

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

JULIANA PAOLIELLO SÁNCHEZ LOBOS

CARTOGRAFIA DOS AFEIOS: OU DA ALEGRIA COMO EXPERIMENTAÇÃO
POLÍTICA DA GESTÃO INVENTIVA NOS TERRITÓRIOS CRIANCEIROS

VITÓRIA
2021



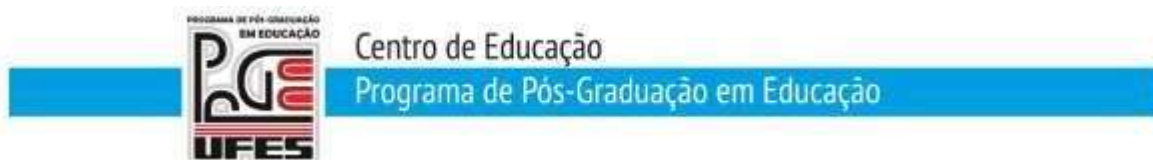
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA PAOLIELLO SÁNCHEZ LOBOS

**CARTOGRAFIA DOS AFETOS: OU DA ALEGRIA COMO EXPERIMENTAÇÃO
POLÍTICA DA GESTÃO INVENTIVA NOS TERRITÓRIOS CRIANCEIROS**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, na linha de Docência Currículos e Processos Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora
Orientadora: Prof.^a Titular Dr.^a Janete Magalhães Carvalho

VITÓRIA
2021



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

L799c LOBOS, JULIANA PAOLIELLO SÁNCHEZ, 1978-
CARTOGRAFIA DOS AFETOS : ou da alegria como
experimentação política da gestão inventiva nos territórios
crianceiros / JULIANA PAOLIELLO SÁNCHEZ LOBOS. -
2021.
208 f. : il.

Orientadora: Janete Magalhães Carvalho CARVALHO.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Infantil. 2. Gestão. 3. Professores - Formação. 4.
Alegria. 5. Currículos. 6. Ética Política. I. CARVALHO, Janete
Magalhães Carvalho. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

JULIANA PAOLIELLO SÁNCHEZ LOBOS

**CARTOGRAFIA DOS AFETOS: OU DA ALEGRIA COMO EXPERIMENTAÇÃO
POLÍTICA DA GESTÃO INVENTIVA NOS TERRITÓRIOS CRIANCEIROS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Aprovado em: 03 de março de 2021.

COMISSÃO AVALIADORA:

Profa. Dra. **Janete Magalhães Carvalho**
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. **Carlos Eduardo Ferraço**
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Profa. Dra. **Regina Helena Silva Simões**
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof. Dr. **Eduardo Simonini Lopes**
Universidade Federal de Viçosa
Membro externo

Prof. Dr. **Silvio Donizette de Oliveira Gallo**
Universidade Estadual de Campinas
Membro externo



... Por seres tão inventivo
E parecezes contínuo
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo...

(Caetano Veloso)

*Dedico este bordado-teça aos seres inventivos
que afirmam a vida em composições de gestos que
apostam na alegria como potência política nas
travessias contínuas nos espaços e tempos dos
territórios crianceiros...*

GESTOS DE GRATIDÃO

Um dos atributos do homem livre é a gratidão. Espinosa, em sua obra *Ética*, afirma que “[...] só os homens livres são muito gratos uns para com os outros” (Espinosa, *Ética* IV, prop. 71). Os *afetos gestos* que bordo nesta página reverberam a minha imensa gratidão pela generosidade daqueles que comigo estiveram nas travessias incessantes de uma vida que se tece *com...*

...**Com** Deus, pelo amor sempre presente nos momentos difíceis e pela inspiração de escrever uma tese em meio a uma vida que não para de acontecer. Gratidão a ti, meu Senhor, que sempre serás meu sustentador....

...**Com** minha família amada e querida, que estaremos juntos por toda eternidade: Kauai e Arthur (filhos) e Ricardo (esposo) e meus pais (Gilberto e Dalva) e meus avós que tanto amo, Dirce e Ângelo (*in memoriam*). Família querida, amo vocês...

...**Com** minha estimada professora orientadora Janete... Palavras não seriam suficientes para expressar o carinho, o amor, a gratidão pela confiança e cuidados que foram a mim depositados nestes sete anos de convivência. Gratidão eterna...

...**Com** a professora Regina, que mais uma vez pôde compor comigo flutuações nas processualidades formativas de professoras e professores que fazem essas travessias... A você, professora Regina, todo meu carinho...

...**Com** o querido professor Ferraço, que faz parte da minha trajetória desde 2004, na especialização na Saberes, onde a *vontade de* pesquisa foi potente pelos aprendizados nas suas aulas. Professor Ferraço, você é mesmo inspirador!

...**Com** o professor Simonini, tão atencioso e cuidadoso nas suas contribuições. Cada uma delas uma aula. Gratidão!

...**Com** o professor Sílvio Gallo... Gallo, como carinhosamente nos reportamos ao senhor, é uma honra saber que seus *gritos* (fazendo menção ao poema de João Cabral de Melo Neto) tecem manhãs, tecem bordados, tecem pesquisas, tecem vidas de maneira tão generosa, tão transparente, tão gentil... *Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos* para enredar uma composição de **Cons.** Ao professor Gallo, os meus afetos mais alegres!

...**Com** o Grupo Com-versações, em que compomos nossas *matilhagens e artistagens e viagens e e e...*

...**Com** a Faculdade Estácio, pela oportunidade de aprender enquanto ensino e, em especial, aos amigos Fábio e Elda e todo o grupo Estácio e às alunas do PIC (Dani e Marcinha) pelas composições...

...**Com** as amigas Lílian (revisora cuidadosa deste bordado escrito) e **Com** Carol Justiniano, que doou o seu inglês para compor nosso resumo... **Com** as contribuições de Nayara Perovano nas composições artísticas...

....**Com** Rayner que sempre solicito nos auxilia nas tecnologias...

...**Com** a equipe da Gei, que integro com muitos afetos...

...**Com** Nilcea Elias Rodrigues Moreira...

...**Com** a IEBV, que me apoia em oração...

...**Com** os amigos e amigas: Seria impossível nomear... dedico, aqui neste bordado, aos que estiveram comigo neste percurso de pesquisa, sem dizer nomes para não correr o risco de não citar alguém...

...**Com** o território *Cmei-ar* Vovó Enadina e aos amigos/as deste território– pausa – Território inesquecível... território em que compus várias histórias, amigos, alegrias, desafios, pesquisa, gestão (inventiva). Território em que me constituo educadora continuamente pelas linhas de vida que por lá me atravessam. Ao Cmei “Vovó Enadina”, todo o meu amor...

...e **Com** a alegria de nunca permanecer no mesmo lugar... nem de ser a mesma... Nesse fluxo, os gestos de gratidão se expandem numa comoção intensa e extensa de um percurso que jamais terá fim...



"[...] A alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência. Sente alegria quando preenche, quando efetua uma de suas potências".

(Gilles Deleuze)

GOTEJAR

Em versos de linhas gotejantes, este *bordado-tese* em devir-tecelã deixa destilar pistas das intensidades experienciadas nos mergulhos intensivos que puderam *jorrar*, *trans-bordar* e *experimental* a alegria como potência política. Alegria política que fomenta uma gestão em seu devir inventivo nos seus desdobramentos com as processualidades formativas e a produção de *currículos gestos*, produzindo redes de afetos nos territórios crianceiros, na constituição de modos de existências mais alegres. Para essa aposta investigativa, busca com a cartografia, em composição com os cotidianos do território crianceiro *Cmei-ar*, experimentações *cartodianas* com o *com-versar* e o *com-fabular* e o *com-partilhar* e o *com-viver* e e e ... como potência para tecer um *bordado-tese* com os gestos sensíveis de uma gestão em devir. Linhas minoritárias que tecem, destecem e entretecem fios que agenciam a alegria como potência política na produção de subjetividades singularizadas nos territórios crianceiros. A aposta com as filosofias da diferença inspirou a composição teórica sobretudo com Deleuze & Guattari, em interlocução com forças outras para tecermos fios com a produção da alegria no tocante à gestão inventiva como tecitura dos processos experienciados em composição com a diferença. Experimentações efetuadas nas fendas de uma cartografia, que possibilitaram deslocamentos na produção de sentidos, na criação de mundos em redes de afetos ao encontro com um campo de forças constituído pelas crianças, docentes, pedagogas, merendeiras, serventes, auxiliares administrativos, estagiárias, auxiliares de creche, famílias, diretora escolar, artes, literaturas, filosofias, músicas, imagens, *com-versas*... Encontros com forças engendradas nas composições de gestos que efetuam afetos ativos. Ao encontro desses desdobramentos com as linhas sensíveis, esta pesquisa reverbera os efeitos da alegria como potência política em tempos de assombros, para fabular uma *escrita tese* como acontecimento intenso, tenso e aberto em zonas de indeterminação. Dessarte, este *bordado-tese*, em seu devir-tecelã, é um *com-vitae* a movimentar o pensamento sobre a alegria como potência política na gestão inventiva dos territórios crianceiros, buscando nos possíveis a afirmação da vida para não sufocarmos!

Alegria. Gestão inventiva. Processualidades formativas. Currículos gestos.

DRIPPING

Amidst dripping thread verses, this embroidered- thesis in its weaver-becoming drops clues of the intensities experienced throughout dives and flows that experienced joy as a political power. As it fosters management in its inventive-becoming, the politics of joy unfolds formative processes, produces gesture-curricula and consequently threads networks of affections in child-made territories in an attempt to create happier ways of existence. In order to carry on such investigation, this work draws on cartography and everyday research to go through experimentations as well as conversations, fables, sharing, togetherness and and and... as a power to weave an embroidered- thesis with the sensitive gestures of a management- becoming. Minor lines weave and untwist threads that empower joy as a political act in the production of singular subjectivities in child-made territories. The theoretical background relies on the Philosophy of Difference, especially on the writings of Deleuze & Guattari in interlocution with other forces to weave threads with the production of joy regarding inventive management as a weaving process experienced along with difference. The production of meaning along this cartography has allowed displacements in the creation of worlds among networks of affections towards the encounter with a field of diverse forces made up of children, teachers, pedagogues, cooks, cleaning staff, administrative assistant, teaching assistants, daycare center, families, school principal, art, literature, philosophies, music, images, conversations. Such encounters with engendered forces and gestures trigger active affection. As this research encounters the unfolding of sensitive lines, it reverberates the effects of joy as a political power in times of darkness, in order to fable a thesis as an event that is intense, tense and open to areas of indeterminacy. Hence, this embroidered- thesis in its weaver-becoming, is an invitation to move thinking towards joy a political power in the inventive management of child-made territories, seeking the affirmation of life through the possible so as not to suffocate!

Joy. Inventive Management. Formative processes. Gesture- curricula.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - AQUECENDO OS FIOS	16
FIGURA 2 - O MERGULHO DA CARTÓGRAFA	23
FIGURA 3 - O ENTRELAÇAR DAS LINHAS DE UM MEMORIAL	37
FIGURA 4 - BAÚ DE COSTURA – MEMORIAL.....	38
FIGURA 5 - AFETOS EM FRENTE AO MAR 1.....	40
FIGURA 6 - AFETOS EM FRENTE AO MAR 2.....	40
FIGURA 7 - MATILHA ACADÊMICA.....	48
FIGURA 8 - COM-VERSAÇÕES: OFICINA DO PENSAMENTO	48
FIGURA 9 - COMPOSIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL.....	49
FIGURA 10 - TECITURAS INQUIETANTES	53
FIGURA 11 - PROTESTO NA TERCEIRA PONTE EM JUNHO DE 2013	58
FIGURA 12 - TECITURA A VÁRIAS MÃOS.....	64
FIGURA 13 - EM MEIO ÀS COISAS MIÚDAS	95
FIGURA 14 - FRENTE	102
FIGURA 15 - VERSO	102
FIGURA 16 - “TÔ AQUI, NÃO!”	103
FIGURA 17 - O QUE TEM HOJE, TIA?.....	103
FIGURA 18 - TIA, EU POSSO FICAR AQUI?	103
FIGURA 19 - REGISTROS EM ENTRELINHAS.....	103
FIGURA 20 - PISTA DE UMA ARBORESCÊNCIA?	105
FIGURA 21 – TRANSMUTAMORFOSEAR.....	112
FIGURA 22 - O QUE PODE UM CORPO?	127
FIGURA 23 - POR ENTRE OS SIGNOS ARTÍSTICOS	141
FIGURA 24 - COM-VERSAÇÕES PECULIARES	141
FIGURA 25 - PECULIARES COM-VERSAÇÕES	141
FIGURA 26 - MANDALA TERAPÊUTICA	147
FIGURA 27 - CONVERSÇÕES CURRICULARES	151
FIGURA 28 - CONSTRUÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL.....	152
FIGURA 29 - CONSELHOS INVENTIVOS.....	153
FIGURA 30 - INVENCIONICES 1	153
FIGURA 31 - INVENCIONICES 2	153

FIGURA 32 - TRANSCRIANDO EM TECIDOS 1.....	154
FIGURA 33 - TRANSCRIANDO EM TECIDOS 2.....	154
FIGURA 34 - CONEXÕES CONTINENTAIS.....	154
FIGURA 35 - CONSELHO INVENTIVO	154
FIGURA 36 - SOBRE GERMES VITAIS	157
FIGURA 37 - COM-VERSAÇÃO VIRTUAL	157
FIGURA 38 - BICHO-PAU.....	164
FIGURA 39 - O ENCONTRO	164
FIGURA 40 - O JARDIM DAS BORBOLETAS	166
FIGURA 41 - SOLTURA DAS BORBOLETAS	167
FIGURA 42 - COLO ACOLHEDOR.....	167
FIGURA 43 - EXPERIMENTAÇÕES COM A TERRA	168
FIGURA 44 - "MELHOR VER NA ÁRVORE, TIA!"	169
FIGURA 45 - NA CASA DO BICHO-PAU.....	169
FIGURA 46 - ARTISTANDO CURRÍCULOS-GESTOS.....	171
FIGURA 47 – DEVIR-BICHO-PAU	175
FIGURA 48 - REGISTROS COM O BICHO-PAU.....	175
FIGURA 49 - PROFETA GENTILEZA.....	177
FIGURA 50 - TIBUM NA MANGUEIRA.....	177
FIGURA 51 - QUE TAL UMA VISITA?	177
FIGURA 52 - QUER SER MEU AMIGO?	178
FIGURA 53 - CONSTRUINDO NOS POSSÍVEIS	179
FIGURA 54 - COMPONDO COM AS DIFERENÇAS	179
FIGURA 55 - MENINOS BRINCAM DE BONECAS E MENINAS BRINCAM DE CARRINHOS.....	179
FIGURA 56 - “GESTOS DE REVERBERAÇÕES”	180
FIGURA 57 - “PAREDES QUE FALAM”	180
FIGURA 58 - “GESTOS QUE AMAM”	181
FIGURA 59 - CONVERSÇÕES COM AS CRIANÇAS	184
FIGURA 60 - DEVOLUTIVA DAS LINHAS CRIANCEIRAS	184
FIGURA 61 - CONVERSÇÕES COM AS LINHAS ENTRELAÇADAS.....	185
FIGURA 62 - CONVERSÇÕES COM AS LINHAS MISTAS	185
FIGURA 63 - AO ASSUMIRMOS A GESTÃO.....	186
FIGURA 64 - UM COLORIDO A MAIS.....	186

FIGURA 65 - REIVINDICAÇÕES DE UMA COBERTURA.....	186
FIGURA 66 - A COBERTURA.....	186
FIGURA 67 - "CONsertar o parquinho"	187
FIGURA 68 - POTENCIALIZANDO O PARQUINHO	187
FIGURA 69 - MATO NÃO, TIA!	187
FIGURA 70 - "QUERO AREIA!"	187
FIGURA 71 - "O MATINHO CREsceu"	188
FIGURA 72 - "O MATINHO FOI EMBORA"	188
FIGURA 73 - "CHÃO, NÃO! SOLO DAS EXPERIMENTAÇÕES"	188
FIGURA 74 - CRIANDO OS POSSÍVEIS.....	189
FIGURA 75 - OS POSSÍVEIS.....	189
FIGURA 76 - POTÊNCIA DA GESTÃO COLETIVA	190
FIGURA 77 - JUNTANDO O QUE TEM	192
FIGURA 78 - TRANSFORMANDO OBJETOS	192
FIGURA 79 - BOLSA DOS AFETOS.....	193

LISTA DE SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cat – Centro de Atividades

Cesat – Centro de Ensino Superior Anísio Teixeira

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

Fesv – Faculdade Estácio Vitória

Fesvv – Faculdade Estácio Vila Velha

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

PMC – Prefeitura Municipal de Cariacica

PMS – Prefeitura Municipal de Serra

PMV – Prefeitura Municipal de Vitória

PMVV – Prefeitura Municipal Vila Velha

Sesi – Serviço Social da Indústria

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

NOTA ABERRANTE.....	17
---------------------	----

ZONA DE INDETERMINAÇÃO

SOBRE DEVIRES: TECITURAS EM LINHAS ESCRITAS COM A GESTÃO	
INVENTIVA	25
LINHAS e PONTOS e NÓS: DAS TRAVESSIAS, ENCONTROS E	
TRANSBORDAMENTOS DOS AFETOS	38
LINHAS e PONTOS e BORDADOS: A ARTE INVENTIVA DE TECER	
PROBLEMAS	54
VARIAÇÕES POSSÍVEIS COM AS LINHAS QUE TECEM COMPOSIÇÕES COM O	
BORDADO-TESE	65
PUXANDO OS FIOS: alinhavos possíveis por entre linhas e entrelinhas com as	
pesquisas.....	71
Gaguejando com os afetos: vazamentos possíveis que atravessam a gestão	
escolar.....	75
<i>Sobre os afetos nas processualidades formativas... O que versam as pesquisas</i>	
<i>com a formação nos territórios crianceiros?</i>	<i>79</i>
<i>Invencionices crianceiras... ou sobre o que versam os afetos nas pesquisas com</i>	
<i>os currículos.....</i>	<i>84</i>

ZONA DE INDETERMINAÇÃO

CARTOGRAFIA DOS AFETOS: ou da arte de dismantelar certezas nos	
encontros com a poética cotidiana e as redes de <i>conversações</i>	97

ZONA DE INDETERMINAÇÃO

A GESTÃO INVENTIVA COMO REDES DE AFETOS: UMA EXPERIMENTAÇÃO	
POLÍTICA DA ALEGRIA NO COMUM.....	114
ENCONTROS E TRAVESSIAS NAS PROCESSUALIDADES FORMATIVAS:	
agenciamentos com a gestão inventiva	126

A função fabuladora nas redes de conversações	136
Experimentações fabuladoras nas redes de <i>com</i> -versações.....	138
POR ENTRE DEVIRES E ALEGRIAS: OS CURRÍCULOS GESTOS ATIVANDO	
GERMES VITAIS NO TERRITÓRIO <i>CMEI-AR</i>	160
A potência do devir-criança nos <i>currículos gestos</i> da gestão inventiva	162
Sobre o devir-criança que afirma a vida na produção dos currículos gestos na gestão inventiva	165
A potência dos germes vitais nos <i>currículos gestos</i>	174
CARTOGRAFIA DOS AFETOS: OU DA ALEGRIA COMO EXPERIMENTAÇÃO	
POLÍTICA NA GESTÃO INVENTIVA NOS TERRITÓRIOS CRIANCEIROS	195
INSPIRAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	201

ALINHAVOS PRELIMINARES...



Figura 1 - Aquecendo os fios¹

¹ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=mo%C3%A7a+tecel%C3%A3&sxsrf=ALeKk03tVozMcIK2gSLRu fNXY14BB0OnWQ:158947515689&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwid8avpo6rpAhURH 7kGHQwmD- wQ AUoAXoECBgQAw&biw=1366&bih=608>. Acesso em: 10 maio 2020.

NOTA ABERRANTE

DA RARIDADE DA VIDA OU SOBRE A PANDEMIA COMO ACONTECIMENTO DESEJANTE

[...] Deste gosto a este desejo, nada muda de uma certa maneira, salvo uma mudança de vontade, uma espécie de salto no próprio lugar de todo o corpo que troca sua vontade orgânica por uma vontade espiritual, que quer agora não exatamente o que acontece, mas alguma coisa no que acontece [...]
(DELEUZE, 2011)

Investigar/escrever são gestos de afetos, com as intensidades, com o sensível, com o desejo. É um lançar-se nas linhas e entrelinhas que nos convocam a desejar alguma coisa que acontece no acontecimento. É produzir uma escrita-acontecimento em tempos obscurecidos pelas incertezas e crises, mas também permeado pela invenção, transformação e transmutações. “*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma*”, continuamos desejantes por uma vida no seu mais alto grau de potência. Afirmar uma vida como condição de perseverar inventivamente em fluxos estranhos, ou ainda não familiares, em tempos como estes que nos levam a desejar não o acontecimento em si, mas alguma coisa que nele está contido. Na esteira de Camus (2017), movimentamos o pensamento pelo possível que o “espetáculo da peste”, em termos potenciais, nos ajuda a pensar, [...] *Dizia, mais ou menos, que não se devia tentar explicar o espetáculo da peste, mas sim tentar aprender o que com ele se podia aprender (CAMUS – A PESTE)*. “*Será que é tempo que nos falta para perceber*” o que podemos aprender/pensar, quando o desejo nos convoca a recobrar o equilíbrio (ROLNIK, 2018), no sentido daquilo que a vida está pedindo?

