WhatsApp!*”. E outro falou assim: “Isso aí nós assistimos a um filme no ano passado, do *emotion!*”.

Imagem 35 – Brincando com a escrita



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Brincar com as possibilidades de escrita. Rir com o que não aparece nas listagens de objetivos e conteúdos. Fugir dos automatismos. E a professora diz: “E tem muitos apaixonados na sala! [risos]. E isso é muito bom, pois ano passado alguns diziam não gostar da escola”.

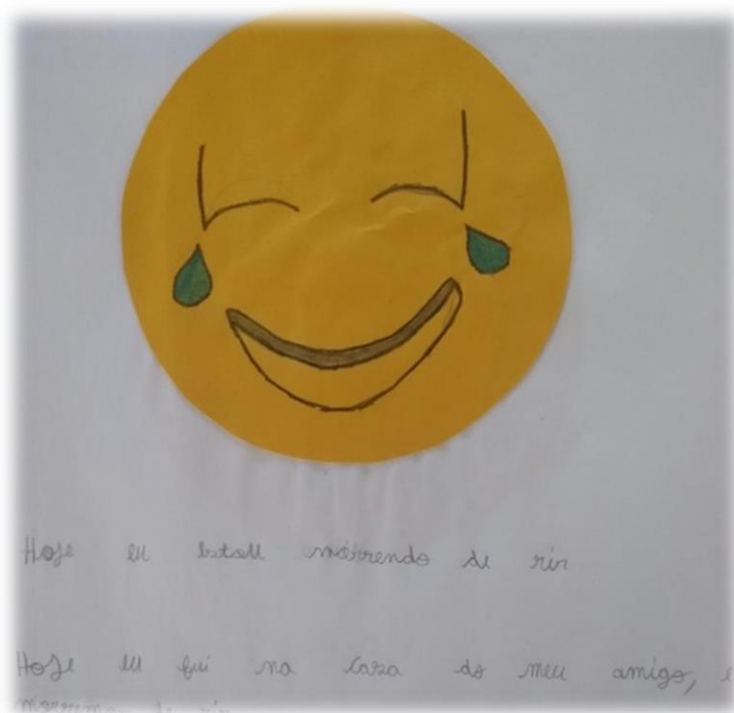
Imagem 36 – Abalos nos estratos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

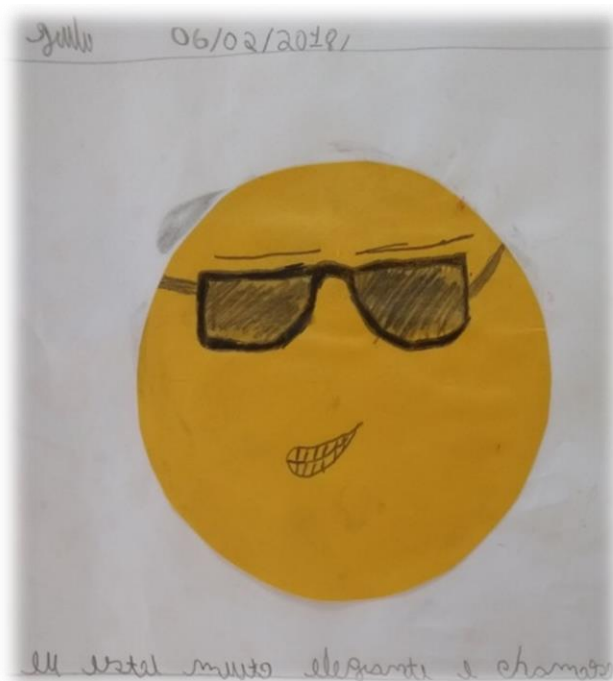
“E eles foram conhecendo e brincando”, disse a professora afetada com o trabalho desenvolvido. Então, vemos que algo inesperado pode despontar uma potência. Potência de expressões, de conversas, de aprendizagens, currículos. Bifurcação na ideia de linearidade que se supõe para os movimentos curriculares. Nada imposto. Movimentos aprendentes coletivos e alegres. “Eu gosto de ir falando, não gosto de pensar que criança não entende as coisas, às vezes eles são muito subestimados”, continuou. Pensar as infâncias como abertura a pensamentos outros. Conversas sobre o Japão, sobre o japonês que inventou os *emojis*, a finalidade desses símbolos para a comunicação, os diferentes modos de comunicação. E as crianças foram experimentando as possibilidades da escrita...

Imagem 37 – Que morte o riso provoca?



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Imagem 38 – Infâncias convocam aprendizagens em meio aos risos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

A arrumação continua na escola. Armários pra lá, estantes pra cá. Uma geladeira velha que aguarda ser transformada em biblioteca. Outras arrumações: professores se organizam para o “Grito de carnaval”. Máscaras vão surgindo. Purpurina. Glitter. Cola colorida. Tesouras. Lastex. “Como faremos na sexta-feira?”. As coisas vão acontecendo, mas sem muitas ideias fixas sobre o que iria acontecer. Agenciamentos entre os professores: “Teremos horário especial na sexta?”. Risos e expectativa para conversar com a diretora. “Se pularem com as crianças, podemos fazer horário especial!”. Assim ficou combinado. A animação movimenta os professores.

(Fragmento do diário de campo)

Destarte, no desejo de apontar a escola como território de agenciamentos (LOURENÇO, 2015), de encontros, podemos repetir com Deleuze (2001): o que faz rir professores e estudantes nos *espaçostempos* escolares? Quais os possíveis do riso de expandir (re)existências nos movimentos curriculares? O riso, indo de encontro à fixação de hábitos e ao encontro da *des-contracção*, pode abrir brechas na representação das ideias de aprendizagem, currículo, docência, infância?



Na cartografia na **Escola Horizontes**, vimos que o riso a percorre, visibilizando processos de subjetivação deslocados das representações, arrastando professores e crianças em sonhos implicados.⁴³ Acreditamos, assim, que o riso coloca o moinho de vento diante de nós e este, com seus longos braços, coloca-nos mais uma questão: é possível inventar outros mundos nas escolas? Talvez, por ora, seja

cabível responder: o riso e o apego à vida e a invenção e a emoção criadora parecem alargar a superfície dos processos aprendentes e dos movimentos curriculares. Traçamos um plano. Essa aposta é produzida a partir da crença de que essas políticas implicam, como Lazzarato (2006) nos afeta, produção de encontros entre forças heterogêneas, liberdade da cooperação entre cérebros.

Aprendizagem e invenção e riso e... Ou sobre deslocar a tendência que congela o movimento do pensamento

O que vem a ser aprender? Deleuze (2000) afirma que é impossível dizer *como* alguém aprende, uma vez que aprender implica um encontro e os encontros são sempre imprevisíveis. Essa impossibilidade de saber como alguém aprende traz para o campo da Educação e da Pedagogia o desafio, principalmente, de professores e professoras se desprenderem da ideia de que os alunos aprendem

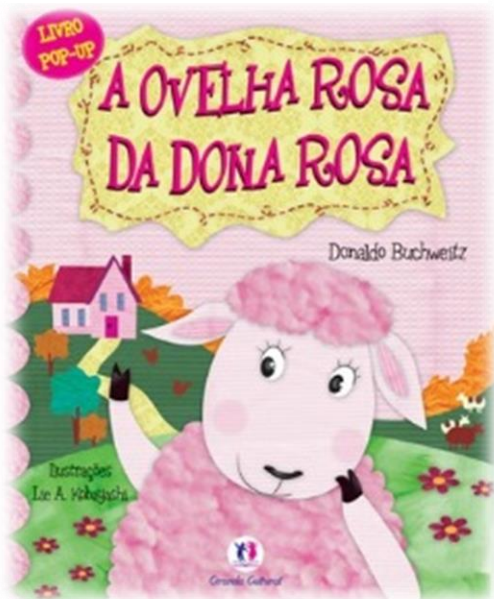
⁴³ 1... 2... 3... Números e risos e pulos e... e... e...:
<https://www.youtube.com/watch?v=PpPrIF4UNDM&feature=youtu.be>

exatamente o que achamos que ensinamos ou, ainda, que eles aprendem tão somente porque ensinamos. Nesse sentido, é possível dizer que aprender não é imitar, não é representar. Como o autor alega, o movimento do nadador não se assemelha ao movimento da onda ou ao do professor de natação. Assim, aprender envolve produção de subjetividades, atravessadas por elementos heterogêneos, processos de singularização, de acordo com Guattari (2012) e Guattari e Rolnik (1996). Envolve também um movimento de diferenciação que se desenrola, conforme vimos com Henri Bergson e Gilles Deleuze, da resistência à matéria, mas, principalmente, da força explosiva interna que a vida traz em si. Portanto, não é possível descrever *como* alguém aprende, pois não há receita para movimentar o pensamento, assim como ninguém aprende como o outro, mas podemos dizer que aprender está para além e aquém dos sujeitos, nunca se refere a um indivíduo que se encerra em si mesmo.

Dizer que aprender envolve produção de subjetividades é também pensar, como Kastrup (1999), que o exercício da cognição, entendido a partir de uma política da invenção, não coloca em relação um sujeito e um objeto, mas evidencia efeitos de sujeito e objeto. Logo, não existem sujeitos e objetos *a priori* nos processos aprendentes, não há um sujeito do conhecimento que aprenderá, por exemplo, as letras do alfabeto por aquisição, por internalização, como se fosse possível colocar o alfabeto dentro do sujeito. Mas, numa política da invenção, os processos aprendentes coengendram invenção de sujeitos, de objetos, de mundos. Ou seja, ao aprender, os efeitos dos mundos e dos objetos deslocam os processos de subjetivação e, ao mesmo tempo, os efeitos desses processos inventam outros mundos possíveis. Por isso falar de subjetividade é falar de um campo movente (KASTRUP, 2015).

Conforme Deleuze (2000, p. 182), aprender “[...] significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou de sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos”. Aprender é, então, invenção de problemas e não apenas resolução de problemas já dados.

Imagem 39 – Dona Rosa na sala aula



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Essa é a história de uma ovelha diferente das demais por sua cor. Leram novamente a história e eis que, no meio da leitura, uma criança afirma “Não gosto quando riem de mim, porque sou gordo!” e outra indica “Na outra escola riem do meu cabelo”. Riso que provoca efeitos tristes e que ao mesmo tempo

movimenta o pensamento das crianças para outras lógicas: “A gente precisa ser amigo”, “Não importa o jeito que somos”, “Se a gente é assim, somos assim. Somos felizes!”. Outros agenciamentos surgem com outros risos quando uma das crianças diz que o “S” pode ter o som de “Z”:

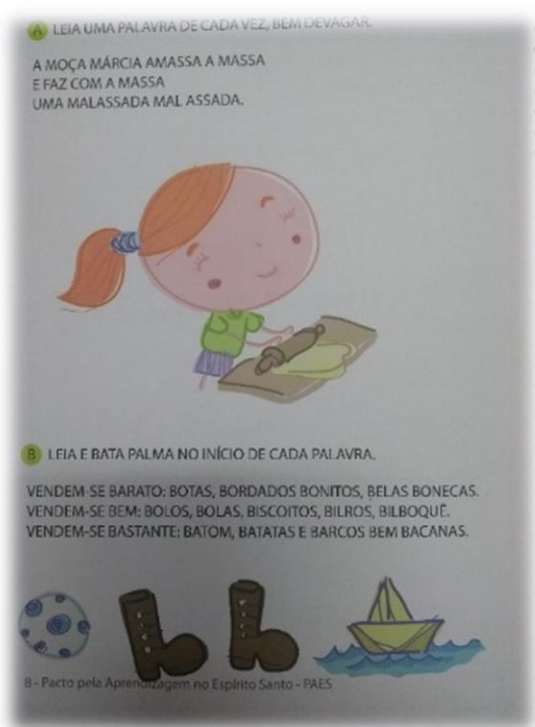
“Oiu, B., RO-SA, o “S” fica com o som de zzzzzzzzzzz”, “Então, no nome de L., também tem som de zzzzzzzzzzz?”, “Não!! No meu nome tem dois ‘S’. Então, é sssssssssss!!”. Risos de uma aprendizagem que vai se expandindo sem medo, arrogância ou exibicionismo. Movimentos de pensamento não programados. Processos aprendentes que não se direcionam por transmissão, mas por contágio. Entendemos que movimentos como esse não garantem uma política da cognição inventiva ou a emoção criadora,

mas são agenciamentos que fazem passar novos ares nas salas de aula, ares de uma produção comunística dos currículos.

(Fragmento do diário de campo)

Invenção de problemas ao potencializar a vida que há no vivo (KASTRUP, 1999). Potencializar o movimento de diferenciação. Limpar os poros de respiração. Isso porque a diferenciação não é uma determinação, mas, segundo a leitura deleuziana de Bergson, uma relação temporal com a vida. Essa relação temporal na qual as lembranças fazem pressão para serem recebidas, contraindo ontologicamente, em uma superfície receptiva, trilhões de vibrações (DELEUZE, 1999). Assim, conforme vimos, passado e presente coexistem, o que nos impede de pensar os fluxos cognitivos por estágios sucessivos. Mais do que isso, conforme Deleuze (2004a), Bergson nos ajuda a pensar em dois movimentos que compõem um único e mesmo movimento. Um deles tende a se congelar em seu produto e o outro retrocede e busca o movimento que implica o produto.

Imagem 40 – Atividades do PAES



Nesse direcionamento, segundo Kastrup (1999), Bergson fala acerca da coexistência de duas tendências da cognição: uma repetitiva e outra inventiva. Para a autora, os cognitivistas se fixaram na primeira tendência: aquisição de conhecimentos, equilibração, níveis cognitivos. Uma aprendizagem que se limita ao reconhecimento, deixando escapar a diferenciação, a invenção, como podemos ver no material do Paes enviado pelo Governo Estadual e nas falas de professoras ao *com-versarem*

Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

a respeito da elaboração do novo modelo de Plano de Ensino formatado pela Sedu/Serra:

— *Eu vou pegar o meu material e mandar para eles... Tem tanta coisa bacana sendo feita no município. Igual eu estou fazendo aqui o caça-palavras dos nomes, pra quê? Pra criatura me inventar de bater palma pra cada palavra na sala!*

[risos]

— *A palavra que eles usam é “aprimorado”, plano de ensino aprimorado.*

— *Aí no final vem “Quantidade de aulas previstas”.*

— *É um documento para o ano, você tem que colocar todos os objetivos de aprendizagem e conteúdos.*

— *Se eles querem inovação, por que não uniram as duas planilhas de objetivos [Pnaic e do município]? E colocava um quadrinho pra pintarmos o que vamos trabalhando.*

[risos]

— *E eles querem que isso esteja impresso na escola... Esqueceram da sustentabilidade, que a escola só recebe um pacotinho de folha...*

— *Eles pedem as referências também. Como estabelecer o número de aula para trabalhar com o alfabeto?*

— *Você vai trabalhar ao longo do ano...*

— *Vou ter que colocar os 200 dias letivos?*

— *É aula! Coloca 800 horas! [risos]*

Todavia, compreendendo também que a segunda tendência só pode ser encontrada sob a primeira (DELEUZE, 2004a), é preciso dizer que o movimento de diferenciação decorrente do processo de atualização não remete a uma relação de diferença puramente exterior a tudo aquilo que o estudante ou o professor não é. De acordo com Deleuze (2004a), o ser é alteração ou, conforme

vimos, duração. Ou, ainda, como Dosse (2010, p. 122) aponta, para Gilles Deleuze, “[...] o sujeito é um efeito da duração”, envolto em processos de individuação. Duração que prolonga o passado no presente, que faz coexistirem passado e presente, como graus da memória, e a memória-lembrança é a sobrevivência do passado; a memória-contração, o grau mais contraído deste. Então, é nesse movimento de distensão e contração que colocamos o pensamento em movimento.

Assim, pensar o presente dos processos aprendentes é entendê-lo como campo movente, que nos coloca em contato com as transformações, com o devir, com a diferença (KASTRUP, 2015). A aprendizagem, desse modo, não envolve sistemas fechados e invariantes, não obstante implique invenção de nossos próprios problemas, na medida em que nos faz “[...] penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem” (DELEUZE, 2000, p. 159).

Deslocar-se da tendência que congela o movimento no produto envolve ir na contramão da Imagem dogmática, moral ou ortodoxa do pensamento, pois esta já prejudica tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente (DELEUZE, 2000). Imagem moral que afirma um pensamento que depende da boa vontade daquele que pensa. Ortodoxa por admitir um pensamento verdadeiro. Dogmática ao certificar a reconhecimento.

Ora, se, para aprender, basta que tenhamos boa vontade em reconhecer verdades, a fórmula já está dada. Bastaria incentivar os estudantes, fazê-los expressar seus conhecimentos na linguagem correta e dominar os conhecimentos pela repetição mecanizada, como exposto no livro “Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiências”, escrito por Doug Lemov e traduzido pela Fundação Lemmann em 2011, uma das principais entidades interessadas na implementação da BNCC. Ou, como também é indicado no material do Paes, que traz receitas e mais receitas metodológicas para que o ensino e a aprendizagem funcionem adequadamente:

Imagem 41 – Receitas para ensinar e aprender

1º TRIMESTRE • 1ª SEMANA

Dia _____

• **Palavra-chave:** nome próprio dos alunos.
• **Materiais:** fichas dos nomes dos alunos e Caderno de Atividades.

TEMPO PARA GOSTAR DE LER

Professor(a):

- Registre no espaço abaixo o título do texto e/ou recursos (CD, DVD, livro, jornal) que você vai utilizar com seus alunos.

RODA DE LEITURA E ORALIDADE

LEITURA DAS FICHAS DOS NOMES DOS ALUNOS

Professor(a):

- Objetivo didático: leitura das fichas dos nomes próprios dos alunos de sua turma.
- Orientação didática:
 - Apresente as fichas dos nomes dos alunos e converse com eles sobre a importância do nome próprio para as pessoas.
 - Leia cada ficha de nome dos alunos e entregue "oficialmente" para eles. O nome próprio tem muito significado.
 - Fixe as fichas dos nomes dos alunos na parede para cada aluno.

30 • Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo • PRES

d) Faça perguntas do tipo: porque temos um nome? Você sabe quem escolheu seu nome? Você gosta do seu nome? Que outro nome você gostaria de ter?

e) Pesquise na certidão de nascimento como está registrado o nome do aluno.

ATENÇÃO: A ficha do nome é um material didático importantíssimo. Ferreira (2001, p. 110) chama a atenção para o significado do nome próprio da criança: "Repeti muitas vezes que uma das palavras fundamentais para a alfabetização é o nome próprio e não há nenhuma outra palavra que seja capaz de substituí-la, porque é uma ampliação da própria identidade saber que o nome se realiza por escrita. É um momento muito peculiar do desenvolvimento, não só cognitivo como emocional".

CADERNO DE ATIVIDADES, PÁGINA 32

LENDO E COMPREENDENDO

1 LEIA SEU NOME EM SUA FICHA E CONTE PARA A TURMA O QUE VOCÊ SABE SOBRE O SEU NOME.

Professor(a):

- Objetivo didático: leitura do nome do aluno.
- Orientação didática:
 - Divida a turma em pequenos grupos, para que cada um leia o nome para o grupo.
 - Oportunize para que todos falem sobre o significado do nome.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Todavia, assim como a leitura deleuziana de Bergson nos indica, estamos a apostar no novo, no imprevisível, na invenção, na liberdade. Deleuze (2004a, p. 42) afirma que esse filósofo não nos convida a "[...] abandonar as razões, mas a alcançarmos a verdadeira razão da coisa em vias de se fazer, a razão filosófica, que não é determinação, mas diferença". O que a Imagem dogmática requer do pensamento não é a diferença e sim a produção de hábitos universais e intransponíveis. A "Aula nota 10" nos induz a pensar em um "professor nota 10" e em um "aluno nota 10", que deveriam ser sempre os mesmos, independentemente dos processos de subjetivação produzidos. "Professores e estudantes juntos em prol de uma base nacional!" ou "Sigam os passos do Paes que tudo dará certo!".

Sim, é preciso expor a pretensão desse automatismo ao riso! A partir do que aqui foi colocado, podemos dizer que o riso entra em relação com a segunda tendência, ao fazer retroceder e buscar os movimentos do “produto” e não suas limitações. Conforme evidenciamos, acreditamos que o riso potencializa a problematização dos hábitos e, nesse sentido, expande os possíveis da aprendizagem como invenção. Libertar-nos da toga de professor, como Larrosa (2015) convida, e/ou da beca de um aluno formado.

As redes de conversações não se tecendo na escola. A professora conta que foi questionada por não trabalhar com um calendário mais infantilizado com as turmas de 1º ano e alega: “Mas, são as crianças que escolhem os personagens!”.

Mas conta que também questionou seus alunos pela escolha do tema “Piratas no Caribe” para um dos meses do ano do calendário (por achar que nesse filme tem apenas vilões) e uma aluna responde: “Todos merecem uma segunda chance, né?” [risos]. E a professora versa: “Essa é a importância de fazer com as crianças! Se não fizermos com elas, as aulas ficam chatas, desinteressantes”. Aulas que não sendo ensaiadas coletivamente entre os professores e alunos e familiares e filmes e livros de literatura e calendários e... e... e...

(Fragmento do diário de campo)

Jorge Larrosa (2015) afirma que em Pedagogia e nas instituições educacionais se ri pouco. O riso, nas escolas, compõe pouco com o sério, perfura pouco aquilo de não risível. Segundo Larrosa (2015, p. 172),

Quanto mais moral é uma aula, menos riso nela existe. Quando um professor interrompe abruptamente o riso, com um 'aqui estamos falando sério', é um sinal de que aquilo que se está tratando é algo 'moral', algo que tem a ver com valores, com normas, com modos de comportamento, com mecanismos de constituição e regulação da consciência. E quanto maior o componente 'sagrado' – e não se deveria reduzir o sagrado ao religioso – também menos riso.

Daí que, se o riso constrange o dogmatismo, podemos dizer que esse gesto, como experimentação ativa, envolve uma política da invenção, agenciamentos fora do campo da representação. Como uma política cognitiva as relações que produzimos com o conhecimento, com o mundo e conosco mesmo (KASTRUP, 1999, p. 224), uma política da invenção compreende que aprender é “[...] fazer a cognição se diferenciar permanentemente de si mesma, fazê-la bifurcar. A *política da invenção* é, assim, uma política de abertura da cognição às experiências não-recognitivas e ao devir”. Ainda segundo a autora, aprender é também desaprender, perder hábitos, abrir-se para o virtual. O riso, tal como problematizamos com Bergson (1980), expande as possibilidades de desaprendizagens e dos processos de diferenciação.

Ao mesmo tempo, num outro aspecto, do riso como *des-contracção*, a aprendizagem pode ser também entendida como abertura à emoção criadora. Esta não entra em oposição à invenção, uma vez que afirma suas ranhuras de sensibilidade nesse mesmo processo. De acordo com Kastrup (1999, p. 102-103), a sensibilidade de que fala Bergson é como afecção, não como sensação representacional. Assim como a autora podemos dizer que a afecção desdobrada da emoção criadora envolve as relações de criação do corpo com os movimentos “exteriores”. A emoção que importa é a que persiste em nós ao desestabilizar “[...] o campo intelectual da reconhecimento e produzir efeitos de invenção”. Segundo Deleuze e Guattari (2010), a afecção é a passagem de um estado perceptivo a um outro, com aumento ou diminuição do potencial-potência, sob a ação de outros corpos, entre os quais nenhum é passivo. O moinho de

vento colocado diante de nós pode nos arrepiar ou nos apressar em ignorar, fazer nosso coração pulsar mais rápido ou nos petrificar.

Em um momento de planejamento, uma das professoras fala sobre seus encontros com a turma de 3º ano, afirmando estar contente com as produções escritas de seus alunos. As experimentações escriturísticas das crianças despontam um riso no rosto da professora, pois a faz pensar nas aulas que poderá produzir junto a elas: “A gente vê que o som nasal é algo que é preciso trabalhar com eles. Mas, eles, de modo geral, estão ótimos! Foram criativos com os desenhos e se expressaram sem medo”.

Aprendizagens, currículos, aulas, planejamentos, movimentos de (re)existência ao *Durango Kid*.

Imagem 42 – Escritas e infâncias



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Imagem 43 – Infâncias e escritas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Experimentações de professores e crianças atravessados pela molaridade, mas também pela molecularidade, pelas linhas flexíveis, que vão escapando do enrijecimento dos corpos e dos gestos. Uma crença no mundo, em outros mundos possíveis, apesar de realidades tão duras. Tentativas de outras lógicas que, como Gilles Deleuze diz, evidenciam a capacidade de resistência ou de submissão a um controle. “Despetrificar” os dogmatismos pedagógicos pelos gestos menores. Apostar nas infâncias e na educação pública. Não há uma espera por uma grande revolução. Mas um otimismo esperançoso que vai evidenciando os poros de respiração. Buscar esses poros nas escolas públicas é o que tem nos movimentado.