O espetáculo acontecimental dessa peste pandêmica nos força a pensar o que até então não imaginávamos falar, escrever, viver... Isso porque só pensamos quando somos afetados por forças que violentamente nos atravessam. Essas forças que pretendem perseverar existindo, podemos afirmar que são a própria vida! Espinosa

² A escrita desta nota vai tecendo com os fios dos versos da canção de Lenine “Paciência” (1999) e estão destacados na fonte Harrington. Todas as vezes que um signo artístico aparecer (trechos de músicas, cinema, literatura e poesia), ele estará em fonte *Harrington*, indicando o leitor sobre a composição.

chama essa perseverança de *conatus*. A vida é uma potência ativa que jamais deixará de recobrar seus fluxos onde quer que haja os possíveis. “*Enquanto todo mundo espera a cura do mal e a loucura fingir que isso tudo é normal*”, perseveramos trabalhando, cuidando dos filhos, indo aos mercados, cuidando das plantas, discutindo a (crise) política, aprendendo a manusear as ferramentas digitais, participando e promovendo encontros virtuais, lutando para que a educação não esmoreça, habitando *nas* distâncias, escrevendo tese... e “*a vida não para*”.

A vida não para, como o rio que recobra seu fluxo onde aparentemente não há mais possíveis. Ailton Krenak³, em composição com Suely Rolnik, conta uma experiência⁴ sobre a aparente morte do rio Doce que, profundamente afetado pelos dejetos lançados pela empresa da Vale⁵, havia secado, aparentando estar completamente ou sem possibilidade de vida. Passado um tempo, constataram que o rio teria voltado a fluir por debaixo da terra. O rio, em sua potência inventiva, ou criadora, recobrou seu fluxo, na mínima possibilidade de existência, para expandir sua vitalidade. Ainda que massacrado pelas impossibilidades de as linhas vitais se expandirem, havia um germe que lutava em condições não vitais. Mas ele estava ali, perseverando! O rio não investiu sua potência vital nas “lamentações” ou “ressentimentos”, pelo contrário, buscou os pontos possíveis para fazer suas conexões e voltar a fluir. Pontos esses que não estavam prontos. Eram os possíveis que o rio encontrou para produzir condições de recriar possibilidades outras, de recobrar seu equilíbrio e retomar seu fluxo. Podemos extrair dessa experiência da *Gaia-terra* que a vida insiste em perseverar, mas necessita transfigurar-se quando ameaçada. “*Será que é tempo que nos falta para perceber* os germes de vida que pulsam e nos inquietam, produzindo um mal-estar que não tem a ver com angústias e ressentimentos, mas com perturbações e abalos nos pensamentos que convocam os afetos à potência vital?

³ Ailton Alves Lacerda Krenak, mais conhecido como Ailton Krenak, é um líder indígena, ambientalista e escritor brasileiro. É considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, possuindo reconhecimento internacional. Pertence à etnia indígena crenaque. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ailton_Krenak. Acesso em: 12 maio 2020.

⁴ Experiência relatada no encontro-conversa promovido pelo Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ em outubro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k5SP0GHjWfw>. Acesso em: dez. 2019

⁵ Vale é uma mineradora multinacional brasileira e uma das maiores operadoras de logística do país. É uma das maiores empresas de mineração do mundo e também a maior produtora de minério de ferro, de pelotas e de níquel. A empresa também produz manganês, ferroliga, cobre, bauxita, potássio, caulim, alumina e alumínio. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vale_S.A.. Acesso em: 27 jul. 2020.

Assim, percebemos que, do mesmo modo que a natureza recobra seu fluxo para ativar o sentido de sua natureza, precisamos recobrar o sentido da escola, o sentido da produção do conhecimento, o sentido de sociedade e, portanto, o sentido da vida! Sentido vital guiado por uma bússola ética que insiste na vida quando ela se vê ameaçada. Precisamos de sensibilidade para perceber o quanto um governo reacionário quer perpetuar sua necropolítica, que pretende a manutenção de uma sociedade assintomática, insensível, míope, engessada, paralisada e, portanto, indiferente aos afetos que reivindica a alegria, o *comum*, a *liberdade*, a política de afirmação da vida. “*Será que temos esse tempo para perder? E quem quer saber? A vida é tão rara, tão rara!*”. Foi preciso um acontecimento com essa magnitude para fazer perceber que ainda estamos à sombra de um paradigma nazista que pretende decidir sobre a vida. E qual vida importa? Quais populações devem morrer e quais devem viver? Quais populações devem perpetuar a terra? Percebemos que estamos sob a égide de uma necropolítica (MBEMBE, 2016) que nos assola em tempos de assombros. Política da qual estamos reféns, pois é ela que determina mais do que nunca quem morre, quem vive ou sobrevive, buscando, dessa forma, cumprir os protocolos de um biopoder controlador dos corpos biológicos e dos *corpus socius*. Isso fica evidente ao constatarmos que as minorias descartáveis da sociedade capitalística são as mais impactadas por essa política.

O que *acontece*, *nesse acontecimento* pandêmico, agencia desejos que inauguram experimentações, criações e transmutações nas subjetividades, por meio dessa possibilidade de vida outra. Vida que rompe, vida que cria, vida que singulariza, vida que transgride, ou que segue por linhas de fuga. Somos, assim, convocados a reinventar modos de vida outros. Experimentar novas relações com o modo de produção política, econômica, social, ambiental, afetiva, enfim, uma relação outra de afeto com o mundo. Experimentar a distância, experimentar *na* distância, experimentar formas outras de estar juntos, versando e conflitando com modos pelos quais não estávamos habituados. Experimentamos, agora, aquilo que o acontecimento da peste e a sua espetacularização anunciam como potência de uma existência outra. *A vida é tão rara!* A raridade de uma vida para além de qualquer convenção estabelecida nos e pelos modelos hegemônicos dos ditames capitalísticos.

A palavra reinvenção nunca esteve tão presente como nestes tempos. Entretanto o que acontece no espetáculo da peste nos coloca à prova dessas discursividades e nos convoca à prática dessas palavras-forças. Reinventar nos sugere, então, fazermos conexões que produzam possibilidades de mundos outros e não mais insistir na ideia de um mundo único, uno, no qual suas orientações e códigos já estão prontos.

Mundos cujos códigos são (anti)sociais, (anti)democráticos, anti à vida, visto que definem modos de viver, de se relacionar, de interagir, de praticar o ócio, de trabalhar, de artistar docências, de socializar, de perseverar... Enfim, modelos que nos tiram a potência de combater o intolerável.

Várias são as intolerâncias que não mais suportamos, sobretudo no tocante à vida. Intolerâncias virais e não vitais. Aliás, o que não toleramos, há muito, é o vírus do autoritarismo, da antidemocracia, da tristeza, dos fascismos, da arrogância, dos modelos dominantes, das ações controladoras, da sujeição social, da servidão maquínica, dos processos de rostificação etc.

A tudo isso renunciamos, recusamo-nos, *“eu me recuso faço hora vou na valsa; a vida é tão rara”...*

O acontecimento nos faz ver aquilo que uma época tem de intolerável, mas faz também, emergir novas possibilidades de vida (LAZZARATO, 2006, p. 12). E é nessa vida outra que lançamos nossas apostas. Alguma coisa dentro desse cenário pandêmico nos faz perceber que o que precisa “viralizar” são as alegrias, os afetos ativos, os bons encontros, a pluralidade dos pensamentos moventes que nomadizam os modos de existência.

Enquanto o tempo acelera e pede pressa, seus fluxos correm, escorrem, decorrem e transcorrem, reinventando sentidos, linhas de fuga, zonas indeterminantes que desterritorializam as concepções, os códigos preestabelecidos e vão produzindo deslocamentos outros para aquilo que de fato importa: uma vida.

Percebemos que ao efetuarmos experimentações, preenchemos potências e, com isso, conseguimos subverter e subversar as estratégias capitalísticas que querem nos desempoderar.

E a vida não para! A vida é a própria ativação dos fluxos e dos devires: intensos e extensos e tensos e propensos.... Penso. Pensamento! Andarilho... Nômade...

É nesse *tempo que nos falta pra perceber* que o processo do distanciamento foi necessário para avaliarmos os modos de vida a que estávamos conformados. O distanciamento físico, além da sua prerrogativa de proteção do cuidado de si e do outro, foi extremamente salutar para a desintoxicação dos poros, das correntes de ar que pedem passagem. Com o tempo em exílio, foi possível perceber o quanto a natureza enuncia em gratidão um céu mais azul, os mares mais claros e mais vivos, os rios retomando seus fluxos, as nascentes brotando, as estrelas aparecendo... Tudo isso anunciando que a vida, não lhe cabe mercantilizar, *a vida é tão cara, tão rara!*

O acontecimento na espetacularização da peste nos levou para as *ilhas desertas* dos nossos territórios existenciais. Assim, costuramos, cosemos e alinhavamos uma *escrita-tese-acontecimento*, num exercício de exílio de si permeado com muitos, múltiplos e variados encontros. Encontros que possibilitaram mergulhos intensos em águas turbulentas, agitadas, sufocantes, mas também calmas, serenas e acolhedoras.

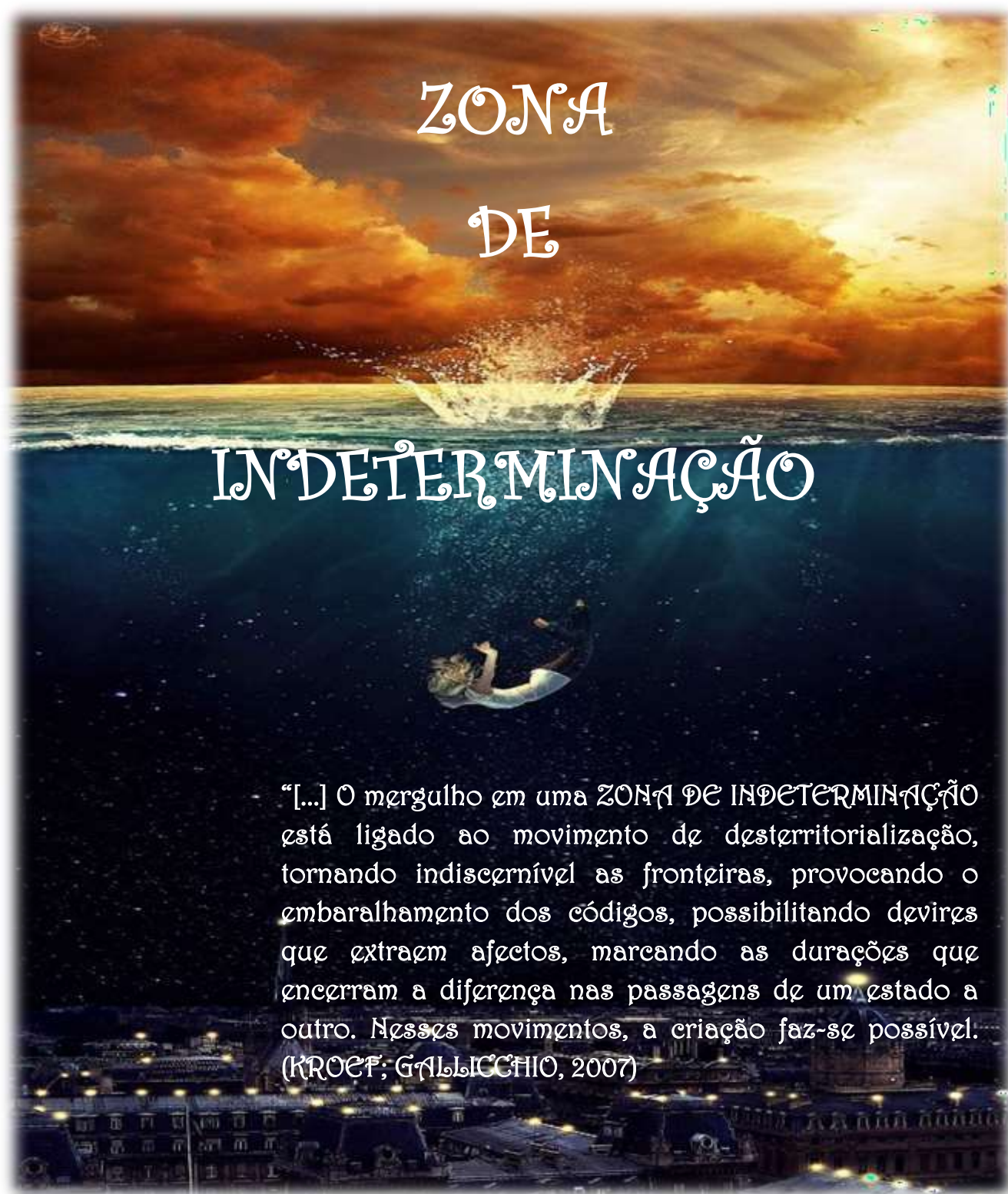
Com esses agenciamentos coletivos, linhas desejantes compuseram dobras em nosso corpo, para capturarmos os efeitos do mundo em nós. Constituídos deste corpo vibrátil, criamos condições de conectarmos com as *(im)*possibilidades de uma subjetividade que outrora não concebíamos.

As forças de um agenciamento mundial nos forçam a movimentar o pensamento sobre o que o espetáculo da peste nos faz perceber e o que esse momento requer de nós. Nesse sentido, a aposta que afirmamos nesta tese engendra mais um possível para compor com os vieses de uma trama que se instaura nas *(in)*certezas, mesmo *“fingindo ter paciência”*. Apostamos na produção da alegria como efetuação das potências que inspiram, piram e transpiram modos inventivos na criação de uma política vital.

Percebemos que os artefatos tecnológicos podem ser usados contra e/ou ao nosso favor. Ao nosso favor, como um possível para propagar debates, pesquisas e movimentar o pensamento numa rede interminável, ao criarmos estratégias micropolíticas em linhas de fuga com suas potencialidades e seus limites. Nesse sentido, percebemos que é possível construir outras formas de interação para além do viés neoliberal que monopoliza os aparatos tecnológicos. *Percebemos* que não dá para tratarmos a economia e a vida de modo dicotômico; tratando-se de fluxos coengendrados, é preciso tecê-los concomitantemente. *Percebemos* que aberturas

são vitais para fazer conectar e expandir afetos, para reaprendermos novos hábitos e valorizarmos a proximidade, quando o que está mais perto são as distâncias...

E assim, o *mundo vai girando cada vez mais veloz. A gente espera do mundo e o mundo espera de nós... Um pouco mais de paciência*, de alegria, de amizade, de resistência, de coragem de vontade, de possíveis, de ética e estética da existência. *Percebemos* que não há tempo para os ressentimentos, lamentando o que esperar? O que sonhar? Perguntando se não haverá mais solo para os planos. Aprendemos com esse espetáculo a viver o dia, a aprender com o presente e a existir na imanência. Já não mais esperamos da vida. A vida é que espera de nós! *A vida é tão rara...*



“[...] O mergulho em uma ZONA DE INDETERMINAÇÃO está ligado ao movimento de desterritorialização, tornando indiscernível as fronteiras, provocando o embaralhamento dos códigos, possibilitando devires que extraem afetos, marcando as durações que encerram a diferença nas passagens de um estado a outro. Nesses movimentos, a criação faz-se possível. (KROEF; GALBICCHIO, 2007)

Figura 2 - O mergulho da cartógrafa

Fonte: Disponível em<

<https://www.pinterest.dk/pin/51186231389316486>

> Acesso em Fev. 2020



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

(Gilles Deleuze)

SOBRE DEVIRES: TECIDURAS EM LINHAS ESCRITAS COM A GESTÃO INVENTIVA

*[...] como se ouvisse a chegada do sol,
a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar
entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.
(COLASANTI, 2003)*

Entre as linhas, fios, pontos e bordados, a tecelã aquece seus fios com linhas de escrita fabulação em tracejados informes. Entre-linhas. Entre as linhas. Entrelinhas. Inquietações. Deslocamentos. Travessia de sentidos. Transbordamentos dos afetos. Alegria! Seus fios, agenciados pela chegada do sol de primavera, trouxeram consigo a voz do poeta que cantarolava enunciando que “Quando entrar setembro e a boa nova andar nos campos⁶... abrir-se-ia mais uma estação. Estação permeada de afetos, devires, invenção, encontros, enunciações, singularizações, desejos! Ao desejo nada falta, o desejo é potência de acontecer. O desejo é a própria efetuação das intensidades, agenciamentos, variações. Desejo é devir. Desejar é fazer conexões: com os signos artísticos, com o plano de imanência, com o coletivo de enunciação, com a criação, com os personagens conceituais e estéticos. “O personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma filosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 86). Assim, a tecelã vai se efetuando em linhas de forças, agenciando a potência ética da vida. Nesse sentido, os personagens conceituais são potentes agentes de enunciação. Para Deleuze (1992), além da filosofia, que cria conceitos, e da ciência, que cria funções, é possível mover o pensamento pela dimensão artística, ou da literatura que, ao produzir uma escrita em devir, aciona uma dupla captura de heterogêneos. Escrever é escrever com intercessores: conceituais e estéticos (artísticos e poéticos e musicais e imagéticos e...) que “[...] produzem afetos que transbordam afecções e percepções” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 88), potência! Escrever em agenciamento com a tecelã (COLASANTI, 2003) é produzir uma escrita fabulação com a potência da arte como resistência às formas instituídas. Filosofia e arte, portanto, *cria-ações* para modos outros de pensar e, portanto, de escrever. Uma

⁶ (BETO GUEDES, 1980).

escrita tecelã se constitui pelos afetos que são produzidos nas afecções dos corpos, inspirada pela produção de melodias que musicalizam a vida, quando trazida para as páginas, e vão sendo costuradas de ponto em ponto, marcas, nós (enlaçamento de fios e linhas) e nós (*composições com corpos outros além de si, eu-multidão*). Além disso, uma escrita tecelã, ao se perguntar “Quem é Eu?” Afirma que “é sempre uma terceira pessoa” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 87). É no tecer das redes de intercessão que a tecelã segue agenciando encontros ativos e aumentando potências de ações coletivas.

Foi assim que em setembro de 2018, em meio ao percurso continuado desde 2017 (ano de ingresso no doutorado), realizamos a primeira qualificação. Abrindo caminhos e bifurcações, aos processos investigativos, buscamos produzir sentidos para a pesquisa em educação em nossa vida profissional. Assim, em meio aos afetos experienciados numa trajetória nômade de caminhos incertos, esta **proposta objetiva investigar as potencialidades de uma gestão inventiva que se desdobra nas processualidades formativas e produção de currículos que se efetua em meio aos (bons) encontros, potencializando a alegria como política nas linhas de vida que agenciam as experimentações nos territórios crianceiros**⁷.

A aposta é produzir um fôlego novo para composições outras nos encontros dos *territórios-do-saber*⁸ e seus atravessamentos com a academia e com os cotidianos e com os currículos e e e... que têm a potência de anunciar e enunciar que tudo está em constante movimento. Assim, o plano imanente de forças da pesquisa afirma-se pela condição criadora que desestabiliza verdades, crenças e concepções sobre o que a vida é capaz de inventar e produzir nesses territórios. A vida jamais se deixa aprisionar, ela é a própria imanência. Mas o que dizer da pura imanência? “[...] que ela é UMA VIDA, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa” (DELEUZE, 2002, p. 03).

Pensar uma vida imanente como beatitude, sobretudo na composição de forças que encontramos nos territórios do saber, ou das escolas, a partir da definição espinosista

⁷ Termo que usamos para nos referirmos aos espaços institucionalizados de Educação Infantil.

⁸ Toda vez que aparecer no texto o termo *território-do-saber*, estaremos nos referindo aos territórios escolares mais amplos da educação básica.

dada por Deleuze, é pensá-la como um grande tear, é pensá-la como plano completamente novo, na condição de um plano a ser povoado pelos afetos. Como uma tecelagem, traçamos, costuramos, alinhavamos e entretecemos pensamentos que se criam e se desfazem na superfície de um plano liso, como as dunas do deserto, que se movem delineando outros platôs. Assim, ao movermos o pensamento, nos enredamentos das linhas que bosquejam percursos e produzem afetos nos encontros de um plano imanente nos territórios crianceiros, inscrevemos os movimentos nômades de uma vida.