(Fragmento do diário de campo)

Assim, se a aprendizagem é atravessada por afecções nas quais a emoção se agencia às obrigações que a sociedade nos impõe, estamos a falar de uma emoção que é representacional e que se desenrola nos processos aprendentes como pressão social: “Vocês precisam estudar ou nunca serão alguém na vida”, “Devemos ser firmes com as crianças que têm dificuldades de aprendizagem”, “Os professores precisam ser duros com aqueles alunos que passam dos limites”. Ser ou ser... Eis a afirmação! Eis o verbo da representação, das essências! Por outro lado, a emoção criadora força os processos aprendentes a dançar em outros batuques, a languagear em outros dialetos, a poetar outras marginalidades. Coloca a cognição “[...] em contato com uma força que lhe afeta, mas que está para além da representação, pois é por meio da afecção ou da emoção que Bergson fala do contato com o que, vindo do objeto, não é objetivável nem capturável pelos esquemas da reconhecimento” (KASTRUP, 1999, p. 104).

Cumprido ressaltar, então, que a *des-contracção*, como um dos efeitos do riso, envolve uma multiplicidade, bem como outras lógicas que não a inteligência pura, senão devaneios, sonhos, absurdos. Afecções não representáveis que ampliam a potência de agir, uma vez que vão de encontro aos individualismos, às restrições, à reconhecimento. Emoção criadora. Aprendizagem que não é meramente um trabalho intelectual, pois abrange forças afetivas, devires não humanos.

Aprender a produzir textos como folhagens que se esparramam em um muro frio. Ou a ler palavras como pássaros que aprendem a cantarolar. Aprendizagem que, como diz Deleuze (1992, 1999), força nosso pensamento, libera a vida lá onde ela é prisioneira, rompe com o círculo.⁴⁴



44

Aprendências
<https://www.youtube.com/watch?v=gGd5H1ODUSM&feature=youtu.be>

cantaroladas:

Imagem 44 – Aproveitando as brechas e as sombras



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

O riso, nesse sentido, não cumpre uma função nos processos aprendentes, mas compõe afecções que potencializam a emoção criadora. Ou, como Larrosa (2015, p. 181) afirma: “O riso permite que o espírito alce voo sobre si mesmo. O chapéu de guizos tem asas”. É nas asas do chapéu de guizos, não na toga ou na beca, que nos lançamos na contramão da Imagem moral ou ortodoxa do pensamento. Buscamos os efeitos de superfície nas aprendizagens, onde as potências se efetuem expandindo a possibilidade da invenção e do riso, que, mesmo em meio ao calor, à falta de estrutura física ou de materiais, os professores e crianças buscam alargar.

Assim, se o riso nos *faz ver* sinais de composições inventivas nos processos aprendentes, podemos pensar os currículos como tessitura das redes de conhecimentos e como possibilidade de constituição do comum, uma vez que, com essas perspectivas, como apontam Carvalho (2011, 2015a, 2016, 2019) e Ferraço (2008, 2016), também vamos de encontro à Imagem dogmática do pensamento.

Tessituras comunísticas dos currículos em redes: o otimismo como (re)existência

Problematizar a ideia de currículo não é uma tarefa tranquila, tendo em vista que os diferentes enunciados que atravessam as pesquisas em educação indicam que diversas perspectivas concorrem em tal movimento. Como apontam Alice

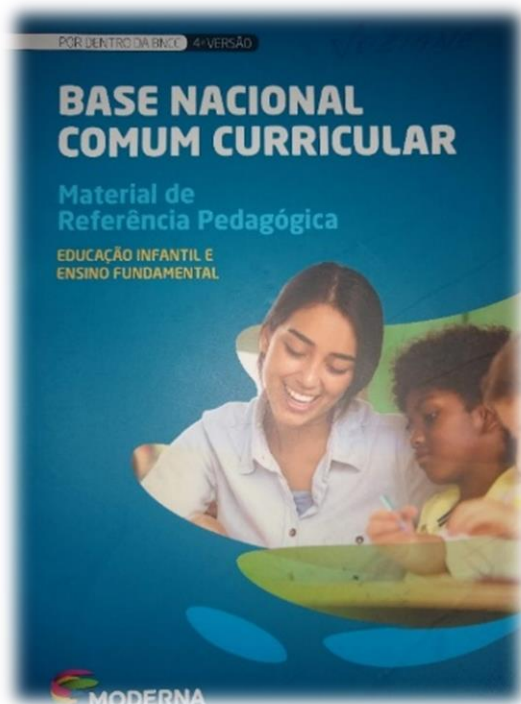
Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), não podemos afirmar “o que é currículo”; é possível apenas apontar sentidos para tal termo, que são sempre provisórios e estão em deslizamentos nos planos de imanência que povoam as escolas. Se, segundo as autoras, a partir de David Hamilton, o termo “currículo” é mencionado pela primeira vez em 1633, entendido como curso a ser seguido pelos estudantes, contemporaneamente essa ideia de currículo como estrutura global e sequencial da experiência educacional ainda percorre os cotidianos escolares, porém desejamos, juntamente com os intercessores que atravessam essa escrita, evidenciar outros sinais de currículos que nos afetam e agitam o pensamento.

Ainda conversando com Lopes e Macedo (2011, p. 21-26), indicamos que esses sinais têm nos mostrado que os currículos⁴⁵ não são meros conteúdos “úteis” que colocam os estudantes e professores em uma esteira de produção do controle social ou da preparação para a “vida adulta economicamente ativa”, como dito por aqueles que defendiam (e muitos ainda defendem) o ensino tradicional e/ou o eficientismo social. Esses sinais também nos insinuam que os currículos não dizem respeito apenas à “resolução de problemas sociais”, conforme apontou John Dewey. Não são, de maneira alguma, “procedimentos lineares e administrativos”, como propôs Ralph Tyler. As autoras afirmam que essas abordagens científicas da ideia de “currículo” entendem que currículo é o que vem antes de uma certa “prática pedagógica”, ou seja, enfatizam a prescrição curricular e, além disso, colocam a escola como “aparato de controle social”.

⁴⁵ E aqui usamos o termo no plural por acreditar que não existe um currículo único, mas que, a partir das diferentes relações tecidas entre estudantes e professores e entre esses sujeitos e os conhecimentos e o mundo, múltiplos currículos são inventados na escola.

Em com-versas de um dia de Conselho de Classe...

Imagem 45 – Estratos curriculares



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

— *Por conta da Base, os livros didáticos estão vindo como estão agora.*

— *Já vêm com a cara da BNCC.*

— *E as editoras estão entregando materiais nas escolas, para sabermos como aplicar a BNCC com os livros didáticos.*

— *Até livro para a educação infantil tem!! [risos]*

— *A Sedu [Serra] deixou o CMEI decidir se vai escolher livro ou não.*

— *Um absurdo! Em Vitória isso foi via Seme. Na educação infantil, as*

professoras se reuniram e disseram que não queriam. Então, a Seme se uniu às professoras e disse que o município não ia escolher.

— *No caso das turmas de 1º ano, eles têm todos os livros didáticos mais os livros do Paes. Dá mais ou menos uns dez livros!! Todos com a cara da BNCC! [risos]*

Esses outros sinais nos apontam ainda, conforme Lopes e Macedo (2011), que colaboram com o movimento desse processo escriturístico, que não basta analisar e determinar a escola como mantenedora da estrutura social ou de uma cultura específica, assim como incitam Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. Também abrem brechas na ideia de currículo como “[...] espaço de reprodução simbólica e/ou material [assim como na perspectiva de que] [...] os currículos escolares (re)criam a hegemonia ideológica de determinados grupos dentro da sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27-28) e de um currículo oculto que se “esconderia” nas relações de poder, segundo Michael Young e Michael Apple na década de 1970 e 1980. Apesar de essas perspectivas questionarem os modelos técnicos de currículo, evidenciando a

escola como espaço de produção, “[...] trata-se de uma produção que somente se podia fazer no sentido de atender às necessidades do capital” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 33).

Lopes e Macedo (2011, p. 33-35) também ajudam a pensar que esses sinais se aproximam um pouco da ideia de integração “[...] do mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares”, como afirmava Paulo Freire. Aproximam-se também das propostas de William Pinar, que entende o currículo como processo no qual as “experiências dos sujeitos” têm relevância. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 36) apontam, esses autores, ao se apropriarem de uma matriz fenomenológica para pensar os currículos, buscam “[...] superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar”. Assim, compreendem o currículo a partir de um viés dicotômico: o currículo prescrito/formal e o currículo vivido no cotidiano da escola. Por isso, apesar de algumas proximidades, os sinais evidenciados pelos intercessores desse processo escriturístico se afastam também das abordagens fenomenológicas.

Nas conversações com os professores...

— *Temos uma função social e política no nosso trabalho que é fazer uma educação libertadora. Nem quero citar Paulo Freire, pois se ele voltasse hoje, diria “Meu Deus! Pode me matar de novo!” [risos]. Então, nossa função é plantar alguma semente boa no trabalho e fora dele.*

— *Eu acho que já estou meio velha, mas toda hora fico refletindo sobre como as coisas eram no passado... E eu vi muitas mudanças, mas poucas em determinadas áreas. E aí sobre o “Ivo viu a uva”, isso é muito questionado hoje em dia. Algumas pessoas me mandam e-mail perguntando sobre o que eu acho do Ivo que viu a uva! [risos]*

— *A Educação ficou focada em meter a lenha no tradicional. Simplesmente eu falaria com as pessoas: não tenho nenhum problema nem com Ivo, nem com a uva. Então me perguntam muito sobre como alfabetizar, pois o foco agora é esse, o Brasil está falando sobre isso. Mas, gente, posso dizer o seguinte: a sociedade não é a mesma de 27 anos atrás!*

É importante mencionar que essas abordagens têm sua relevância histórica, por se constituírem em momentos específicos e atender a determinados contextos. Entretanto, compreendemos que essa suposta linearidade é deslocada quando pensamos, com Deleuze, em termos de atualização, pois, nesses termos, essas perspectivas convivem em graus mais distendidos ou contraídos da memória, dependendo da *atenção à vida* e do *apego à vida* implicados no movimento de atualização.

Nesse ínterim, não desejamos também pensar os currículos como prática discursiva, conforme apostam Lopes e Macedo (2011),⁴⁶ pois entendemos que as práticas discursivas são produzidas junto com as práticas não discursivas (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos). Assim, como também alega Carvalho (2015b, p. 7) a partir de Michel Foucault, “[...] não é o ser da linguagem que ocupa o centro da cena, mas sim o seu uso e sua prática, no contexto de outras práticas que não são do caráter linguístico”. É nessa dobra que os currículos acontecem, em agenciamentos que aumentam as potências dos currículos ou nos afastam desse movimento. Com Gilles Deleuze e Félix Guattari, Carvalho (2016, p. 443) afirma que

Os currículos lidam com grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor, tais como instituições muito fortemente territorializadas: que tendem a reduzir o campo de experimentação do desejo a uma divisão preestabelecida. Esse é o polo estratificado dos agenciamentos considerados ‘molares’, mas, por outro lado, a maneira como a potência de realização curricular investe e participa da reprodução ou da resistência a esses agenciamentos sociais depende de agenciamentos locais, ‘moleculares’, nos quais ele próprio é apanhado, seja porque se limita a modelar sua existência segundo os códigos em vigor – ele aí introduz sua pequena irregularidade –, seja porque procede à elaboração involuntária e tateante de agenciamentos próprios que ‘decodificam’ ou ‘fazem fugir’ o agenciamento estratificado, desenvolvendo novas experimentações.

Nesse direcionamento, pensar os currículos em redes é levar em consideração esses agenciamentos, o que traz implicações importantes para os processos

⁴⁶Para as autoras, o currículo é uma prática discursiva, que é prática de poder, mas também prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos.

aprendentes, visto que esses sinais apontam como pressupostos que: o cotidiano escolar é atravessado por micropolíticas e estruturas macrossociais; não há dicotomia entre os diferentes modos de fazer e saber; teoria e prática não se dissociam; e, coletivamente, é possível engendrar modos alternativos de intervenção sobre o social (FERRAÇO; CARVALHO, 2012).

Nesse sentido, se estamos falando em currículos em redes, falamos em múltiplos modos de compor com os conhecimentos, com as instituições, com os afetos, com os sujeitos, com os textos prescritivos. Ou seja, “[...] não há como desconsiderar os inúmeros fios que foram [são] tecidos pelos sujeitos praticantes da escola, permitindo a realização de currículos cujas franjas se prolongavam [prolongam] para além daqueles [dos] conteúdos formais trazidos nos textos das propostas prescritivas oficiais” (FERRAÇO, 2016, p. 242).

Outros fios das com-versas nos movimentos de AEC...

— *Eu diria que inventamos outros mundos na escola. Nossa Orientação Curricular diz: A educação não tem fronteiras... É o que vivemos o tempo todo na escola. Então, para mim, currículo é tudo o que acontece dentro da escola e os meninos trazem muita coisa para cá. Os conhecimentos que chegam até nós contribuem muito com o planejamento. E a gente vê que tem pessoas com histórias diferenciadas e que podem contribuir conosco também enquanto seres humanos. Às vezes achamos que estamos ensinando algo, mas aprendemos muito mais. Nós estamos sempre no processo.*

— *E criar uma rede não só de relacionamentos, mas também uma rede de pensamento, de entender o ponto de vista do outro.*

— *Você consegue inserir as crianças, consegue a atenção dela. E aí vamos desenvolvendo a oralidade, a escrita, a Matemática. Vai tecendo essa rede, levando em consideração os desejos das crianças também.*

As *com-versas* destacadas nos mostram que, cada vez mais, se faz necessário micropolíticas que expandam a dimensão sensível e inacabada que é própria dos sujeitos (CARVALHO, 2019). Desse modo, como Ferraço (2008, p. 120) afirma, as redes, numa perspectiva rizomática, possibilitam “[...] pensar a escola

para além de seu contexto pedagógico imediato”, movimenta o pensamento para uma escola em conexão com outros contextos, outras instituições, outras lógicas que não se resumem a um caráter pedagogizado. Abater o pensamento arbóreo, que marca fechamentos, abrir-se aos rizomas que ampliam os possíveis.

Se a árvore é o que inspira a Imagem dogmática do pensamento, os rizomas atravessam a ideia de currículos em redes, por não apostarmos que nas escolas é preciso hierarquias fixas, sistemas sedimentados ou homogeneização das relações. Ao contrário, a aposta que perpassa o processo escriturístico que aqui propomos em relação aos currículos é que, nos planos de imanência traçados nas escolas, há múltiplos atravessamentos com os quais nos relacionamos com os conhecimentos, com os sujeitos, com os mundos e conosco mesmo. Atravessamentos que não são previamente determinados, mas se tecem e são tecidos nos movimentos imanentes.

Esses múltiplos atravessamentos, entendidos como movimentos das micropolíticas produzidas no cotidiano escolar, interferem, como Carvalho (2019) nos ajuda a pensar, na cartografia dominante pela qual se coloca a redistribuição de lugares. Assim como professoras da **Escola Horizontes** que se colocam para “*deixar os brinquedos mais bonitos, pois as crianças merecem*”, como dizem, pelo fato de que entendem que “*nas brincadeiras elas também aprendem e nós estamos aprendendo aqui também, fazendo isso. Não temos parquinho aqui*”. É na força dos contágios com os diferentes mundos possíveis que vazam em nossos poros que fazemos proliferar micropolíticas de resistência ao abuso da vida, operamos pelas fronteiras, experimentamos, potencializando a vida no plano de imanência. Traçamos um plano. Ao final de sua escritura, Carvalho (2019) nos

Imagem 46 – Alianças que movimentam os currículos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

apresenta um fragmento textual de Ítalo Calvino que mostra diferentes pessoas saindo em busca de uma cidade que aparece em seus sonhos, mas não a encontram. Porém, ao encontrarem umas às outras, decidem construir a cidade tal como a do sonho. Uma microluta que se faz pelo sonho que carrega os sujeitos, um sonho implicado que evidencia um “comum”.

Assim, pensar nos currículos como possibilidade de constituição do “comum”, conforme Carvalho (2011, 2015a, 2016), é afirmar que, nessas redes, nas quais afetamos e somos afetados em experimentações, o “comum” é inventado com o movimento e articulação das singularidades, é construído nas relações com o outro, é o entendimento de que “[...] por trás de identidades e diferenças, pode existir ‘algo comum’, isto é, ‘um comum’ sempre que ele seja entendido como proliferação de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes” (CARVALHO, 2016, p. 449). Assim como a autora apostamos, então, na constituição do comum nos currículos em redes, na composição comunística dos currículos.

Na **Escola Horizontes**, conforme mencionamos, as condições estruturais poderiam fazer professores e crianças não apostarem na escola ou na educação. Se somássemos a isso o contexto político, eles poderiam até mesmo desfalecer. Entretanto, por não olharem apenas as formas, mas, principalmente, perceberem as forças e simpatizarem com a potência do mundo, esses sujeitos produzem lutas pelo que é público, pelos *espaçostempos* que lhes permitem ampliar suas forças. Dois dos modos encontrados para tal ampliação foram aproveitar os momentos de Atividade Extraclasse (AEC) e usar o mural da escola como zonas de contágio. Elementos simples, mas que carregam inúmeras forças, como podemos vislumbrar nos enunciados em um dos momentos de AEC:

— *Tudo em relação a nós está estagnado, nosso salário está cada vez menor, o investimento em nossa formação, o espaço pra tecer essas redes está cada vez menor... Tudo isso faz com que vivamos mecanicamente. Nosso tempinho de nos relacionamos, de sermos nós mesmos, é o intervalinho do recreio. Então, tecer essas redes é muito importante, mas percebemos que, de uma forma muito intencional, isso está se afunilando. Então, hoje, no primeiro dia, que deveria ser para iniciarmos alegres, eles [Sedu/Serra] indicam um assunto desse [referindo-se à BNCC]. Nada disso é por acaso. Mas não fizemos o que eles queriam! Estamos fazendo o que desejamos, conversar sobre nossa escola, sobre nossa vida. Mesmo com todas essas limitações ainda conseguimos furar esse bloqueio e nos reinventar, buscando fôlego, procurando um brilhaço, mesmo que seja pouco... Às vezes, um abraço, um riso, uma frase é o que faz o cérebro se alegrar.*

Imagem 47 – Pela delicadeza da vida na escola pública



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

No que diz respeito ao mural, percebemos que, como a estrutura física da escola é precária, esse elemento se tornou um espaço de cor, de enfatizar a vida na/da escola. Assim, intervimos nesse espaço com os professores, professoras e crianças, movimentando o pensamento a respeito do início das aulas, do Dia da Água, Dia da Mulher, Copa do Mundo, Dia da Família, Mostra Cultural.

Na semana do Dia Internacional da Mulher, por exemplo, uma das professoras levantou a possibilidade de a escola se mobilizar. “Podemos fazer uma apresentação com as crianças!”, dizia a coordenadora. Os efeitos de um pequeno gesto foram se alastrando na escola, como modo de contágio. “Como falar sobre isso com crianças?”, perguntavam. Um modo de contágio que

Imagem 48 – Zonas de contágio da Escola Horizontes



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

impulsionava comuns provisórios, por mais que seja uma data programada no calendário, e não um comum predeterminedo como prevê o MEC com a BNCC. Consideramos necessário discutir questões como feminicídio e feminismo. Algo em comum que movimentou os processos aprendentes, como quando uma professora diz: “Muitos

vivenciam a violência contra a mulher dentro de suas casas”.

Quando olhavam e encontravam com o mural, muitas se emocionavam e as crianças se encantavam vendo suas professoras, as pedagogas, coordenadoras, diretora e as “tias” da limpeza e da cozinha. “Onde vocês conseguiram nossas fotos?” [risos], perguntavam. As crianças comentavam: “Nossa! A professora está em

um barco de verdade!”, “Por que a professora está com a mão fechada? O que ela está escondendo?”, “A tia está linda!”, “Nossa! Está todo mundo aí mesmo!”. E iam chamar outras pessoas, adultos e crianças, para verem o mural. E os risos ressoavam pela escola.

Imagem 49 – Germinação de vidas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Imagem 50 – Ziguezague no pensamento



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Com-versas foram produzidas com as crianças, nas quais os conhecimentos se atravessavam: História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa... Não era preciso “abrir as gavetas” das áreas de conhecimento, as próprias curiosidades das crianças iam tecendo as *com-versas* nas aulas: “Mas,

como assim não podiam se vestir como quisessem?”, “Isso aconteceu tem muito tempo?”, “Onde é isso, tia?”, “Esse lugar fica longe daqui?”, “Isso está escrito em inglês?”. Pensar tem seus perigos (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Movimentar o pensamento junto às crianças sobre as implicações do Dia da Mulher e seus efeitos na atualidade também potencializa o que entendemos por docência. A cada foto mostrada, olhos espantados eram evidenciados. A cada nova descoberta, um riso despontava, tanto no rosto das crianças como no rosto das professoras e dos professores. O riso não é provocado, como num *stand-up comedy*, mas é

evidenciado pelos afetos e estranhamentos provocados, que agitam as teias produzidas. Agenciamentos alegres e *multicolor*. Produções de subjetividades que não restrinjam a ideia de gênero a um pensamento único, mas que provoquem a bifurcação do pensamento, uma nova arte de viver em sociedade.

Imagem 51 – Prolongamento dos contágios



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Imagem 52 – Aliançar aprendizagens coletivas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Conforme Guattari e Negri (1987), o comunismo pode ser pensado como um apelo da vida em romper com a organização capitalística, constituindo novos modos de vida comunitários, liberando as singularidades. Ainda segundo os autores, comunidade e singularidade não se opõem, uma vez que, nessa perspectiva, o

comunismo não é colocado como um esmagamento do homem pelo coletivismo abstrato, pois, para eles, a palavra “coletivo” foi expropriada pelo discurso monomidiático. Assim, apostam no comunismo como a expressão singular do devir das coletividades; não uma adesão ideológica, mas sim um processo de singularização. Carvalho (2019) também nos ajuda a pensar no “coletivo” como agenciamentos, como multiplicidades que estão para além e aquém do indivíduo, visto que é produzido e evidenciado em uma lógica dos afetos.

Pela lógica dos afetos, um outro movimento que se produziu na zona de contágio-mural foi a confraternização com as famílias na **Escola Horizontes**. Professores e professoras produzem esse movimento com o intuito de expandir as relações tecidas na escola. Relações que não dizem respeito apenas ao aspecto cognitivo, mas ao que o antecede e o que vai além. As crianças

Imagem 53 – Constituindo comuns na escola pública



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

montaram o mural junto aos professores e professoras. Recorta, pinta, cola, escreve. E o refeitório-pátio torna-se, novamente, um palco para elas.

Imagem 54 – Comuns provisórios que expandem as aprendizagens em meio ao riso



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Percebemos a importância de *fazer ver* também os familiares, a comunidade, na escola, pois nos mostra um pouco da proliferação dos acontecimentos instaurados a partir dos planos de imanência

Imagem 55 – A vida colore a escola



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

traçados. Pais e mães produzindo pulseiras e pintando toalhas de prato com seus filhos e filhas. Mães e pais aprendendo jogos de alfabetização e a fazer

maquiagem. Brincadeiras entre professores, professoras, pais, mães, familiares, crianças no espaço utilizado como quadra.

Imagem 56 – O cotidiano escolar é colorível



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Esses acontecimentos evidenciam e potencializam a força das escolas públicas. Sua força de propagação de outros possíveis. Da mulher que se olha no espelho e diz: “*Não sabia que eu poderia ser tão bonita!*”; da criança que

fala com o pai: “*Vamos fazer pulseirinhas iguais, porque somos amigos!*” com um riso amoroso no rosto; da tia que grita na quadra para seu sobrinho: “*Joga a bola que você consegue!*” e o menino, com um riso de canto de boca, arrisca o gol; do rapaz que diz com riso tímido: “*Sou pintor de casas, por isso quis aprender a pintar as toalhinhas*”.

Então, afirmamos que, pelas redes que se tecem currículos comunisticamente, compondo com processos de subjetivação singulares, é possível inundar o mundo com uma imensa força de recusa e esperança (GUATTARI; NEGRI, 1987). Recusa aos estratos preestabelecidos, à subjetivação capitalística (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Esperança no aumento dos graus de liberdade, na invenção, no riso, nos devires, na alegria, na expansão das potências. Movimentos curriculares como abertura à proliferação de mundos possíveis (LAZZARATO, 2006).