Nas linhas versadas/cantadas por Beto Guedes (1998), o compositor enuncia que [...] *já sonhamos juntos semeando as canções no vento, quero ver crescer nossa voz* ... em linhas oníricas dos fluxos em delírios oscilantes que reverberam nossa voz pela potência das linhas *bordadas escritas* que pedem passagem para liberar a vida onde ela se encontra aprisionada (DELEUZE, 1992). Nesse sentido, escrever não é cumprimento de protocolos burocráticos, tampouco escritos que empoeiram prateleiras na estante. Uma escrita tem a potência de liberar a vida onde quer que ela esteja. É liberar a potência desejante que uma vida requer. Crescer a voz como composições de várias vozes é movimentar uma vida agenciando enunciados coletivos. Comunidades. Comum. Vozes-uivos que se propagam no vento, nas falas, nas músicas, nas *com-versas*... na escrita! Escrever é também “[...] fazer letra para a música do tempo; e é esta música, sempre singular, que nos indica a direção da letra, que seleciona as palavras que transmitam o mais exatamente possível seus tons, seus timbres, seus ritmos, suas intensidades” (ROLNIK, 2013, p. 9). Escrever é traçar planos. Produzir linhas de fuga. Escrita é devir! E “[...] Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação” (DELEUZE, 1997, p. 11). Por isso, ao lançar mão dos signos artísticos (literatura, poesia, música e cinema), apostamos na escrita como *fabulação*: ela não é apenas estética, ela também é ética, uma vez que a palavra ética está contida na palavra est(ética) (LINS, 2012). Uma *escrita fabulação* no engendramento com os signos artísticos e, portanto, com a literatura, aproxima-se do campo dos afetos e, ao produzirem encontros alegres, aumentam sua potência criadora. “[...] A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento [...]” (DELEUZE, 1997, p. 11), ou daquilo que dá a pensar.

Além da arte, música e literatura, o encontro com os signos artísticos produz afecções

corpóreas que aumentam nossa condição de agir por meio de uma escrita inventiva ou da diferença. O que estamos chamando de escrita da diferença é uma escritura que produz múltiplos sentidos como resultado do encontro com o leitor. Escrita *menor*. Proust⁹ nos encoraja ao propor o movimento de criação que, assim como o violonista está “obrigado” a criar seus tons, o escritor também está “obrigado” a criar sua língua. A tecelã, contagiada por um devir-escritora, *ziguezaguea* letras com o devir-“agulha” do teclado do computador e, assim, produz uma escrita sensível, afetada, aliançada, enlaçada por afecções que abrem fissuras, rasga o caos e escapa de um modo de escrever enfadonho que não permite que as afecções o atravessem. São possibilidades de criar uma língua/escrita menor, inventiva, ao produzir uma sintaxe outra.

A escrita tem essa potência. A potência de poder transpor afetos, desintoxicar os poros entupidos pela estupidez reacionária, encontrar-se com o estranho, dizer algo. Afirmamos com Foucault¹⁰ que escrevemos no limiar, nas bordas do saber. Ao produzir uma escrita, também somos produzidos. Escrever é uma forma de aprender. Mas não é qualquer escrita: uma escrita dura, artificializada é sempre sonolenta. A escrita é ela mesma intercessora de modos de existência outros. Escrever é escrever com o corpo, com a alma, com os signos (artísticos), com os afetos, com as intensidades, com as marcas...

[...] Dá para dizer que são as marcas que escrevem. Aliás só sai um texto com algum interesse quando é assim. Aí escrever traz notícias das marcas e tem o poder de ampliar minha escuta a suas reverberações: é como um escafandro que possibilita mergulhar no estranhamento com mais coragem e rigor. (ROLNIK, 1993, p. 9).

Entendemos as marcas como resultado dos encontros dos corpos que não param de encontrar. Marcas como afecções desses corpos que afetam e são afetados na relação com as forças que convêm, visto que, ao encontro de um corpo-força que convêm com o nosso, nossa potência de agir é aumentada, podendo ativar os devires. Sendo assim, mergulhamos no estranhamento, como um mergulho em zonas de indeterminação da vida que “*esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem*”¹¹. Coragem para produzir

⁹ Palestra proferida por Roberto Machado. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=aOn8xy4N5hc>. Acesso em: 28 dez. 2019.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mTWns8ACYDU>. Acesso em: 22 dez. 2019.

¹¹ (ROSA, 2016).

uma *escrita tese* no plano de imanência da poética cotidiana dos territórios crianceiros, ou seja, produzir uma cartografia no mais profundo da superfície e se permitir entrar em lugares ocultos, desconhecidos, perigosos, peculiares... É traçar mapas sem que se saiba muito bem o que vai encontrar. *Cartodiar*. Importa que o que se encontre (crie) sejam aberturas para produção de fluxos que se bifurquem, trifurquem e inventem territórios existenciais para além daqueles que já habitamos. Habitar o território da escrita é afirmar uma escrita como potência de vida! Como potência de liberdade. É existir, (re)existir, resistir! É *coragem de verdade*! É atitude ética de *parresia* (FOUCAULT, 2010).

*Já choramos muito... Muitos se perderam no caminho*¹². Pensamento é chorado, sofrido. Aliás, só produzimos pensamentos quando somos violentados. Mas não se trata de um sofrimento ou violência que despotencializa nossa força de atuação e intervenção no mundo. Violência no sentido que nos obriga, de alguma forma, a movimentá-lo para terras distantes, ou terras outras. Terras nunca vistas, desconhecidas, estranhas. Nosso corpo molar não lida muito bem com os estranhamentos, com a criação e com as linhas de fuga. Talvez, por isso, muitos desistem nos percursos escriturísticos... Deleuze (1988), ao discorrer sobre o pensamento, afirma que só se pensa quando se é forçado a pensar, ou seja, quando atravessado por forças-signos. Pensar é força, é ação. Mas não é qualquer pensamento. Estamos nos referindo ao pensamento sem imagem: pensamento que foge das representações, que escapa dos clichês. Pensar é um exercício inventivo e escrever é um ato político! Escreve-se para alguém, para pessoas, para dizer alguma coisa. Transpor os pensamentos em linhas escritas é um exercício político. Demanda inspiração e muita transpiração! Demanda dos escritores dedicação e *vontade de escrita*. Nesse sentido, a escrita tem uma função intercessora ao fazer proliferar, esparramar, espalhar as *boas novas* que enunciam os *possíveis*¹³ nos movimentos cartográficos. Uma *escrita tese*, nesse sentido, constitui-se como uma escrita solitária, porém povoada pelos afetos, pelas intensidades, pelos desertos, pelos sertões... [...] *O sertão é dentro da gente. E esse sertão não é feito apenas de aridez e provocação. Mas também de veredas, de estações e de belezas em meio à*

¹² (BETO GUEDES, 1998).

¹³ Possíveis, diferente de possibilidades, tem sentido de imprevisível.

*solidão*¹⁴. Solidão sempre povoada: pelas leituras, pelas crianças, pelo trabalho, pelas matilhas, pelos encontros, pelos devires...

Tornar a escrita nômade e desviante é produzir resistência. Nessa trajetória, encontramos com professores/pesquisadores que, ao se *perderem no caminho*, acabam por abandonar suas *inquietações/problemas* pelo fato de não conseguirem desenvolver uma escrita que permita produzir os clarões que “[...] podem nos fazer ver e pensar o que parecia na sombra em torno das palavras, entidades de cuja existência mal suspeitávamos” (DELEUZE, 1992, p. 176).

Além disso, podemos afirmar que a escrita permanece. Boa parte da história conserva-se por força de seus arsenais escriturísticos. As escrituras, ao se organizarem nos livros, artigos, teses, constituem-se como máquinas de guerra. Segundo Deleuze e Guattari (2004, p. 97), diferente do que comumente entendemos, a máquina de guerra se constitui como “[...] um fluxo de guerra absoluta que escoar de um pólo ofensivo a um pólo defensivo e não é marcado senão por quanta (forças materiais e psíquicas que são como que disponibilidades nominais da guerra)”. Na esteira desses autores, afirmamos que a máquina de guerra é constituída por conexões, fluxos, desejos e intensidades, agenciada pela coexistência de linhas duras, moleculares e de fuga. Contudo são as linhas de fuga em seus devires que fazem da máquina de guerra um arsenal beligerante de resistência.

Os escritos são ferramentas que potencializam o leitor a reinventar sentidos que produzam modos de existência outros. Modos de existência nômades que operam por contágios. Escrever é produzir intensidades.

Para uma boa leitura, é necessário cantar junto, solfejar, não pensando em uma peça ideal, mas compondo junto. Quando Deleuze interpretava seus filósofos favoritos, muitas vezes colocava palavras em sua boca, os enrabava. Não é para ler a partitura ao pé da letra, isso torna a música sem graça, sem se misturar no processo, sem se doar, é impossível entrar em devir. A escritura se torna uma possibilidade de vida, ela arrasta para lugares inéditos, sensações nunca antes experimentadas. (TRINDADE, 2016).

Esse signo escriturístico *cantado/fabulado* é efetuação dos bons encontros com os nossos mestres e orientadores e as leituras e as filosofias da diferença e o campo problemático e o coletivo de força que compõe o território da pesquisa nos fluxos da trajetória cartográfica, nessa amizade filosófica com a diferença. Dessarte, “[...] eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através

¹⁴ (ROSA, 2016).

de um plano que me atravessa em vários lugares” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 86). Por isso, a escolha de uma escrita a várias mãos também é uma aposta política. Como disse Deleuze (1992, p. 171) a respeito de sua escrita com Guattari, “[...] Éramos sobretudo como dois riachos que se juntam para fazer ‘um’ terceiro, que teria sido nós [...]”. Por isso, a opção política da escrita na terceira pessoa.

O poeta (GUEDES, 1998) já cantarolava que mesmo a música tem seu devir inventivo. [...] *Mesmo assim, não custa inventar, uma nova canção que, venha nos trazer [...]* um estilo de escrita e, portanto, de vida, ávido, revolucionário, cambiante, nômade, que protesta contra o que há de intolerável à vida. [...] *Sol de primavera, abre as janelas do meu peito...* Caminhos e bifurcações e brechas e fissuras e fendas para delírios e invenções outras. Não custa *inventartentar*¹⁵ uma escrita inventiva, fugidia das durezas acadêmicas e do real social que nos move em tempos de assombros, em tempos pandêmicos. Escrita que faz a língua gaguejar... Não se sabe ao certo se escreve um texto ou tece uma melodia. *Somente renovando a língua é que se pode renovar o mundo*¹⁶.

Foi assim que setembro, em composição com a primavera¹⁷, inaugurou um mergulho inventivo em zonas de indeterminação, numa *escrita canção* que abriu janelas, portas, fendas, fissuras, brechas e travessias, numa estação instaurada na fronteira. Fronteira habitada por intensidades que agenciam movimentos na pesquisa, efetuando forças impulsionadoras de uma escrita ética e estética e politicamente criadora no trabalho acadêmico que afirma seu rigor. Assim sendo, assumimos, com Rolnik (1993, p. 7, grifos nossos), que o que estamos chamando de uma *escrita ética e estética e política* se define, respectivamente, como:

[...] **Ético** é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. **Estético** porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. **Político** porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir.

Escrita que produz modos de criação e estilos, abrindo fendas no cientificismo

¹⁵ Força das pesquisas com os cotidianos que, ao unir as palavras, sentidos outros são produzidos. No decorrer deste *bordado*, aparecerão outros neologismos.

¹⁶ (ROSA, 2016).

¹⁷ Período da qualificação I (2017).

acadêmico, como possível na construção de mundos outros, mundos peculiares. Mundos inscritos pelos afetos nos modos de existência que nunca se efetuam com forças unilaterais, mas são sempre agenciados pelas enunciações coletivas que se engendram nos corpos, nos encontros, nos fluxos, nos desejos... Além disso, uma escrita que chegue aos territórios educativos, de modo que as subjetividades ativas, bem como as forças que se entrelaçam possam produzir sentidos e problematizações para além do que esta pesquisa é capaz de produzir.

Nos fluxos das tecituras dessas linhas escritas, apostamos, nesta pesquisa, numa gestão da diferença, ou numa gestão inventiva. Assim, ao lançar-se num devir-escrita, a tecelã vai alinhavando os fios de linhas¹⁸ em conexão com as processualidades de uma gestão inventiva que tem como princípio ético a vida! Gerir é gerir vida. O que estamos entendendo aqui como invenção se assemelha com a proposição espinosista do terceiro gênero do conhecimento de Espinosa (ética), que postula a invenção como força criadora. Sendo assim, sua vontade de potência produz modos de existência outros que se constituem para além daqueles pretendidos pelos padrões dominantes. A gestão inventiva é uma gestão dos encontros, visto que é nos encontros que sabemos de qual potência somos capazes. Nesse sentido, uma gestão inventiva tensiona os processos de servidão e sujeição que pretendem separar uma vida daquilo que ela pode, para compor com encontros que aumentem a capacidade de agir, existir e pensar, efetuando suas forças com os interesses e desejos do coletivo.

Acreditamos que a potência de um trabalho de pesquisa é agenciada por enunciações coletivas que se constituem nos bons encontros. Certamente, as multiplicidades produzidas a partir desses engendramentos irão se compor com as redes de pensamentos que contribuirão para a tessitura desta *melodia tese*, que dançam nos embalos e cadências rítmico-sonoras produzidas nas explosões dos encontros que as movem.

A escrita nunca é estanque. O saber é sempre produção. Produzir um *bordado-tese* é experimentar com um corpo que vibra. Nunca estamos prontos. *A lição, sabemos de cor, só nos resta aprender*¹⁹!

¹⁸ No decorrer deste bordado, as narrativas serão identificadas por: linhas docentes (professoras); linhas mistas (auxiliares de creche que têm suas funções misturadas entre cuidar e educar); entrelaçadas (famílias); crianceiras (crianças).

¹⁹ (BETO GUEDES, 1998).

Com estas linhas introdutórias o *bordado-tese com-vida* ao mergulho nas zonas de indeterminações de uma cartografia que nos levam à *com-versar*, *com- fabular*, *com- ceituar*, *com-partilhar*, *a-com-chegar* e a *com-por* sonoridades existenciais nos territórios crianceiros como plano imanente em que os afetos pedem passagem. Em gestos sensíveis de uma cartografia em devir, rizomamos um modo de pesquisar, produzindo variações, transmutando sentidos e potencializando redes de afetos com a alegria na gestão inventiva. Composições que pudemos experimentar e que nos levaram a deslocar sentidos para a produção de mundos possíveis... Assim, este *bordado* em devir- fabulação pretende produzir um trabalho que potencialize a afirmação da vida pelo viés da alegria como potência política na gestão inventiva.

Nesse entrecruzar dos fios com a cartografia, linhas enredam dobras dos versos e anversos, tecendo bordados com os conceitos, com as linhas de vida e com os afetos. Cartografias tecidas com a fabulação, com a alegria e com a política, rizomando conexões outras.

Os *capítulos versos* que compõem os blocos escriturísticos desta tese estão organizados em *Zonas de Indeterminação*, afirmando que o desejo, ao agir por essas regiões, agencia o processo de criação.

Nesse sentido, o primeiro bloco, ou *Zona de Indeterminação*, versa sobre a introdução, o memorial e a constituição do problema de pesquisa. Na introdução (***SOBRE DEVIRES: tecituras em linhas escritas com a gestão inventiva***), a *tecelã* - personagem conceitual do *bordado-tese* - agencia as linhas escritas que seguem em devires e, por isso, criadora e transgressora dos modelos acadêmicos de escrita que impedem a passagem dos afetos... Além de uma escrita intercessora, a *tecelã* enuncia que, assim como a escrita, uma gestão inventiva nos territórios crianceiros também pode romper com padrões instituídos e criar novos modos de existência. Arrisca, dessa forma, num modo de efetuar gestão nos territórios escolares como invenção. Em linhas fabuladoras, aposta na alegria como força criadora que agencia subjetividades singularizantes como potência política na afirmação da vida. Nesse sentido, defende a tese de que a alegria como potência política afirma a gestão inventiva como gestão da vida! Além disso, suas linhas de *escrita fabulação* efetuem a potência *ética e estética e política* de uma escrita que se afirma insurgente sobre os modos dominantes de se produzir pesquisa por meio dos signos da arte, música e

literatura.

No memorial ou em **LINHAS e PONTOS e NÓS: das travessias, encontros e transbordamentos dos afetos**, a tecelã compartilha os afetos experienciados nos (bons) encontros a partir do grupo matilha do território *crianceiro Cmei-ar* (Centro Municipal de Educação Infantil “Vovó Enadina”), lugar dos encontros tecidos na cartografia. Também *com-partilha* suas composições com a matilha do grupo de pesquisa *Com-versações* que, de modo peculiar, tece e amplia os *bordados afetos* numa grupalidade expansiva, agenciada pelos afetos que compõem fragmentos de um memorial que se torna *nós*.

Costurando por entre **LINHAS e PONTOS e BORDADOS: a arte inventiva de tecer problemas**, ou sobre a constituição do problema de pesquisa, a tecelã discute a problemática da tristeza ocasionada pelo viés capitalístico que tenta despotencializar a vida, investindo na captura da potência criadora e, portanto, fragilizando os processos da alegria que aumentam nossa potência de agir nos territórios do saber. Investimos aqui a aposta na alegria inspirada em Espinosa, que trata esse afeto como *afeto ético-político*. A alegria como afeto político implica nossos processos de criação, resistência e, portanto, de devir. Assim, afirmamos a tese que aposta na **alegria como potência política da gestão inventiva nas experimentações com as processualidades formativas e a produção de gestos que compõem currículos que afirmam a vida nos territórios crianceiros**.

Para a afirmação da tese que se coloca a partir dessas questões, a tecelã teceu fios com a Revisão de Literatura – **VARIAÇÕES POSSÍVEIS COM AS LINHAS QUE TECEM COMPOSIÇÕES COM O BORDADO-TESE** –, a fim de buscar trabalhos que tratem desta problemática no campo da gestão escolar e seus desdobramentos com as redes de afetos nas processualidades formativas e a produção curricular nos territórios crianceiros. Assim, pudemos alinhar os fios da revisão de literatura para a problematização do nosso campo temático.

Por entre encontros e alegrias e afetos e currículos e poéticas e cotidianos, mergulhamos em *Zonas de Indeterminação* das **CARTOGRAFIAS DOS AFETOS: ou da arte de dismantelar certezas nos encontros com a poética cotidiana e as redes de conversações**, para versamos sobre as potencialidades dos procedimentos cartográficos e sua intercessão com as pesquisas nos e dos e com os cotidianos. Além

disso, fabulamos essa cartografia com as *tecituras pensantes* em redes de *conversações*, imagens, músicas, literaturas que produzem singularizações nos transbordamentos *cartodianos*.

Seguindo ainda em *Zonas de Indeterminações*, versamos sobre os desdobramentos da **GESTÃO INVENTIVA COMO REDES DE AFETOS: uma experimentação política da alegria no comum**, que consiste na experimentação da alegria como potência política na produção dos afetos com a gestão inventiva, potencializando o deslocamento dos sentidos e o desmanchamento dos códigos para a afirmação da alegria como política de afirmação da vida. Nesse capítulo, tecemos problematizações a partir do campo da gestão escolar, com os processos de potencialização da vida nos territórios das infâncias que resistem às artimanhas de um biopoder que pretende inibir os afetos ativos em seus processos de criação e abertura aos devires. Para isso, o trabalho propõe um deslocamento da noção de gestão tecnicista e autoritária, para pensar suas potencialidades como redes de afetos, ou como a afirmação de uma gestão vital. Compõe com o pensamento de *comunidade de afetos* (CARVALHO, 2009) para engendrar com a discussão da gestão como redes de afetos. Além disso, traz relatos de experimentações que possibilitaram aberturas para além do território *Cmei-ar*, multiplicando experimentações como modo de fazer proliferar as experimentações da gestão inventiva nos territórios crianceiros.

O verso sobre os **ENCONTROS E TRAVESSIAS NAS PROCESSUALIDADES FORMATIVAS: agenciamentos com a gestão inventiva** problematiza as inquietações *sentidas vividas* nos processos de formação nos territórios escolares. Nos fluxos das processualidades formativas, discutimos a produção de subjetividades, por meio dos devires minoritários que afirmam a alegria como preenchimento das potências de agir nos territórios crianceiros agenciadas pela gestão inventiva.

No penúltimo capítulo, intitulado: **POR ENTRE DEVIRES E ALEGRIAS: os currículos gestos ativando germes vitais no território Cmei-ar**, a tecelã aposta nos *afetos gestos*, efetuados com a gestão inventiva, como força que desobstrui as subjetividades moduladas e potencializa as experiências coletivas produzidas ao sabor dos encontros no território crianceiro *Cmei-ar*. Assim, por meio dos efeitos da alegria, como experimentação política com os gestos que rompem com as lógicas instituídas pelos modelos dominantes, é possível produzir modos outros de praticar a docência, o currículo e, portanto, a vida nos territórios crianceiros.

No arremate dos fios, mas sem esgotar a tecitura, a **CARTOGRAFIA DOS AFETOS: ou da alegria como experimentação política da gestão inventiva nos territórios crianceiros**, a tecelã retorna ao título, enunciando que as análises cartográficas apontam que, cotidianamente, produzimos políticas de afirmação da vida por meio da multiplicidade dos gestos que produzem processualidades formativas que efetuam devires ao aumentar nossa potência de agir pela alegria e, portanto, de currículos vitais. A opção de retorno ao título da tese se afirma pela aposta no coletivo de forças dos territórios crianceiros que efetuam gestos no mais alto grau de potência, indicando a alegria como afirmação de uma política da vida na gestão inventiva.



Figura 3 - O entrelaçar das linhas de um memorial²⁰

“Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava”. (COLASSANTI, 2003)

²⁰ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/478226054176302887/> . Acesso em: ago. 2020.

LINHAS E PONTOS E NÓS: DAS TRAVESSIAS, ENCONTROS E TRANSBORDAMENTOS DOS AFETOS



Figura 4 - Baú de costura: memorial

Fonte: Disponível em: <https://ateliocolchacriativa.nego.cio.site/>. Acesso em: ago. 2019.

Versos e linhas e pontos e Nós! Coletivo de forças. Matilha. Transbordamentos. Tapeçarias: tapete de linhas intermináveis. Tapetes como as travessias que cruzamos, atravessamos, interligamos, trincheiramos, passamos, voltamos, costuramos, cartografamos. Tapetes são tecituras. *Cartocituras*. Afetos! As linhas sensíveis em movimentos intensivos, nomadizam os encontros. Os bons encontros! Inusitados, preparados, ao acaso, previstos, marcados... Seja qual for sua condição, há sempre experimentações. “*A vida é a*

arte dos encontros!” Assim já afirmava o músico e compositor Vinícius de Moraes (1981). O bom encontro é arte que pode nos fortalecer e agregar e singularizar e diferenciar e conectar e desafiar e transbordar. Aumenta-nos! Compõe memoriais! O memorial dos afetos pode funcionar como um baú de costura: são devires compostos por linhas que, ao tecermos, ampliamos seus bordados. São composições de *corpus* que escrevem histórias com linhas e agulhas, efetuando forças que transbordam em afetos ativos que vão constituindo a tecelã que é,

[...] feita de retalhos! Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada contato, em cada encontro, vou ficando maior... (Cris Pizzimenti, 2013, grifo nosso).

Os encontros, nos mais diversos territórios dos espaços e tempos educativos, têm potencializado cada vez mais o desejo e a vontade de afirmação da vida. Esses encontros inspiram a dedicação de um texto-tese e proporcionam leituras e buscas que movimentam os pensamentos. Além disso, permitem-nos entrar em zonas de indeterminações, deslizarmos pelos fluxos intensivos, saltarmos de platô em platô,

proliferarmos por contágios e ampliarmos o tecido que a cada novo *encontro-ponto* um bordado faz tecer, ampliando os fios que irão nos compor.

Nos encontros é que experimentamos os afetos. É nas relações de forças combinatórias, ou não, que os afetos podem ser aumentados ou diminuídos. Assim, ao bordar este memorial com as forças que nos envolvem, vamos percebendo que, a cada linha e ponto, um desenho se compõe num dentro fora, por entre as dobras dos avessos e anversos, e vai se constituindo em experiências outras que, ao nos perpassarem (LARROSA, 2002), produzem sentidos e aberturas que potencializam trajetórias sempre em busca dos “possíveis”. Transborda afetos!

Várias foram as manhãs tecidas em linhas desejantes no agenciar do sol, pelas experimentações nos territórios dos saberes. Seguindo pelas linhas de vida da tecelã, no segundo semestre do ano de 2000, iniciaram-se seus primeiros alinhavos no território acadêmico, no curso de Pedagogia, no Centro de Ensino Superior Anísio Teixeira (Cesat) – Serra/ES, até 2004/1. Durante as tecituras na graduação, experiências em estágios na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) e no Sagrado Coração de Maria (*Sacré-Couer*) e a iniciação na docência infantil no Serviço Social da Indústria (Sesi²¹) puderam compor fios com uma trajetória acadêmica em curso. Em 2004/2, após a conclusão no curso de Pedagogia, bifurcamos as linhas desejantes no curso de especialização em Psicopedagogia, pelas Faculdades Saberes, sendo concluído no final de 2005. Concomitante à conclusão da Pós-Graduação, a tecelã participou dos concursos municipais em educação da Grande Vitória (Vitória, Cariacica, Vila Velha e Serra). Com aprovação em todos eles, foi possível experimentar cada município, até que precisou assumir somente dois. Nesse caso, Vitória e Serra – o primeiro em função da moradia e o segundo pela proximidade, otimizando o deslocamento entre um município e outro. Em 2008, percorrendo os fios experimentais de poder ocupar uma “cadeira” no município da Serra-ES, a tecelã optou pelo Cmei “Vovó Enadina Francisca Porciliana”, onde as intensidades inauguraram devires que, agora, podem ser transcritos pelas linhas de vida que bordam esta tese ou, como diria Evaristo (2006), praticar uma *escrivivência* das experimentações com a vida.

Ao escrevermos com os afetos dos encontros nas trajetórias de vida, imprimimos

²¹ Serviço Social da Indústria – Centro de atividade (C.AT.) José Tarquínio da Silva.

forças que potencializam e ampliam nossa condição de atuação no mundo. Condição essa que ocorre por meio das inquietações que nos levam a problematizar os modos de existência e, portanto, a produção de subjetividades mais inventivas.

Os bons encontros são redes de afetos que proliferam rompendo barreiras, hibridizando fronteiras, transbordando alegria nas composições afirmativas de uma existência que se expande em fluxos indeterminados, produzindo marcas como estados inéditos (ROLNIK, 1993). Transborda!

Assim são os afetos que a tecelã tem tecido com a matilha do e no território criancero. Território encharcado de encontros que transbordam *amores, alegrias, ternuras, amizades, doçuras*²²... Matilha querida que aposta quando os ventos são contrários, as circunstâncias desfavoráveis e quando os assombros assolam. Matilha querida e destemida! Sempre avante e inventiva. Cria na crise, desliza inconstante, sobe para descer e desce para subir. Alquimista como nunca! *(Trans)forma. (Dis)forma. Transmuta.* Tira leite das pedras, converte água em gelatina e a docência em melodias que cantam e encantam quem (nós) por ela passar. *Cmei-ar*²³: território de solo fértil onde podemos semear verbos: *encantar, dançar, invencionar, artistar, criar, politizar, alegrar, caminhar, (des)concordar, pesquisar, cartografar, com-versar, poetizar, literaturizar, cartodiar, atravessar, sertanear, singularizar, peculiarizar...*



Figura 5 - Afetos em frente ao mar 1
Fonte: Arquivos diário *que bordo* – tecelã.



Figura 6 - Afetos em frente ao mar 2
Fonte: Arquivos diário *que bordo* – tecelã.

²² Fazendo menção aos nomes das turmas do território *Cmei-ar* descritos nos capítulos seguintes.

²³ A inclusão do -ar indica o aspecto do verbo no infinitivo (tempo do acontecimento, cf. Deleuze), tecendo sonoridade de "semear" ... Semear afetos e alegrias e encontros e gestos e conhecimentos e e...

Pegando *delírio nos verbos* (BARROS, 2011), alinhavamos composições com o coletivo de forças, afirmando singularidades múltiplas no território *Cmei-ar*. Composições²⁴ de afetos que inspiram os possíveis com a matilha em seu devir-gesto.

Gestos da simplicidade e delicadeza na especialidade com os pequeninos que chegam ao território pela primeira vez de suas vidas.

Aberturas para um território outro. Peculiar.

Gestos pacientes e silenciosos. Passos flutuantes, peculiaridade de orquídea. Gestos de brilhar os olhos com os encantos da infância.

Gestos sensíveis que transformam estranhamentos em amor e ternura incondicionais.

Gestos dispostos em cadência sambista. Aberturas rizomáticas. Destemidas dos mistérios crianceiros que estão à espreita dos movimentos instituintes.

Gestos delicados e singelos que imprimem modos de existência serenos e saudáveis que trazem segurança para aqueles que com ela respiram. Sua peculiaridade é plantar sonhos com o povo crianceiro.

Gestos que transformam o real em magia. Sua peculiaridade são as pausas... Gesto do olhar sensível, de olhar para a vida com sensibilidade. De sentir o outro, de sentir a alma do outro. Colo de mãe – mama filo de Gael e florescer de Maria.

Gestos de tocar o outro com gentileza.

*Gestos que metamorfoseam intensidades sentidas vividas no território *Cmei-ar*. Devir-borboleta.*

*Gestos que contagiam pela serenidade, paciência com os pequeninos na sua última fenda no *Cmei-ar*.*

Gestos de passagem. Travessias para os afetos que desejam os fluxos.

Gestos que ensaiam movimentos-fluxos nas redes de afetos que aprendem enquanto ensina.

²⁴ As linhas versadas são composições tecidas no coletivo *Cmei-ar* e organizadas em versos pela tecelã e a pedagoga Rani Khill.

Gestos que a faz colocar-se no lugar de eterno aprendiz. Devir-cartógrafo. Gestos de invencionices. Criacionices em fluxos crianceiros.

Gestos artistantes que faz movimentar-te.

Gestos que compõem em auxílio, compõem para a vida, compõem com o outro. Sua solicitude nos afeta.

Gestos que restauram... e dão vida! Devir eis-me aqui!

Gestos que cuidam e acolhem!

Gestos que se lapidam enquanto aprende.

Gestos especiais para peculiares especiais, em alguns momentos, com arte de adoçar as nossas vidas.

Gestos que delineiam a vida com arte e poesia... rizomar!

Gestos das poucas palavras... Mas de muitas ações. Delicada como uma pétala, forte como uma rocha!

Ternura em verbo. Solicitude incessante. Amor com os pequeninos seres inventivos e brincantes do território Cmei-ar. Expressa-se em gestos de empolgar-se com as belezas, com as mazelas e com as alegrias da vida. Potência de afirmação da vida! E não param por aí! Este território é peculiar por se compor em gestos que movimentam, soltam, bailam e dançam nos espaços tempos brincantes que nos fazem com gestos que sorriem com as sapequices da vida ou até mesmo em devir-crianceiro que abre bifurcações em afetos. Verbos. Ação. Pontos e vírgulas. Adjetivos e advérbios e e e ...

Composição de gestos nos territórios, na imanência, na vivência, na experiência...

Composição dos gestos que aumentam, expandem, ampliam nossas intensidades e por isso se faz Gestão!

E assim o verbo se faz carne, se faz texto, escorre pelos fluxos, cria intensidades, produz afetos, transborda devires. Nesses transbordamentos de devires, afecções são produzidas nos encontros, tecendo redes de afetos que reverberam em gestos, poesias, inspirações que podem transpor os afetos em aberturas que compõem com os movimentos de uma grupalidade nômade.

Durante essa trajetória, a tecelã, atuando em conjunto no trabalho com professoras e professores na e da educação básica, sobretudo com docentes da educação infantil, adentrou florestas escuras, mares revoltos, ventanias assustadoras... Fabulações constantes. Sempre em movimentos expansivos com a tapeçaria que nunca acaba. Nesse tear da tapeçaria, produzimos travessias que expandem a coletividade pelos gestos em afetos que potencializam a existência em redes de cooperação. Cooperação, ações, gestos, afetos, encontros, intensidades, fluxos, devires, imanências, agenciamentos, grupalidades que não estão nem [...] “*no início nem no fim, mas no meio da travessia[...]*”²⁵, estão em meio à vida! Em meio à vida que se entrecruza e, em movimentos fractais, não param de se estender. Ao se estenderem vão desencadeando gestos que não param de experimentar...

Experimentações com os *afetos gestos* que produzem “Conexões Continentais”, “Caminhadas com as famílias”, “Cantata dos afetos”, “Partilha dos afetos”, “Gestos que amam”, “Cirandas literárias”, “Aniversário Cmei-ar”, “Experimentações culturais”, “Piqueniques sustentáveis” e²⁶...

Nessa expansividade, os gestos vão se constituindo pelos encontros das linhas de vida que se ampliam, borrando, bordando e transbordando afecções, fazendo com que as ações se transfigurem em gestos em meio à vida. Vidas que sentem, enunciam, rejeitam, dizem sim, requerem, resistem e produzem acontecimentos. Gestos em meio à vida que compõem com e nas experimentações com as amigas, com as aprendizagens, com as conexões como *força-resistência* que, desde 2008, têm se fortalecido num trabalho de composição e grupalidade com outras coletividades pertencentes ao sistema municipal da Serra/ES. Agenciamentos com os coletivos dos demais territórios crianceiros da região onde os Cmeis estão localizados e que têm possibilitado o que chamamos de “Conexão Continental”, isto é, um movimento

²⁵ (ROSA, 2016).

²⁶ Nessa composição de gestos, as ações vão se proliferando em matéria de expressão.

formativo *menor*, que faz encontrar, expandir e gaguejar os limites instituídos pelas impossibilidades que o sistema encontra de expansão para as potências. Nesse sentido, os ajuntamentos com os territórios crianceiros da região Continental são travessias que efetuamos nessa tecitura interminável com a tapeçaria.

Essa ação, denominada “Conexão Continental”, é um movimento de conversação que amplia as possibilidades de pensamentos acerca das práticas na educação infantil. São possibilidades de deslocamentos nos *espaços e tempos* de formação que expandem fluxos para *com-versações* inquietantes no território *Cmei-ar*. Nesse sentido, é possível potencializar os debates para além dos pensamentos com os quais estamos familiarizados no território ao qual pertencemos. As linhas desejantes enunciam a *vontade de encontro* pelos profissionais que lá atuam. Encontros com seus pares e com professores da universidade que se deslocam até os territórios crianceiros para movimentar o pensamento com as redes de afetos tecidas em nossos cotidianos. Afetados por essas linhas enunciativas, apostamos no possível de um encontro coletivo, envolvendo os territórios crianceiros de outros setores para compor grupalidade nesses encontros, a fim de potencializá-los como um movimento aberrante, ou uma *formação menor* que compõe com as enunciações docentes que querem *com-versar* com *A escrita como recurso mnemônico - 2008; Africanidades e o currículo na educação infantil - 2009; As relações étnico-raciais na educação infantil - 2009; Currículos e Cotidianos - 2010; Avaliação na educação infantil - 2011; O currículo e o território das infâncias - 2012; As enunciações infantis agenciando a formação docente nos Cmeis - 2013; O Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil - 2016; A BNCC e a Educação Infantil - 2018; História das Professoras primárias no Espírito Santo - 2019; O cinema e a educação Infantil - 2019*²⁷.

Nessas composições de redes de afetos, compartilhamos e produzimos sentidos em gestos plurais sobre os possíveis de uma processualidade formativa que se faz nas travessias, às margens do instituído, *menor*, ou em devir peculiar que se constitui nas dobras dos territórios educativos, ampliando nosso *encontro-tear*!

Esses fios de experimentações nas travessias com o território *Cmei-ar* fomentaram, na tecelã, no período de 2008 a 2014, inquietações sobre os modos de existência nos

²⁷ Todas essas temáticas em itálico foram escolhidas pelos profissionais da educação, a fim de aprofundarem os debates acerca das inquietações *sentidas vividas* nos territórios crianceiros.

territórios crianceiros que pretendiam escapar das formas moralizantes para potencializar os fios-fluxos dos devires que sorrateiramente enunciam suas potencialidades. Os devires em linhas minoritárias inauguraram modos outros de compor e criar *afetos gestos* para além do instituído. Atuando potencialmente no engendramento das *formas-forças* de uma *formação menor* de professoras/es e crianças, interessavam à tecelã os enunciados menores do povo criança que sugeriam linhas pistas que rompiam com as enunciações adultocêntricas, prescritivas e dominantes sobre os modos de pensar/experimentar nos territórios crianceiros. Esses agenciamentos enunciativos produziram travessias com as tecituras, ampliando os fios ao encontro com o território acadêmico, isto é, composições para além do Cmei-ar.

As linhas territoriais se fundem e as travessias se ampliam em movimentos-fluxos que se intensificam, criando o coengendramento dos territórios, ou núpcias entre eles: a pesquisa em devir-*Cmei-ar* e o *Cmei-ar* em devir-pesquisa... Assim foi o mestrado: um misturador das águas nesta trajetória pedagógica e acadêmica. Misturas que proporcionaram bons encontros numa grupalidade expansiva com o grupo de pesquisa *Com-versações*²⁸. Lugar em que exercitamos as potências. Bons encontros regados ao sabor dos estudos e pesquisas que produzimos no grupo *Com-versações*, que agenciam interseções com os profundos mergulhos com as leituras, com as artes, com as orientações coletivas, com a produção de livros e publicações de artigos, compondo, neste movimento-fluxo, uma amizade filosófica que se constitui numa expansividade inventiva que aumenta nossa potência de agir.

As inquietações no tocante às processualidades formativas e produção de currículos como abertura dos devires no território da Educação Infantil nos levaram, durante os anos de 2014 a 2016, em composição com essas intensidades tecidas na academia, a produzir a dissertação de mestrado intitulada **“O devir-docência das ‘pessoas grandes’ agenciado pelos devires menores do povo criança”**, defendida em 2016.

Acompanhando as processualidades dessa pesquisa, foi possível cartografar linhas de forças dos enunciados infantis como aberturas de fendas nos agenciamentos coletivos. Nesse sentido, pistas para pensarmos e praticarmos a docência, pelo viés da desterritorialização das “verdades curriculares”, foram potentes nas

²⁸ Grupo de Pesquisa coordenado pela Professora Dr.^a Janete Magalhães Carvalho.

problematizações trazidas pela dissertação. Por meio dessa cartografia, foi possível pensar que, por força das nossas *adultices* cristalizadas, acabamos por efetuar um ensino dogmático, esvaziado de experimentações. Contudo as práticas docentes que potencializam as experimentações curriculares em modos outros de existência de professores e professoras apontaram currículos mais inventivos, que afirmavam a docência em devir-criança nas processualidades formativas. A partir desse trabalho, pudemos indicar que os enunciados infantis, como potência nos processos formativos docentes, agenciam linhas para um modo outro de existência e, portanto, de praticar uma docência em devir. Devir-criança!

Respectivamente ao ano da defesa no mestrado, nos fluxos das grupalidade constituídas no território Cmei-ar e em redes das amizades pedagógicas, fomentou-se uma vontade de mudança. Essa grupalidade com o coletivo *Cmei-ar* (equipe da unidade e comunidade escolar) agenciou a aposta da nossa posse ao cargo da direção deste CMEI no ano de 2015. Assim, assumimos, em 2016, o cargo da diretoria escolar, em que continuamos atuando em linhas contínuas pelo segundo mandato. Rizomaticamente inserida na função de gerir um território do saber, a tecelã, na função gestora, e seus acoplamentos com as dobras inventivas proporcionaram pensar e praticar os *territórios crianceiros* em intensa composição com as redes de afetos com o coletivo de forças que engendram o território, efetuando um aprendizado ético (MERÇON, 2009) por meio das redes de afetos. Redes nas quais aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos, em dobras *dentro-fora* como a fita de *moébius*.

As linhas de atuação na pedagogia e na pesquisa e na *docência* e na gestão... compõem com os fluxos intensivos que apostamos aqui. Essas atividades-funções são blocos de devires e, portanto, não há como separar, fragmentar essas redes de atuações que se proliferam pelo meio. São fios que se conectam e se compõem produzindo experiências que dão sentidos aos modos de existência que nos potencializam como educadoras e educadores nas diferentes funções que engendram o *corpus* educativo. Nesse sentido, a pesquisa não se separa dos processos vividos. A vida não se decompõe. Não há como fragmentá-la. *A vida é etecetera!*²⁹ A pesquisa é sempre pesquisa em meio à vida, que é produzida em tramas, cujas complexidades não

²⁹ (ROSA, 2016).

conseguimos conter. A composição dos fios nas experiências acadêmicas com os fios da atuação profissional se entrecruza e produz contornos que ampliam paisagens outras que nos convocam a estar em devir-pesquisadora, movimentando pensamentos acerca das perturbações que se abrem, levando-nos a cartografar linhas de vida que podem tecer bordados outros.

O percurso nas trajetórias *sentidas e vividas* nos movimentos de pesquisa do mestrado e a atuação na gestão escolar produziram fendas que nos fizeram capturar vibrações alegres e moventes na produção de subjetividades, que faziam deslizar por superfícies lisas, delineando contornos significativos nas processualidades formativas com as enunciações nos territórios criançeiros.

Nesse movimento de tecitura, a tecelã pôde puxar alguns fios que nos despertavam sobre as experimentações políticas que pudessem afirmar modos de existência mais potentes e, portanto, mais alegres. Assim, pudemos capturar algumas pistas sobre processualidades investigativas pelos fluxos que irão compor uma cartografia dos afetos agenciada pela potência da alegria coletiva.

A tecelã, ao puxar alguns *fios pistas* com os retalhos que foram se compondo na expansão dessa história, constituiu vários outros pedaços de *nós* (de mim e do/dos outro/outros e dos encontros e das conversas e das leituras...), desenhando contornos que formaram paisagens outras. À medida que esse grande tecido se amplia, seus traçados e alinhavos se tornam, também, mais sofisticados e complexos. O entrecruzamento dos encontros se misturam e os fios memoriais já não seguem tão linearmente definidos. Desde 2014 até os dias atuais, a tecelã borda com as linhas acadêmicas e com as linhas do território criançeiro. Os bons encontros *tecidos-bordados* com a Universidade (Ufes) proporcionaram aberturas nos estágios em docência (2014-2015), durante dois semestres nas aulas de Filosofia da Educação II, para a graduação, com a professora e orientadora Janete Magalhães Carvalho. No doutorado, também foram possíveis outras aberturas em estágio em docência (2017), por um ano, com a companheira de matilha, a professora Terezinha Schucheter, nas disciplinas de Gestão Educacional e Cultura, Diversidade e Educação. Além dessas aberturas que fomentaram encontros no campo formativo, pudemos compor amizades em diferentes *espaços tempos* com outras grupalidades. Nessas redes de afetos, as alegrias produzidas nos faziam perceber a importância do quanto crescemos e nos multiplicamos nos encontros.