Logo, a ideia de “comum” aqui expressa entra em relação com o que Carvalho (2015a) coloca e força o nosso pensar a um comum que se afasta de desejos ou ações individuais e se coloca como forças/fluxos que mobilizam sujeitos que, nas suas relações com a possibilidade de escapar daquilo que os reprime, se lançam na constituição de um plano de composição. A produção de um comum depende do modo como nos relacionamos com o outro, ensina-nos a autora. Que não implica uma relação hierárquica ou de controle, mas de proliferação de modos associativos criativos, nos quais as singularidades se articulam. Assim, a tessitura comunística dos currículos se desdobra pela heterogênesse e pela descentralização do plano de organização, ampliando os planos de composição (CARVALHO, 2015a). Agenciamentos que perfuram as estratificações.

Comuns provisórios que movimentam contágios. Contágios pela alegria, pela simplicidade, pelos gestos menores. Nada a prever, mas a afetar. Abrir brechas nas pedreiras cotidianas impostas pelas más condições de trabalho. Interferências intensivas que provocam o ato de pensar, movimentam o pensamento. Não é de revolução que estamos falando, mas de microacontecimentos, insurreições, que são evidenciados ao colocarmos nossas vidas em questão, ao apontarmos a vida como abertura a outros possíveis. São aprendizagens que não dizem respeito especificamente aos conteúdos listados pela Sedu/Serra ou pelo MEC. Aprendizagens ético-políticas que se dão pela bifurcação do esperado. Bifurcação esta que se dá nos encontros. Encontros com fotografias, com palavras, com lembranças, com pessoas, com cores, com lugares... Microacontecimentos, pois provocam

problematizações não visíveis a olho nu, pois são da ordem dos afetos. Um riso não pode ser compreendido, ele é experimentação. Um processo aprendente não pode ser mensurado, pois também é experimentação. Neste processo de pesquisa não buscamos compreender ou mensurar, mas evidenciar essas experimentações como modo de convocar aqueles que entrarão em relação com essa escriturística ao contágio. Contágio pela abertura dos poros nas escolas para a passagem de novos ares. Nas escolas não cabe apenas a dureza (social, curricular, estrutural), mas também a leveza da invenção de outros mundos, outras lógicas, outros sonhos.

(Fragmento do diário de campo)

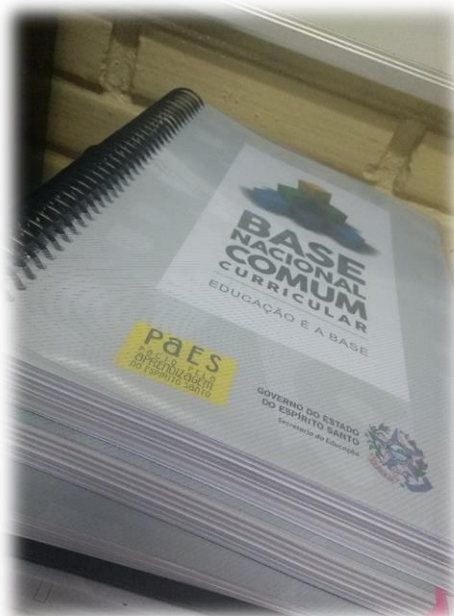
É nesse contexto que nos colocamos contra a possibilidade de uma Base Curricular que pretende submeter o “comum” ao nacional generalizado. É importante destacar que isso não implica uma oposição aos documentos curriculares que evidenciam princípios para a educação pública brasileira, uma vez que faz parte da tessitura dos currículos sem a pretensão de aprisioná-los em um único mundo. Entretanto, uma BNCC (agora em sua versão oficial), tal como proposto pelo MEC, visa à diminuição dos graus de liberdade, à exploração pelas vias do medo. Isso porque, compactuada com grandes empresários e entrelaçada às avaliações de larga escala e à produção em série de materiais didáticos, percebemos que o documento indica que a Base será

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e

ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Assim, dizemos que a BNCC se constitui como um antiacontecimento (CARVALHO; LOURENÇO, 2018), visto que produz um silenciamento dos professores pela estratégia de fazê-los falar pelas vias do que chamam de “consulta pública”. Na verdade, o processo de consulta pública é uma falácia, pois não há condição de fala quando apenas temos que dar um clique em um *site*. Além disso, como os *experts* analisariam mais de 12 milhões de contribuição, conforme indicado no Portal da Base, em pouco mais de um mês?⁴⁷

Imagem 57 – O que evoca a BNCC?



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Num segundo momento, nos Seminários Estaduais, o silenciamento foi ainda mais forte, visto que, de fato, nem todos os professores puderam participar. No Espírito Santo, por exemplo, o seminário contou apenas com 296 vagas, o que não contempla nem 10% do quantitativo de professores das redes públicas de ensino. Quem participou teve somente alguns poucos caracteres para indicar suas proposições em uma tabela do Excel enviada pelo MEC ao Governo Estadual. Mesmo com o silenciamento, a BNCC chega às escolas no início de 2018, após sua homologação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE / Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017).⁴⁸

Dessa forma, concordamos com Carvalho (2015a, p. 95) quando afirma que é preciso a “[...] descentralização do plano de organização e desenvolvimento do currículo de modo que não se sobreponha ou obscureça o plano de composição

⁴⁷ A consulta pública encerrou-se no dia 15 de março de 2016 e a segunda versão do documento foi lançada no dia 3 de maio de 2016.

⁴⁸ Vale destacar que a BNCC foi utilizada pelo MEC antes mesmo de sua homologação para a produção de livros didáticos. O Edital de convocação para a produção de livros, lançado em julho de 2017, colocou o uso da Base como critério de avaliação.

curricular que deverá ser composto comumente no plano de imanência do cotidiano escolar”. “*A mídia só fala nisso aqui, da base. Quando a gente vê isso o tempo todo nos sentimos frustrados. Eles não nos dão a opção de fazermos uma educação de qualidade, não investem na educação pública. Então, na mídia é isso o tempo inteiro. A gente faz o impossível em sala de aula, só não conseguimos fazer um trabalho melhor por falta de investimento*”, afirma um professor.

Nesse enunciado, vemos como se dá a atuação do que Suely Rolnik (2018) denominou de regime colonial-capitalístico por meio da formação de um inconsciente colonial-cafetinístico, que busca sequestrar nossas forças, nossas possibilidades de germinação de mundos, nossos risos. Assim, importa nos colocarmos contra o dogmatismo da implementação de uma BNCC ou de qualquer pretensão de poluição dos nossos poros de respiração (como o material do Paes), para que possamos dispor de forças comunísticas nas composições dos currículos em redes. É nos limiares que essas forças despontam. Como afirmam os professores e professoras:

— *A BNCC é um movimento (documento) produzido conservador, tecnicista. Ele atende aos empresários do setor privado da educação, às editoras, aos setores de mídias digitais e suas tecnologias. Penso que a escola deve criar momentos de formação em serviço, trocas de experiências, envolvimento com a comunidade escolar através de projetos educativos. Devemos ser os protagonistas da educação.*

— *Essa Base, a BNCC, é um documento homogêneo, vertical e de caráter privado. No entanto, sempre há brechas, linhas de fuga para os professores inventarem.*

— *É uma tentativa de resumir a educação a um currículo limitado, sem levar em conta a(s) realidade(s) do chão da escola, baseada em competências que não garantem a qualidade do ensino nos estados e municípios.*

— *Diante do engessamento da Base, precisamos fazer, na prática, o que acreditamos na Educação. Continuar a lutar em prol da construção de uma educação mais humana. As competências que tanto falam que são boas vêm de*

encontro a tudo o que tentamos em prol do direito do indivíduo. Mais uma vez o discurso se contradiz com a realidade, pois há muitas divergências entre os sujeitos e suas realidades diferentes.

— Uma Base Comum só funcionaria em um país onde tudo é comum a todos. Fazer igual com o que é diferente é impossível. Queremos que o aluno da escola sucateada de Novo Horizonte tenha equidade com o aluno do Monteiro Lobato ou Leonardo da Vinci nas condições atuais é impossível.

— Penso que a BNCC é mais um documento “bonito de se ver”, mas difícil de acreditar quando pensamos na realidade do nosso município e país. Um país com tantas desigualdades não suporta uma BNCC. Na prática, a BNCC vai aumentar a desigualdade e desvalorizar o que é próprio de cada região.

— Será que esse documento realmente nos deixará adequar os conteúdos para nossa realidade? Será mesmo que teremos autonomia, liberdade para ensinar e permitir aos alunos uma liberdade para aprender? Crítica e autonomia, a meu ver, são essenciais para um bom desenvolvimento no ensino-aprendizagem.

— Parafraseando outro compositor e poeta: “Apesar de você, amanhã há de ser outro dia. Hoje você é quem manda, falou está falado, não tem discussão”. Amanhã o Sol vai nascer, mesmo sem a permissão do MEC ou da BNCC e o dia vai raiar para todos nós.

Por isso, os currículos pensados nessa perspectiva são *Currículos-Aprendentes*, pois, de acordo com Corazza (2013), não condizem com elementos estabelecidos *a priori* ou inatos. Segundo a autora, são inventados nas conexões entre pensamento, aprendizagem e a vida, pois, assim, rompem com a imobilidade e o ortodoxismo pedagógico. Aprendentes, porque estão em constante deslizamento, em constante composição com os diferentes mundos possíveis. Aprendentes, pois estudantes e professores não são sujeitos preestabelecidos, o que nos faz apostar que não estão enclausurados em um mundo já dado, uma vez que, com os intercessores que atravessam esta escrita, podemos dizer que os processos de subjetivação dobram, desdobram, redobram continuamente.

Obviamente essas experimentações demandam uma atenção constante. Uma atenção que nos coloca à espreita em relação à política de subjetivação dominante, que busca nos enquadrar a todo custo e sugar nosso *apego à vida*, nossa emoção criadora, nossa potência inventiva. Elementos extracognitivos que se desenrolam nas intensidades da vida, e o riso, como entranhamento aos automatismos e prolongamento da emoção criadora, ajuda-nos a visibilizar.

Imagem 58 – Risos rasuram rostos



Então, se no, domínio capitalístico, temos uma Base que busca nos cafetinar (ROLNIK, 2018), se apropriar dos processos aprendentes em *desenvolvimento de competências gerais* (BRASIL, 2017, p. 16) e enquadrá-los como “[...] mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares”, na perspectiva dos currículos em redes, como constituição do “comum”, acreditamos que é possível a expansão dos graus de liberdade, das potências.

Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Expansão esta que abre brechas para dizermos NÃO. Não às tentativas de redução do “comum”. Não às tentativas de aprisionamento dos diferentes mundos que compõem a escola. Mundos que não possuem uma única linguagem, uma única aprendizagem, um único gênero, um único currículo, uma única sexualidade, um único cérebro, um único credo, uma única paixão. Brechas para dizermos não às tentativas de diminuição daqueles que estão nas escolas todos os dias buscando fôlego de vida. Não à extração de nossas forças subjetivas vitais.

Contudo, dizer NÃO, muitas vezes em alto e bom som, já em outras de forma tímida, depende dos movimentos dos graus da memória, memória-lembrança e memória-contração, plano da ação e plano dos sonhos. Depende de nossas

possibilidades de acesso ao que nos acompanha de modo virtual para que possamos atualizar outros mundos possíveis. Quanto mais esse acesso ao vazamento dos diferentes mundos em nós estiver brecado, poluído e, até mesmo, extirpado, pelas tristezas e pelo mal-estar que nos consomem por meio do regime capitalista-cafetinístico, mais diminuídas estarão nossas possibilidades de engendrar com/por esses mundos. Como dizer NÃO, por exemplo, à BNCC, se a todo instante somos cooptados a utilizar essa prescrição?

Nas conversações com os professores e professoras em AEC...

— *Quando se fala que esse não é “só mais um documento”, realmente não é. Tudo que tem passado sobre ele tento fingir que não sou desse planeta. E sigo no chão da escola. A gente precisa ver algo para se segurar, pois, se formos analisar mesmo, a gente fica mal.*

— *Aí o documento vem falar sobre tecnologias digitais. Nós não temos isso! [risos]. Quando temos, é o mínimo. Só que a gente ainda faz, pois acreditamos na Educação. É muito legal ver aí o documento, mas não é a realidade dos municípios. A gente ainda quer fazer, pois a gente acredita, mas não temos condições de trabalho.*

— *No município da Serra, temos uma Câmara, mas quem está lá não tem educação. Como vão falar da educação? A gente vê vereadores que não sabem nem falar! [risos]. E isso não é só aqui. Tem vários municípios na mesma situação! Agora, é muito fácil colocar a culpa ou a responsabilidade apenas no professor. Essa é uma proposta de escola tecnicista, onde o ser humano não tem capacidade de pensar. Você não vai poder pensar, vai virar um robô. E é isso que os banqueiros querem fazer, né? Colocar as apostilas e o aluno não precisa ser levado a pensar.*

— *Eu tento hoje sobreviver nas brechas mesmo. Então, por exemplo, além de valorizar muito as conquistas da escola, a Eduarda poderia não ter feito, poderia não ter corrido atrás da reforma, senão o teto ia cair na cabeça das crianças. Na reunião de pais, eu conversei com os pais para que eles pensassem como estava a sala e como está agora. A pedagoga ano passado dizia: “É deprimente*

entrar nessa sala!” Então, precisamos valorizar a importância dessas ações coletivas e disseminar isso. Coloquei os pais cientes sobre o que aquela mudança significa na vida das crianças e pra quem está ali dentro.

Nessas *com-versas* é possível perceber a necessidade de combater a poluição dos poros de respiração no âmbito dos processos de subjetivação, proliferando pensamentos outros, simpatizando com os gérmenes de mundos que expandem a vida em seu mais alto grau de potência. Contaminação. Contágio. Polinização. Defendemos que a escriturística, as *com-versas*, as imagens, são elementos que colaboram nessa propagação. Elementos que nos ajudam a *fazer ver* a proliferação de mundos possíveis nas escolas públicas. Constituir uma *sociedade pólen* “[...] que repousa sobre essa circulação, propagação, contaminação, atividade em princípio gratuita, mas que, na contramão do modo de produção e de mensuração e apropriação fordista” (PELBART, s.d., p. 7).

Nessa *sociedade pólen*, o riso nos parece um gesto social e político, que alarga os possíveis das composições curriculares, visto que também nos *faz ver* germinações da *atenção à vida*, mas, principalmente, do *apego à vida*. Sonhos são desenhados nos rostos de professores e de crianças. O riso nos arrasta a sonhos implicados. Nesse direcionamento, apostamos no riso e nos agenciamentos que desse gesto desdobram, conforme mencionamos, como uma política das rupturas assignificantes que mudam as coordenadas de referência (UNO, 2016). Apesar de compreendermos que não há simplicidade nessas rupturas, pois “[...] a resposta a muitos golpes está prevista, organizada, calculada pelas máquinas dos poderes de Estado” (GUATTARI, 1987, p. 14), acreditamos com Félix Guattari que as escolas são habitadas por um povo desterritorializado,

[...] um povo múltiplo, um povo de mutantes, um povo de potencialidades que aparece, desaparece, se incorpora em fatos sociais, em fatos literários, em fatos musicais. Com frequência me censuram por ser inteiramente otimista, idiotamente, **estupidamente otimista**, de não ver a miséria dos povos (UNO, 2016, p. 25, grifos nossos).

Ser otimista talvez seja um dos principais movimentos de (re)existência à cafetinagem capitalística da constituição do “comum” nos currículos em redes,

do engendramento de uma política da invenção. Otimismo que nos faz apegar à vida e a percebê-la em sua potência criadora: “O apego torna-se, assim, amor e produz a alegria como seu afeto essencial” (LAPOUJADE, 2017b, p. 113). Otimismo que envolve uma singularidade que nos faça rir, que nos faça ver as coisas de outra maneira, conforme também aponta Guattari na conversa com Kuniichi Uno. Salto intensivo e perturbador. Um gesto aparentemente pequeno, pouco elaborado, mas que carrega uma força, a força de desarmar, de castigar os costumes e de colocar diante de nós o moinho de vento, afastando o medo, potencializando a emoção criadora.

Portanto, rir do imaginário de que apenas um único mundo é possível nos parece ser um bom começo para tecer, de modo otimista, as redes comunísticas dos currículos e, conseqüentemente, para expandir as aprendizagens inventivamente.



Ao produzirem vídeos a partir da indagação “O que entendemos por currículo?”,⁴⁹ professores e professoras nos *fazem ver com sonhos*, como a feiticeira Dabondi de Mia Couto (2018), suas constituições provisórias do comum junto às crianças.⁵⁰ Em nosso devir-feiticeira habitamos essas fronteiras com esses sujeitos, rindo e confabulando a escola pública. A princípio a ideia de produzir vídeos

provocou um estranhamento: “*Ué, mas não seria você que deveria nos dizer o que é currículo?*”. Risos coletivos transbordavam as paredes da escola, convocando-nos a uma *atenção à vida*. Todavia, é por meio do *apego à vida* que outros risos surgem nos encontros com as imagens, risos que movimentam sonhos implicados.

Nas redes de conversações da AEC, provocando rachaduras nos rostos...

⁴⁹ É importante destacar que os vídeos trazem cenas da escola. Não era intenção da pesquisa gravar relatos orais dos professores sobre currículo, mas sim movimentar a ideia de que os currículos são inventados nas escolas. Em algumas produções, o áudio ficou distorcido, mas o que nos interessa são as cenas, mesmo silenciosas.

⁵⁰ Tra lá lá e histórias e risos e infâncias e...: <https://www.youtube.com/watch?v=R85PmoS09gU&feature=youtu.be>



— Quando você pediu o vídeo,⁵¹ eu achei muito estranho [risos], não sabia como seria. Mas eu, vendo esse movimento hoje, percebo como é importante difundirmos nosso trabalho. Como que ver isso foi gostoso! Nós sabemos que vocês fazem, mas ver esses vídeos é melhor ainda. Que essa ampliação das potencialidades possa se expandir mesmo no nosso meio.

— Eu gosto de mostrar e divulgar que, na escola pública, muitas coisas boas estão acontecendo, porque infelizmente a gente sabe, mas nossa sociedade não sabe, não. E não precisa ir longe, às vezes dentro do próprio bairro eles não têm consciência do trabalho que realizamos, como nos desdobramos mesmo sem estrutura.⁵²



— E eu estava falando aqui com ela: “Nossa, nós temos professores muito bons!”. Os vídeos mostram isso, pena que os recursos não possibilitam que eles voem mais. Então, nós estamos fazendo nossos currículos. Já que o município não quer fazer a diferença, vamos nós fazer a diferença para as crianças que nós atendemos e para nós mesmos, pois

é fundamental trabalharmos bem, trabalharmos felizes.⁵³

⁵¹ Mural e mulheres e luta e aprendizagens e...: <https://www.youtube.com/watch?v=8x-geyhUkj4&feature=youtu.be>

⁵² Educação Física e massinha e práticas corporais e chuva e...: <https://www.youtube.com/watch?v=yZQ1AVLpaB0&feature=youtu.be>

⁵³ Letras e roda e crianças e amizades e...: <https://www.youtube.com/watch?v=-G4CsqTBzUk>

As imagens destacadas pelos professores, assim como suas *com-versas*, apontaram para seus desejos em visibilizar que há centelhas de vida na escola pública, mas, principalmente, que há força nas infâncias e nas docências. De modo geral, afirmaram que, mesmo que a estrutura dos espaços e tempos da escola não lhes favoreçam, buscam afirmar a vida, apostam junto com as crianças nas aprendizagens e nos movimentos curriculares por elas inventados. Onde mais essas crianças poderiam verter suas potências em aprendizagens se não fosse a escola pública? Onde mais potencializariam uma vida comunística por meio da produção de conhecimentos? Onde mais expandiriam seus processos aprendentes inventivamente?

Assim, com os professores, professoras e crianças da *Escola Horizontes*, ousamos ativar nosso otimismo como abertura ao contágio, à polinização, para que não sejamos tragados pelo abuso cafetinístico de *Durango Kid*. Apegamo-nos aos movimentos da escola pública.⁵⁴ Um certo misticismo nos atravessa. É prudente perdermos o equilíbrio para nos desprendermos da neurose que é a própria vida.



Imagem 59 – Podemos rir do que faz medo



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

⁵⁴Música e crianças e danças e risos e...: <https://www.youtube.com/watch?v=1S-BVpsO24Q&feature=youtu.be>

Como diz Lapoujade (2017b, p. 109): “[...] no místico, nada mais é obstáculo à potência de criação”. A força em distribuir-se pela superfície da emoção criadora, da invenção e do *apego à vida* é a própria vida em seu fazimento. Impulso vital, muitas vezes coagido, mas provocador de nossos saltos intensivos, de nosso otimismo. E o riso anima esse otimismo, como resposta aos automatismos, assim como possibilidade de *des-contracção* e proliferação de outros mundos possíveis. Riso como abertura à rasura dos rostos, das máscaras que querem nos grudar, mas também como possibilidade de produzirmos um baile de máscaras e convertê-lo numa alegre dança (LARROSA, 2015) nos movimentos curriculares.



Zona de contágio

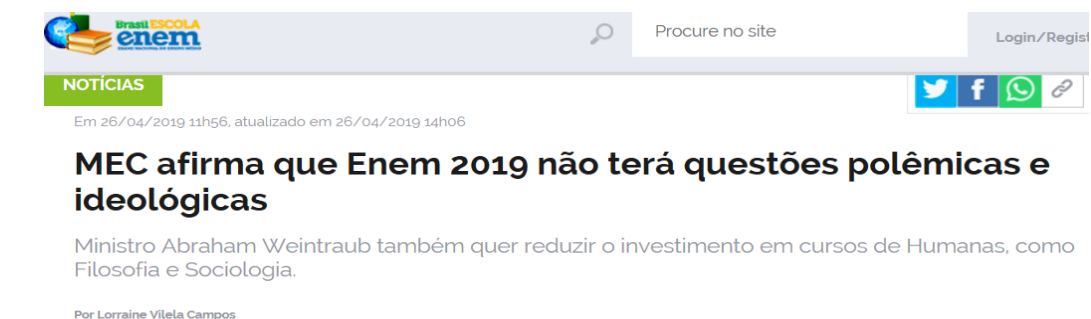
“Cheiros e barulhos da escola pública”

Uma educação menor é um ato de revolta e resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e militância (GALLO, 2017, p. 64-65).

Nos limiares da escola pública com as tentativas de fuga dos agenciamentos estratificados: com-versas com monstros e fantasmas

Tá proibido o carnaval
Nesse país tropical
Está proibido o carnaval
Nesse país tropical
[...]
Minha alma não tem tampinha
Minha alma não tem roupinha
Minha alma não tem caixinha
Minha alma só tem asinha

(DANIELA MERCURY E CAETANO VELOSO, 2019)



Logo: Brasil ESCOLA enem

Procurar no site

Login/Regist

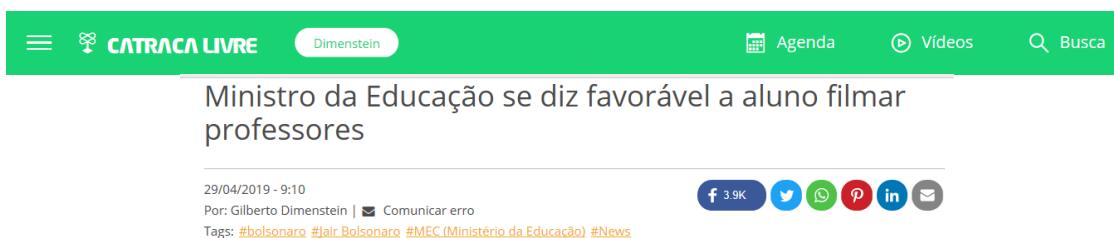
NOTÍCIAS

Em 26/04/2019 11h56, atualizado em 26/04/2019 14h06

MEC afirma que Enem 2019 não terá questões polêmicas e ideológicas

Ministro Abraham Weintraub também quer reduzir o investimento em cursos de Humanas, como Filosofia e Sociologia.

Por Lorraine Vilela Campos



Logo: CATRACA LIVRE

Dimenstein

Agenda Vídeos Busca

Ministro da Educação se diz favorável a aluno filmar professores

29/04/2019 - 9:10

Por: Gilberto Dimenstein | Comunicar erro

Tags: [#bolsonaro](#) [#Jair.Bolsonaro](#) [#MEC \(Ministério da Educação\)](#) [#News](#)

3.9K



Logo: JORNAL OPÇÃO 43 Anos

Sem retorno?

Governo Federal vai reduzir investimentos em cursos de Filosofia e Sociologia

26/04/2019 16:24 Por Francisco Costa

Segundo o presidente, "objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: Veterinária, Engenharia e Medicina"

Logo: Forum

30 DE ABRIL DE 2019, 06H25

Ministro da Educação corta 30% das verbas da UnB, UFF e UFBA por permissão de atos políticos

Diariamente a maquinaria social busca delimitar e enrijecer nossos processos de subjetivação, por uma política cuja pretensão é cafetinar nossas existências por meio de um regime colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018). Guattari e Negri (1987, p. 30), ainda na década de 1980, alertaram-nos sobre a força desse regime: “Tudo foi montado para controlar os tempos singulares da vida, para reduzi-los aos tempos capitalísticos, sob a ameaça da anulação dos ser”. O governo gótico, anunciado pelos autores, continua nos perseguindo. Suscitam em nosso imaginário a falência da economia, da família, da educação, da cultura, do que é público. Dizermos não a tudo isso, como nos lembra Lazzarato (2006), é a forma mínima de resistência.

Imagem 60 – Aprendizagens



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Inventar e efetuar mundos outros é uma outra dimensão de resistência à vampirização de nossa força vital. A invenção, como vimos, implica a bifurcação do pensamento, bem como a cooperação entre cérebros, um encontro de forças diferenciais que deslocam o próprio movimento. Isso porque Deleuze e Guattari (2010)

nos ensinam que pensar é agir, “[...] é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa”. Pensar é romper com o círculo que nos prende à inteligência, aos hábitos adquiridos, às representações, por isso é um exercício perigoso” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 53).

O voo da bruxa em seu ziguezaguear nos convoca a sair da retidão e nos lança ao riso, amplia nosso *apego à vida*, visto que rompe com o equilíbrio e nos faz ver as coisas de outra maneira, opera por agenciamentos não estratificados. Nesse voo, as crianças, professores e professoras de escolas públicas nos

ensinam que o acúmulo das coerções e do mal-estar que nos assola pode verter-se em saltos intensivos, em emoção criadora que vem da própria vida.

“Que mil espécies de flores desabrochem nos terrenos que pretendem minar pela exploração capitalística” (GUATTARI; NEGRI, 1987, p. 69), não é uma palavra de ordem para uma coletividade cega e abstrata, mas um dado para que, no caso da cartografia aqui traçada, possamos tecer redes de currículos comunísticamente nas escolas e, desse modo, expandir a cognição inventiva.

Assim, é preciso que chamemos a atenção para processos de

subjetivação singularizantes. “Que em meio as paredes amareladas da escola possamos ver brotar a vida!”, parecem nos dizer as professoras e professores da **Escola Horizontes**. As redes comunísticas de currículos envolvem movimentos de (des)(re)territorialização que contestam o conservadorismo e todas as formas de opressão e fascismo. Para tanto, faz-se necessário rir do que nos causa medo, reorganizar as linhas de alianças ao traçar planos de composição nas escolas, como microlutas contra a angústia que gruda em nossa pele, dificultando nossa respiração.

“Proibir o carnaval” não significa desfazer o feriado nacional que temos todo início de ano. A música nos atravessa pelo fato de que proibir o carnaval é coibir a vida de sua própria existência, que é o desejo dos governos góticos. Os artistas nos convidam a bailar uma zona de vizinhança com as singularidades que se efetuem a partir das atualizações provocadas pelos planos de imanência traçados. Bailar agenciamentos inventivos que contestam *Durango Kid*. Botar os blocos nas ruas. Agregar novos aliados. Sentir o peso dos horizontes em nossos

Imagem 61 – A vida jorra



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

corpos. O “Grito de Carnaval” inventado na **Escola Horizontes** nos mostra uma das pequenas frestas que precisamos visibilizar para dizer: na escola pública a vida pulsa, os risos rasuram os rostos que querem nos impor, rimos do imaginário que nos afirma um único mundo possível! Aqui está nossa balbúrdia!

Imagem 62 – Balburdiando?



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Enquanto os varais com fitas coloridas eram pendurados no refeitório-pátio, crianças passavam com os olhos brilhando.

Professoras e coordenadoras animadas para deixar a escola um

Imagem 63 – Inventando mundos risonhos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

pouquinho mais colorida! Uma das coordenadoras traz fantasias para a escola e deixa as crianças maravilhadas!

No momento da arrumação do refeitório-pátio, uma aluna passa e diz: “Tem que arrumar a escola mesmo! Carnaval é muito importante! Isso é colorido, alegria!”. As fitas coloridas penduradas fazem o corpo da criança vibrar, movimentam o seu pensamento. Atualiza pensamentos sobre a necessidade de gestos alegres na escola. Uma escola que clama por cores e sons outros.

Pequenos gestos que despertam sonhos e risos e alegrias e...e...e...

Imagem 64 – Gargalhadas ecoam



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Uma das professoras nos surpreende! Tanto no turno matutino, como no turno vespertino, bota pra gemer as

tentativas de endurecimento dos corpos. Brinca, dança, canta, bota o bloco na rua! Bloco de uma docência que se transcria em gestos menores. Gestos que abrem uma grande roda com as crianças, convida-as a bailar as marchinhas e indica que as moléculas de O₂ passam por ali.

“Trabalhamos a história do carnaval com eles!”, nos dizia.

Mesmo com Durango Kid sempre à espreita (como quando alguém diz: “Passou um drone aqui! Estão nos vigiando!”), os sujeitos que compõem a escola não produzindo devires, linhas moleculares, o que expande os risos na escola, uma política da alegria que evidencia outras lógicas na escola. Os corpos não ficam contidos e se lançam no “Grito de Carnaval”!

Assim, fica a questão: a alegria tem data específica ou podemos experienciar movimentos alegres na escola todos os dias? Conforme foi possível vislumbrar em outros momentos, ficamos com a segunda opção, pois os risos e a alegria despontam na escola todos os dias, nem que seja por pequenas faquinhas, pequenos lampejos ou pequenos gestos.

(Fragmento do diário de campo)

“Toda reivindicação é um grito” (LAPOUJADE, 2015). É preciso que subamos por cima da poluição atmosférica e gritemos junto aos nossos aliados.⁵⁵ A dança é um grito. A música é um grito. As aulas são gritos. As brincadeiras são gritos. Para traçar um plano de imanência no qual possamos (re)existir, é preciso gritar. Se o confronto com o regime colonial-capitalístico é um fato, ele não estará a nosso favor se permanecermos calados. Povoar novos territórios exige de nós um “grito carnavalesco” que se erija em meio à ortolinguagem da



⁵⁵ Carnaval e risos e infâncias e docências e alegrias e...: <https://www.youtube.com/watch?v=LFfEin76Wwc&feature=youtu.be>

Pedagogia, rachando os códigos curriculares e nos fazendo fugir da tendência cognitiva.

Cada grito, cada reivindicação de professores, professoras e crianças da **Escola Horizontes** nos *faz ver* razões para acreditar no mundo, para acreditar nas conspirações de outros mundos possíveis. Percebemos suas variações, seus fluxos, suas intensidades, que nos arrastam a *fazer ver* risos em movimentos de mundo. As músicas carregam professoras que se fantasiam como as crianças e se confundem com elas em meio às danças. O chão áspero que arranha os pés das crianças e as fazem perceber que há uma docência em devir que escapa ao controle capitalístico. Danças, músicas, chão, aspereza, aprendências, passos e compassos que traçam movimentos de mundo em meio ao riso e à emoção criadora. Professoras, professores e crianças passando de um mundo a outro, fazendo-nos ver uma proliferação de mundos possíveis.

O risível, conforme Deleuze (2005a) destaca e questiona Bergson, não é apenas o mecânico atuando sobre o vivo, os hábitos, nosso enrijecimento diante da mobilidade que é própria da vida. É o movimento de mundo que nos leva a rir. Desse modo, ressaltamos nossa aposta no que Bergson (1980) deixa em aberto: o riso como possibilidade de *des-contracção*, de delírio, de sonho, de vermos o moinho de vento diante de nós. Nesse estado de delírio, de encantamento, colocamo-nos a *com-versar* com fantasmas e monstros por meio dos filmes “Monstros S.A.”⁵⁶ e “Coraline e o mundo secreto”.⁵⁷

⁵⁶ Sinopse: Monstros S.A. é a maior fábrica de sustos existente. Localizada em uma dimensão paralela, a fábrica constrói portais que levam os monstros para os quartos das crianças, onde eles poderão lhes dar sustos e gerar a fonte de energia necessária para a sobrevivência da fábrica. Entre todos os monstros que lá trabalham, o mais assustador de todos é James P. Sullivan, um grande e intimidador monstro de pelo azul e chifres. Seu assistente é Mike Wazowski, um pequeno ser de um olho só com quem tem por missão assustar as crianças, que são consideradas tóxicas pelos monstros, cujo contato com eles seria catastrófico para seu mundo. Porém, ao visitar o mundo dos humanos a trabalho, Mike e Sully conhecem a garota Boo, que acaba, sem querer, indo parar no mundo dos monstros (Fonte: www.adorocinema.com/filmes/filme-26862/).

⁵⁷ Sinopse: Entediada em sua nova casa, Caroline Jones (Dakota Fanning) um dia encontra uma porta secreta. Através dela tem acesso a uma outra versão de sua própria vida, a qual aparentemente é bem parecida com a que leva. A diferença é que, nesse outro lado, tudo parece ser melhor, inclusive as pessoas com quem convive. Coraline se empolga com a descoberta, mas logo descobre que há algo errado quando seus pais alternativos tentam aprisioná-la nesse novo mundo (Fonte: www.adorocinema.com/filmes/filme-109125/).

Com Sullivan e Mike, os monstros, professores e professoras povoam a **Escola**

Horizontes com suas *com-versas* sobre “*Talvez, os monstros é que tenham medo de nós*”, “*O medo paralisa também os monstros*”. A fábrica que se alimentava dos gritos de medo das crianças recebe uma visita inesperada: uma criança em devir-monstro. Boo, personagem do filme, entra em relação com Sullivan e Mike de uma forma diferenciada. A trama mostra que ela também produz medo. “*Quem é o verdadeiro monstro?*”, questionam os professores e professoras. Não se sabe, pois os agenciamentos nunca são puros.

Imagem 65 – Devir-monstro, devir-criança



Fonte: <https://twitter.com/i/moments/890865321992757248>

Assim, o que importa é buscarmos os efeitos que nos aproximam de uma tendência inventiva e nos afastam da tendência recognitiva, tão valorizada pela Psicologia tradicional e, conseqüentemente, pela ortolinguagem da Pedagogia. O devir-monstro da criança arrasta as *com-versas* a um delírio com o plano de imanência: “*Vocês vejam que agora vão aceitar como professor pessoas com ‘notório saber’, eles também tem medo da gente!*”, “*E olha que a gente nem precisa vestir fantasia de monstro!*” [risos].

E as com-versas se prolongam...

— *Eu acho que nós, muitas vezes, somos monstros e também temos medo dos alunos. Temos medo de não aprenderem, por isso pedimos para ficarem quietos, brigamos.*

— *Temos medo do que vão achar do nosso trabalho, medo de não dar certo.*

— *Não. Eu já acho que o nosso medo é de nós mesmos. Eu, por exemplo, me cobro muito. O que eu posso oferecer pra esses meninos? Será que minha formação é suficiente?*

— *Claro que não é!* [risos]. *Digo isso por mim mesma! A gente não para nunca!*

— *Mas mesmo que a gente não pare...* [pequeno silêncio]

— *Eu acho que nós fazemos muito. Poxa, eu venho pra cá cedo, saio de longe, pego ônibus. E a Secretaria de Educação? O que eles tem feito por nós? Aparecem aqui para contar quantos alunos tem em sala de aula! Quando apareceram na minha porta, eu já disse logo: Pode colocar aí que eu tenho 28, três a mais!*

— *Pois é, por isso têm medo!* [risos]

As *com-versas* se desenrolaram a partir de três fragmentos do filme: a propaganda da fábrica Monstros S.A.; a reportagem sobre a entrada da criança na cidade; e, por fim, o novo modo de funcionamento da fábrica. Na propaganda da Monstros S.A. se diz que as crianças estão cada vez mais difíceis de assustar, mas que a empresa já vem se preparando com os melhores monstros. Hoje, Suely Rolnik (2018) nos ajuda a pensar nessa empresa/fábrica, que se utiliza do medo como fonte de energia, como o regime colonial capitalista-cafetinístico que nos acompanha. Os monstros não são os sujeitos em si, mas os efeitos desse regime em nossos corpos.

No Brasil e no mundo de 2019, o cafetão dono da empresa, o famoso *Durango Kid*, está mais forte do que nunca. O medo se alastra. Entretanto, não é de um simples sujeito que se trata, por mais que, em muitos momentos, a canalização dessa energia se concentre em um ou outro. Os efeitos desse regime estão espalhados, a força capitalística é mais fluida do que poderíamos imaginar. Atacam-nos por todos os lados, como é possível ver nas reportagens que trouxemos.

Mas, em meio a produção de medo, a fábrica Monstros S.A., que gerava energia para a cidade a partir do medo das crianças, aprende com a criança em devir-monstro que “O riso é dez vezes mais potente que o grito”.⁵⁸ Assim, para além

⁵⁸ Enunciações evidenciadas no filme.

do grito como reivindicação de um povo, podemos pensar no riso como gesto social e político que requer outras lógicas de relações minoritárias.

E continuam com-versando...

Imagem 66 – Cantinhos, infâncias, risos, aprendizagens



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

— O “cantinho de interesse” tem sido potente para pensar em um tempo diferente de aula. Montamos vários “cantinhos” com coisas diferentes: jogos, brinquedos, livros, bolas, cordas. Em grupos, eles decidem para onde querem ir e ao longo da aula vão trocando. Eles adoram! Nós fazemos isso pelo menos uma vez por semana. Eles conversam sobre por que escolheram tal “cantinho” ou outro, vão mostrando seus interesses e constroem seu próprio tempo de aula, mesmo tendo que encaixar em 50 minutos.

— *Eles [os alunos] disseram que não gostam muito de mexer com terra, mas, quando pensamos em montar a horta, eles mudaram sua relação com a terra. Até minhoca pegam! [risos]. Então, às vezes, a gente acha que eles não querem nada, mas, quando vamos experimentando, a gente vê que eles querem, sim. Eles lavaram os pneus,*

Imagem 67 – Experimentações risonhas com pneus



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

pintaram, colocaram terra, aprenderam a adubar, aprenderam a como irrigar no final de semana.

— *Quando nós estávamos ensaiando para a festa cultural, percebi que os alunos estavam ensinando ele [um outro aluno] a ler e escrever. Ele está no 3º ano, mas ainda não sabe. Ou melhor, não sabia, porque os colegas ensinaram. Lógico que tem trabalho nosso nisso também, mas com os colegas ele perdeu o medo.*

As falas dos professores e das professoras, nas quais os efeitos do mundo em seus corpos anunciam os possíveis de criação para que a vida coletiva (CARVALHO, 2019) ou, ainda, a vida comunística flua com mais intensidade, indicam que podem até proibir o carnaval, mas furaremos os bloqueios e dançaremos outros ritmos. Assim, percebemos que se faz necessário:

Deixar-nos atravessar pelos fenômenos de limiar, pela temporalidade do acontecimento, transformarmo-nos uns nos outros por contágio. A imanência é o plano da existência, dos afetos, de uma vida na qual nos abrimos às intensidades, às forças de contágio do mundo, como um plano de imanência que se constitui como um plano de coexistências, em que os heterogêneos se compõem em multiplicidade de simbioses, em devires de passagem possibilitados pela experimentação, no caso, dos afetos alegres (CARVALHO, 2019, p. 59).

Desse modo, como o plano de composição é um plano de coexistências, apostamos que nele proliferam diferentes mundos. Mas essa proliferação depende da relação com o plano dos sonhos. Os monstros nos causam estranhamentos, por isso não são apenas assustadores, mas risíveis, visto que movimentam nossa memória sobre o que poderíamos ser. Por outro lado, Boo, a criança em devir-monstro, mostra-nos também um medo em nos tornarmos outra coisa, elementos não previsíveis. Temos medo de nós mesmos, de nos tornarmos monstros, de escapar do previsível, de sair da

Imagem 68 – Boo!

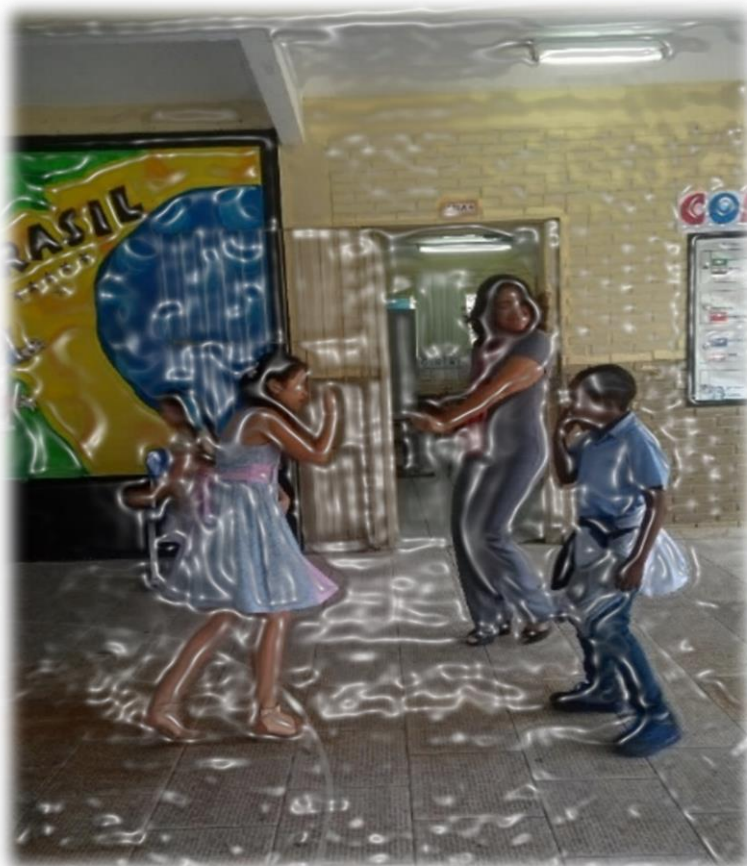


Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

lógica do hábito. Em experimentações monstruosas, anômalas, nós nos tornamos outros, podemos entrar no baile de máscaras, pois, assim, dançaremos passos destoantes e risíveis sem medo de errar, tal como nos diz uma professora:

— *Eu ouvi em uma palestra que não podemos ter medo da felicidade. O palestrante falou até de uma forma cômica que “Se está tudo muito bem, a gente fica com medo de alguma coisa estar errada” [risos]. Então, temos que perder esse medo e ser feliz! Cultivar a alegria, os tempos de felicidade. O que é ruim, infelizmente, vai vir de acordo com o que vamos vivendo, mas não podemos ter esse medo. E essa questão do riso, de sermos um grupo que tenha a possibilidade de descontrair, que tenhamos abertura aos devaneios, aos sonhos, à alegria. O riso nos ajuda a nos afastar do medo. É igual a música: “Botar o bloco na rua, gingar, botar pra gemer”.*

Imagem 69 – Risos convidam a bailar



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

A verdade é que, como bem nos diz Mia Couto: “Há quem tenha medo que o medo acabe”.⁵⁹ Por isso, não podemos permitir que roupas, tampas ou caixas nos limitem, proibam nosso carnaval. É preciso *fazer ver* nosso devir-monstro e, ao mesmo tempo, sermos combativos com as monstruosidades que tentam nos consumir. Bailar risonhamente outros ritmos.



Imagem 70 – Imagens que forçam o pensamento



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Junto aos monstros, mas em uma condição diferente, os fantasmas também têm seu charme para nos forçar a pensar a escola. “Coraline e o mundo secreto” é um filme de animação com o qual professores e professoras da **Escola Horizontes** puderam experimentar os acontecimentos que os

atravessam.⁶⁰ Coraline, uma menina insatisfeita com a sua vida, encontra fantasmas pelos quais se abre à superfície e libera as singularidades que a aprisionavam (DELEUZE, 1974). Os fantasmas de sua família que encontra em seu “mundo secreto” constituem, como um acontecimento, uma problematização, uma abertura a outros possíveis.

Nessa perspectiva, esses fantasmas são incorpóreos que habitam sua pele e provocam na menina outras possibilidades de sentir a vida. A cada encontro, o

⁵⁹ “Murar o medo” – Mia Couto: <https://www.youtube.com/watch?v=MPOcJ5HkajE>

⁶⁰ O encontro com Coraline foi produzido com as professoras do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo: Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni e Sandra Kretli da Silva em um dos dias de AEC.

“mundo secreto” ganha sentidos distintos que fazem vaguear o pensamento em outras lógicas. O fantasma-acontecimento envolve sempre um verbo no infinitivo (DELEUZE, 1974), algo que está sempre a se fazer: aprender, experimentar, rir, ver, liberar, deslocar, aliançar, agregar, resistir...

No com-versar com Coraline e seu mundo secreto...

— *Esses dias uma criança falou assim pra mim: "Minha mãe já foi presa, meu irmão também, porque tentou matar a amiga da minha mãe e minha mãe chamou a polícia". Então, as crianças, às vezes, a realidade delas não é bonita, não é agradável e elas são muito pequenas pra passar por isso. Algumas estão fazendo sete anos agora. Mas, mesmo assim, a realidade delas é muito dura. Então, eu gosto dessas imagens cinematográficas porque elas trazem em si a realidade e assim a gente consegue fazer algumas descobertas sobre a vida da criança. Por outro lado, eu não acho que só a vida do real seja importante; eu acho que é legal também fazer da sala de aula esse mundo da imaginação aflorar bastante, fazer com que eles imaginem, com que eles fantasiem, mas que também tenham o pé no chão. Eles têm que se divertir, têm que lembrar que têm infância. Tem aluno que me diz que está cansado porque tem que chegar em casa, lavar as louças, tem que fazer isso e aquilo, pois não tem ninguém em casa.*

Imagem 71 – Contando janelas

— *Então, assim, muitas vezes aquela atividade de contar quantas janelas e portas nós temos na escola, quantas vezes a gente não faz isso quando coloca uma atividade, porque ela precisa contar, saber letras. É uma mentalização que a gente faz, sim. São fugas, por exemplo, quando elas vão no banheiro ou beber água, tem um mundo lá fora [conta com um tímido riso]. Elas vão cantando, rindo, vão*



Fonte: <https://www.webstagram.one/tag/filmesdeanimacao>

correndo e, quando vão correndo, eu tenho que explicar por que não podem correr. Então, assim, às vezes, ele está voltando do banheiro, aí lembra que tem que beber água, então esse tempo, pra mim, é uma certa fuga também, né?

— *Ano passado aconteceu uma situação bem diferente: eu estava trabalhando com uma atividade com portas, e eram portas individuais, quantidades de portas, e eu sei que quando os alunos vão beber água, ir no banheiro [parte inaudível] e aí a turma do 4º ano, da Giovana, já estava fazendo uma brincadeira, eles já estavam organizados, se lembra? Eles já estavam organizados, em círculo, brincando [parte inaudível]. Aí eu cheguei, porque eles já sabiam o que eu queria fazer, né? Aí eu queria ver o que eles iriam fazer. Eu cheguei, sentei e fiquei esperando eles terminarem. Aí um olhou pra mim: "Professora, você vai falar? Professora, você vai falar?" [risos] [parte inaudível]. E ele achou que estávamos perdendo tempo por não estarmos fazendo a atividade, que eu ia falar, mas pra mim isso não é perder tempo. A forma como eles estavam organizados, brincando, isso mostra que eles podem se organizar. Isso pra mim nunca é perder tempo. Olha que legal! Eu acho que eu consegui meu objetivo [risos].*

As falas nos mostram que tanto os professores e as professoras como as crianças encontram seus fantasmas-acontecimentos que os fazem problematizar o medo, o tempo, a vida das crianças na comunidade, as aprendizagens, os movimentos curriculares. Risos surgem como estranhamento aos questionamentos que se dão a partir dos deslocamentos operados nas aprendizagens: “*Professora, você vai falar?*”. Assim, vão conspirando, respirando juntos outros mundos possíveis. Mundos nos quais brincar é aprender, em que as crianças se organizam e ir ao banheiro ou beber água pode ser uma fuga da monotonia que, muitas vezes, se torna a sala de aula, pois é possível imaginar na escola. Mundos nos quais o apego à vida coexiste com a atenção à vida, e esta não sobressai, apenas condiz com um dos elementos que atravessa nossas existências. A emoção criadora se prolonga no plano de composição da escola.