Figura 7 - Matilha acadêmica³⁰

Fonte: Arquivo do grupo *Com-versações*.

Bons encontros com a grupalidade acadêmica em linhas contínuas no doutorado... Bons encontros que se expandem nas tardes de terças-feiras. Bons encontros em que compartilhamos ideias com a oficina do pensamento. Nesta imagem, um fragmento da matilha expandindo a potência a partir da obra de Rolnik “*O inconsciente colonial-capitalístico*”, do livro “*Esferas da Insurreição*” (2018). A oficina consistia na construção de uma fita de Moebius, a partir da obra de Lígia Clark “*Caminhando - O antes é o depois*”. A ideia da oficina era problematizar as questões políticas e a produção de subjetividades pelo viés do

pensamento da diferença, por meio de uma experimentação de construção de uma fita de *Moébius*, que consiste numa “[...] superfície topológica na qual o extremo de um dos lados continua avesso do outro, o que os torna indiscerníveis e a superfície, uniface” (ROLNIK, 2018, p. 41). Nesse exercício de fabulação no *dentrofora* das superfícies topológicas, vamos compondo e produzindo subjetividades em faces indissociáveis – formas e forças – em contínuo processo de composição, feita de toda



Figura 8 - Com-versações: Oficina do pensamento

Fonte: Arquivos da tecelã.

³⁰ **Imagem Matilha acadêmica:** Nosso atual grupo, com o convidado Popkewitz, tecendo composições na matilha *Com-versações* sobre currículo e seus enredamentos com as atuais políticas nacionais e internacionais.

espécie de corpos em conexões variadas. Assim, vamos nos compondo no grupo matilha que transborda saberes, afecções e afetos. Grupo matilha com o qual temos a alegria de filosofar com a diferença, compartilhar experimentações nos territórios curriculares, tecer ideias, fazer apostas, produzir livros e artigos e teses e dissertações, celebrar aniversários, contar segredos e... beber café!



Figura 9 - Composições na formação inicial

Fonte: Arquivos da tecelã.

Essas bifurcações, se expandiram e agora tecemos experimentações nos processos-fluxos no ensino superior. Nesse movimento de docência na formação inicial, tecemos encontros com alunos e alunas como abertura para possibilidades outras, leituras outras, problematizações outras que desterritorializam concepções e práticas, muitas vezes conservadoras e hegemônicas, as quais temos

constatado nos territórios do saber.

Essa abertura proporciona a alegria de praticar a docência para alunos e alunas da graduação, como aposta numa formação inicial (*desviante*) docente que escape dos modelos pedagogizantes universais de tornar-se professora e professor.

Experiências que agenciam experimentações com as disciplinas de Gestão Escolar, Supervisão escolar, Didática, Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino, Políticas públicas e a organização da educação básica, Currículo, dentre outras que lecionamos

no curso de Pedagogia da Faculdade Estácio, em Vitória, e que compõem com a função que assumimos no território *Cmei-ar* atualmente.

É assim que esse breve memorial, ou esse bloco de devires (DELEUZE; PARNET, 1998), inspira a composição poética dos versos bordados neste tempo de vida. Esses versos desenham um poema como um possível que costura/grafa um texto-bordado que se enreda para compor histórias (que pode ser a da tecelã), sempre acopladas de outras e com outros... Outros que a vida trouxe num desses movimentos-fluxos que tivemos a oportunidade de conhecer e compor grupalidades que experienciamos nos encontros potentes e alegres, num movimento criador e inventivo de fazer pesquisa.

Todos esses fluxos constituem-me nas trajetórias de uma vida (*acadêmico-escolar*) tecida pelos afetos alegres. Afetos ativos, acompanhados de potentes aprendizagens. *É junto dos “bão” que a gente fica “mió”³¹.*

Este memorial, além dos encontros com essas matilhas, compõe-se em signos artísticos que agenciam experimentações estéticas movendo o pensamento e produzindo fabulações. Experimentar a alegria de compor com as redes de afetos no território das infâncias, no grupo de pesquisa *Com-versações* e com os alunos e alunas na graduação é, antes de tudo, uma aventura desafiadora! Aventura que nos leva a pensar, a problematizar e indagar algumas problemáticas que se colocam a nos mover. Mas o que nos move? Arrisco dizer que são os afetos, as travessias cotidianas do território criancero, os agenciamentos produzidos nos encontros com as processualidades formativas. Quando tudo parece estar no lugar, somos puxados, como em areias movediças, e precisamos agenciar meios, caminhos, fios que nos ajudem a deslocar nossas práticas, certezas e concepções. Assim, pelas tessituras nômade, a tecelã vai se constituindo alfaiateira na tecelagem da vida, como obra de arte sempre aberta, expandindo com pontos e nós que tecem esse imenso bordado. Afinal, *viver é uma questão de rasgar-se e remendar-se* (ROSA, 2016), tecendo memoriais.

Os memoriais que compomos e afirmamos nos encontros que temos artistado neste percurso *acadêmicopedagógico*³² são de muita potência e alegria! Encontros que

³¹ (ROSA, 2016).

³² Referindo-me às atividades que engendram um corpo-atividade no qual estou envolvida e são

produzem sentidos e ampliam nossas apostas políticas como *educadores pesquisadores*.

Assim são as nossas apostas nas forças que os bons encontros são capazes de produzir. Bons encontros com forças intercessoras da diferença e *teóricas* e da alegria e dos afetos e dos currículos e das processualidades formativas e com as crianças e com a matilha *Cmei-ar* e com o território crianceiro e tantos outros que também potencializam os pensamentos que são movimentados pela cartografia dos afetos, desenhando o *corpus* deste *bordado-tese* tecido com pedacinhos de cada força intercessora.

Nesses deslizamentos, nos encontros como potência política, que afirmam uma vida alegre como mais potente dos afetos, ressaltamos que essa produção dos modos de existir potencializa nossas ações como educadoras e educadores. Não obstante, sublinhamos que os encontros, por vezes, nem sempre são potentes. Nem sempre são tão inventivos. Assim, podemos dizer que, quando um corpo se encontra com um outro corpo, cujas relações que o definem não convêm ou não se compõem com as do corpo encontrado, este é afetado por tristeza, e a sua potência de agir é diminuída. (MERÇON, 2009). Nesse sentido, essas forças coexistentes podem tanto elevar nossa potência de agir como diminuí-la.

Como um grande tear, os fios das experiências da tecelã como pedagoga, gestora, pesquisadora e professora engendram modos outros de pensar, agregando e ampliando essa caminhada formativa, ou esse grande bordado tecido nos encontros. As linhas que nos bordam em tracejados inventivos nos tornam nós. Já não me chamo eu, não sou mais eu. Agora *sou nós*. Todos esses fios, linhas e nós vão compondo multiplicidades e produzindo corpos outros mais potentes para aprendermos a alegria, como diria Rosa, em sua obra “Grande sertão: veredas”, “*Deus nos dá pessoas e coisas, para aprendermos a alegria*”³³.

Essa cartografia, atravessada pelos fluxos de um devir-tecelã, busca, a partir desse lugar de atuação na gestão, afirmar a potência da alegria como experimentação política na produção de subjetividades outras, mais potentes. Assim, em meio a essa tecelagem de encontros, temos a oportunidade de aprender que [...] “*nada é mais útil*

indissociáveis.

³³ (ROSA, 2016)

*ao homem do que o próprio homem*³⁴”. Aprendemos também que os memoriais são como um grande tapete, cujas tecituras são as intermináveis artes dos encontros. Encontros como a arte de inventar problemas. A arte de inventar problemas que envolvam potências ativas, ou a potência da alegria em tempos de assombros, profere uma arte política da existência como resistência. Mais do que fazer perguntas, é preciso habitá-las, é preciso artistar. Inventar problemas como arte de tecer o que dá a pensar.

O que dá a pensar por entre esses fluxos, nos espalhamentos das redes tecidas nos territórios educativos, os processos estratificados e molares vão se desterritorializando por força de modos outros de produzir uma gestão vital? Que efeitos a gestão escolar produz em redes de afetos, considerando que algumas questões se colocam como uma invenção de problemas que nos movem nos enredamentos dos territórios crianceiros?

O que dá a pensar leva nossas inquietações a comporem problematizações no campo da produção de subjetividade, em que a alegria seja o aumento da condição de agir nas dobras de uma gestão inventiva. Esse aumento de potência se reverbera nos gestos que produzimos nos cotidianos dos territórios crianceiros como travessias para os afetos que pedem passagem, potencializando a vida com o que ela pode. Assim, tecendo e entretecendo os fios-fluxos dessas experimentações da gestão inventiva nos territórios crianceiros, enredamos nosso campo problemático.

³⁴ (Espinosa – Ética, no Livro IV, escólio da proposição 18).



Figura 10 - Tecituras inquietantes³⁵

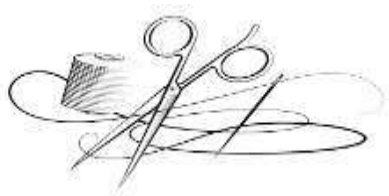
Tecer era tudo o que fazia.

Tecer era tudo o que queria fazer. (COLASANTI, 2003)

³⁵ Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=mo%C3%A7a+tecel%C3%A3&sxsrf=ALeKk03tVozMcIK2gSLRufNXY14BB0OnWQ:1589147515689&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwid8avpo6rpAhURH7kGHQwmD-wQAUoAXoECBgQAw&biw=1366&bih=608>. Acesso em: 12 fev. 2020.

LINHAS E PONTOS E BORDADOS: A ARTE INVENTIVA DE TECER PROBLEMAS



“Arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução.” (DELEUZE, 2004, p. 11)

Mais do que solucionar problemas, importa inventá-los! Mais do que dar respostas, importa problematizar as inquietações que colocam o pensamento em movimento. Importa tecê-los. Mas como *tecer-criar* um problema de pesquisa? A partir do pensamento de Deleuze, em seu diálogo com Parnet (2004), afirmamos que inventar problemas é uma *artistagem* do pensamento! Artistar um problema é tecer, destecer, entretecer e retecer fios éticos, estéticos e políticos que nos fazem indagar e problematizar no plano de imanência dos e nos e com os cotidianos forasteiros que clandestinamente nos habitam e com eles habitamos. Habitamos nos estranhamentos, nas dúvidas, nas curiosidades, nas pistas, nas interrogações, nas indagações, nas pesquisas, nas perguntas... Aliás, *na vida, o que aprendemos mesmo é a sempre fazer perguntas maiores*³⁶.

Nesse sentido, as inquietações vão formigando indagações que não param de movimentar o pensamento com *desconfianças*, das quais destacamos: Qual a razão da despotencialização da vida (na produção do conhecimento) nos territórios crianceiros? Qual o sentido de tornar os modos de existência, nesses territórios, fragilizados e tristes em função de uma mecanização do saber? Que interesses prevalecem no debate quanto aos modos de gestão da vida? Que efeitos os movimentos inventivos constituem na produção de modos de existência com as políticas que afirmem a vida? A gestão como invenção nos desdobramentos das processualidades formativas/aprendentes pode potencializar a produção de

³⁶ (ROSA, 2016).

subjetividades singularizadas nos territórios educativos? É possível *pensar-criar* currículos que potencializem a vida? Os territórios do saber, sendo um complexo campo de forças heterogêneas, rompem com os modelos educativos instituídos? Qual a razão de tornar as processualidades formativas e os currículos homogêneos e puramente prescritivos, sem que a vida se expanda?

As desconfianças nos levam a movimentar o pensamento – “*Quem desconfia fica sábio*³⁷” – sobre a emergência de um fazer político que escape das lógicas pautadas em competências e perfis inspirados pelos modelos neoliberais, que trabalham para atender ao império da soberania capitalística. Por essa razão, a máquina sobrecodificante, com seus automatismos, tenta impedir todos os possíveis e capturar os processos de subjetivação docente.

Tecer problemas é um exercício ético-estético-político que se constrói em meio a um contexto real social, imanente, no qual estamos totalmente engendrados, ou seja, a constituição do problema é tecida nas experimentações. Neste caso, nas experimentações constituídas na trajetória das docências, da pedagogia e da gestão escolar. Nesses percursos militantes é que construímos estradas, produzimos travessias e efetuamos encontros em meio à atual conjuntura que estamos atravessando e por ela sendo atravessados. Nesse entretecer das linhas, percebemos com nossos sentidos políticos que forças e formas são acionadas pelos dispositivos de controle, sugerindo ardilosas artes de governanças. Para Foucault (2004), o que interessa a uma governamentalidade é imperar o controle sobre a vida.

Por ‘governamentalidade’ entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2004, p. 111-112).

A governamentalidade se efetua como forma e força no controle social. Controle que se exerce por meios “[...] difusos, flexíveis, móveis, ondulantes, ‘imanentes’, incidindo diretamente sobre os corpos e as mentes, prescindindo das mediações institucionais

³⁷ (ROSA, 2016).

antes necessárias, que de qualquer forma entraram progressivamente em colapso” (PELBART, 2003, p. 81).

Nesse sentido, pode-se compreender que, em função de um poder controlador sobre a vida (biopoder) e diante dos silenciamentos e capturas de normatizações que nos desautorizam, torna-se evidente que “[...] o poder tomou de assalto a vida” (PELBART, 2007, p. 01). Significa dizer que o biopoder se diluiu em todas as instâncias da vida, tornando-se não localizável, visto que a fluidez de sua captura não se dá somente no campo das formas, mas também no campo das forças.

Nessa condição de captura, as forças se tornam ameaçadoras e acabam nos levando a desejar, na maioria das vezes, situações estáveis, de não ameaça, situações controláveis e, preferencialmente, que não mudem muito: o que nos faz preferir a constância à mudança, o mesmo à diferença, o previsível ao imprevisível, o controle ao desejo, o capital à vida, o limite ao infinito, a representação à invenção, o individual ao coletivo, o ser ao devir. As forças do sistema maquínico, dado o seu estado de empoderamento, não suportam uma existência alegre. Capturados por essas forças, acabamos por ser afetados pelas paixões tristes. Isso faz com que nossa atuação no mundo fique enfraquecida.

O filósofo Nietzsche, em sua obra *A Gaia Ciência* (1882), observa que o que é de fato contagioso na humanidade é a tristeza – é a compaixão e não a alegria. O sistema maquínico, sabendo disso, farta-se dos ressentimentos produzidos em nós. As proliferações nas redes discursivas, sobretudo dos sistemas que operam a máquina educativa, afirmam que educação e educadores estão cada vez mais despotencializados.

Ao percorremos com os fios da produção de subjetividades dos profissionais que atuam no campo da educação escolar, podemos perceber o quanto esta produção é marcada pelas capturas e pelas discursividades que são produzidas sobre as *práticas políticas*³⁸ escolares. Isso faz com que *docentes-educadores*³⁹ assumam posturas e condutas que acabam por ceder às forças dominantes que investem na despotencialização desses profissionais. As artimanhas do sistema capitalístico, para

³⁸ Entendemos que toda prática educativa é política porque não se efetua em bases neutras.

³⁹ Expressão que encontramos para contemplar professores em função regente, função pedagógica, função especialista, função área do conhecimento. Enfim, docentes-regente, pedagogos, gestores e auxiliares e todos e todas que, de forma direta, se relacionam com as processualidades educativas.

manter e impor políticas que desautorizam a vida na sua dimensão criadora, têm despotencializado nossa condição de agir, submetendo-nos aos processos de tristezas e desencantamentos nesta profissão. As paixões tristes proliferam um desânimo que nos leva a afetar toda a rede de interação (forças e fluxos) que compõe nosso campo de experimentações na educação. O que deveria aumentar nossa vontade de agir faz, muitas vezes, enfraquecer, abater, amedrontar, emudecer.

Nesse sentido, uma política que desautoriza a vida nos seus processos de criação e invenção é tudo aquilo que produz a diminuição da nossa condição de efetuar potências, ou seja, de agir. Podemos exemplificar essa condição quando a culpabilização dos “fracassos” na educação, pelo viés das políticas controladoras, fere a autoria dos *docentes-educadores* nos processos da produção do conhecimento, impedindo que os processos de criação sejam efetuados. Em decorrência desses incômodos tristes (CORAZZA, 2008), desses afetos que despotencializam o bem viver, os profissionais da educação optam pela desistência das processualidades criativas e acabam, muitas vezes, entregando-se ao jogo capitalístico: desencantam-se!

Podemos mencionar algumas dessas políticas como sendo os efeitos de realidade que as redes discursivas enunciam sobre as práticas de gestão pedagógica, ao estabelecer códigos de trabalho regulamentados em documentos oficiais, limitando possibilidades outras de atuação nas escolas/Cmeis. A exemplo disso, podemos citar a BNCC⁴⁰.

O contexto político atual em que vivemos incide potencialmente na produção pela qual esse *bordado-tese* foi tecido, uma vez que o território do saber é uma instância social visada, sobretudo, pela máquina sociopolítica sobrecodificante de Estado. Nesse sentido, as *desconfianças* que nos ajudam a movimentar o pensamento, sobretudo no tocante à afirmação da vida que é produzida nos territórios crianceiros, inquietam-nos a produzir cartografias em tempos de assombros. O sistema colonial capitalístico que predomina nas políticas deste país, segundo Rolnik (2018), tendem à despotencialização dos modos de vida, na tentativa de levá-las aos ventos da passividade. Mas a vida resiste!

⁴⁰ O capítulo da revisão de literatura (VARIAÇÕES POSSÍVEIS COM AS LINHAS QUE TECEM COMPOSIÇÕES COM O BORDADO-TESE) tece uma problematização acerca deste documento curricular.

Resiste *caminhando contra o vento*⁴¹ neoconservador que propõe modos autoritários sobre a vida. Nos últimos anos, sobretudo a partir de 2013, uma intensa força no campo das lutas (reivindicações, protestos e denúncias) agudizou o que o sistema reacionário tem de intolerável. A vida já não suporta imposições determinantes que de modo muito fluido vão se apropriando das subjetividades, transformando-as em uma “anemia vital” ou, como diria Deleuze e Guattari (1997), uma servidão maquínica.



Figura 11 - Protesto na terceira ponte em junho de 2013

Disponível em:

<https://br.pinterest.com/pin/520517669407441943/>. Acesso em: 02 fev. 2020

Os movimentos-fluxos agenciam enunciados coletivos que afirmam “[...] uma transformação da subjetividade, ou seja, da maneira de sentir: não suportamos mais aquilo que suportávamos antes, ‘a distribuição dos desejos mudou’ dentro da alma” (LAZZARATO, 2006, p. 11).

Os agenciamentos de enunciação coletiva deslizam pelas ruas, avenidas, praças e pontes⁴².

Os acontecimentos enunciativos de resistências anunciam que a multidão se levantou insurgente contra as políticas reacionárias que nos assombram desde sua colonização. Os fluxos polifônicos e aberrantes nas vozes gritadas, jorradadas pelos signos escriturísticos nos cartazes, camisetas, faixas, bem como os signos sensíveis cantados e entoados enunciavam/enunciam que insurgir é vital. As enunciações evidenciam que “*sabemos fazer política sim!*”

Os agenciamentos enunciam e anunciam o que há de intolerável⁴³ nas infâmias reformas, resistindo aos contingenciamentos nos Institutos e Universidades Federais;

⁴¹ Alegria, alegria. Caetano Veloso.

⁴² Fazendo menção ao protesto de 2013, em que a Ponte Deputado Darcy Castello de Mendonça, mais conhecida por “Terceira Ponte”, foi tomada por uma multidão ativada por afectos que elevaram à enésima potência a condição de resistir ao “tiranismo” dos governos reacionários.

⁴³ Citamos aqui alguns exemplos que moveram e têm movido nossa militância no âmbito educacional.

resistindo às Propostas de Emenda Constitucional (PEC) que congelam verbas para educação básica; resistindo ao programa escola sem partido (ou sem *sentido*); resistindo ao sucateamento das escolas e universidades públicas; resistindo às leis da mordaza; resistindo à obrigatoriedade de repetir o *slogan* de campanha presidencialista nos territórios escolares; resistindo ao retorno da disciplina de Educação Moral e Cívica, em detrimento da Filosofia nos currículos no ensino médio; resistindo aos modos de construção de uma Base Nacional Comum Curricular, que desconsideram a importância de assuntos que precisam ser discutidos no campo dos currículos, como a diferença, a desigualdade social, culturas, sexualidades e gênero, questões étnico-raciais; resistindo à desvalorização das professoras e dos professores deste Brasil; resistindo à militarização das escolas que pretendem potencializar o modelo disciplinar ideológico, fomentado pela rigidez hierárquica e à restrição de liberdades, ou seja, uma educação às avessas da produção dos devires; resistindo à vista grossa dos nossos governantes acerca das queimadas nas florestas brasileiras; resistindo à nefasta assolação planetária contra a Gaia mãe-terra; resistindo aos interesses advindos da pandemia; enfim, resistindo às muitas ondas avassaladoras de um sistema neoconservador que apetece por dominar. Assim, *eu vou!*⁴⁴. *Nós vamos! A multidão vai!* Apostando na vida, dizendo sim para uma educação que afirme a vida, sim para a potencialização da vida! Sim para a alegria! Sim para uma,

[...] vida como experimentação, devir, capacidade de composição, poder de afetar e ser afetado, possibilidade de adentrar outros seres e seus pontos de vista, chance de migrar na escala de durações dos entes nos cosmos, ser e pensar diferentemente; ou ainda, errância, heterogênesse, resistência, criação de possíveis, virtualidade, potência... (PELBART, 2019, p. 26-27).