De modo geral, os professores indicam um diferencial que vem ampliando as possibilidades também de planejamento dos processos aprendentes: a nova gestão da escola. O modo de operacionalizar a gestão da escola tem trazido implicações importantes para as relações entre os professores e entre professores e alunos, o que potencializa os movimentos curriculares, como podemos ver na seguinte fala “[...] e eu tenho sentido isso aqui ultimamente, até nossa relação tem mudado, a forma como gente olha o trabalho do colega”. Então, os professores indicam que as relações na escola foram se fortalecendo e ampliando as redes de afetos, o que traz implicações fundamentais para a relação com as infâncias nos movimentos curriculares, até mesmo com as famílias.

Ampliar as redes de afetos é que tem colaborado com a potencialização dos movimentos curriculares. Redes de afetos entre profissionais, entre profissionais e crianças e familiares. Questões que ultrapassam a estrutura física da escola. Ar-condicionado é importante? Importantíssimo. Ter uma quadra é necessário? Muito necessário! Mas tudo isso, sem relações afetivas intensivas, não vale de nada. E o filme de Coraline evidencia muito bem isso, pois ela é uma menina que mora numa casa enorme, com tudo, tem pais com bons trabalhos, mas precisa conspirar um outro mundo possível, pois faltava-lhe afeto, “olho no olho”, como disse uma professora.

Percebemos nas falas dos professores a expectativa de continuarem a tecer essas redes de afetos e expandir os movimentos curriculares junto às crianças. Para tal expectativa evidenciam a necessidade da criação de outros possíveis, de apostar que é possível inventar novos mundos na escola, sem desconsiderar os conteúdos historicamente acumulados.

(Fragmento do diário de campo)

Temos com as imagens de *Coraline* uma indiscernibilidade entre o imaginário e o real, assim como professores, professoras e crianças inventam suas imagens para (des)povoar os *espaçotempos* escolares. Nesse movimento, as imagens-lembrança que estão em vias de atualização nos esquemas sensório-motores os ampliam ou os enfraquecem, mas não os destroem (DELEUZE, 1999). Ao saltarmos do vértice S do cone invertido para os variados circuitos da memória, não voltamos para o ponto S como originário, mas produzimos, criamos, inventamos, um S' e S'' e S''' e... e... e... O presente é sempre encharcado, rasurado com nossos devires movimentados por nossas lembranças. Acreditamos que, também, por nossos risos como gestos políticos e sociais.

Os monstros e fantasmas vagueiam pelo plano de plano de imanência em suas relações com o plano dos sonhos, por ser o plano dos delírios, dos devaneios, das deformações. Sandra Corazza (2013) é quem nos ajuda a pensar que a Imagem dogmática do pensamento (*Durango Kid*) teme quando o plano de imanência compõe com o plano dos sonhos justamente por se constituir com o que é estranho, subversivo, divergente. Ao invés de cópias de “Professores Nota 10” e “Alunos Nota 10” (o bom professor e o bom aluno), desejamos a efetuação de professores e alunos em devir-simulacro, devir-monstro. Os efeitos de *Coraline*, Sullivan, Mike e Boo sobre os professores e professoras os convidam ao estranhamento, à problematização da escola pública.

— *Eu penso, assim, que é importante não extremar as coisas de uma certa forma... Existem situações em que você tem que tomar uma atitude que não é "inventiva". Porque são 25 alunos. Como a colega falou, é muito complicado. Porque, mesmo que nós tenhamos que levar o aluno a pensar, ele tem que sair da escola com algumas coisas básicas que ele vai precisar na vida. Agora uma coisa é você focar conteúdo e esquecer que o que você tem na sua frente são seres humanos. Essa questão a gente tem trabalhado com jogo de cintura, porque eles próprios, às vezes, não entendem certas coisas como aula. Por exemplo, eu tenho o hábito de, nos primeiros 20, até 30 minutos de aula, eu não entro só na matéria, eu entro num papo sobre o que aconteceu, porque aí fica mais uma aula descontraída. Aí já tive várias vezes o aluno chegar pra mim: "Tia, não vai começar a aula não?" [risos].*

— *Você tem que buscar alguma coisa e, às vezes, pode ser numa forma mais tímida, outras vezes numa forma mais ampla, [parte inaudível], mas problematizar, levar uma aula, ela exige da gente... Então, às vezes, não é incapacidade nossa de ficar pensando, de ficar criando [parte inaudível] porque a gente tá sempre buscando alguma coisa diferente pra estar transformando essa aula numa coisa diferente, sem ser extremamente conteudista. Mas requer muito da gente...*

Imagem 72 – Conspirando aprendizagens

— *Acho que essa questão de trabalhar junto ajuda muito na questão de mudar essa perspectiva e eu tenho sentido isso aqui ultimamente. Até nossa relação tem mudado a forma como a gente olha o trabalho do colega, como eles olham o trabalho da gente, valorizar nosso colega, o trabalho dele, trocar folhetins. Isso tudo tem sido de um tempo pra cá e tem sido muito bacana.*



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Professores e professoras vão nos mostrando os modos como inventam vidas na escola pública, mas também como criam aliados em meio ao combate (LAPOUJADE, 2015) para que essas vidas sejam potencializadas. Atravessados por monstros e fantasmas, problematizam suas experimentações, as verdades da Imagem moral do pensamento, os hábitos, as durezas que também vivenciam cotidianamente.

Imagem 73 – Buscando aliados



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

— *A gente está sempre lutando aqui pra estar em harmonia, porque o mundo sempre tenta engolir a gente, tanto a gente quanto às crianças, entendeu? Então, a gente sempre está buscando o mais agradável possível pra que esse mundo, universo que a gente tem aqui não se destrua, não se desfaça.*

— *Eu acho, assim, eu já estudei nessa escola, então a gente faz parte, sim, da escola e a gente vê que a história da escola, do bairro, é uma história pesada. São muitas culturas num contexto só, muitos conflitos pra professores. Então, eles não estão preparados só pra currículos, o espírito também tem que estar preparado, o medo também envolve isso. Você não sabe o que se passa no contexto da criança.*

— *Quando a gente decide ser educador, a gente está tomando a decisão de cair no buraco da Alice, quando a gente se permite enfrentar os desafios da escola. Pode ser que a gente não perceba, mas a gente cai, sim, no buraco da Alice. Quando a gente provoca, são acontecimentos que não são programados, né? Eles acontecem. Mas, assim, eu vejo que, mesmo com todas as dificuldades, que foi dito de manhã em relação à estrutura, né? Em relação à Educação Física, principalmente, assim, a ideia de aproveitar as frestas de sombra da quadra, tem que ver pra poder sentir.*

Nesse aproveitar as frestas de sombra, há beleza também, não só na Educação Física. A professora Caroline na frente da sala faz contação de história. As crianças, na hora do recreio, elas procuram as frestas.

Procurar e criar limiaries, eis o desafio daqueles que traçam suas linhas nos planos de imanência que entram em relação com as escolas públicas. Fenômeno fronteiriço. Sinais da emoção criadora que atravessa professores, professoras e crianças, de seu *apego à vida*. “Proibir o carnaval” hoje é uma palavra de ordem, tendo em vista o governo gótico que está no poder. Entretanto, esses sujeitos afirmam que suas asas não cabem em caixas.

As “frestas” que dizem criar ou buscar não são de luminosidades extravagantes que os ofuscam ou que possam ofuscar aqueles que os acompanham. Na verdade, o que criam são zonas de penumbra nas quais as bioluminescências que insurgem são os risos de crianças, professores e professoras em suas aprendizagens movimentadas. Por isso as sombras. É nas sombras que os feiticeiros vivem. É nessas zonas que se efetuam outros mundos possíveis. Zonas de contágio. Há quem deseja participar dos clarões ofuscantes de

Imagem 74 – Nas sombras



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Durango Kid, mas há também nós, aqueles que precisam acreditar no mundo e, para tanto, suscitam pequenos acontecimentos visibilizados nas sombras por onde caminham e compõem seus planos. Evocar as zonas de penumbra, de visibilidade das bioluminescências, para que possamos constituir a vida comunisticamente. *Vamos pra avenida, desfilarmos a vida, carnavalescarmos...*

Do apego à vida com crianças na escola pública: movimentos de mundo que nos levam a rir

*Faz escuro mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.
Já é madrugada,
vem o sol, quero alegria,
que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão,
trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia.*

(THIAGO DE MELLO, 1999)

OBSERVATÓRIO DO CLIMA

16 - março - 2019

Crianças e jovens lideram greve global pelo clima

Movimento inspirado por ativista sueca de 16 anos pode ter sido a maior manifestação sobre o tema da história, afirma ONG

senadonoticias

Busca avançada >

Buscar

Em debate na CAS, menina ativista apela a ministro por remédio para doença rara

PREFEITURA DA SERRA

SECRETARIAS ▾ CIDADÃO ▾ EMPREENDEDOR ▾ PREFEITURA ▾ SERVIDOR ▾ TURISTA ▾

A- A A+

25 de Agosto de 2018 às 14h00

Alunos de escola pública fazem exposição cultural na Igreja dos Reis Magos

Você já imaginou ter o seu trabalho exposto no ponto turístico mais visitado da cidade? Os alunos dos 6º e 7º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Julite Miranda Freitas, em Nova Almeida, conseguiram levar suas obras de arte feitas com...

“Que mil espécies de máquinas de vida, de arte, de solidariedade e de acção varram a arrogância estúpida e esclerótica das velhas organizações” (GUATTARI; NEGRI, 1987, p. 69). As velhas organizações, de acordo com os autores, são aquelas que demandam da força colonial-capitalística sobre nossas vidas. São aquelas que desejam que esqueçamos nossa potência de vida, nossa

possibilidade de constituir comunidades, de inventar comuns. Daí nossa necessidade de combater esse regime nos âmbitos macro e micropolíticos.

Para tanto, entendemos também que é preciso chamar a atenção para os processos de singularização que se desenrolam no plano de composição da escola, no caso de nossa luta específica, das escolas públicas. Se decretam a falência da educação, mostraremos a nossa força a partir da visibilidade de

Imagem 75 – Transgre(d)(r)ir



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

nossos risos transgressores na proliferação de mundos possíveis. Contestar modos de reterritorialização opressivos, fascistas, conservadores e degradantes é também produzir (re)existências.

Nesse contexto, os risos das crianças que vivem a escola pública – e dela depende a expansão de suas existências – alargam nosso campo de visibilidade e de defesa pela invenção e efetuação de mundos possíveis. Elas, mais do que nunca, ajudam-nos a não apenas ouvir ou ver, mas sentir a força da educação. Seus risos ecoam pela escola e nos fazem ver movimentos de mundo desdobrando sonhos implicados.

Ambulam pela escola em suas peraltices. Entram na sala da diretora e dizem “*A gente queria saber quando teremos férias. A gente gosta muito da escola, mas nas férias a gente consegue ir na praia*”, “*A professora ensinou a ver o calendário, por isso a gente veio aqui escondido!*”, “*Ainda bem que nossa professora é muito boa*” [risos]. Buscam mais da escola, mais e mais e... Sonham a escola e conspiram a educação pública. Seus risos têm a força da traquinagem para verter o *apego à vida*.

Assim, diante das tentativas de captura dos processos de subjetivação, elas nos mostram os vazamentos: não importa se a sala da diretora é um espaço considerado sagrado, nós também queremos compor com ele! A dinâmica da cooperação operada pelas crianças nos mostra o que, de fato, implica traçar comuns, assim como evidenciam que “[...] a invenção não pode ser comandada, e que a confiança, a empatia, o amor propiciam a co-criação e co-efetuação dos mundos” (LAZZARATO, 2006, p.133).



Nas *com-versas* risonhas acompanhadas por curta-metragem de animação da história de Dom Quixote,⁶¹ as crianças nos mostram que uma importante força que transborda os planos de composição da escola é a da amizade, a do estar junto, a tessitura comunística da vida. Como Lazzarato (2006) afirma, as forças que inventam novas relações encontram uma vida não trilhada e podem desfrutá-la reciprocamente. Assim, nos enunciam as crianças:

— *A minha felicidade na escola é de aprender e de ver a felicidade das outras pessoas e da professora em poder ensinar os alunos. A minha felicidade também é encontrar os amigos e poder ajudar as pessoas que têm dificuldade. Gosto muito de estudar.*

— *Eu gosto da escola, porque, quando eu estou em casa é muito chato, fico sem fazer nada. Porque, quando eu estou na escola, eu reencontro os amigos e brinco com os amigos. Na hora do recreio, eu posso ficar com minhas amigas. Eu fico muito feliz com meus amigos, eles me fazem rir. Com minha professora eu fico mais feliz, porque eu gosto de aprender.*

— *Na escola é legal, porque tem muita gente. A gente brinca junto, escreve, desenha, pinta. A minha professora ensina muitas coisas.*

⁶¹ Curta da história de Dom Quixote: <https://www.youtube.com/watch?v=qjDGfUcFqe0>

— *Minha professora é brava, mas ela é mais brava com Miguel [risos], porque ele faz bagunça e ela quer que ele faça as atividades. Mas, a gente está tentando ajudar o Miguel.*

Imagem 76 – "Meus amigos me fazem rir"



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Em meio aos planos de austeridade, junto aos professores e às professoras, as crianças reivindicam a tessitura comunística dos currículos, da vida, como modo de resistência à economia dos afetos. Elas fazem o mesmo alerta que o Comitê Invisível (2016, p. 61), que diz que é necessária

[...] *um outra ideia de vida*, que consista, por exemplo, em partilhar em vez de economizar, em conversar em vez de calar, em lutar em vez de sofrer, em celebrar as vitórias em vez de invalidá-las, em se aproximar em vez de manter distância.

Ao invés de uma vida em que estejamos todos sozinhos, traçar uma vida comunística, uma vida que nos permita rir juntos de todas as tentativas de codificação do sujeito na contemporaneidade, mesmo que nem sempre consigamos escapar delas. Assim fazemos ver a proliferação de mundos possíveis, o prolongamento das insurreições, a expansão das singularidades. Não há apenas catástrofes por vir, há catástrofes agora. Então, é agora que precisamos comunisticamente atuar com a vida. Como a banda Engenheiros do

Hawaii anunciam: “*Tudo bem, pode até ser/ Que os dragões se jam moinhos de vento/ Tudo bem, se ja o que for/ Se ja por amor às causas perdidas*”.

As “causas perdidas” somos nós mesmos, professores e estudantes das redes públicas de ensino. Dizem que fazemos balbúrdia, que somos folgados, que temos regalias por demasiado, que não somos preparados, que somos doutrinados e doutrinadores, que os familiares ensinariam seus filhos muito melhor, que queremos ensinar sexo, que vamos “transformar” as crianças em homossexuais, que usamos mamadeiras com bico em formato de pênis, dentre outros tantos absurdos. É essa vida que devemos repudiar. Uma vida que se deleita nas mentiras que espalham. Uma vida que enclausura todas as possibilidades de variação em um único mundo possível. Uma vida, como canta a banda brasileira, otária, puro sangue, puxando carroça. As crianças, bem como os professores e professoras, como já foi colocado, nos dizem: estejam juntos, não se afastem dos amigos, riam, aprendam coisas novas, estejam abertos aos possíveis.

Imagem 77 – Pelas aprendizagens que nos façam rir e nos apegar à vida



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

- *A professora fica feliz quando a gente aprende.*
- *Eu queria aprender a escrever melhor, pra escrever uma carta para o meu pai.*
- *Você vai escrever melhor do que possa imaginar!*
- *Eu achei esse Dom Quixote bem maluquinho... [risos]*

— *Dizem que ele é um cavaleiro sonhador, por isso ele imagina coisas. O sonho dele era ser cavaleiro.*

— *Meu sonho é escrever uma carta para o meu pai, porque ele está preso.*

— *Vamos ajudar o Daniel a escrever. Ele também quer escrever. A tia está fazendo um monte de coisas!*

— *Eu quero aprender a ler, porque gosto de revistinhas [gibis].*

— *Se eu aprender a ler, posso ajudar minha mãe a cozinhar. Posso ajudar o Daniel também, né?*

— *Eu não sei ler ainda, escrever também não, mas a professora faz tanta coisa na sala que vou aprender [risos].*

Movimentos de mundo que nos carregam e fazem variar nosso pensamento. Várias bifurcações ao mesmo tempo. Por onde passar? Qual a força desses agenciamentos coletivos de enunciações? Muitas vezes, querem que as crianças aprendam a ler e a escrever para fazer uma boa prova, para terminar o livro didático, para preencher as fichas de avaliação, para aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola. Mas o que as meninas e os meninos de sete anos, com um riso de canto de boca, nos mostram é que, para além do utilitarismo, da *atenção à vida*, o *apego à vida* os atravessa, *fazendo-nos ver* afetos criadores que os ligam à vida (LAPOUJADE, 2017b). Afetos criadores, pois tiram a escrita da lógica de representação. Jamais uma BNCC ou um Paes poderiam prever tal façanha!



Misturando-nos à História e Geografia e Língua Portuguesa e Matemática e Arte e...e...e..., Dom Quixote, o cavaleiro sonhador, tornou-se risível para as crianças. “Como alguém pode pensar que um moinho de vento é um ogro ou que ovelhas são monstros?”, pareciam nos dizer ao rirem das cenas.⁶² Em um momento em que querem usurpar nossos sonhos ou, ainda pior, transformá-los em

⁶²Dom Quixote e sonhos e crianças e risos e...: <https://www.youtube.com/watch?v=F7E2c7M5UXU&feature=youtu.be>

pesadelos, a força da trama quixotesca nos serve como uma defesa à possibilidade de delirar no mundo, de rir, de compor traquinagens com as crianças nas escolas públicas, de provocar devires, de inventar e efetuar mundos outros.

Imagem 78 – Avante!

A criar *máquinas de luta* nos convidam Guattari e Negri (1987). Máquinas que indiquem modos de agir que se afastem do regime colonial-capitalístico. Uma *experimentação tateante* do plano de imanência, como Deleuze e Guattari (2010) alegam. Experimentação que se traça com “[...] meios da ordem do sonho, dos processos patológicos, das experiências esotéricas, da embriaguez ou do excesso. Corremos em direção ao horizonte, sobre o plano de imanência” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 52).



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

As crianças e a força de suas linhas moleculares tateiam os planos de imanência traçados na escola com as forças/fluxos dos risos que, como o vento, arrastam as estratificações, provocam deslocamentos. Movimentos aos quais, a partir de um relaxamento das regras da inteligência pura, não procuramos mais nos adaptar, relaxamos a *atenção à vida*. *Apegamo-nos à vida*, prolongamos movimentos de mundo. Deixamos de ser castigados pelo riso e passamos a rir. Passamos de um mundo a outro. Potencializamos nossa emoção criadora, nossa força inventiva e criadora e atualizamos aprendizagens que não se colocam como prescrições, mas como forças intensivas que expandem a vida das crianças, professoras e professores.

Imagem 79 – Traçados criancieiros



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Conversar com as crianças é sempre um desafio, pois são sujeitos deslizando. Seus saltos de um ponto a outro no cone invertido aproximam-se mais do plano dos sonhos. Além disso, as crianças da **Escola Horizontes** experimentam realidades muito duras e, muitas vezes, não temos respostas aos seus anseios. Quando uma criança, por exemplo, não tem condições de ter seu material escolar ou um tênis, que sensações são exaladas? Que afetos são extirpados ou potencializados? A escola é a própria vida pulsando sem pausa. Como dizem os professores e professoras: “Mesmo quando estamos em casa, estamos aqui também. É uma loucura!”. Mas

Deleuze nos diz que todos temos traços de loucura e que, talvez, esse seja o nosso charme.

O que mais movimenta
nosso pensamento é
que, mesmo em meio a
contextos tão difíceis,
as crianças são levadas
pela escola a rir. Elas

Imagem 80 – O que arrasta as crianças a pensar a escola?

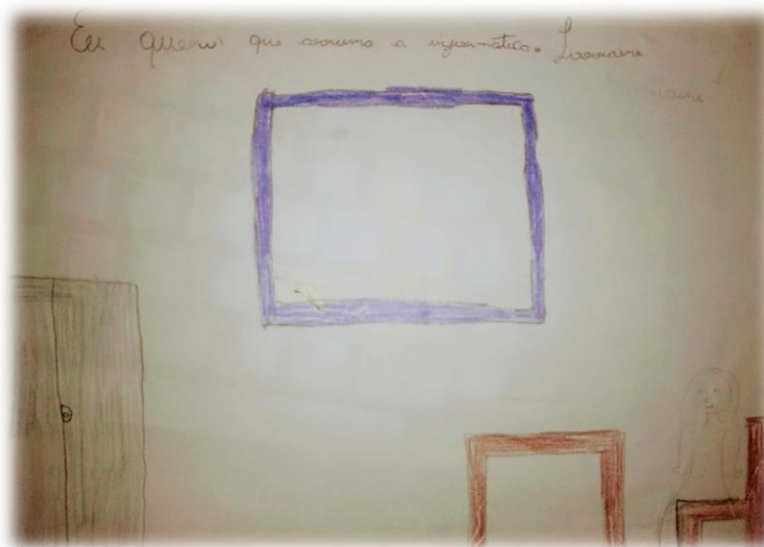


Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

buscam, com as
relações traçadas no plano de imanência, novas forças para viver. Não
podemos deixar de pensar: e se a escola pública não existisse?

(Fragmento do diário de campo)

Imagem 81 – A luta pelo óbvio



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Com a escola, as
crianças são
arrastadas a sonhos
implicados que
insurgem nos rostos
pelo riso, mas que
despontam numa
simplicidade: pintar a
escola, aprender
coisas novas, ter um
parquinho, poder usar

a biblioteca, arrumar a sala de informática. Uma luta pelo óbvio, pelo que já deveria existir, já que a legislação prevê a ideia de “igualdade” e “equidade”. Bertolt Brecht, dramaturgo alemão, já havia lançado essa indagação nos tempos de guerra mundial: “Que tempos são esses em que [ainda] é preciso defender o óbvio?”.⁶³

Arrumar a sala de informática e poder usá-la? Não deveria ser um desejo das crianças (e também dos professores e professoras)! Até porque, se a BNCC é o documento que resolveria todos os problemas da educação – uma das competências gerais diz respeito às novas tecnologias – por que ainda temos escolas sem laboratório? Ou ainda escolas que têm o laboratório, mas ele não pode ser usado devido à ausência de um funcionário especializado? Por isso concordamos com os professores da **Escola Horizontes**: a BNCC é uma falácia! É preciso rir de tal documento! Os currículos são inventados pelos sujeitos que compõem as escolas, em relação com a *atenção à vida*, mas também com o *apego à vida* que os levam a engendrar mundos outros possíveis, buscando uma aproximação com uma política da invenção.

Imagem 82 – Traquinagens criancieiras curriculares



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

⁶³ “Que tempos são esses em que é preciso defender o óbvio?": <https://www.contioutra.com/que-tempos-sao-estes-em-que-e-preciso-defender-o-obvio/>

O *apego à vida* que transborda na escola pública faz rir, pois indica um corte transversal na tentativa de enclausuramento do pensamento: percebemos que o regime colonial-capitalístico se manifesta e somos engajados pela emoção criadora, pelos movimentos de mundo. Temos daí uma exigência de criação, pois é preciso virar o jogo, acreditar no que sentimos, agir de acordo com nossos pensamentos (COMITÊ INVISÍVEL, 2017). Atuemos como professores militantes, não como profetas (GALLO, 2017). Logo, a tarefa que nos desafia no presente, como nos aponta Rolnik (2018), é um trabalho coletivo ou, a nosso entender, comunístico de descolonização do inconsciente e isso, conforme a autora, depende de um tratamento micropolítico. Descolonizar o inconsciente requer um enfrentamento no plano dos processos de subjetivação, daí a relevância das alianças, dos contágios, da polinização.



Foi com Nelma Guimarães, artista mato-grossense formada pela Ufes, que expandimos nossas aprendizagens com as crianças sobre a possibilidade de também exercitar a arte de sonhar a própria vida, conforme ela relata em seu *website*.⁶⁴ Conhecemos a artista a partir de uma exposição realizada em 2018, na Galeria de Arte “Espaço Universitário”. A força de suas

obras, criadas com tintas, tecidos, bordados, miçangas, palavras e desenhos, atravessaram-nos de tal modo que desejamos aliançar seus traçados artísticos com as crianças da **Escola Horizontes**.

Compartilhamos com as crianças algumas das pinturas e ilustrações da artista que estão disponíveis em seu próprio site. Nelma Guimarães, tal como Deleuze e Guattari (2010) afirmam, cria blocos de perceptos e afectos que guardam vazios para que neles possamos saltar. E as crianças saltaram na/com as obras da artista, compuseram também seus blocos de sensações, visto que a arte é

⁶⁴ Site da artista Nelma Guimarães: <https://www.nelmaguimaraes.com/About>

um modo de liberar a vida. Com a arte tornamos “[...] sensíveis as forças insensíveis que povoam o mundo, e que nos afeta” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 215).

Imagem 83 – Encontros com as obras



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Imagem 84 – Produzindo currículos artísticos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Imagem 85 – Com-versas artísticas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Com as obras, as crianças puderam, além de conhecer a artista, saber de sua história, perceber seus traços singulares e de composição.

— *Nossa, tia! Os desenhos dela parecem de criança!* [risos]

— *Verdade, parece que foi uma criança que fez isso!*

- *Será que é difícil pintar nos quadros?*
- *Ela usa muito pintura em tecido, usa um tecido mais grosso, pois ela usa tinta e também vai bordando traços e palavras nas obras. Vocês viram que nas obras dela tem sempre algo escrito?*
- *Sim!!*
- *Eu gostei, porque são bem coloridas, alegres...*
- *Mas, tem uma ali que deu medo! Parece um monstro! [ri com cara de assustado]*
- *Eu escolhi essa, porque achei muito engraçada. Parece um monte de monstrinho em roda! [risos]*
- *Eu escolhi a da árvore, porque eu acho que tem que ter amor pra todo mundo mesmo. “Tá” escrito: “Pé de amor pra quem não tem”.*
- *A que eu escolhi parece um dinossauro, mas eu queria a da árvore...*
- *Eu também.*
- *Eu achei a da grama bem fofinha...*

Imagem 86 – Entre risos, tintas e cores



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Nesse contexto, propusemos às crianças que criassem suas próprias obras inspiradas nas obras da Nelma Guimarães. A ideia era que os tracejados da artista pudessem movimentar o pensamento das crianças a respeito do que vivem ou de como gostariam de viver a escola. Não foi possível a produção

com muitas crianças, pois demandou mais tempo do que esperávamos. Além

disso, o espaço era insuficiente. Daí nossa memória movimentou-se novamente com o termo “ralentamento” (PELBART, 2016). Era necessário uma suspensão! A invenção implica também tempo (KASTRUP, 1999).

E assim fizemos... Doze crianças estiveram conosco, mas não temos a pretensão de trazer todas as produções aqui, visto que algumas ficaram com a **Escola Horizontes** e outras guardamos conosco. Todavia, o que importa desses processos aprendentes com a Nelma Guimarães são seus efeitos no movimento do pensamento das crianças, movimentos que empurram as crianças à criação. A ideia de pensar “O que vou escrever? Todos os desenhos ela escreve alguma coisa!”, “Que cores vou utilizar? Não pode ficar igual ao da Nelma!”, “Podemos fazer do nosso jeito?” já provocava um estranhamento que se desdobrou entre risos e agitação. A proposta era que pensassem a escola por meio das obras escolhidas.

Em meio a tintas e pincéis, as com-versas com as crianças continuaram...

— *Nossa! Não sabia que pintar era tão difícil!*

— *Eu gosto, estou gostando... Tia, eu peguei o desenho da árvore. A Nelma fala do amor, eu queria fazer da alegria, porque eu acho que na escola a gente tem que ser alegre, mas não sei o que vou desenhar na árvore...*

— *Desenha uma fruta!*

— *Desenha melão, igual teve hoje na merenda! [risos]*

— *Não gosto de melão...*

— *Eu vou fazer desse menino voando... Um anjo!*



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

- *Mas, você não é anjo, né, João?* [risos]
- *Mas eu escolhi essa... Vou desenhar um menino aprendendo e voando.*
- *Como assim?*
- *Ele aprende um pouquinho e voa... Por isso “tá” com o lápis na mão.*
- *A professora disse que a gente pode voar com os livros, na imaginação...*
- *Então, pronto! Fechou!*

Imagem 88 – Mar de brincadeiras



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Por isso, concordamos com Guattari e Negri (1987), quando dizem que é justo revoltar-se, pois não são justos o silenciamento e a invisibilização que esses sujeitos sofrem. É justo, pois as crianças são movimentadas por sonhos, assim como seus professores e professoras. Esses sonhos parecem ameaçados pelo governo gótico que tem fortalecido o regime capitalista-cafetinístico. Elas sonham com pés de risos para todos, com meninos que voam

As crianças inventam mundos na escola. Movimentam o pensamento em risadas e traquinagens artísticas. Com suas travessuras risíveis e risonhas, elas nos fazem ver a potência da escola pública, uma escola aberta às singularidades, aos processos de subjetivação singularizantes que criam máquinas de luta.

Imagem 89 – Pé de risos para todos



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Imagem 90 – Entre e pegue



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

ao aprender, com um mar de brincadeira, com um lugar onde possamos abrir a porta e “pegar” felicidade de vida e amor e alegria e esperança e... e... e... As obras foram produzidas por contágio, alianças entre as crianças para que visualizassem e fizessem ver a força da escola.

As obras da artista movimentam o pensamento e nós nos juntamos a elas nesse otimismo que faz passar um riso pelo rosto. Um otimismo que nos inquieta,

incomoda. Bifurcações no pensamento. As obras forçam a problematização. As crianças se abrem aos seus efeitos. Junto ao riso como *des-contracção*, ampliam a emoção criadora, saem da lógica da vida prática para vagar sobre ela. Operar por agenciamento, não por acomodação, perturbar os esquemas sensorio-motores, fazer fugir *Durango Kid*. Recusa e sabotagem ao ódio (GUATTARI; NEGRI, 1987). Apostamos em mundos em plena mutação.

Assim, enquanto a BNCC pretende a massificação da subjetividade social, por meio de uma abstração, nós desejamos que as escolas públicas se inundem de subjetividades que inventam e efetuam currículos comunisticamente, potencializando as possibilidades de bifurcação do pensamento. O riso sonhador das crianças da **Escola Horizontes** fortalece e expande nossa aposta. As crianças fazem passar supostas realidades ao sonho. Indiscernibilidade. Sonhos como máquinas de gerar possíveis (LINS, 2013, p. 15).

A “falta de tudo”, como diz uma professora, empurra as crianças a criar essas máquinas. Nunca esqueçamos da prudência, pois sempre corremos o risco da destruição. Por isso a experimentação tateante se faz necessária. Nada a prever. Experimentem. Que possamos nos juntar às crianças em seus delírios, risos, movimentos de mundo. Sonho implicado como força devoradora (DELEUZE, 2005a), disseminando mundos outros, contaminando a ideia de um único mundo.

O moinho de vento diante de nós: e se... A escola pública como força expansiva dos movimentos de mundo

Ao longo de nossa escriturística, buscamos *fazer ver* os traçados cartográficos que desenhamos em fenômenos fronteiriços, como pesquisadores em devir-feiticeiro, nas bordas da educação pública, ou seja, junto a sujeitos que (com)vivem em/com contextos muito duros, sujeitos que, muitas vezes, são relegados pelo Estado em diferentes dimensões. Falamos, assim, de mundos que muitos preferem não ver ou os veem como mera abstração ou, ainda, como ameaça. Mas, para além do que o presente tem de datado, buscamos percebê-lo como campo movente, seus movimentos inventivos (KASTRUP, 2015a).

Nesse sentido, onde muitos veem abstração, vimos uma superfície proliferadora de movimentos de mundo, de sonhos implicados, de emoção criadora. Superfície problematizadora faz bifurcar pensamentos. O gesto perturbador de nossa existência, de nossas linhas do desejo, foi o riso de crianças, professores e professoras da **Escola Horizontes**.

Assim, nas tessituras curriculares comunísticas desses sujeitos, o riso nos pareceu como um gesto social e político, como Bergson (1980) e Deleuze e Parnet (1998) nos ajudaram a pensar, que os forcem, para além de convocar uma *atenção à vida*, a vaguear pela rigidez que tenta consumi-los a todo momento, desdobrando um *apego à vida* que é potencializado pela emoção criadora.

Assim, traçamos nossas linhas cartográficas na tentativa de testemunhar a beleza que é a própria vida e nos colocamos também abertos ao movimento de mundo da escola pública que nos empurra a um “[...] gozo no gozo, amor no que é só amor” (BERGSON, 1978, p. 176), ou seja, empurra-nos também ao *apego à vida*. Agarramo-nos à vida, pois não podemos permitir que obstruam ainda mais nossos poros de respiração. Sonho implicado, a escola pública nos arrasta, desloca nossos esquemas sensório-motores.

Imagem 91 – Agarremo-nos à vida



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Desse modo, aliançamo-nos aos processos de subjetivação singularizantes que se produzem nas experimentações abertas aos movimentos de mundo, à proliferação de mundos possíveis. Um modo de operar com as cartografias por contágio. Por isso escrevemos por zonas de contágio, pois acreditamos, com Deleuze (1992), que a escrita nos ajuda a liberar a vida lá onde é prisioneira, liberar a vida de seu esgotamento, uma escrita contagiosa, contagiante. Não se contentem com o esgotamento, alerta-nos o filósofo, riam do que causa medo! Conjugamos nossos fluxos aos fluxos da **Escola Horizontes** para intensificar a existência das escolas públicas.

Sabemos que, como também nos diz Deleuze (1992), nada é suficientemente bom, nunca teremos nada garantido. Daí a importância da experimentação e da prudência. Traçar linhas, compor planos, sempre prudentemente. Com prudência também buscamos aliados, pois é ainda o filósofo quem nos lembra que precisamos de aliados: os fartos do desgaste dos poros de respiração, os que se sentem asfixiados, os que criam na superfície *máquinas de luta*. Aliados que, no caso das escolas públicas, buscam fazer dos movimentos curriculares *espaçostempos* de aprendizagens inventivas, nos quais professores, professoras

e crianças possam *botar pra gemer* as tentativas de codificação contemporâneas.

É preciso dizer que o ódio de *Durango Kid* não é bem-vindo nas escolas públicas. Por isso as redes de conversações com os sujeitos que compõem a **Escola Horizontes**, para que pudéssemos evidenciar a expansão de seus pensamentos e os modos como seus risos se produzem por uma vontade absurda de fazer jorrar a vida na escola. As imagens fotográficas e fílmicas, assim como os desenhos e pinturas das crianças também nos ajudam a vislumbrar um pouco dos possíveis que esses sujeitos buscam para não sufocar em meio ao ar moribundo exalado por esse (des)governo gótico que vem se alastrando por todo nosso país.⁶⁵ *Fazer ver* tudo isso é o nosso grito e o nosso riso em frente ao intolerável.



“Meta de destino” que surgiu como necessidade para uma das professoras. A professora diz que os destinos são nossos lazes... Podemos ter lazes na escola? A escola pode evidenciar uma viagem? Como a pedagoga anterior dizia a uma das professoras: *“Você vai falar do Egito, parece que você consegue colocar o Egito aqui dentro e fazer com que todos se sintam no Egito”*. A escola vista como possibilidade para o que outra professora colocou: *“Cultivar a alegria, os tempos de felicidade!”*. Destinos, viagens, lazes, como devaneios que nos possibilitam sair de nossas fixações, de

⁶⁵Aprendências e risos e crianças e professora e...:
<https://www.youtube.com/watch?v=P3PSOUZolEw&feature=youtu.be>

nossos automatismos. DES-contrair. Eliminar o que contrai a escola, o que a aperta, o que a sufoca. Fazer passar um pouco de ar. Como disse, ainda, uma outra professora: “É tentar ver o buraco por onde conseguimos fazer isso!”. Ver as crianças rindo, achando maravilhoso ler e escrever, achando lindo o mundo, as possibilidades de conhecimento. Crianças dizendo de seus desejos: “Eu quero ser enfermeira! Quero ser isso ou aquilo...”. Para muitos essas são as moléculas de O₂ que passam e movimentam o pensamento em outras lógicas que não apenas as listagens de objetivos e conteúdos.

(Fragmento do diário de campo)

Nesse direcionamento, juntamo-nos a Virgínia Kastrup (1999) para irmos de encontro às teorias cognitivistas, que partem do pressuposto de que a cognição é invariante, para irmos ao encontro da cognição inventiva. Assim, recusamos a BNCC tal como foi proposta (ou qualquer variação desse documento, como o Paes), como modelo de *aprendizagens essenciais*. Na BNCC temos uma lógica de currículo entendido como prescrição, como o indicador da imutabilidade da cognição, pois, seguindo-a, restritamente, garantir-se-iam um professor-padrão e um aluno-padrão.

Com esse entendimento, perspectivar os currículos em redes e como possibilidade de constituição do comum, assim como a aprendizagem inventiva, é compreender que não precisamos nos prender a um tempo linear que captura nossas potências e subalterniza nossas relações. É afirmar que podemos movimentar o pensamento e expandi-lo para além do que está colocado em listagens de objetivos e conteúdos. É alegar que a produção curricular e, conseqüentemente, dos processos aprendentes, não tem como fim uma

avaliação produzida em larga escala. É dizer que o livro didático não existe para cercear nossas ações, mas para usarmos quando produzir sentidos para professores e alunos. Enfim, é buscar nos afastar do que nos limita ao hábito da resolução de problemas e à automatização da vida.

Tudo isso vai ao encontro do conceito de duração, criado por Henri Bergson, o qual indica que não vivemos em um tempo homogêneo, mas que é invenção. Segundo Deleuze (2004a, p. 34), para Bergson, “[...] a duração é o que difere ou que muda de natureza, a qualidade, a heterogeneidade, o que difere de si mesmo”. Assim, mesmo com os automatismos que espreitam a vida e com os hábitos que fazem parte dela, há possibilidade de não se enrijecer, de não se limitar aos processos cognitivos, ao “reconhecimento das formas”. Repetimos, então, com Gallo (2017): é possível resistir! O riso se entrelaça a esses movimentos por deslizar na superfície da *atenção à vida* e do *apego à vida*.

Juntamo-nos também a Maurizio Lazzarato (2006) por nos lembrarmos de que a invenção envolve uma cooperação entre cérebros que provocam rupturas com as normas, regras ou hábitos. Seus efeitos são infinitos, como nos diz o sociólogo e filósofo:

As invenções (tanto as pequenas quanto as grandes) são acontecimentos sem nenhum valor em si mesmos mas que, ao criar novos possíveis, constituem a condição de necessidade de todo e qualquer valor. A invenção é uma cooperação, uma associação entre fluxos de crenças e de desejos, que ela agencia de uma nova maneira. A invenção é também uma força constituinte, pois ao combinar, ao agenciar, promove o encontro de forças que carregam em si mesmas uma nova potência, uma nova composição, fazendo emergir – e, portanto, atualizando – forças que eram apenas virtuais (LAZZARATO, 2006, p. 44).

Desse modo, ao contar histórias, pintar pneus, produzir o mural, dançar, cultivar horta, tocar casaca, escrever, rir com os aliados, plantar pé de acerola, desenhar seus sonhos, produzir paródias, criar coreografias, inventar encenações, brincar com massinha, cantar, pegar minhoca, comer o que plantou, assistir a filmes, problematizar imagens, conhecer artistas, ir ao cinema, visitar um parque, conversar, planejar... há sempre algo que escapa. Professores, professoras e

crianças agenciam suas invencionices e traquinagens⁶⁶ e é impossível mensurar os efeitos. Apenas podemos dizer que, ao comporem suas forças por uma vida transbordante de *apego à vida*, há uma tendência à bifurcação do pensamento, assim como à expansão de suas potências singularizantes. Nessa tendência, a vida *des-contraí*, relaxamos de nossos esquemas sensório-motores e o riso é um gesto que nos ajuda a vislumbrar a emoção criadora.



Retiremos o envoltório e despertemos a crisálida (BERGSON, 2006). Apostemos nos fluxos, nas variações, na mobilidade da vida. Ríamos de tudo e de todos que queiram nos aprisionar. Cantemos novos batuques. Permaneçamos sempre em processos de aprendizagem. Movimentemo-nos infinitamente com os horizontes, como nos convidam Deleuze e Guattari (2010). Guattari e Negri (1987) nos dizem: se o Estado quer reconquistar nossos espaços de liberdade,



que respondamos fazendo submergir alianças subversivas. A questão, conforme o Comitê Invisível (2017), não é buscarmos simplesmente uma luta comunística, mas percebermos o comunismo que vive na própria luta. O que de comum passa nos movimentos

curriculares?⁶⁷ Façamos fugir, mas encontremos nossas armas!

⁶⁶ Traquinagens e crianças e professoras e casaca e puxada de rede e...: <https://www.youtube.com/watch?v=vyTaBjsxEMU&feature=youtu.be>

⁶⁷ Crianças e conversas e professores e comum e...: <https://www.youtube.com/watch?v=iCiD475huJw&feature=youtu.be>

Imagem 92 – Agenciando traquinagens



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Imagem 93 – O riso como máquina de luta



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Ficamos, então, com as armas que Ariano Suassuna nos dispõe: o riso a cavalo e o galope do sonho. Assim, enfrentamos, como o dramaturgo brasileiro, a dura e fascinante arte de viver. *Máquinas de luta* contra o desespero, a tristeza e até a morte, diz Suassuna.

São essas nossas apostas em tempos traumáticos para a esfera micropolítica (ROLNIK, 2018). É preciso que encontremos modos de nos juntar, de produzir forças comunísticas para verter a nossa dificuldade de respirar em conspirações de mundos possíveis.

Não podemos sucumbir ao mal-estar; é preciso que potencializemos nossa emoção criadora e nossa força inventiva em frente ao intolerável. Afirmar a vida das/nas escolas públicas é um modo de buscar agir contra esse mal-estar, recobrando nossas forças vitais e nos permitindo vislumbrar movimentos de (re)existência ao domínio do regime colonial-cafetinístico.⁶⁸



Nossas *máquinas de luta* não são, necessariamente, materiais, mas sim imateriais, nas quais pensamento e ação são a mesma coisa, conforme nos lembra Suely Rolnik (2018).⁶⁹ Nessas máquinas, os efeitos do riso nos movimentos curriculares passam pelo contágio, pela ampliação das alianças em meio às sombras dos limiares. Contaminamo-nos. Tangenciamos linhas desviantes. Somos

levados pelo *apego à vida*.

Nesses movimentos em que nos aliançamos com a **Escola Horizontes**, buscamos o que neles nos poderia *fazer ver* e afirmar suas potências. Gritamos juntos. Rimos de *Durango Kid*. Militamos. Botamos nosso bloco na rua. Deixamo-nos atravessar pelos movimentos de mundos. Experimentamos os

Imagem 94 – Lutemos juntos pelas escolas públicas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

⁶⁸ Danças e cossacos e risos e currículos e...:
<https://www.youtube.com/watch?v=XYeKlIxuMBA&feature=youtu.be>

⁶⁹ Aprendizagens e escola pública e docências e...:
<https://www.youtube.com/watch?v=46zB2fVKlsw&feature=youtu.be>

burburinhos. Convocamos com os professores, professoras e crianças da escola pública aprendizagens que expandam vidas. A vida jorra. Cantamos no escuro: é possível resistir.

Referências

ALBERTI, Verena. O caso Bergson. In: ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed.: FGV, 1999. p. 184-196.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2008. p.121-136.

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

CARVALHO, Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 103- 122.

CARVALHO, Janete Magalhães. O “comunismo do desejo” no currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi Santos; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, Kezia Rodrigues (org.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis/RJ: De Petrus; Vitória: Nupec/Ufes, 2015a. p. 79-98.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Práticas discursivas sobre currículo da comunidade acadêmico-científica vinculada às associações do campo e veiculada em periódicos nacionais e internacional**. Vitória/ES: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); PPGE/Ufes, 2016-2018. 2015b.

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. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **Educação Temática Digital – ETD**, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da educação básica pela estratégia de fazê-los falar. **Proposições**, v. 29, n. 2, p. 235-258, mai./ago. 2018.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos nossos amigos: crise e insurreição.** São Paulo: n-1 Edições, 2016.

COMITÊ INVISÍVEL. **Motim e destituição agora.** São Paulo: n-1 Edições, 2017.

COUTO, Mia. A menina sem palavra. In: COUTO, Mia Couto. **A menina sem palavras: histórias de Mia Couto.** São Paulo: Boa Companhia, 2013. p. 31-36.

COUTO, Mia. **O bebedor de horizontes: uma trilogia moçambicana (livro 3).** São Paulo: Companhia da Letras, 2018.

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

CERVANTES, Miguel de. **O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades.** Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

BERGSON, Henri. **As duas fontes da moral e da religião.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação do cômico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente: ensaios e conferências.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON, Henri; DELEUZE, Gilles. **Memória e vida.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

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

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo (Cinema 2).** São Paulo: Brasiliense, 2005a.

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

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo.** São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, cor. (Transcrição traduzida disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario>. Acesso em: 20 maio 2015.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002.

DELEUZE, Gilles. Bergson, 1859-1941. In: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2004a. p. 28-41.

DELEUZE, Gilles. A concepção da diferença em Bergson. In: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2004b. p. 43-72.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Campinas/SP: Papirus, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995a. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995b. v. 2.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1997. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze e Félix Guattari**: biografia cruzada. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis/RJ: DP et Alii; Vitória/ES: Nupec/Ufes, 2012. p. 143-159.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; MORIN, Edgar; GALLO, Silvio (org.). **O sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 101-124.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. ...e currículos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.) **...currículos em redes..** Curitiba: CRV, 2016. p. 233-244.

GALLO, Silvio. Educação: entre a subjetivação e singularidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 229-244, maio/ago, 2010.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis/RJ: DP et Alii; Vitória/ES: Nupec/Ufes, 2012. p. 203-217.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix; NEGRI, Toni. **Os novos espaços de liberdade**. Lisboa: Editora Centelha, 1987.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas/SP: Papyrus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2004.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012a. p. 52-60.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2012b. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 91-110.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

LAPOUJADE, David. **Potências do tempo**. São Paulo: n-1 Edições, 2017a.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 Edições, 2017b.

LARROSA, Jorge. Elogio do riso. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 167-182.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LINS, Daniel. Clarice Lispector: a escrita bailarina. In: LINS, Daniel; PELBART, Peter Pál (org.). **Nietzsche e Deleuze**: bárbaros civilizados. São Paulo: Annablume, 2004. p. 45-60.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17-31.

PELBART, Peter Pal. **Da polinização em filosofia**. [s.d.]. Disponível em: <http://deleuze.tausendplateaus.de/>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PEROVANO, Nayara Santos; DIAS, Phaula Rodrigues; LOURENÇO, Suzany Goulart. **A potência dos encontros entre a infância, os saberes (conhecimentos) e os afetos em uma sala de aula do ensino fundamental no município de Vitória/ES**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editorada UFRGS, 2007.