A vida é pura potência. Potência inventiva que nos inspira a produzir fendas, cavar buracos no vazio e fazer jorrar intensidades que transbordam na criação de mundos outros. Fabricar mundos outros que escapem das lógicas capitalísticas e dogmáticas ou, como podemos afirmar com Rolnik (2018), do inconsciente colonial-cafetinístico. Resistir às capturas para potencializar alegrias é investir numa vida que pretende expandir. Assim, interessa o que faz semear, proliferar, contagiar pelos afetos alegres que produzimos nos cotidianos dos territórios crianceiros, ativando os devires.

Ao mergulharmos no plano imanente dos cotidianos desses territórios, produzimos um corpo vibrátil que permite entrarmos em zonas de intensidades de territórios desconhecidos, indiscerníveis, indeterminados, estranhos. O mergulho nessas zonas

⁴⁴ (CAETANO VELOSO, 1967).

nos faz produzir afecções que se atualizam nos gestos enunciados que engendram afetos como modo de perseverar na existência.

As forças capitalísticas querem se apropriar da vida, de sua potência inventiva, de sua potência criativa e transformadora, embutindo-lhe um rosto. Nesse sentido, as mesmas forças que nos impedem de resistir aos tentáculos reacionários também impedem os *docentes-educadores* de se encantarem, de produzir bons encontros, de perseverança numa vida que insiste em criar, em encantar, em fabular, em delirar, em devenir...

Ainda nesses fluxos, o que interessa nesta cartografia, na contramão das discursividades que produzem a despolitização da vida, é apostar na produção de subjetividades que, agenciadas pelos afetos (alegres), criem políticas de afirmação da vida no campo da educação. Nesse sentido, aguça-nos cartografar as forças insurgentes que são produzidas no plano de imanência dos cotidianos do território *Cmei-ar* como linhas que se efetuam em aberturas para a alegria, bem como fissuras e fendas produzidas nos agenciamentos coletivos com *docentes-educadores* nos *espaçotempos* crianceiros. Além disso, apostamos na afirmação da alegria como força política que rompe com a estratégia capitalística que se move para capturar modos de existência criadores e fazer passar os afetos que pedem passagem.

Os afetos pedem passagem nos encontros com os enredamentos das concepções, perspectivas, debates e pelas múltiplas experimentações praticadas no plano imane dos territórios do saber. Nesse sentido, é pelo engendramento das redes de afetos que ousamos afirmar que sempre há o que se *inventar criar* frente ao regime colonial de captura da força vital. *Inventar criar tecer* um problema de pesquisa nos convoca a produzir uma cartografia dos afetos, que se constitui como insurgente nos movimentos de expansão da vida.

Ressaltamos que o sentido da alegria trazido nessa problemática se constitui como força revolucionária e, portanto, engendra componentes políticos como a resistência, as rupturas com as formas autoritárias, a ética, a arte, etc. Alegria como força subversiva (SIMONINI, 2019) que manobra as forças *macromicropolíticas* que operam produzindo *cafetinagem* (ROLNIK, 2018), que sequestram nossa condição de atuação no mundo e, portanto, de pertencimento ao mundo.

É no encontro com os corpos que a alegria é produzida (ou não). Nos territórios

educativos, importa saber compor, importa estabelecer relações. Produzir, por meio dos encontros, uma (bio)política como potência de vida, isto é, para todo biopoder há uma biopotência que é a força do coletivo que, no sentido deleuziano-guattariano, é “[...] o plano que permite superar a dicotomia indivíduo-sociedade, tomando o coletivo não como totalização, mas como agenciamento” (CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 6). Biopolítica é arma de luta, é resistência contra o biopoder. Onde há vida, há resistência; onde há resistência, há aumento da nossa perfeição, há alegria. A alegria é sempre social, é sempre coletiva. A alegria se agencia no encontro dos corpos e por corpos, podemos entender, conforme Espinosa, o/os outro/os, as ideias, os conceitos, um território, enfim: tudo aquilo que nos coloca em relação. Entretanto nem todos os encontros produzem alegrias, se “[...] encontramos um corpo que não convém com o nosso, ele tem por efeito nos afetar de tristeza, diminuindo nossa potência de atuar” (MERÇON, 2009, p. 73). Ao considerarmos a alegria como potência-política, “[...] estamos afirmando que ‘agimos’ em função do desejo, se agimos é sempre buscando a felicidade⁴⁵ e a expansão, não o constrangimento e a tristeza” (TRINDADE, 2016). É preciso expandir! Criar linhas de fugas, produzir travessias outras...

Travessias pensadas por meio de uma gestão escolar que se constitui como invenção que se faz abertura para a diferença. Se invenção é a condição de criar-tecer problematizações deslocando sentidos (DIAS, 2012), uma gestão inventiva pode ser um possível que desmancha paisagens instituídas, rompendo com as linhas segmentadas que operam como numa relação hierarquizada, isto é, gestão inventiva como obra de arte aberta que agencia movimentos ativos nos territórios do saber. Gestão inventiva que se constitui nos territórios crianceiros, apostando nas miudezas marginais como fagulhas criadoras esparramadas em caminhos errantes, espalhando-se em linhas nômades que não sabemos ao certo quem, quais, quando elas se espalham e proliferam. Se é possível pensar uma educação menor, também é possível pensar uma *formação menor*, um *currículo menor* e, portanto, uma *gestão menor*. Ao tomarmos o conceito adjetivo de *menor*, assumimos a ideia de desterritorialização, ramificação política e agenciamento de enunciação coletiva como eixos para pensarmos a gestão escolar como uma *gestão menor*.

Resistir às forças capitalísticas que imperam em nossa sociedade produzindo

⁴⁵ Ver Bem-estar comum (HARDT; NEGRI, 2016).

subjetividades autocentradas é tentar desfazer com as linhas duras, sedimentadas no individualismo, nas lógicas competitivas e meritocráticas. Podemos perceber os efeitos trágicos desse modelo de governo à sociedade por meio desta captura na transferência de responsabilidades e afetos. Isso nos faz pensar que o trabalho coletivo, a valorização e reconhecimento do *outrem* sejam formas de agir no mundo.

Essa perplexidade que nos faz destituir o pertencimento social provém dos processos de entristecimento que podem nos paralisar. Uma vida desapropriada é uma vida explorada pelo capital, é uma vida cafetinada. Reagimos resistindo! O que nos mantém ativos é o devir insurgente, peculiar que nos habita. É no estranhamento que produzimos potência. É na obscuridade daquilo que nos incomoda que deslocamos as certezas, criamos mundos, rasgamos o instituído, indeterminamos fronteiras, produzimos pesquisa. Produzimos pesquisa pelas forças que nos movem, desestabilizam, estremecem nossas certezas e verdades. Nesse sentido, o que nos força pensar acerca das inquietações produzidas nos territórios das aprendizagens são os efeitos de um

[...] mal-estar que nos invade quando forças do ambiente em que vivemos e que são a própria consistência de nossa subjetividade, formam novas combinações, promovendo diferenças de estado sensível em relação aos estados que conhecíamos e nos quais nos situávamos. Nestes momentos é como se estivéssemos fora de foco e reconquistar um foco, exige de nós o esforço de constituir uma nova figura. É aqui que entra o trabalho do pensamento: com ele fazemos a travessia destes estados sensíveis que embora reais são invisíveis e indizíveis, para o visível e o dizível. O pensamento, neste sentido, está a serviço da vida em sua potência criadora. (ROLNIK, 2014.).

Assim, a pesquisa se constitui como uma obra de arte: sempre aberta à composição de fluxos outros. Sempre há fios a serem tecidos... conectados... engendrados... criados...

Nesse movimento, o que nos dá a pensar a partir desta problemática é investigar **que efeitos as potencialidades de uma gestão inventiva em suas dobras com as processualidades formativas, com a produção curricular por meio dos bons encontros, potencializando a alegria como força política, agenciam as experimentações nos territórios crianceiros?**

As linhas intensivas que delineiam as questões desta problemática engendram o trabalho da gestão inventiva no território *Cmei-ar* e seus desdobramentos com as redes de afetos - Afetos/Alegria – com as processualidades formativas e a produção de *currículos gestos* nos territórios crianceiros exponenciados em linhas menores, ou

de fuga em seus cotidianos. Como investigação dessa problematização, alinhavamos uma tripla investida cartográfica que consiste em: **Experimentar** a alegria como potência política na produção dos afetos com a gestão inventiva; **Problematizar**, por meio da gestão inventiva, as inquietações *sentidas vividas* nas processualidades formativas no território crianceiro; **Potencializar** as experiências coletivas como abertura dos devires na produção dos *currículos gestos*.

Para afirmação da tese que aposta na **alegria como potência política nas experimentações da gestão inventiva e seus desdobramentos com as processualidades formativas e curriculares que agenciam modos de existência que afirmam uma vida**, tecemos fios com a revisão de literatura com trabalhos que possam ampliar, ou não, nossa aposta nesses movimentos fluxos nos territórios crianceiros. Além da revisão de literatura, seguimos pistas da cartografia como procedimento no acompanhamento das processualidades vitais que proliferam insurgentes nas aberturas para os devires.



Figura 12 - Tecitura a várias mãos⁴⁶

“[...] Linhas de vida, linhas de sorte, ou de infortúnio que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 66)

⁴⁶ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Pedro_Weing%C3%A4rtner_-_Tecer%C3%A3s_-_1909.jpg. Acesso em: ago. 2020.

VARIAÇÕES POSSÍVEIS COM AS LINHAS QUE TECEM COMPOSIÇÕES COM O *BORDADO-TESE*

Bordar. Tecer. Entremear. Traçar os fios.

Alinhavar... Entre as linhas que estão entre as linhas escritas, que variações são possíveis para inventarmos outras



escritas e tecermos pensamentos outros no que tange à gestão escolar? Ou, mais precisamente, sobre os afetos/alegrias que engendram a gestão escolar? Entre linhas e tecituras, buscamos composições possíveis com pesquisas que nos ajudam a movimentar o pensamento sobre o que apostamos como potência de uma vida que se afirma nas linhas bambas e desconcertantes *nos* e *dos* planos imanentes dos territórios escolares.

Pesquisar com as linhas dos afetos é tecer os fios com os efeitos do mundo em nosso corpo. Efeitos esses que nos inquietam e nos levam a produzir problemas. Problemas como invenção, como ponto de interrogação que aciona nossa bússola ética para logarmos o equilíbrio vital. É nesse sentido que os desconfortos sentidos e vividos nos convocam a buscar linhas em variações com a arte, com a literatura, com as forças que habitam os territórios crianceiros e com as pesquisas produzidas nesses campos. As pesquisas no campo dos afetos envolvem a produção de subjetividades e, portanto, dos modos de existência, o que requer da tecelã cartógrafa sensibilidade e rigor ético, por se tratarem de experiências sensíveis, como a alegria e sua potência política. Quando nos lançamos ao desafio de cartografar fios, cuja invisibilidade é indelével e incide sobre nossos modos de perceber, praticar, afetar e sermos afetados, produzimos diferença. Diferença como forças que estão em constante movimento, desterritorializando os *ensimesismos* das pesquisas. Assim, afirmar a alegria, como potência política (biopotência) nos entremeios da gestão escolar com as processualidades formativas e com os currículos nos territórios crianceiros, exige do cartógrafo um mergulhar intenso nas zonas de indeterminação. Esse mergulho “[...] está ligado ao movimento de desterritorialização, tornando indiscernível as fronteiras, provocando o embaralhamento dos códigos, possibilitando devires que extraem

afectos (KROEF; GALLICCHIO, 2007, p. 6-7). Mas o que as pesquisas em educação versam sobre os afetos? Sobre a alegria? Sobre a gestão escolar? Ou sobre como esses afetos potencializam a gestão escolar nos seus desdobramentos com as processualidades formativas, produzindo currículos que efetuem gestos que afirmem a vida nos territórios crianceiros? É possível que as práticas de uma gestão escolar agenciem bons encontros, produzindo alegria como potência política?

As dúvidas, as questões e as problemáticas atravessam nossas trajetórias e, por isso, ao percorrermos com linhas e agulhas em devir-tecelã, *(des)*costuramos trabalhos a partir das inquietações produzidas nos territórios das infâncias. Inquietações como linhas que nos atam para nos fazerem pensar questões voltadas para a potência das ações que, por alguma razão, ou razões, vão se apagando, emudecendo e fazendo com que os processos de criação/invenção acabem por esvanecer os afetos que nos tiram de um estado de servidão para um estado de ação.

Foi assim que, entre linhas e pontos, elencamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como mais um ponto possível que compõe comesses alinhavos, haja vista a seriedade e idoneidade dessa biblioteca digital que possui um acervo de literaturas científicas e que tem como entidade mantenedora o Instituto Brasileiro em Informação e Tecnologia⁴⁷ (IBICT). Para tecer o bordado com a revisão de literatura, buscamos pesquisas no campo da gestão escolar, com os seguintes descritores: **gestão escolar; afetos e gestão escolar; gestão escolar e currículo; gestão escolar e formação de professores**. Para esse levantamento, investimos em um recorte temporal dos últimos cinco anos (2015 a 2019), considerando os mais recentes debates.

Apostando na força dos processos *ético-afetivos* que afirmam a alegria como potência política nas experimentações com a gestão escolar nos territórios crianceiros, realizamos um mergulho na tentativa de investigar, a partir das pesquisas em gestão escolar, aspectos que podem se aproximar e/ou se distanciar da nossa problemática. Elaboramos, aqui, um quadro resumo para situarmos a leitura e fazermos conexões

⁴⁷ O IbiCT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

com as problematizações trazidas nele.

Quadro 1

GESTÃO ESCOLAR Descritores: Gestão escolar; Afetos e Gestão escolar; Gestão escolar e currículo; Gestão escolar e Formação de professores Grande área: Ciências Humanas Idioma: Português Campo: Todos				
ANO	TESE	DISSERTAÇÃO	RESUMOS LIDOS	LEITURA NA ÍNTEGRA
2015	01	53	54	03
2016	05	64	69	03
2017	04	54	58	03
2018	10	48	58	04
2019	04	07	11	03
TOTAL DE TRABALHOS LIDOS	Foram 16 trabalhos, porém não foi possível tecer aproximações com as apostas que fizemos aqui.			

Fonte: Quadro produzido pela tecelã a partir dos dados da BDTD.

A construção desse desenho permitiu uma análise quantitativa acerca das temáticas que se destacam nos debates com a gestão escolar, visto que não encontramos nenhum trabalho de gestão que se aproximasse da nossa aposta para tecermos diálogos e fazermos uma análise qualitativa. Assim, pesquisas que apostam na experimentação da alegria como força que aumenta a potência de agir do coletivo de forças e engendram redes de afetos não foram encontradas no recorte temporal que fizemos nesta revisão para as pesquisas em gestão. Sendo assim, constatada a dificuldade de encontrar trabalhos com a temática em que apostamos nesta pesquisa, puxamos fios (teses e dissertações de mestrado) para além dos trabalhos no campo da gestão escolar que tratam da alegria como redes de afetos ou potência política.

Além da análise com os dados quantitativos, buscamos pesquisas no campo dos afetos para compor a problematização no tocante à gestão como força invenção. Assim, buscamos descritores para puxarmos fios e tecermos relações de aproximações com os afetos ativos, ou alegres. Para essa busca, escolhemos os seguintes descritores: **alegria; alegria-afeto; afeto-Espinosa; alegria e gestão; formação e alegria**, a fim de investigar como essa temática é tratada nas pesquisas educacionais. Ampliamos, assim, o recorte temporal (2013-2019), em função dos poucos trabalhos encontrados no campo da gestão e dos afetos. Dessa forma, foi possível tecer uma relação de vizinhança com as poucas pesquisas encontradas, devido ao diálogo com as filosofias da diferença, considerando que o que nos interessa são literaturas que tenham uma semelhança com a nossa inspiração teórica e com a tese que aqui afirmamos. Assim, os fios que tecem as análises nas pesquisas no campo dos afetos permitem problematizações possíveis no tocante à força da alegria como afirmação da vida e, portanto, de sua constituição como política vital, em pesquisas no campo da gestão escolar. Para tanto, os trabalhos elencados para tecer os fios de linhas para essa tecitura compuseram aproximações com os conceitos que favorecem os deslocamentos de sentidos que potencializam esta pesquisa.

QUADRO 2

Descritor: Alegria; Alegria-afeto; Afeto-Espinosa; Alegria e gestão; formação e alegria. Grande área: Ciências Humanas Idioma: Português Campo: Todos Total: 04					
Ano	Tema	Tese / D	Resumos lidos	Trab. Íntegra	Trabalhos selecionados Autor/a, título e Instituição
2013	Alegria	D	01	01	- Fernanda Inácio Eduardo Guzmán <i>Era uma vez a liberdade</i> UERJ
2014	Alegria	D	01	01	- Maria da Glória Munhoz Roos <i>Alegria de uma docência.</i>
2015	Afetos/	D	01	01	- Gabriella Lange Ramos

	Espinosa				<i>O amor no spinozismo e a política do comum.</i>
2017	Afetos	D	01	01	- Maria Paula Pinto dos Santos Belcavello <i>Cinemaquinação: entre montanhas e vale, um sobrevo.</i>
2018 e 2019	Nenhum trabalho encontrado.				

Fonte: Quadro produzido pela tecelã a partir dos dados da BDTD.

É importante destacar que, no início da delimitação da problemática deste trabalho, as primeiras buscas foram tentando encontrar pesquisas que tratassem dos afetos/alegria como potência política nas processualidades da gestão escolar. Dada a dificuldade, alinhavamos outras tentativas com descritores mais específicos para auxiliar nossa investigação. Contudo os trabalhos encontrados no quadro 2 deram pistas para os desdobramentos da gestão em suas esferas formativas e curriculares. Assim, virando, dobrando e desdobrando os tecidos, ampliamos a revisão de literatura, fazendo buscas no campo da formação continuada de professoras e professores, bem como no campo da produção curricular na educação infantil como dobras dos movimentos inventivos da gestão. Para esse desdobramento, elencamos descritores com vistas a tecermos as relações com o campo da gestão e, portanto, com o coletivo de forças que experienciam a vida cotidianamente nos territórios crianceiros. Nesse sentido, procuramos por trabalhos que, além da sua relação com as filosofias da diferença, componham com a força-conceito dos afetos/alegria em sua discussão. Assim, o viés de análise para o nosso campo problemático tem sua força nas processualidades inventivas da gestão, visto que suas linhas deslizam e proliferam insurgentes nos cotidianos dos territórios do saber. Nesse sentido, em se tratando de uma pesquisa que se realiza no território crianceiro e, portanto, com as⁴⁸ profissionais da educação que lá atuam, buscamos descritores no campo da formação docente e currículo na educação infantil. Como descritores para as processualidades formativas, ou formação de professores e suas (possíveis) intercessões com as redes de afetos e produção de subjetividades, elencamos: **Formação docente e afetos na formação docente**. Para investigar a produção curricular e sua relação com o campo dos afetos, usamos como descritores: **currículo e redes de afetos e**

⁴⁸ A referência no feminino se afirma por uma questão política, visto que as mulheres são maioria que compõe com o quadro de equipe nas unidades de ensino.

currículo na educação infantil. Ambos com recorte temporal de 2015 a 2019. Para a organização dos dados e escolha dos trabalhos, foram elaborados quadros a partir das informações levantadas no BDTD, com detalhamentos dos eixos temáticos e seus respectivos filtros para as análises das informações sobre as categorias temáticas que cada trabalho tem como força. Os filtros possibilitaram a leitura de todos os resumos e a leitura na íntegra dos trabalhos selecionados. A partir dos trabalhos escolhidos, problematizamos as apostas que têm prevalecido nos territórios do saber, sobretudo no território crianceiro, em composição com a abordagem teórica que assumimos aqui.

Quadro 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES Descritores: Formação docente e afetos na formação docente. Grande área: Ciências Humanas Idioma: Português Campo: Todos Total de trabalhos lidos: 05				
ANO	TESE	DISSERTAÇÃO	RESUMOS LIDOS	LEITURA NA ÍNTEGRA
2015	18	21	39	01
2016	18	22	40	02
2017	11	27	38	01
2018	13	30	43	0
2019	06	14	20	01
TOTAL				05

Fonte: Quadro produzido pela tecelã a partir dos dados da BDTD.

Quadro 4

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Descritores: Currículo e redes de afetos e currículo na educação infantil. Grande área: Ciências Humanas Idioma: Português Campo: Todos Total de trabalhos lidos: 11				
ANO	TESE	DISSERTAÇÃO	RESUMOS LIDOS	LEITURA NA ÍNTEGRA
2015	03	06	09	0
2016	0	06	06	03
2017	01	08	09	04
2018	0	07	07	01

2019	05	21	26	03
TOTAL				11

Fonte: Quadro produzido pela tecelã a partir dos dados da BDTD.