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

UNO, Kuniichi. **Guattari**: confrontações/conversas com Kuniichi Uno e Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2012-2018) - Continua

Ano	Título/Autor(a)/Instituição	Nível	Autor(a)/Instituição
2012	Multiculturalismo e currículo escolar: desafios e possibilidades no ensino fundamental	D	Fernanda Nunes Ferreira – Unisantos
	A imaginação no processo de ensino/aprendizagem: uma abordagem histórico-cultural	D	Maria Sílvia Pinto Santa Fé – Mackenzie/SP
	O (re)conhecimento das geociências nos estudos do meio no ensino fundamental I: contribuição das práticas pedagógicas para a integração curricular	D	Lívia Andreosi Salvador – Unicamp
	O desafio de progredir na aprendizagem da língua inglesa na escola pública: dando voz aos alunos do ensino fundamental II	D	Eliane Fernandes Azzari – Unicamp
	Traçados deambulantes: o que uma vida aprende quando decide seguir a diante	D	Laisa Blancy de Oliveira Guarienti – Unicamp
	A construção de conhecimentos em um Projeto de Horta numa classe de 2º ano do ensino fundamental	D	Alyne Franco Brandão Belizário – Unicamp
	Alfabetização matemática no contexto ribeirinho: um olhar sobre as classes multisseriadas da realidade amazônica	D	José Sávio Bicho de Oliveira – Ufpa
Um estudo sobre o estatuto fonológico dos ditongos variáveis [aj] e [ej] do PB a partir de dados orais e ortográficos produzidos por crianças de séries iniciais	T	Marco Antônio Adamoli – UFPel	
2013	O aprender como ato: a produção do conhecimento na eventicidade do ser	D	Aline Santos Oliveira – UFRGS
	Aprendizagem de leitura de imagens em Artes Visuais: contribuições da teoria do Ensino Desenvolvimental	D	Ana Rita Silva – PUC/GO
	O gênero discursivo charge: uma proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental	D	Carla Ramos de Paula – Unioeste
	Verter a educação em arte: potências do conceito de pedagogia menor para o ensino de Artes Visuais	D	Daniela da Cruz Schneider – UFPel
	Currículos como redes de <i>saberesfazer</i> s e as invenções cotidianas que potencializam a vida	D	Cristina Lens Bastos de Vargas – Ufes
	O ensino de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental: limites, desafios e possibilidades	D	Wesley Diniz Ferreira – UFU
Fabulações e modelos ou como políticas cognitivas operam em educação matemática	D	Giovani Cammarota – UFJF	

APÊNDICE A – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2012-2018) – Continuação

Ano	Título/Autor(a)/Instituição	Nível	Autor(a)/Instituição
2013	O potencial da experimentação no desenvolvimento de habilidades cognitivas e na construção de conhecimento(s) de Física no ensino fundamental	D	Leandro Silva Moro – UFU
	A atividade lúdica nas práticas pedagógicas dos ingressantes no ensino fundamental: análises das aulas de Educação Física	D	Maria Salette Pereira Santos – PUC/Campinas
	História da matemática como metodologia alternativa para o desenvolvimento da prática pedagógica nos primeiros anos do Ensino Fundamental	D	Anderson Draméssio Santos – UFU
	Letramento científico: conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental	D	Regina Maria Santiago Ferreira – PUC/RS
	O uso do blog na alfabetização	D	Raquel Pereira Soares – UFU
	Educação Potencial: autocomédia do intelecto	T	Máximo Daniel Lamela Adó – UFRGS
	Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas	T	Ivete Picarelli – PUC/SP
	O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol	T	Made Júnior Miranda – PUC/GO
	Das potencialidades de uma proposta curricular às fragilidades de um recurso didático: cadernos de apoio e aprendizagem	T	Marcia Regina Savioli – PUC/SP
2014	Construção do currículo escolar: a produção de sentidos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da escola da Baixada Fluminense	T	Tania de Assis Souza Granja – Uerj
	Escola de nove anos: análise do processo de alfabetização no ciclo inicial (1º e 2º anos)	T	Silvia de Toledo da Silva – PUC/SP
	Conhecimento e arte de educar: lições lockeanas	D	Denilson Melo Rodrigues – UFSE
	Currículo como direito de aprendizagem: uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização	D	Lúcia Helena Couto – PUC/SP
	Um estudo dos mapas conceituais como instrumento de auto avaliação em ciências: concepção de alunos do ensino fundamental I	D	Luzia Marinalva da Silva – UFPB
A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental	D	Márcia Martins Villas Bôas – PUC/RS	
A prática pedagógica de educação física a partir do currículo de São Paulo	D	Robinson Luiz Franco da Rocha - Unicamp	

APÊNDICE A – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2012-2018) – Continuação

Ano	Título/Autor(a)/Instituição	Nível	Autor(a)/Instituição
2014	Monitoramento metacognitivo: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autocontrole e a motivação para aprender de estudantes do Ensino Fundamental	D	Helena Akemi Motoki Tanikawa - Unicamp
	Formação humana e tempos educativos nas inovações curriculares: teorias, práticas e perspectivas	T	Jocinete das Graças Figueiredo – PUC/SP
	Atenção, consciência e prática pedagógica: um estudo de suas interconexões	T	Lúcia de Fátima Cunha – UFRN
	Ensinar e aprender história na relação dialética entre interpretação e consciência histórica crítica	T	Maria da Paz Cavalcante – UFRN
	Corpo e literatura: ressonâncias de vida e educação – a escola num modo de aprendizagem em ser divino com a palavra	T	Luiz Alberto Silvestre do Nascimento – UFJF
	As dificuldades de aprendizagem nas vozes das crianças	T	Maria Gorette Quintiliano Carvalho – PUC/GO
	Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidade de escuta das crianças	T	Viviane Aparecida da Silva – PUC/SP
2015	Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita	D	Letícia Regina Silva Souza Prezotti – Ufes
	Criatividade na educação: caminho para autonomia: um olhar a partir da Feira da Criatividade	D	Maria Silvana de Sousa Santos - Ufpa
	Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação	D	Carolina Aparecida Araújo Tenca – PUC/Campinas
	Ri melhor quem ri na sala de aula? Um estudo sobre a percepção do riso por alunos e professores	D	Cilene Pascotto Garroti – Umesp
	Entre números e palavras: diferenças que colidem no fracasso escolar	D	Isabel Cristina dos Santos Rodrigues – Umesp
	Ciências Naturais nos anos iniciais em Jataí-GO: do currículo prescrito ao currículo modelado pelos professores	D	José Hilton Pereira da Silva – Unicamp
	Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental	D	Tagiane Maria da Rocha - Unicamp
Aprendizagem matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	D	Jane Eletra Serafini Daniel – UFPR	

APÊNDICE A – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2012-2018) – Continuação

Ano	Título/Autor(a)/Instituição	Nível	Autor(a)/Instituição
2015	Resolução de problemas e aprendizagem significativa no ensino da Matemática	D	Euzane Maria Cordeiro – UFU
	Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental	D	Sylvia Bernadete Alves Salgado Oliveira – PUC/Campinas
	A Base Nacional Comum Curricular em questão	D	Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues – PUC/SP
	Experimentações curriculares e juventudes em redes conexonistas e inventivas na contemporaneidade	T	Roger Vital França de Andrade – Ufes
	O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira	T	Patrícia Lopes Jorge Franco – UFU
2016	O que dizem os professores sobre a disciplina de História: os cadernos didáticos no programa São Paulo faz Escola (2009-2015)	D	José Antonio Gonçalves Caetano – UEL
	Aprendizagem em uma sala de aula de Matemática	D	Aline Aparecida da Silva – UFJF
	Por uma Pedagogia do Palhaço: riso, corpo jogador, transgressão e inversão	D	Marco Antônio da Silva – USP
	A alfabetização científica: ensino de Ciências no ensino fundamental da rede municipal de educação de Jaguará do Sul-SC	T	Anadir Elenir Pradi Vendruscolo – PUC/SP
	Da reconhecimento e da cognição inventiva: uma cartografia das experiências de programação por estudantes de escolas públicas do ensino fundamental	T	Rafael Schieling Fuck – Unisinos
	Cultura visual e a formação do olhar: desafios conceituais e didáticos para o currículo escolar	T	Maria Aparecida de Oliveira Brandão – PUC/SP
	Teorias de aprendizagem em Matemática: um estudo comparativo à luz da Teoria de Objetificação	T	Severino Carlos Gomes – UFRN
2017	Em busca de caminhos que promovam a autorregulação: uma experiência com uma professora e seus alunos do ensino fundamental	D	Carmem Silva Lima Fluminense – Unoeste
	Práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais: um estudo de caso no ensino fundamental	D	Daniela Caon Guerra – PUC/RS
	Objetos de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: limites e possibilidades no letramento de alunos de uma escola particular de Porto Alegre	D	Fernando Vieira Lázaro – PUC/RS

APÊNDICE A – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2012-2018) – Continuação

Ano	Título/Autor(a)/Instituição	Nível	Autor(a)/Instituição
2017	A autonomia docente na (re)construção do currículo no cotidiano escolar	D	Daniela Schiabel – Unifal
	Motivação para aprender e estilo de aprendizagem da geração digital	D	(Elizabeth de Souza Machado – UCB)
	A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola	D	Júlio César da Silva – PUC-GO
	A criatividade e a organização do processo criativo da escrita em sala de aula	D	Karana Martins Machado Albernaz – UCB
	A contribuição do movimento no processo de aprendizagem: um olhar sobre a concepção de educadores	D	Karine Amado Garcia – Uninove
	Currículo e corporeidade: colonialidade das mentes e dos corpos no Ensino Fundamental	D	Rafael Wilson Belli – UNINOVE
	O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental	D	Sandra Regina Luvisetto do Nascimento – Uninove
	A afetividade no ensino fundamental: o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon	D	Rosa dos Santos Ribeiro – PUC/GO
	As interações discursivas no ensino de geometria por meio de técnicas de dobradura e outras atividades lúdicas: um estudo de caso em uma turma do 3º ano do ensino fundamental	D	Tereza Cristina dos Santos Paixão – UFS
	Tecendo relações entre currículo e tecnologias	D	Malton de Oliveira Fuckner – UFSC
	As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I	D	Verônica Nogueira Vanni – Unoeste
	Cineclube na escola: encontros com alunos de turma de aceleração e curtas-metragens no <i>espaçotempo</i> escolar	D	Helena de Oliveira Silva – UERJ
	A tecnologia digital na escola: um estudo etnográfico	D	Juliana Linhares de Oliveira – Uerj
	Integração de tecnologias ao currículo em escola pública de uma cidade digital	T	Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira – PUC/SP
	Os entrelaçamentos da vidas/corpos nos cotidianos escolares: a formação continuada de professores com a diferença	T	Fábio Luiz Alves de Amorim – Ufes
“O meu aluno não lê”: sentidos de crise nas políticas curriculares	T	Geniana dos Santos – Uerj	
A política de programas/projetos e a construção do currículo numa escola de comunidade rural	T	Zacarias Marinho – Uerj	

APÊNDICE A – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (2012-2018) – Conclusão

Ano	Título/Autor(a)/Instituição	Nível	Autor(a)/Instituição
2018	A apropriação da teoria de Vigotski no trabalho pedagógico de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Goiânia	D	Andrea Jardim Portella Rezende – PUC/GO
	Discursos curriculares de Geografia em análise	D	Thamiris Slanzon de Carvalho – Unesp
	A linguagem corporal como promotora da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental	D	Cláudia Nolla de Freitas Batista – Uninove
	O currículo e o seu papel no ensino: compreensão de docentes de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental II de escolas estaduais em Goiânia	D	Milena de Oliveira Matos – UFG
	Inserção da robótica educacional nas aulas de Matemática: desafios e possibilidades	D	Caroline Maffi – PUC/RS
	Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	D	Tamili Mardegan da Silva – Ufes
	Direito de aprendizagem, currículo crítico emancipatório e inclusão: proposta de reorganização curricular do componente História na rede pública de ensino do município de São Paulo	D	Rodrigo Bittencourt Albuquerque – PUC/SP
	Sexualidades e cotidianos escolares: entre <i>movimentos</i> e <i>imagens</i> e <i>narrativas</i> curriculares transbordantes	D	Marina de Oliveira Delmondes – Ufes
	Análise da implantação dos trabalhos colaborativos de autoria em escolas da região de Itaquera, no município de São Paulo	T	Valter de Almeida Costa – PUC/SP
	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	T	Vanessa Socorro da Silva Costa – PUC/SP
	Todos precisam saber ler e escrever: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da alfabetização na idade certa	T	Bonnie Axer – Uerj
	Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular	T	Mércia Cabral de Oliveira – Uerj
	Bricolagens praticadas e <i>políticas</i> práticas de currículos nos cotidianos escolares	T	Rafael Marques Gonçalves – Uerj
<i>Blogs</i> de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de <i>espaçotempo</i> da produção política do PNAIC	T	Roberta Sales Lacê Rosário – Uerj	

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (a partir da análise da pesquisadora em 2019).

APÊNDICE B – Análise das teses e dissertações com referenciais teóricos e metodológicos que se afastam da proposta de pesquisa da tese defendida

O que dizem as teses e dissertações sobre os currículos?

Entre os enunciados discursivos produzidos a partir das Teorias Críticas, temos a ideia de um currículo cujo propósito seja formar cidadãos engajados na transformação social, como em Ferreira (2012). Ao *dar voz* (sic) a alunos do 9º ano do EF, Ferreira (2012) ainda complementa essa ideia afirmando que a perspectiva crítica de currículo colabora na compreensão do sujeito como ser social e, por isso, acredita em um currículo multicultural que esteja atento a atividades referentes às diferenças identitárias.

Sua colocação corrobora a ideia de currículo defendida na tese de Oliveira (2017), que argumenta que o currículo possui uma função como artefato cultural, que é a de transmitir visões sociais particulares e interessadas, por isso deve ser ressignificado como uma ferramenta importante para a manutenção e exercício da democracia.

Assim, se o currículo deve ser entendido como a *cultura real* (sic), precisa integrar também as tecnologias digitais, pois elas constituem o desejo dos estudantes que recebemos nas escolas, segundo Fuckner (2017).

Nesse direcionamento, Savioli (2013), em sua pesquisa documental, cuja fonte foi a coleção “Cadernos de apoio de aprendizagem” de Língua Portuguesa, no Estado de São Paulo, buscou analisar como esses cadernos se incluem em uma proposta curricular de caráter emancipatório. Para a autora, a partir do pensamento de Paulo Freire e de Gimeno Sacristán, o currículo é uma construção social e, por isso, o currículo emancipatório deve reconhecer as relações entre currículo, sociedade e cultura, também visando à formação do cidadão, neste caso, de um cidadão que será emancipado nas relações com o currículo escolar. Cunha (2014), assim como Paulo Freire, afirma que, na produção curricular, a reflexão colabora na prática docente. Nessa perspectiva, além da emancipação e da formação do cidadão crítico, outra categoria

importante para o campo discursivo das Teorias Críticas é a conscientização, que é produzida por meio da reflexão sobre a prática.

Reconhecendo a importância dos conteúdos e das disciplinas, os autores Regina M. S. Ferreira (2013), Salvador (2012), Wesley D. Ferreira (2013), Brandão (2016), Gomes (2016) e Vendruscolo (2016) discursam sobre o acesso ao conhecimento como forma de garantia do desenvolvimento da consciência crítica. Gomes (2016) aponta que Paulo Freire colabora na discussão sobre Educação Matemática ao enfatizar a democracia e suas implicações para o currículo escolar. Já Brandão (2016), em sua tese, com o mesmo pensamento de Michael Young e a Fenomenologia de Susan Sontag, acredita na necessidade de inserir conteúdos voltados à formação do olhar nos currículos prescritos, pois, em sua pesquisa, os alunos demonstraram baixa capacidade de leitura dos elementos essenciais de fotografias.

Também em relação ao ensino da Arte, Wesley D. Ferreira (2013, p. 29) afirma que este “[...] pode contribuir de maneira significativa na formação dos alunos, desde que, para isso, sejam utilizadas metodologias apropriadas”. Já Salvador (2012) coloca a importância da integração curricular a partir de aulas mais contextualizadas, por isso ressalta os Estudos do Meio como elementos importantes para o ensino de Ciências. Nascimento (2017), por sua vez, juntamente com Paulo Freire, defende que o ensino de História colabora para a formação do cidadão e se coloca contra conteúdos que contribuam para que o ensino dessa disciplina seja apenas mais um vetor para a manutenção social hoje.

Isso porque, segundo Nascimento (2017), são as classes dominantes que ocupam os aparelhos ideológicos do Estado que definem os currículos, por isso nas escolas precisamos considerar os saberes da experiência para uma “educação libertadora”. Em Ciências Naturais, Regina M. S. Ferreira (2013) aponta a necessidade de tornar visível o *currículo oculto* (sic), com vistas a possibilitar a aproximação entre os conteúdos teóricos das aulas de Ciências e as práticas cotidianas dos estudantes na construção de conhecimentos científicos.

Para Vendruscolo (2016), não estamos formando cidadãos cientificamente alfabetizados, conforme estabelecem os documentos curriculares. Segundo a autora, os documentos analisados em sua pesquisa (PCN, Proposta Municipal e PPP da escola) trazem os eixos estruturantes da alfabetização científica, mas as entrevistas produzidas com os professores não contemplam esses indicadores. Também com professores de Ciências da Natureza, que atuam nos anos finais no ensino fundamental, Matos (2018, p. 19) nos ajuda a pensar no currículo como uma construção histórica e cultural, pois ele implica a definição do que e como os conteúdos devem ser trabalhados, entendidos como uma questão de poder, “[...] visto que selecionar é uma ação de poder”.

Esses estudos parecem ir ao encontro da discussão de Couto (2014, p. 24), que entende o currículo como “[...] espaço de construção e de organização da garantia do direito às aprendizagens”. Devido ao fato de acreditar que os “direitos de aprendizagem” são uma nova dimensão do direito à educação de qualidade para todos, afirma a necessidade de uma *base curricular nacional comum* (sic). A falta desse documento, segundo a autora, causa fragilidades nos sistemas de ensino, especificamente na ação pedagógica do professor.

De acordo com Couto (2014), essas fragilidades entram em relação com a falta de precisão e clareza no que deve ser ensinado pela escola, bem como com a indefinição do que garantir como direito de aprender do estudante. Essa proposição corrobora a defesa de Albernaz (2017), quando, em sua dissertação, afirma, como Gimeno Sacristán, que o currículo é um documento que movimenta e transforma a dinâmica de uma escola, por isso sua grande relevância para a organização dos processos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, encontramos pesquisadores que questionaram a supremacia dos currículos oficiais, pensando-os como elementos distantes do contexto escolar, como Albuquerque (2018), Rocha (2014), Caetano (2016), Costa (2017), Figueiredo (2014), Picarelli (2013), Rodrigues (2016), Silva (2015) e Schiabel (2017). Picarelli (2013), em sua tese, a partir de um estudo de caso em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, aponta que o currículo deve ser pensado para além dos conteúdos. Para a pesquisadora, é necessário entender

o currículo em sua dimensão macro, como política pública, que é traduzido pela significação do professor. Apoiando-se em Gimeno Sacristán, a autora afirma ainda que o currículo, como percurso a ser traçado, deve entrar em relação com a prática pedagógica planejada visando a atender à diversidade dos alunos.

Já Silva (2015), na mesma linha de Sacristán, buscou pensar como os professores modelam o currículo a partir do que é proposto oficialmente. Produz, assim, uma análise documental com os documentos oficiais de São Paulo e planos de aula de uma turma de 5º ano. Nessa mesma direção, Schiabel (2017) defende a autonomia do professor, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), em frente ao currículo formal, colocando a ideia de *currículo enquanto projeto* (sic), pois está sempre em construção no cotidiano escolar. Rocha (2014), seguindo essa lógica, afirma que a professora que fez parte de sua pesquisa adota, adapta e exclui propostas presentes no documento “Caderno do Professor”, enfatizando a importância de considerar os professores como produtores.

Caetano (2016) e Figueiredo (2014) compreendem o currículo como ordenação do contexto escolar, exercida por meio dos conteúdos, dos alunos em séries etc. Assim, o currículo estaria ligado a um projeto de educação preestabelecido, influenciando diretamente a autonomia do professor ao destacar as competências e habilidades que os alunos devem atingir. Como Figueiredo (2014) afirma, é necessário reavaliar as políticas públicas, de modo a considerar mais os contextos das escolas. Por esse mesmo motivo, Rodrigues (2016) coloca a Base Nacional Comum Curricular em questão, acreditando na necessidade de atentar para a existência dos aspectos culturais do nosso país, pois, para a autora, não é suficiente focar em objetivos de aprendizagem.

Valter Costa (2018) faz uma crítica à BNCC e suas afiliações ao setor privado para sustentar a ideia de um *currículo comunitário* (sic), propositivo e emancipatório, que seria fruto da organização popular. Já Albuquerque (2018), também na defesa de um currículo crítico emancipatório, a partir de Paulo Freire, afirma a importância de garantir um currículo que abranja toda a diversidade do

lócus da comunidade escolar; por isso a reorganização curricular deve promover a interdisciplinaridade e a inclusão para aproximar o ensino da aprendizagem.

Nesse sentido, Silva (2014) ressalta que refletir sobre o currículo implica questionar “[...] qual conhecimento importa?”. Com Gimeno Sacristán, afirma que o currículo não é neutro, pois envolve escolhas que “[...] dizem respeito ao perfil de saída dos alunos, bem como à seleção de conteúdos e metodologias para o ensino [...]” (SILVA, 2014, p. 54). Por fim, de acordo com Rodrigues (2015), os documentos curriculares projetam uma imagem de estrutura social perfeita, o que promove contradições entre as diretrizes e o cotidiano escolar. Então, para a autora, nas “palavras oficiais” aparece a importância de preparar a escola para o século XXI, mas os “números oficiais” (das avaliações em larga escala) apontam uma escola que apresenta dificuldades, ou seja, o fracasso escolar.

Desse modo, com base nas Teorias Críticas de currículo, as teses e dissertações visitadas apontam para um currículo que pode emancipar os sujeitos e transformá-los em cidadãos críticos, na medida em que esses sujeitos entram em relação com os conhecimentos socialmente reconhecidos. Esse movimento também foi possível de ser visto em trabalhos cujo reconhecimento recai sobre as disciplinas escolares e seus respectivos conteúdos, como elementos fundamentais para a formação e conscientização.

Em outros trabalhos, podemos observar a existência de três currículos diferentes: os oficiais, os vividos e o currículo oculto. O vivido, muitas vezes, com suas fragilidades, com professores que parecem não entender as propostas oficiais. Já estas surgem com toda sua pompa, mas alguns autores dizem da necessidade de reavaliá-las. O currículo oculto que aparece como aquilo que não está previsto e não é percebido, por isso seria preciso torná-lo visível.

Em outras conexões, temos as pesquisas de Costa (2018), Granja (2013), Marinho (2017) e Oliveira (2018) que têm, como aporte teórico, o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, assim como os estudos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Vanessa Costa (2018), em uma pesquisa bibliográfica e documental, faz uma crítica à BNCC como política de regulação do currículo e

denuncia a falta de debate local e a desconsideração da heterogeneidade cultural do Brasil.

Entretanto, por mais que entenda a BNCC como um instrumento de controle político-econômico, para Costa (2018), o documento não será uma *camisa de força* (sic). Nesse cenário, a pesquisa de Marinho (2017) também faz coro às críticas à BNCC, ao afirmar, por meio de uma etnografia em uma escola do município de Mossoró/RN, que a escola constrói suas próprias performances na recontextualização curricular. De acordo com o autor, essa recontextualização se dá por hibridismo, ou seja, entre conceitos, culturas, visões, distintos.

Por sua vez, a pesquisa de Granja (2013) aponta um estudo etnográfico em uma turma de 7º ano de uma escola do EF da Baixada Fluminense e faz uma crítica à regulação exercida pelas Secretarias de Educação. Afirma que o objetivo dessas instituições é concretizar uma *cultura da performatividade* (sic), tendo como parâmetro as avaliações externas. Com Stephen Ball, evidencia a importância da inter-relação dos contextos produtores do currículo escolar, pois permitem compreender os discursos que afetam o cotidiano da escolar e, por isso, as políticas curriculares interferem nos contextos das práticas, visto que os sujeitos educativos “[...] interpretam, ressignificam e recriam ‘a letra da lei’, (re)produzindo novos e velhos sentidos” (GRANJA, 2013, p. 173).

Por fim, também com a visão dos processos de colaboração na produção curricular, Mércia Oliveira (2018, p. 124) entende essa produção como ação política, uma vez que “[...] fortalece os movimentos de decisões, negociações, acordos, significações e ressignificações” para a inclusão de alunos com *necessidades educacionais especiais* (sic).

A partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, bem como seus desdobramentos em teorizações produzidas por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, alguns pesquisadores defendem o currículo como produção discursiva. Esse é o caso de Axer (2018) que produz uma análise documental a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). A pesquisadora afirma que currículo que é uma prática cultural enunciativa, sempre híbrida, que “[...] não finaliza, porém paralisa provisoriamente a

significação a partir de constrangimentos e estratégias discursivas que buscam fixar um dado sentido” (AXER, 2018, p. 28). Questiona, portanto, a possibilidade de uma alfabetização nacional a partir de uma estrutura central, como é o caso do Pnaic. Também analisando esse programa federal, Rosário (2018) ressalta suas implicações na pactuação de práticas curriculares para o ciclo de alfabetização, mas afirma que, apesar disso, aposta na ideia de currículo como processo contínuo de produção de cultura, constituído nos/pelos movimentos dos professores. Thamis S. Carvalho (2018, p. 73), analisando os discursos curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e a proposta curricular de seu município, indica que o currículo, como discurso, envolve um jogo de interesses e relações de poder que vão mostrando “[...] qual interesse está, temporariamente, hegemônico”.

Do mesmo modo, compreendendo o currículo como “[...] construção discursiva e prática de significação”, Santos (2017, p. 28) tematiza as políticas curriculares associadas à leitura e nos mostra uma insistente conexão da leitura com a ideia de domínio, aquisição da linguagem para a democratização das aprendizagens, afirmando que daí há uma ideia de incompetência da escola e de seus professores na “formação humana”.

Em relação aos Estudos com os Cotidianos, que têm Michel de Certeau como principal referencial teórico, é possível perceber uma aposta nas ações daqueles que experienciam, de fato, as escolas, os sujeitos praticantes dos cotidianos escolares. Nesse sentido, Delmondes (2018) problematiza os entrelaçamentos dos currículos com as sexualidades; aposta nos currículos tecidos em meio às práticas vividas pelas praticantes-aventureiras como expansão das possibilidades para pensar e viver as sexualidades.

Vargas (2013) busca entender os usos que alunos e professores fazem das propostas curriculares, dos livros didáticos e dos projetos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação, evidenciando possibilidades inventivas que valorizam a escola, as experiências de alunos e professores. Silva (2018) indica como os currículos tecidos com os cotidianos das escolas expandem as possibilidades de pensar as composições Educação Infantil-Ensino

Fundamental. Já Prezotti (2015) evidenciou negociações que compõem as invenções cotidianas de um currículo para uma *vida bonita* (sic). Amorim (2017) se mostra atento aos perigos de propostas reducionistas de currículos mínimos, indica os *currículos pulsantes* (sic) como potência vital para a produção das redes de conversações que ampliam os movimentos de formação continuada nos cotidianos escolares.

Em outro contexto, Helena Silva (2017) alega não um currículo que garanta para sempre o “sucesso” dos alunos, por isso assinala o cinema como potência de criação e imaginação na composição de currículos em turmas de aceleração dos anos iniciais do ensino fundamental. Finalmente, Gonçalves (2018, p. 58) aponta que o currículo é mais do que um documento norteador, visto que “[...] se envereda nas artes de fazer dos praticantes dos cotidianos [...]” que se tecem por bricolagens.

Assim, com suas pesquisas, os autores indicam a relevância das ações cotidianas de professores, alunos e todos aqueles que tecem as redes de *saberesfazer*es nas escolas.

O que dizem as teses e dissertações sobre as aprendizagens?

A partir da Teoria Histórico-Cultural, os autores analisam, de maneira geral, o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Rezende (2018), as teorizações de Lev Vygotsky ajudam a entender como o desenvolvimento cognitivo depende da internalização de conhecimentos e do desenvolvimento da consciência. Para ela, acreditar em Vygotsky significa “[...] acreditar que a educação escolar pública é muito mais do que uma fábrica de gerar índices” (REZENDE, 2018, p. 188).

Assim, Júlio César da Silva (2017) discorre que aprendizagem deve ser entendida como um processo de interiorização de conhecimentos que ocorre nas relações consigo mesmo e com os outros, o que colabora para nos desprendermos da ideia de “dificuldade de aprendizagem”. Nessa direção, Fé (2012) discorre sobre o papel do professor na estimulação da imaginação, como

função psicológica superior,⁷⁰ para que as crianças solucionem problemas. Afirma que escolheu essa temática, pois entende que os professores têm dificuldades de transpor a educação focada no ensino para uma educação centrada na aprendizagem. Por isso mesmo, Albernaz (2017) defende a necessidade do incentivo à criatividade para uma aprendizagem não mecânica.

Jacobik (2014) aponta a ideia de *aprendizagem situada em comunidades práticas* (sic) para colocar em análise a caráter social da cognição e as relações entre cognição e contextos. Aposta com Vygotsky no conceito de desenvolvimento cultural e na relevância do professor como mediador. Paixão (2017) também indica a importância da mediação do professor para as aprendizagens relacionadas com a geometria, pois a aprendizagem precisa se configurar como uma atividade mobilizada para as situações reais dos alunos.

Nesse sentido, Villas Bôas (2014), ao tratar da transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, lembra a importância da afetividade como motivação da atividade cognitiva. Conforme a pesquisadora, se, para aprender, é necessário que se tenha *vontade* (sic), cabe ao professor adequar-se aos novos tempos, dando atenção à afetividade e aos alunos do século XXI. Picarelli (2013) aborda a diversidade cognitiva em sala de aula que, segundo a pesquisadora, foi evidenciada a partir da universalização da educação básica.

Assim, no que diz respeito à aprendizagem, a autora afirma que as pessoas possuem características inatas que são determinantes para a aprendizagem individual (PICARELLI, 2013), por isso essas características devem ser pensadas em interação com as características históricas e sociais, daí a relevância do professor como mediador da aprendizagem. Já Cunha (2014) destaca a mediação da aprendizagem para o desenvolvimento da consciência e a atenção. Para a pesquisadora, a consciência é o estado psíquico cuja atividade assegura ao ser humano o conhecimento de si, do outro e do seu entorno visando a mudanças e transformações. Já a atenção, mediada pela consciência,

⁷⁰ Na teoria vygotskyana, as funções psicológicas superiores são aquelas controladas de forma consciente e voluntária. Desse modo, surgem a partir de movimentos de objetivação e exteriorização. Além disso, são entendidas como processos sociais, ou seja, como construção das/nas relações humanas. Por exemplo, a memória, a imaginação, a linguagem, a escrita etc.

é a função mental que colabora na seleção de informações, mantendo-as permanentemente em foco.

Outros autores salientam a importância de determinadas áreas do conhecimento para uma aprendizagem crítica. Vendruscolo (2016), por exemplo, acredita que o ensino e a aprendizagem de Ciências Naturais colaboram para a compreensão de mundo, do ser humano, dos fenômenos da natureza e da interferência do homem no meio em que vive, o que corrobora o desenvolvimento do cidadão crítico. Oliveira (2012) coloca a alfabetização matemática em escolas ribeirinhas e sua importância nas relações entre os saberes científicos e os saberes da tradição local, portanto, nas ampliações dos conhecimentos.

Santos (2013) afirma que, apesar de os documentos sobre a implementação do ensino fundamental de nove anos apontarem as brincadeiras como elementos fundamentais no processo de aprendizagem, observou em sua pesquisa que as escolas priorizam atividades tipicamente escolares, relacionadas com conteúdos de alfabetização e Matemática, secundarizando atividades lúdicas. Segundo Santos (2013), abordar as brincadeiras a partir da Teoria Histórico-Cultural implica valorizar o lugar ocupado pela dimensão simbólica e pela imaginação. Assim, para a pesquisadora, a Educação Física assume um importante papel na composição do currículo do novo ensino fundamental.

Por sua vez, Batista (2018) indica que a linguagem corporal, por meio das experimentações corporais, permite-nos perceber e interagir com o mundo para a apreensão de conteúdos também da Educação Física. Já Cavalcante (2014) coloca o ensino de História como condição para o *desenvolvimento da consciência histórica* (sic), pela qual se faz uma convocação do passado para compreender o presente, visando à formação cultural e científica, mas também social, moral e emocional. Além disso, assim como Leontiev e Galperin, afirma que, para aprender, é necessário entrar em atividade, sendo esta um processo, num sistema de relações, no qual o homem constrói o seu ser social e sua consciência. Por fim, Santos (2015) aborda, de modo geral, no contexto da produção de uma Feira da Criatividade, a relação entre criatividade e autonomia intelectual, assim como Vygotsky e Paulo Freire, a importância de se pensar uma

educação voltada para a criatividade de modo que venha a favorecer uma formação emancipatória.

Três trabalhos visitados entrelaçam a Teoria Histórico-Cultural com a Teoria do Ensino Desenvolvimental, de Vasily Davydov. Dentre eles, Silva (2013) aponta a relevância da didática no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a relação entre os objetivos de aprendizagem que se espera que os alunos alcancem e os objetivos de formação de professores. Além disso, Silva (2013), com base na teoria de Davydov, indica que a seleção de conteúdos deve priorizar os conhecimentos de natureza geral e abstrata, uma vez que os conhecimentos mais particulares e concretos serão deduzidos pelos próprios alunos.

Assim, o ensino deve prover os alunos da organização do pensamento e do processo de formação de conceitos. Do mesmo modo, Miranda (2013) aposta na relação entre esses teóricos para abordar a aprendizagem nas aulas de Educação Física, pois acredita que a Teoria de Davydov ajuda no desenvolvimento mental dos sujeitos, visto que se baseia nas experiências humanas que colaboram na formação de conceitos dentro de um determinado campo de conhecimento.

Por fim, Franco (2015), ao se apropriar também das teorias de Vygotsky e Davydov, busca enfatizar a aprendizagem a partir da “essência dos conceitos”. Para a autora, o ensino muitas vezes não oferece elementos capazes de *humanizar os estudantes* (sic). Portanto, aponta que é preciso uma *tomada de consciência* (sic) da condição de alienação a qual estamos sujeitos para que possamos alcançar a superação.

Em outra direção, Silva (2014) recorre a Vygotsky para problematizar a importância das relações sociais entre adultos e crianças, levando em consideração que sua pesquisa buscou destacar a relevância da participação e expressão das culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental. Para tal problemática, a pesquisadora destaca também a Sociologia da Infância, objetivando evidenciar que a participação das crianças auxilia na aprendizagem, e o professor é aquele que atua como instigador e mediador. Assim, aposta nas

crianças como sujeitos ativos que constroem suas próprias culturas, na interação com seus pares e com as pessoas de outras gerações. Azzari (2012) segue também essa lógica, apostando na interação social, a partir de Vygotsky, como fortalecedora da metacognição e da autonomia dos alunos com vistas à necessidade de entrar em relação com multiletramentos na aprendizagem da língua inglesa.

Maria Goretti Q. Carvalho (2014), buscando romper com a psicologia do desenvolvimento, também recorre em sua tese à Sociologia da Infância para dizer que ainda se defende em pesquisas sobre as *dificuldades de aprendizagem* (sic) das crianças. Alega que essas dificuldades entram em relação com as condições de vida que são próprias das crianças, responsabilizando-as por suas “não aprendizagens”. Assim, de acordo com Carvalho (2014, p. 153): “A facilidade ou dificuldade em aprender é diretamente relacionada à capacidade que as crianças têm em silenciar, em se comportar, em memorizar”. Desse modo, para a autora, é a escola quem produz as *dificuldades de aprendizagem*.

Os três trabalhos desenvolvidos com base na perspectiva dialógica, Oliveira (2013), Paula (2013) e Soares (2013) – este último faz ainda um entrelaçamento com a Teoria Histórico-Cultural –, são pesquisas realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental que dizem respeito aos estudos da linguagem baseados em Mikhail Bakhtin. Apostam na plurivocalidade, ou seja, entendem que as aulas não são lineares por serem atravessadas por diferentes enunciados. Quando Oliveira (2013) enfatiza o aprender como ato, acredita que as aprendizagens são trajetos únicos, singulares, que coabitam a sala de aula. Nesse direcionamento, Paula (2013) entende a compreensão como resultado do processo de interação social. Por fim, Soares (2013) indica que a aprendizagem dos gêneros do discurso permite às crianças a apropriação das formas de discursos historicamente construídos. Assim, de modo geral, essas pesquisas apontam a importância da inserção das crianças nas práticas sociais da linguagem escrita, em seus inúmeros propósitos comunicativos, evidenciando sempre a relevância do dialogismo.

Em outra direção, as pesquisas com base no construtivismo, Adamoli (2013), Daniel (2015), Ferreira (2013), Garcia (2017), Rocha (2015) Lázaro (2017), Machado (2017), Oliveira (2017), Belizário (2012), Ribeiro (2017), Silva (2013) e Vanni (2017) pensam a aprendizagem a partir das etapas em que os alunos se encontram, bem como a adequação de métodos de ensino. Ferreira (2013), baseando-se em estudiosos, como Magda Soares e Erika Zimmermann, com uma pesquisa no 9º ano do ensino fundamental e partindo dos resultados das avaliações em larga escala, buscou pensar métodos adequados para o letramento científico, objetivando a construção de conhecimentos científicos pelos alunos. Para a autora, o educador do século XXI deve fazer uso de práticas pedagógicas satisfatórias e significativas.

Nessa direção, Lázaro (2017), a partir de um estudo de caso com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, defende a necessidade de inovação como elemento importante para a formação e construção de estudantes empreendedores, reflexivos e críticos. Por sua vez, Adamoli (2013), com Emília Ferreiro e Ana Teberosky, busca identificar como acontece a aquisição da escrita em crianças matriculadas no 1º e 2º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, procura entender como as crianças constroem respostas às situações-problema que lhes são postas. Ao final de sua pesquisa, a autora conclui que as formas convencionais de grafar os ditongos variáveis se estabilizam a partir do 2º ano do ensino fundamental.

Pensando também em como a aprendizagem passa por estágios, Ribeiro (2017), juntamente com Jean Piaget e Henri Wallon, destaca a relevância da afetividade como metodologia de ensino para o desenvolvimento cognitivo, pois, para a pesquisadora, por meio da afetividade, os alunos exteriorizam seus desejos e vontades. Belizário (2012), a partir do desenvolvimento de um projeto de horta com crianças do 2º ano do ensino fundamental, analisou o construtivismo no ensino de Ciências, pensando a produção de conhecimentos do ponto de vista cognitivo, social e afetivo.

Com Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, Silva (2013) afirma que, para as crianças produzirem textos com hipóteses de escrita em nível alfabético,

dois anos são insuficientes. Assim, de acordo com a autora, para uma *aprendizagem eficiente* (sic), é preciso três anos para o primeiro ciclo de aprendizagem do ensino fundamental. Além disso, indica a importância da utilização de atividades reflexivas para o resgate do *aluno pensante* (sic).

Seguindo essa lógica, Vanni (2017) fomenta que a produção de assembleias com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental contribui como espaço de aprendizagem e desenvolvimento da moral, sempre lembrando a necessidade de considerarmos a ordenação dos estágios como sucessiva e invariável. Junto a Donald W. Winnicott, numa lógica mais psicanalítica, Rocha (2015) coloca a importância do brincar para o *amadurecimento* (sic) e, portanto, para o desenvolvimento de relacionamentos e da aprendizagem escolar. A partir dos olhares de professores sobre o movimento nas aulas de Educação Física, Garcia (2017) frisa que o movimento contribui para o enriquecimento das estruturas cognitivas para a aquisição de conhecimentos.

Enfim, Daniel (2015), a partir de Neuza B. Pinto e George Polya, que discutem sobre análise de erros e resolução de problemas em Matemática, enfatiza a necessidade de considerar o estágio cognitivo em que os alunos se encontram e, assim, os erros desses sujeitos podem ser um diferencial para redimensionar as práticas pedagógicas.

Em consonância com a Teoria Construtivista, analisamos quatro trabalhos que têm como aporte teórico a Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, cujos autores são: Moro (2013), Santos (2013), Silva (2014) e Cordeiro (2015). Em geral, essas pesquisas identificam a estrutura cognitiva como altamente organizada e hierarquizada. Segundo os pesquisadores, na teoria ausubeliana, para que a aprendizagem aconteça, é necessário que os alunos estejam dispostos a aprender, o que cabe ao professor efetivar. Veem uma grande relevância no desenvolvimento de habilidades e competências.

Para conversar com essa teoria, Moro (2013) produziu um estudo experimental em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, a partir da resolução de situações-problema, com o intuito de analisar como os alunos se mantêm comprometidos com sua aprendizagem. Já Santos (2013) apresenta a História

da Matemática como ferramenta para que os processos de ensinar e de aprender caminhem coerentemente com as metas do plano de trabalho do educador, que deve respeitar os documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Defendendo um ensino centrado no aluno, Silva (2014) enfatiza a necessidade da avaliação de Ciências como um processo formativo que visa a mediar a construção do currículo. A pesquisadora propõe a construção de Mapas Conceituais como ferramenta eficaz de autoavaliação, pois, para ela, a aprendizagem é de responsabilidade individual. Enfim, a dissertação de Cordeiro (2015) aponta a Teoria da Aprendizagem Significativa em contraponto ao Behaviorismo (estímulo, resposta, reforço).

Conforme a pesquisa, a teoria ausubeliana implica: organizar, reelaborar e ampliar as ideias já existentes na estrutura cognitiva do sujeito. Concluindo seu argumento, Cordeiro (2015) propõe testes para identificar a efetuação da aprendizagem significativa, bem como metodologias alternativas para a melhoria dos processos educativos.

Outros enunciados discursivos que aparecem nessa trama se baseiam na Teoria Sociocognitiva, de Barry Zimmermann e Albert Bandura, desenvolvida nas pesquisas de Oliveira (2015), Fluminhan (2017), Tanikawa (2014) e Tenca (2015). As quatro autoras apostam na autorregulação da aprendizagem, visto que, para elas, os alunos são capazes de se autorregular para atingirem seus objetivos, por meio do uso consciente das práticas de estudo. Evidenciam, portanto, o papel ativo dos alunos no processo do aprender. Algumas estratégias defendidas são: organização do tempo de estudo, monitoramento metacognitivo, tomada de consciência das aprendizagens, autoquestionamento e atividades como sublinhar, resumir etc. Fluminhan (2017), por exemplo, alega que um aluno é autorregulado quando em sua aprendizagem utiliza estratégias específicas para o alcance de metas. Portanto, as pesquisadoras vão afirmar a necessidade de autonomia estudantil para a melhoria do desempenho escolar.

Encontramos ainda os que seguem a lógica do construcionismo, desenvolvida por Seymour Papert, matemático sul-africano que lecionava nos Estados Unidos,

a partir dos estudos de, por exemplo, José Armando Valente, Elizabeth Almeida e José Manuel Moran; lógica esta que implica uma retomada do construtivismo, mas enfatizando o uso das tecnologias como ferramentas para a construção do conhecimento. Nesse sentido, destacando o papel das funções neurobiológicas, Machado (2017) afirma que os alunos precisam ter capacidade de pensar de forma criativa, por isso é preciso a inserção de projetos com os usos de tecnologias na escola. Segundo Oliveira (2017, p. 61), junto a alunos do 9º ano, com as tecnologias digitais “[...] a aprendizagem foi desterritorializada, tornou-se autodidata”. Aposta, assim, na aprendizagem colaborativa entre os alunos para que o uso das tecnologias possa trazer benefícios para a aprendizagem e formação.

Juntamente com José Armando Valente, Fuckner (2017) reconhece a importância das tecnologias para a criação de ambientes de aprendizagem que possibilitem a construção de conhecimento e não meramente a instrução, por isso devem ser integradas ao currículo. Por meio de um estudo de caso desenvolvido com professores do 6º ano do ensino fundamental, Guerra (2017) afirma que os alunos são “nativos digitais”, pois nasceram após o advento da internet, enquanto os professores se constituem como “imigrantes digitais”, visto que não nasceram no mundo digital, mas se apropriam dos usos de algumas tecnologias.

Assim, em sua pesquisa, aponta a urgência de uma formação consistente para que o professor possa colaborar com as aprendizagens dos estudantes em suas relações com *softwares*. Indica também a necessidade de criação de projetos de investigação pautados nos interesses dos alunos, nos quais estes sujeitos devem se colocar como responsáveis por suas aprendizagens. Com essa mesma intencionalidade, Maffi (2018) propõe a criação de ambientes de aprendizagem que propiciem o uso da robótica com vistas a uma aprendizagem autônoma, entendendo o estudante como ator principal dos processos de ensino-aprendizagem.

Uma única pesquisa apropria-se da perspectiva empirista de John Locke para pensar a aprendizagem na escola. A hipótese de Rodrigues (2014) implica

pensar a mente humana como tábula rasa que, por sua vez, se encontra predisposta à formação. Então, conforme o autor, uma vez conhecida a estrutura do funcionamento da mente humana, pode-se afirmar um processo de aprendizagem que vincula valores morais e políticos. Assim, para Rodrigues (2014), é preciso evidenciar a formação do *gentleman*, contrapondo-se ao mecanicismo; uma formação social e útil, que promova a conduta virtuosa dos sujeitos. Conclui sua pesquisa alegando que, nas “lições lockeanas”, podemos encontrar diversas propostas didático-pedagógicas que são passíveis de retomadas nos processos educacionais contemporâneos.

APÊNDICE C – Análise das teses e dissertações com referenciais teóricos e metodológicos que se aproximam da tese defendida

O que dizem as teses e dissertações sobre os currículos?

As pesquisas atravessadas por intercessores da Filosofia da Diferença, acreditam nos currículos como abertura às invenções, experimentações e também às resistências ou (re)existências. Como Prezotti (2015) indica: apostar nos deslizamentos do plano de imanência, nas composições. Nesse sentido, Adó (2013) evidencia uma educação atenta ao informe, que afirma a diferença, que não privilegia nomes. Assim, o autor buscou produzir um “compendio portátil” sobre a literatura como lugar das contradições e dos desacordos, inferindo um *currículo-literatura* (sic) para uma docência artista.

Com Silva (2018), em suas apostas no devir-criança, como Gilles Deleuze, vemos a ideia de que o currículo, como uma literatura menor, produzido pelas crianças, é intensificador de aprendizagens. Segundo a pesquisadora, nas frestas das Diretrizes Curriculares Nacionais e da BNCC, devires infantis insurgem. Já Andrade (2015, p. 101) produz uma cartografia das experimentações curriculares da juventude no cotidiano escolar e em outros *espaçostempos de praticaspolíticas*, na tentativa de problematizar o currículo como *Corpo sem Órgãos*, que não se aprisiona em “[...] um gênero, uma escola, um decreto, mas desterritorializa-se e se reinventa por entre vários órgãos e suas coletividades”.

Em outra dimensão, Belli (2017) aponta a necessidade, por meio de uma análise documental e entrevistas com professores, de uma descolonização do currículo a partir da ideia de corporeidade como potência para os movimentos de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental o que, segundo o autor, vai de encontro à criação de corpos e mentes dóceis.

Amorim (2017), também numa perspectiva foucaultiana, pensa as possibilidades da vida em resistir em frente ao que deseja dominá-la, de modo inseparável da invenção de composições outras. Pensa, então, a vida nas escolas como obra de arte que potencializa constituições curriculares e, conseqüentemente,

processos de formação continuada com a diferença. O currículo, nesse direcionamento, é apontado por Delmond (2018) como um dispositivo de poder-saber que, muitas vezes, silencia os corpos em relação, por exemplo, à sexualidade, mas indica também, assim como Gilles Deleuze, que os corpos são composições de afetos que tecem as sexualidades e podem deslizar no plano de imanência das escolas.

O que dizem as teses e dissertações sobre as aprendizagens?

No que se refere às pesquisas que se compõem com intercessores da Filosofia da Diferença, temos os trabalhos de Cammarota (2013), Prezotti (2015), Adó (2013), Guarienti (2012), Silva (2016), Andrade (2015), Fuck (2016), Nascimento (2014), Schneider (2013) e Tamili Silva (2018). Desse modo, Silva (2016) produz uma cartografia das aprendizagens em uma sala de aula de Matemática, com vistas a compreender os possíveis de escapar da trama da reconhecimento *na* Matemática, não *da* Matemática. Pensa a aprendizagem como abertura para estranhar o território que habita, que não se esgota no ato mesmo de repetir.

Cammarota (2013), a partir da fabulação de situações de sala de aula, também problematiza as relações entre a cognição inventiva e a educação matemática. Segundo o autor, de modo geral, a educação matemática tem por ocupação levar os alunos a uma resposta correta, conhecida previamente pelo professor, sempre única, o que torna o aprender um movimento de desvendar verdades. Assim, propondo um *antimodelo* (sic), indica que aprender deixa de ser um movimento de construir caminhos já trilhados para colocar-se como movimento de problematização.

Seguindo essa lógica, Prezotti (2015) propõe a desconstrução do pensamento cartesiano de que aprender é apenas um processo cognitivo que objetiva resultados em avaliações. Já Tamili Silva (2018) indica que a aprendizagem acontece nos fluxos dos acontecimentos, em seu caráter inventivo, revelando caminhos outros que não sejam clichês, pois o clichê é entendido como aquilo que enrijece o pensamento. Andrade (2015), por sua vez, problematiza os processos coletivos experimentados pelas juventudes, com e apesar do

capitalismo conexionalista, que evidenciam aprendizagens inventivas, ou seja, o que para ele se afirma como processos de experimentações ativas.

Nascimento (2014) cartografa experiências que entendem a palavra como abertura a outros mundos e, por isso, compreende a literatura como uma possibilidade de aprendizagem afirmativa de um corpo poético em vida. Para o autor, essas experiências colocam-se como resistências ao simbolizar uma aprendizagem como prosa do mundo. Assim, de acordo com Nascimento (2014), com a literatura se respira, aprende-se um fôlego. Já Fuck (2016), em sua pesquisa-intervenção, problematiza os processos cognitivos em experiências de programação com alunos-monitores. Afirma que a pertinência em investigar a cognição está nos atravessamentos que sua concepção pode produzir nos modos como os sujeitos se posicionam perante o mundo e a si mesmos. Guarienti (2012), por sua vez, com Deleuze e Guattari e o filme “Lua de Papel”, problematiza a ideia de uma aprendizagem deambulante, como modo de se desviar das *maquinarias engessantes* (sic) e, assim, de resistência ao saber molar.

Finalmente, Schneider (2013), com uma pesquisa teórica e bibliográfica sobre as potências do conceito de pedagogia menor para o ensino de Artes Visuais, afirma que a educação menor acontece todos os dias, quando há abertura para atos de criação, ao contrário da educação maior que, para ela, deseja assegurar a aprendizagem, pois se funda na aquisição de conhecimentos. Enfatiza, ainda, que esse movimento não implica desconsiderar os conhecimentos objetivos, mas suscitar variações na pedagogia maior, colocando o ensino de Artes Visuais como lugar de alargar as experiências com o mundo. Segundo Schneider (2013), na pedagogia menor nunca se sabe de antemão como e o que alguém vai/deve aprender.