A partir do quadro 3 (Afetos e Formação docente) e quadro 4 (Currículo na Educação Infantil), produzidos com as informações da BDTD, foi possível elencar trabalhos para tecermos diálogos e, assim, aumentar os bordados na discussão dos afetos como força nas processualidades formativas e na produção curricular, ou seja, nos fluxos da gestão inventiva.

PUXANDO OS FIOS: alinhavos possíveis por entre linhas e entrelinhas com as pesquisas⁴⁹

O que enunciam as pesquisas com a Gestão escolar?

As buscas pelos trabalhos no campo da gestão se constituíram pela inquietação nos territórios escolares, ao pensar: é possível a gestão escolar se deslocar de uma lógica autoritária, pautada na representação, que pressupõe conhecimentos e concepções que antecedem a nossa entrada nos territórios criancieiros, para uma concepção de gestão como afirmação da vida?

A cartografia, como um agenciamento rizomático, tem por potencialidade as conexões, as alianças, os contágios... Imersos nessas redes de contágios, movemo-nos em busca dos trabalhos que discutem a potência da gestão escolar como agenciadora de modos de existência mais inventivos e, portanto, de uma gestão que não esteja meramente calcada em bases tecnicistas, burocráticas e autoritárias que acabam por reproduzirem subjetividades rostificadas. Além disso, foi apostando na inseparabilidade entre fazer pesquisa e habitar um território que buscamos conhecer o que as produções científicas têm apontado neste campo.

Ainda que não tenhamos encontrado trabalhos para alinhavar conversas, verificados a partir do recorte temporal que elegemos aqui, entendemos que “[...] a discussão tradicional calcada na dicotomia quali e quanti acaba por inviabilizar uma discussão mais ampla nesse campo (SILVA; BICALHO, 2013, p. 362). Nesse sentido, apostamos na possibilidade deste tipo de análise (quantitativa), mesmo não havendo trabalhos

⁴⁹ Os fios de linhas das pesquisas escolhidas para análise irão compor bordados na tecitura das problematizações desta pesquisa.

que tenham uma relação de vizinhança (a partir da leitura dos resumos e trabalhos na íntegra) com o que propusemos nesta *escrita tese*. Assim, a busca pelas literaturas no campo da gestão escolar teve sua força na análise quantitativa, que nos deu pistas para análises das produções no campo da gestão. Assim,

[...] nessa direção, buscamos deslocar a discussão do qualitativo e do quantitativo para outras bases, que não são ancoradas na dicotomia quali-quantitativo e sim na articulação com o plano de inseparabilidade entre formas e forças, dando ênfase, sobretudo, ao aspecto quantitativo na relação com a pesquisa cartográfica. (SILVA; BICALHO, 2013, p. 360).

Dentre os trabalhos selecionados para tecer composições, não foram possíveis os diálogos, visto que suas problematizações estão alicerçadas em bases críticas que tomam a gestão, ainda, pelo viés de bases legais. Entendemos que a construção de políticas que legitimam os modos de funcionamento da gestão é importante e de certa maneira ampara seus processos de gerir. Entretanto a legislação por si só não garante o engajamento e a potência de agir do coletivo que nela se engendra. Podemos analisar, a partir dos dados numéricos, por exemplo, as temáticas que estão em voga no campo da gestão escolar. Assim, dentre as temáticas pesquisadas neste campo, podemos destacar, em ordem dos anos, as mais recorrentes nas pesquisas em gestão:

2015 – Avaliação em larga escala; Gestão democrática/Conselho de escola.

2016 – Gestão democrática/Conselho de escola; Políticas de financiamentos; Avaliação dos resultados.

2017 – Gestão democrática; Financiamentos; Avaliação em larga escala.

2018 – Gestão democrática; Inclusão.

2019 – Gestão democrática/eleição de diretores.

Ressaltamos que, para esse levantamento, usamos os seguintes filtros: **Grande área** (ciências humanas); **idioma** em português e **campo** todos.

Em análise ao conteúdo do quadro da gestão escolar, constatamos que há expressiva aposta na gestão democrática das escolas. As temáticas enunciam um forte debate na dimensão democrática da gestão, o que nos faz pensar que, mesmo com uma vasta literatura, tanto no âmbito legal quanto no âmbito científico, ainda é preciso tencionar pontos que a própria legislação não dá conta de garantir.

Uma outra observação diz respeito ao número de trabalhos produzidos num período de cinco anos: apenas 24 teses, enquanto as dissertações de mestrado aparecem

com 226 produções, ou seja, o quadro acima indica uma quantidade significativa de pesquisas em mestrado e uma tímida aparição nos debates doutorais. Elencamos 16 trabalhos para leitura na íntegra, entretanto não foi possível a composição nas *conversações*, devido aos seus distanciamentos teórico-epistemológicos nas problematizações. Observamos que, de um modo geral, as literaturas versam pelos vieses da gestão escolar voltados para seus aspectos administrativos e, outras vezes, flexibilizam suas linhas potencializando os aspectos da gestão democrática, reportando-se aos repertórios teórico-críticos, o que se distancia da perspectiva desta pesquisa, que se move pelos deslizamentos das filosofias da diferença, ou das filosofias nômades, ou ainda das filosofias da imanência. Potencializar a gestão como uma ética existencial nos move a pensar que a gestão escolar não se faz desarticulada dos movimentos vitais. Uma gestão que atua em fluxos vitais subversa às codificações preestabelecidas, que não concebem a produção da subjetividade singularizada como possibilidade de uma vida outra. Produção subjetiva que potencializa sua condição de atuação no mundo, ou a vida como obra de arte que enuncia uma gestão ética e uma ética da gestão.

Gestão ética é gestão em favor da vida! É uma gestão do comum. Gestão que não aborta os possíveis, mas constrói escolas, currículos, afetos, alegria como potência política, devires... E em devir-tecelã vamos tecendo gestos que se proliferam em devires outros cotidianamente.

A gestão não pode ser pensada desarticulada dos cotidianos, das redes de afetos, dos conflitos, das tristezas, das frustrações, das alegrias, das amizades que coexistem com tudo aquilo que nos coloca em relação com o estranho-familiar (ROLNIK, 2018).

O sentido de uma gestão não pode estar ancorado exclusivamente no repasse das verbas, construção de documentos, controle e marcação dos trabalhos como cumprimento dos protocolos laborais. Coexiste com esses movimentos uma dimensão afetiva, pulsional, vibrátil, vital...

É preciso considerar que, quando falamos de gestão escolar, via de regra, o que tem se afirmado nas literaturas, bem como em seus aspectos legais, é a ênfase em seu caráter técnico-administrativo, burocratizante e estrutural, como constatado nas informações pela revisão de literatura. Além disso, as literaturas tendem a separar a gestão escolar da gestão pedagógica, ao determinarem atribuições das funções, o que induz, de certa maneira, à desagregação do trabalho da gestão. Nessa

perspectiva, caberia ao diretor escolar “cuidar” exclusivamente das demandas administrativas das escolas; ao pedagogo⁵⁰, as processualidades formativas do trabalho pedagógico, como sendo seu detentor e, por sua vez, o diretor pode se eximir dessas alianças. Tais atribuições, ao invés de agregar as funções, acabam por segregar e tornar os trabalhos precisamente divididos.

Mesmo que não tenha sido possível uma análise por meio de trabalhos que tangenciam uma problematização da gestão no campo dos afetos e/ou da alegria, foi possível produzir dados a partir das informações quantitativas que nos colocaram a movimentar o pensamento sobre o que dizem os trabalhos/temáticas no campo da gestão escolar.

Além disso, numa experimentação cartográfica, todas as etapas são consideradas produção. Sendo assim, as noções quantitativas e qualitativas da pesquisa implicam suas forças, mas também suas formas. Nesse sentido, podemos afirmar que,

[...] trata-se de distinguir sem separar o plano intensivo da experiência – o plano coletivo das forças (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2009), plano movente da realidade, que se expressa por sua dimensão extensiva – e o plano das formas, plano de organização. Ressalta-se, desse modo, que a partir da pesquisa cartográfica o quantitativo e o qualitativo ganham sentido na articulação com a experiência, onde se dá a própria imbricação dos dois planos. [...] O quantitativo aponta para a inseparabilidade forma-força, extrapolando a dicotomia quali-quantitativo. (SILVA; BICALHO, 2013, p. 360).

Ampliando as redes nesta cartografia dos afetos, versaremos sobre os desdobramentos da gestão com vistas à importância das pesquisas que dimensionem as redes de afetos e que implicam em políticas de afirmação da vida.

A partir dessa análise, com os dados levantados, reafirmamos nossa aposta numa gestão que se constitua para além dessas formas-forças que permeiam o debate no campo da gestão escolar. Apostamos numa gestão que agence as processualidades vitais nos entrecruzamentos que compõem as relações existenciais nos territórios do saber ou dos territórios criancieiros. Podemos destacar as processualidades formativas como um possível deste entrecruzamento. A dimensão formativa das forças que atuam nas escolas, seja nos territórios do saber, seja no território criancieiro, é imprescindível para potencializar suas experimentações como produção dos devires. Sendo assim, apostamos na gestão como invenção que agencia bons encontros coletivos que experimentam a alegria como potência política que ativa

⁵⁰ No Espírito Santo, o coordenador pedagógico é conhecido como pedagogo.

nossa condição de atuação no mundo. Gestão inventiva que agencia espaços e tempos como enunciações e interlocuções, ativando germes vitais em redes de afetos na experimentação com a alegria.

Gaguejando com os afetos: vazamentos possíveis que atravessam a gestão escolar

O “não” encontro de trabalhos que tratem a gestão como potencialidade, que ativem os germes vitais como forças nos territórios crianceiros nos forçou a buscar outros trabalhos que, ainda que não pesquisassem diretamente a gestão, permitissem identificar linhas de forças inventivas que atravessam suas dimensões⁵¹. Assim é a dissertação de mestrado de Belcavello (2017), que buscou, por meio de um exercício cartográfico, experimentação por meio do cinema, outros modos de produção de vida, de mundo e de educação, na produção dos afetos. Nesse exercício de acompanhamento dos processos, a autora lançou-se num *devir-corpo-professora-pesquisadora*, para caminhar no *intermezzo* da pesquisa e seus acontecimentos. A aposta da autora em capturar os efeitos desta arte produzida nos encontros, na produção de subjetividades, corroborou a afirmação de que são os efeitos das vibrações experimentadas que potencializam os encontros e produzem os afetos. Sua pesquisa exprimiu, ainda, que o desejo que escapa da procura de respostas para os processos educativos se potencializa pelos problemas inventados! Assim, segue afirmando que uma educação pensada com a força dos afetos aponta um educar que está num contínuo processo ético-estético-político. Portanto, experimentar a educação é experimentá-la como acontecimento!

Ainda sobre uma educação com os afetos, Nascimento (2014) problematiza o corpo nas suas conexões afetos-afecções com a literatura e as artes em sua dissertação de mestrado. A pesquisa parte do tema principal Corpo e Literatura – a Palavra em estado de arte. O autor afirma que o sentido da palavra que ele problematiza na sua pesquisa não se limita apenas a nomear, mas a produzir uma Ética de existência. Para Nascimento (2014), *A Palavra*, mesmo que impalpável, tem a potência de compor mundos e possibilita a composição de si. A palavra, em sua potência, nunca é e nem pode estar pronta, mas está sempre a efetuar-se nos encontros. Assim, ao destacar o encontro como disparador das potências, o autor ressalta, inspirado em Espinosa,

⁵¹ Considerando as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas da gestão escolar.

que nunca se sabe o que pode um corpo, tampouco de que afetos ele é capaz. É nos encontros que os corpos se constituem e produzem afecções, afetando e sendo afetados por todos os lados por uma infinidade de relações. Assim, o corpo se constitui como uma zona aberta afetiva e a *Palavra de um Corpo* corresponde com o seu existir e seus afetos por força dos encontros.

Prosseguindo nos fluxos com os afetos, Ramos (2015), na sua pesquisa de mestrado, também inspirada em Espinosa, afirma que o amor é afeto expressivo de uma diferença que marca a passagem dos estados de maior perfeição ou realidade. A autora evidencia que, numa rede de afetos, o amor de Deus serve como guia para a vida política conduzida pela razão. Não se trata, segundo a pesquisadora, de um Deus personalizado, mas de uma Potência (*potentia*). Além disso, bebendo na fonte de Gilles Deleuze e Antônio Negri, Ramos afirma que a alegria da multidão se efetua com forças ativas que criam formas de vida em composição com as singularidades que são sempre múltiplas. Dessa forma, a produção biopolítica contemporânea faz emergir a resistência contra as formas de vida que ainda se encontram assujeitadas à servidão. Apoiada nessa ideia, a pesquisadora afirma que, quando a multidão toma para si sua potência de resistir à dominação e de se auto-organizar em liberdade, o amor efetua sua força vital como constituição do comum, o que potencializa modos de existência mais aperfeiçoados, ou ativos.

Os trabalhos de Belcavello (2017), Ramos (2015) e Nascimento (2014) nos ajudam a pensar como a força dos encontros, tendo como elementos disparadores os signos artísticos, a palavra e a própria alegria, potencializa os afetos ativos nos territórios escolares. Os entrelaçamentos das conexões com os signos artísticos (o cinema, a literatura e as artes) indicam que os afetos não se limitam apenas a nomear sentidos, mas a produzir uma ética de existência potencializada pelos encontros. Apostando na potente força dos encontros que acionam devires, seus trabalhos evidenciam que se abrir ao encontro é encontrar-se em devir. Os encontros que produzem afetos podem aumentar, ou não, nossa potência de agir nas dobras de um *corpo-escola* que acontece nas suas intensidades. Em meio a tantos afetos, alguns são promovidos pelas relações de dominação, como o medo, o ódio e a esperança⁵². De acordo com Espinosa (E4 P47 e Esc.), a esperança não pode ser, por ela mesma, algo bom, uma vez que um afeto indica uma carência de conhecimento e uma impotência do

⁵² Para Espinosa, os afetos da esperança e do medo não existem sem a tristeza (ESPINOSA, E4 P47 D).

pensamento. Inspirados por Espinosa, os autores apontam que esses afetos devem ceder lugar ao *conatus* como modo de ativar a potência em seus estados superiores no tocante à liberdade. Liberdade necessária para fazer diferir-se.

As experimentações cartográficas corroboram as processualidades dos afetos na produção de pesquisas, indicando que sempre há possíveis. Seguindo essas linhas, reafirmamos que produzir trabalhos científicos, na esteira das filosofias da diferença, é produzir modos de experimentar, afetar e intuir nos territórios escolares para além das discursividades e clichês que operam despotencializando as miudezas, os fragmentos e detalhes que compõem os territórios existenciais. Essa ideia se aproxima das nossas apostas e fortalece a relevância de estudos que nos auxiliam a pensar/criar redes de afetos mais inventivas na gestão escolar.

Nos diálogos entre as pesquisas realizadas no campo dos afetos, vimos que os signos artísticos potencializam os encontros, produzindo linhas mais sensíveis. Como nunca sabemos o que pode um corpo e de que afetos ele é capaz até que haja o encontro, é preciso que estejamos abertos para as experimentações. Assim, sabemos que seus efeitos, provenientes das paixões ativas, potencializam bons encontros, capazes de produzir ações inventivas que, apostando na educação como acontecimento, podem produzir alegria como potência política.

No trato com a alegria, a dissertação de mestrado de Guzmán (2013), também inspirada por Espinosa, evidencia que o caminho para uma vida escolar mais livre e alegre seria aquele capaz de fazer proliferar a potência singular de seus alunos e professores, conduzidos por sua natureza e pelos bons encontros. A inquietação da autora emerge da frustração das promessas de alegria e liberdade que as concepções construtivistas afirmam por meio de seus métodos e pela sua experiência profissional em escolas cuja proposta pedagógica está ancorada nesta perspectiva. Em função desse mal-estar, Guzmán busca o conceito de alegria e liberdade pelo viés de Espinosa que, segundo a autora, distancia-se das proposições construtivistas. Com essa ferramenta conceitual, a autora busca delinear pensamentos para além do construtivismo, pautados na gênese e desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito. Longe de propor um método, a autora problematiza e desloca conceitos sobre alegria e liberdade, alinhavando suas potências nesses espaços escolares. Com isso, a autora conclui, sem esgotar a discussão, que a escola não se faz somente com base em conteúdos e objetivos puramente instrumentais, mas nos bons encontros que

podem acontecer nos espaços escolares. Guzmán chega ao fim provisório de sua pesquisa não pretendendo a “cura”, mas apostando nas brechas das escolas, caminhos e desafios para pensar uma educação para além dos paradigmas etapistas e estruturantes das epistemologias genéticas de Piaget. A pesquisa de Guzmán visa à educação como caminho para liberdade.

Liberdade. Invenção. Corpo. Encontros. Potência. Força vital. Alegria! Na mesma esteira, escapando de uma lógica estruturante e afirmando as linhas intensivas nas docências, a pesquisa de mestrado de Roos (2014) percorreu os processos formativos docentes, investigando as forças que potencializam a docência, apostando nos instantes da alegria em seu cotidiano. Para isso, como ferramenta intercessora, teceu uma constelação teórica com Espinosa, Nietzsche, Deleuze, em conexão com Foucault, Barthes, Guattari, Larrosa, Corazza, entre outros, para pensar a alegria na docência. Ao criar um mapeamento cartográfico, seu trabalho revela intensidades na docência que emergem no imprevisto que, por vezes, transborda alegria. Com isso, a autora afirma que uma vida docente (alegre) está para além da história, além dos estados das coisas. Os instantes de alegria são como uma luta contra tudo que ameaça a vida. Nesse sentido, a alegria na docência faz proliferar afetos que se movimentam em linhas de fuga nas ações que compõem docências outras.

Guzmán (2013) e Roos (2014), ao abordarem os efeitos dos afetos da alegria como força-potência para pensar a educação e, portanto, a formação docente, pretendem subversar o pensamento da representação, no contexto da docência atual, e afirmam que o cenário político-pedagógico tem apresentado a docência com uma imagem empobrecida, imbuída numa tristeza que nada faz produzir, jorrar ou proliferar.

Os fios puxados por meio desses trabalhos que gaguejam a língua para fazer passar os afetos que pedem passagem tratam a alegria como um diagrama de forças. Forças essas que, por meio dos bons encontros, pensam a educação para além dos ditames neoconservadores e estruturalistas que separam as processualidades formativas desarticuladas da vida e, portanto, de uma gestão da vida. Os trabalhos nos dão pistas e reafirmam que produzir encontros (bons encontros) são os possíveis que se efetuam nos agenciamentos com os espaços e tempos escolares e podem ser pensados nas processualidades da gestão escolar, que engendra as esferas pedagógicas, administrativas (humana e material) do território escolar.

A condição de vizinhança engendrada com essas pesquisas foi extremamente potente

para nos fazer pensar sobre como a alegria, ou os afetos ativos, compõem com os territórios do saber e, portanto, com a gestão escolar. Entretanto, imbuídos nos encontros com as literaturas acadêmico-científicas, pudemos constatar que a noção do conceito de alegria, em grande parte dos trabalhos, constitui-se na ênfase de sua dimensão humorística e engraçada, que desperta um gargalhar impulsionado por signos mundanos e, portanto, do pensamento com imagens. Clichês! A alegria que afirmamos com essas pesquisas, bem como a constelação teórica que intercede as problematizações é a alegria spinozista, que aumenta a potência de agir.

Afetados com a potência dos encontros que marcam nossa *escrita conversa* com os trabalhos em questão, faremos outros *pousos-pontos*, seguindo os fluxos e entrando em zonas de indeterminações no encontro com as potencialidades da produção acerca das processualidades formativas.

Sobre os afetos nas processualidades formativas... O que versam as pesquisas com a formação nos territórios crianceiros?

Nunes (2019), em “Pelo caminho do amar: Imaginando outros mundos na Educação Infantil a partir de Humberto Maturana e Ximena Dávila”, problematiza em sua tese o pressuposto de que somos seres biológico-culturais, para discutir a formação de professores. Partindo dessa concepção biológica, utiliza como ferramenta teórica as contribuições de Humberto Maturana e Ximena Dávila para pensar a questão proposta. Considerando que nada acontece fora da nossa biologia, intermediados pela cultura no fluir de nosso viver, a autora afirma que vivemos, aprendemos e criamos novos mundos no viver e conviver. Para afirmar sua tese, a autora busca no caminhar coletivo a possibilidade de um novo mundo pelo caminho do amar na Educação Infantil. Assim, objetivou-se, com a formação de professores e professoras, sua transformação baseada na emoção do amar como um princípio epistemológico.

Como caminho metodológico, a pesquisadora, de modo inédito e autoral, teve como base as perspectivas da Biologia-cultural. Assim, Nunes (2019) indica que o viver apenas acontece, sem esforço. Viver é bonito, leve e colorido, assim como deve ser a escola, porque lá é lugar de descoberta, de alegria e de vida, ou seja, a escola como o lugar para errâncias. Escola é o lugar para experimentar novos sabores, odores e texturas. A escola deve ser um lugar de encantamento. Encantamento pelo saber. Sem competições. Sem “castigos”. Nesse movimento dançante, as forças intensivas

proliferam em conjunto. É espaço para produção de subjetividade. Onde o erro é parte imprescindível para as aprendizagens. Os processos aprendentes precisam ter toque, cheiros, aromas, sabores, contatos, interações...

Também apostando em processualidades formativas como aquilo que acontece, Gobatto (2017) busca, na cartografia, linhas de forças para potencializar a formação docente, afirmando a cartografia como acontecimento. A pesquisadora indica que experimentar caminhos outros é sempre necessário para mover o pensamento e desencadear uma possível transformação da compreensão que temos hoje da palavra formação. Formação é movimento, assume a pesquisadora. É preciso (re)inventá-la. É preciso apostar na “improvisação” formativa. Os movimentos formativos pensados como acontecimento transbordam para tempos e espaços que vão além e além de seu território. Formação efetuada pela força dos encontros que se movem pelo ritornelo, ou “formação-ritornelo” ou da “dança-da-formação”. A autora afirma os encontros como composições de vida, um devir-outro de nós mesmas/os. Formação, nessa perspectiva, é a tentativa de experimentar responder os questionamentos e angústias de uma trajetória docente.

O trabalho de Gobatto (2017) se aproxima da nossa investitura de pesquisa ao afirmar que uma cartografia se adentra na movimentação molecular, tecendo planos imanentes, através dos (bons) encontros formativos que tecemos nos cotidianos dos territórios criancieiros. Além disso, a autora concebe a formação como ação, movimento e composição de vidas, que é também uma aposta nesta cartografia. Teríamos como contraponto à afirmação da autora a experimentação como problematização aos questionamentos e não a tentativa de responder aos incômodos sentidos e vividos nos caminhos tortuosos da educação. Contudo a aposta de Gobatto nos encontros como força de reinvenção nos processos formativos indica a potência dos encontros produzida como redes de afetos, como apostamos aqui.

Inspirada no filósofo francês Henri Bergson (1859-1941), Monteiro (2014) aposta numa formação docente que potencializa as experiências temporais como exercício de pesquisa permeado por sujeitos, professoras, espírito, matéria, tempo e encontros. O objetivo dessa autora foi investigar e conhecer quais experiências cada professora considera que sejam constitutivas do seu modo de ser e estar no mundo e buscar uma aproximação, através dos relatos dessas experiências, com a duração de cada professora. Do encontro com a docência, do encontro com o tempo na docência e do

encontro com Bergson, emergiu a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tempo, agora visto não mais como fruto dos relógios e calendários, mas como duração. A pesquisadora, ao pensar sobre o ser humano – agora visto enquanto um ser que se constitui em uma complexa relação entre corpo e espírito, relação em constante devir – enuncia a docência como estado de mudança e a concepção de tempo e ser humano que, inevitavelmente, nessa perspectiva, implicarão sobre a prática educativa. Sendo assim, a autora sugere a erradicação dos cursos relâmpagos, aulas-shows, ou palestras surreais e propõe estudo, discussão, reflexão, experimentação, um viver a escola e a docência em sua própria constituição. É preciso saber e sentir-se parte integrante daquele movimento, cuja vida que pulsa se faz em uma evolução criadora.

Na esteira da relação entre tempo, duração, experiência e afetos, Barin (2015) escreve sua dissertação de mestrado “Afetos de um mundo secreto: fabulações de uma formação docente”. A autora experimentou a fabulação para pensar a potência dos encontros na formação docente. Encontros esses produzidos pelos afetos (ESPINOSA, 2013) e disparados pelas imagens cinematográficas de *Coraline* e *o Mundo Secreto* (2009). A memória fabulada pela autora em seu trabalho não foi aquela que diz respeito à lembrança ou resgate do que está contido nos diários de formação docente, mas o que pode ser criado a partir desses registros. Barin, movimentada pelo pensamento de Deleuze (1997) e Deleuze e Guattari (1995), produziu com essas conexões com o passado em devir, por vir, uma *antinarrativa*, rompendo com as sequências temporais/cronológicas dos acontecimentos. O mundo secreto, em construção na pesquisa, diz respeito a este mundo imanente, no aqui e agora, no que acontece em plena imanência, em tudo que pode vir a ser. Os afetos e encontros puderam traçar a costura da pesquisa, mapear rizomas, fazendo com que o pensamento metódico fosse desafiado pela desordem, criando, assim, novos territórios.

Compor com *Coraline*, segundo a autora, foi um abrir-se a experimentações da fabulação, foi experimentar a memória como um possível para se adentrar e produzir mundos outros no mundo já existente. Pensar a formação docente por essas fissuras é poder problematizar as experiências no presente, na imanência de um mundo em devir.

Provocados pela problematização de Monteiro (2014) e Barin (2015), colocamo-nos a

pensar: Qual o tempo que dura? Que experimentações são possíveis nas processualidades formativas? Arriscamos dizer que seja o tempo das intensidades, da invenção, das rupturas, dos devires... por onde os gestos perpassam num dentro fora em velocidades e lentidões, buscando sempre o que e por onde vazar! Tempo duração: formação como experimentação nos territórios educativos.

Seguindo esses mesmos fluxos, Prates (2016) realça “A Força Revolucionária das Experimentações Políticas de Amizade, Alegria e Grupalidade nos Currículos e na Formação de Professores da Educação Infantil”, ao problematizar os fluxos curriculares e de formação de professores nos territórios crianceiros. Na esteira das filosofias da diferença de Espinosa, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault, Giorgio Agamben, Peter Pélbart, Daniel Lins, Carvalho, Ferraço e tantos outros, Prates traça suas interlocuções com as infâncias e os processos diferenciais de educação. Sua pesquisa se constitui nas redes tecidas com a formação de pedagogas promovida pela Secretaria de Educação, no Centro de Formação de Professores da Serra/ES e a produção curricular no cotidiano de um Centro de Educação Infantil. Nesse duplo movimento, a pesquisa da autora potencializa a emergência de novos espaços e tempos de formação de professores e agudiza a necessidade de novos modos de composição e experimentações com as crianças na educação infantil, pelas forças das invenções de aprendizagens afetivas. Nos fluxos das linhas cartográficas, compõe sua investigação com as redes de conversações como investidura no exercício político de afetibilidade com as práticas tecidas com os sujeitos na composição de uma micropolítica curricular e (de) formação. Ao defender os afetos e as experimentações políticas de amizade e alegria como forças revolucionárias, afirma a potência de uma grupalidade que resiste aos engessamentos curriculares e inventa novos modos de constituição docente. Além disso, indica que os bons encontros agenciam a produção de aprendizagens afetivas, possibilitando a imanência de uma vida. Prates (2016), em suas considerações, argumenta por pautas emergentes na formação docente e, por conseguinte, suas interlocuções com a produção curricular nos territórios crianceiros, pela composição de corpos em planos diferenciais que devêm outros na busca de singularidades ao infinito.

Pensando na emergência de constituições outras nas processualidades formativas e, portanto, na produção de currículos imanentes nos territórios crianceiros, Paoliello (2016) tece seu trabalho com as intensidades dos devires, apostando na força dos

enunciados infantis como potência nas processualidades formativas. Foi seguindo esses fios minoritários que sua dissertação, intitulada “O devir-docência das ‘pessoas grandes’, agenciado pelos devires-menores do povo-criança”, indicou que as práticas educativas, ainda que atreladas às prescrições, burocratizações e clichês que insistem numa educação infantil escolarizada, apresentam movimentos inventivos que movem possibilidades outras de efetuar a docência com o povo criança. Apostando nos encontros como os possíveis para uma experimentação inventiva, a autora compôs conexões com as filosofias da diferença de Deleuze e Guattari, em interseção com Espinosa, em destaque, com Gallo, Carvalho, Rolnik, Ferraço, Corazza, Kohan, Larrosa e Kastrup. Além dos encontros com os autores, os encontros com as crianças, docentes, músicas, poesias e com os enunciados foram potentes para produzir modos outros de pensar a formação docente. Esses encontros, segundo a pesquisa, potencializaram a produção de afetos com conceitos que movimentam o pensamento na aposta das enunciações infantis como possíveis para as processualidades formativas agenciadas por uma educação menor. A autora destaca que, na experiência dos encontros e do pensamento como invenção, linhas sensíveis acerca dos devires possibilitaram potencializar as enunciações do povo criança e das “pessoas grandes” docentes com suas narrativas enunciativas, delineando uma escrita que afirma a potência das vidas nos territórios crianceiros.

Prates (2016) e Paoliello (2016) intensificam o debate quanto à emergência de pensar as processualidades formativas como potência que amplia as redes de afetos pelas forças da amizade, alegria; encontros como subversão revolucionária no campo dos estudos na produção de subjetividades docentes mais potentes e alegres.

Schwantz (2019), apostando nas filosofias da diferença de Deleuze e Guattari como intercessores artísticos e científicos, vai problematizar os processos formativos por meio de uma cartografia animal. A inquietação de Schwantz ocorre a partir de experimentações de formação inicial e continuada de professores da oficina denominada *Conatus*. A oficina parte das problematizações dos acontecimentos cotidianos que permitem o adentramento nas *zonas de indeterminação* para acompanhar variações nas práticas educacionais. Com o conceito de estilo, a autora moveu-se a pensar como a constituição de um estilo afeta os modos de ser docente. Assim, num movimento cartográfico, foram mapeados planos extensivos deixados pela oficina *Conatus* (matérias, registros, registros) e planos intensivos (forças e

signos) para conceber uma escrita de um “bestiário” em devir. Escrever-ler nesses fluxos de devir-animal favoreceu, conforme a pesquisadora, um estilo animal na docência para aumento de sua condição de agir. Essa condição docente determina-se a partir das forças e das formas como se exerce a profissão. Quanto mais relações estabelecidas por um professor nas dobras do ensinar e aprender, mais aumentará sua capacidade de afeto e potência.

As pesquisas elencadas para os diálogos com a revisão de literatura, no campo formativo, apontam uma forte aposta nas linhas do anonimato, nas brechas, indicando que as processualidades formativas acontecem às margens de uma educação maior. Pensar as potencialidades das processualidades formativas permite aberturas para o desconhecido, dar voltas e piruetas nas “verdades” instituídas, desestabilizar conceitos, criar caminhos, proliferar invencionices e artistar a vida em sua enésima potência e, assim, produzir currículos nos territórios crianceiros.

Invencionices crianceiras... ou sobre o que versam os afetos nas pesquisas com os currículos

Sobre os currículos na educação infantil, foi possível constatar linhas desejantes para *versar* currículos e não para produzir *versões* curriculares que desmontam as discussões/apostas, sobretudo na educação infantil, constituindo-se em dispositivos de controle.

Dentre vários dispositivos de controle e poder sobre a vida nos territórios crianceiros, destacaremos aqui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base é um documento que forja uma discursividade “democrática”, afirmando que suas proposições foram constituídas com a participação dos diferentes atores do campo educacional, bem como da sociedade em geral. Ao contrário do que o documento afirma, no tocante à sua produção, a tática usada pela máquina abstrata de governo potencializou o desmoronamento das lutas e negociações que educadores, pesquisadores e estudantes têm travado ao longo da história.

Após três versões, em 2017/2018, a BNCC é homologada, afirmando-se como documento normativo e definidor de aprendizagens “essenciais”, a fim de promover um currículo mínimo (único) com o discurso da igualdade, postulando a garantia do desenvolvimento e direitos às aprendizagens, implicando diretamente nas ações/gestos nos territórios crianceiros.

Além disso, sua premissa está pautada num modo único de avaliação (em larga escala) de alunos e professores, com o discurso de igualdade para todos, desconsiderando que os percursos aprendentes são diversos e plurais, dadas as condições econômicas e sociais tão diversas que predominam em um país de dimensão continental como o Brasil, negando os diversos e diferentes pontos de partida dos alunos para um único destino: trajetórias diversas para um destino pré-determinado.

Os estudos no campo do currículo evidenciam que esse formato de ensino, ao longo da história da educação do nosso país, tem produzido fracassos e exclusão, sobretudo para crianças das classes populares, crianças oriundas de culturas desautorizadas, questões étnico-raciais e de toda uma minoria (mulheres, homoafetivos, negros, pobres...) que luta por afirmação.

Nesse sentido, o documento da BNCC traz em sua proposta um arsenal de “ideias-proposta” que, ao promover seu mote de flexibilização com o slogan “Educação é a base”, produz um discurso messiânico, com vistas a um salvacionismo na educação do nosso país. Nessa perspectiva, desconsideram os saberes e fazeres que são produzidos/praticados no chão das escolas públicas brasileiras, sobretudo no que tange as experimentações curriculares que se afirmam no campo das pesquisas na área da educação – currículo e formação de professores, mais precisamente.

Sobre experiências e experimentações na educação infantil, inquieta-nos pensar/problematizar que os conceitos apresentados pela BNCC trazem uma noção de experiência que se distancia da aposta que fazemos aqui, visto que a noção de experiência que a BNCC investe é voltada para um currículo calcado em competências e objetivos determinados, tornando os processos de avaliação em larga escala o cerne de sua proposição. Além disso, o documento da Base não trata a experiência como a arte do encontro, como rede de afetos, intensidades, forças, fluxos, acontecimentos...

As experimentações requerem um corpo vibrátil para perceber, sentir, trocar, atravessar e produzir sentidos. É aumentar a potência de agir a cada bom encontro, produzindo alegria nas produções curriculares. Assim, a BNCC, empenhada em atender aos interesses empresariais e mercadológicos, prescreve habilidades e competências que fomentam currículo como dispositivo de controle e governanças nas artes da existência.

A questão da Base, entendemos, seria mais um dentre outros automatismos nos jogos do poder e nas tramas do controle pela máquina abstrata de um governo reacionário.

A **BNCC** ao definir quais conhecimentos e habilidades são fundamentais para se aprender em cada etapa da Educação Básica, funciona como uma prática discursiva que envolve um jogo de prescrições que determina escolhas e, também, exclusões. Esse jogo de definição de “verdades”, normalização, controle – consolidado a partir de uma tecnologia do corpo social – implica uma nova leitura da biopolítica, tomando como fio condutor a noção de “governo”, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens: há, assim, o desdobramento das “artes de governar”, da soberania, para a razão de Estado e, posteriormente, para a “governamentalidade” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 482).

Assim sendo, as pesquisas no campo da educação, sobretudo no campo das políticas curriculares, evidenciam as fragilidades de currículos que tendem ao caráter conteudista, disciplinarista, proposto por uma base que nega o pluralismo dos pensamentos em nome de um ensino que visa aos determinismos das avaliações em larga escala. Pauta-se numa perspectiva prescritiva, que se constitui pelo somatório de objetivos e competências, evidenciado nas pesquisas que tecemos nesta revisão de literatura.

Camargo (2019), em sua dissertação de mestrado: *Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil*, vai discutir os movimentos crianceiros e suas composições poéticas nos adentramentos de lugares outros. Talvez os das incertezas. A autora afirma que estar com as crianças, na educação infantil, é ativar os devires como aberturas que a colocam em intensos movimentos que bifurcam em descobertas e novidades incessantes. O trabalho com crianças, segundo Camargo, é um abrir-se para o não habitual. O docente da educação infantil precisa se permitir errar, bagunçar, chorar, desconstruir, experienciar, produzir discursos outros, escritas outras sobre/para/com as crianças. Nessa composição ética, estética e poética, a autora evidencia que produzir currículo na educação infantil requer pensarmos em currículos plurais: arteiros, crianceiros, infantis. Nesse sentido, a aposta nos currículos nos territórios crianceiros busca ser múltipla, plural, inventiva, fugidia, menor. A pesquisadora, ao apostar na força de um currículo menor que escapa dos mecanismos de controle e funcione como máquina de resistência, coloca-se contrária às proposições alfanuméricas determinadas no documento da Base Nacional Comum Curricular. Assim, considerando que o currículo é sempre a produção de composições coletivas, Camargo (2019, p. 116) vai afirmar

que currículo na educação infantil se compõem *Sem*:

SEM conteúdos mínimos
SEM direitos de aprendizagem
SEM códigos alfanuméricos
SEM habilidades
SEM competências
SEM metas a serem atingidas
SEM modelos
SEM faixa etária delimitada
SEM verdades
SEM segmentação
SEM caminhos dados
SEM certezas
SEM imposições
SEM projeções futuras
SEM preparar para...
SEM adultocentrismo

Em linhas inventivas, Gonçalves (2019), ao discorrer sobre as *fabuloinvenções* das crianças nos agenciamentos dos currículos, em sua dissertação, (des)convida-nos a percorrer os labirintos do território criancero das infâncias da educação infantil. Território esse marcado pelos desafios, percalços, bifurcações e trilhas produzidos pelas crianças nas relações efetuadas nos encontros. A cartografia da autora buscou com esses elementos pensantes mapear os conhecimentos, linguagens, afetos e afecções para problematizar linhas de aprendizagens nos cotidianos desses territórios. Na esteira das filosofias da diferença, discute a criança, a infância, os currículos e os processos diferenciais de educação pelas linhas intensivas dos processos aprendentes. Assim, a autora, ao se constituir de um corpo cartógrafo, defende que as aprendizagens não cabem em procedimentos cartesianos, como os determinados pela BNCC. Afirmar que os códigos alfanuméricos provêm de uma racionalidade universal que pretende a manutenção do uno em detrimento da multiplicidade. Ao fazer essa afirmação, alega que a produção curricular nos labirintos das escolas e, portanto, das infâncias, indica que os processos imanentes de criação não cabem em códigos determinados em documento oficial. Tais modos de produção curricular precisam ser colocados em suspensão para que aberturas outras se façam nesses labirintos. Gonçalves (2019) evidencia em sua pesquisa que as crianças engendram potência na produção curricular, visto que, ao fabularem por linhas inventivas, criam possíveis que extrapolam as determinações codificadas de uma Base Nacional Comum Curricular.

Apostando em currículos como prática de resistência, Fonseca (2018), em suas pesquisas, faz uma análise discursiva sobre a BNCC. O documento, de caráter normativo, define-se como determinante de um conjunto orgânico e progressivo de

aprendizagens essenciais para os estudantes de toda Educação Básica no Brasil. Esse documento normativo incide diretamente nas políticas governamentais para a educação infantil. O autor buscou problematizar como as discursividades produzem polêmicas de diferentes maneiras. Nesse sentido, a pesquisa de Fonseca se dedicou a analisar as práticas pedagógicas sobre a infância e pensar o documento (a BNCC) como uma lente de aumento que interpreta e explora os objetos políticos da administração social da criança. Assim, o autor coloca em questão a razão da política pedagógica da BNCC, questionada num duplo movimento: a BNCC enquanto uma política de implementação da vida (em particular, das crianças da educação infantil) e enquanto uma prática de regulação da população. Na esteira de Michel Foucault, o autor argumenta sobre os processos de governamentalidade do documento da Base e sua relação com a produção curricular. Para a produção dos dados da análise, o autor recorreu aos estudos qualitativos, com bases bibliográficas e documentais, com pesquisa em livros, artigos de periódicos, dissertações e teses e pesquisas na *web*. Sua revisão de literatura ocorreu por meio de pesquisas utilizando como abordagem teórico-metodológica, particularmente, os construtos teóricos propostos por Foucault. Ao problematizar o lugar da infância no Brasil, evidencia que esse lugar é historicamente constituído e seus trajetos de significações estão incutidos no campo da escolarização nacional. Fonseca (2018) historiciza o lugar da infância, acentuando os percalços da formação e transformação da infância enquanto discurso produzido no Brasil. Ao analisar a proposta curricular da BNCC, com seus dispositivos técnicos e políticos, o pesquisador evidencia que a forma de ação e poder sobre as crianças é ampla e variável no exercício de governo. Tal dispositivo (governamentalidade), imbricado nesse documento, produz modos de sujeição cada vez mais cedo nas escolas. Fonseca conclui, mas não encerrando a discussão, que a BNCC é uma política normativa eficaz que procura universalizar o funcionamento da população escolar, de modo a institucionalizar uma rede controladora sobre a sociedade, pelo viés do poder disciplinarizado. O padrão de escolarização que a BNCC impõe, calcado no controle e em técnicas alfanuméricas e disciplinares, tem por objetivo a sujeição da criança, governando-a segundo regras sofisticadas pelas tecnologias normatizadoras.

De igual modo, os incômodos de Rocha (2018), pelas mesmas tensões trazidas neste documento da Base, tecem fios micropolíticos com a BNCC, analisando, em sua

dissertação, os processos da elaboração desse documento. A investigação da autora partiu da proposta do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores. Para a problematização da conjuntura em que a política curricular está inserida e como os discursos se estabelecem, Rocha buscou, no contexto escolar, os discursos dos professores para analisar os efeitos da Base na educação. A rede discursiva, produzida pelos professores nas escolas, reverbera os efeitos políticos desse documento em conflitos e contestações. Como linha de força, a autora realizou uma análise engendradora nas experimentações com os docentes indagando: “O que pensam os professores?”, “Como os professores receberam a ideia de uma BNCC?”, “Quais espaços foram oportunizados para a discussão?”, “Quem foi ouvido e quais vozes foram silenciadas?”, “Quais interesses foram preteridos?”, “Houve espaços de resistências?”. A autora ressalta que a problematização tecida na pesquisa objetivou sugerir possibilidades e direções para pensarmos as políticas curriculares no Brasil. Políticas que, preferencialmente, não estejam alicerçadas em proposições como sugere a BNCC.

Ainda sobre as problematizações da BNCC, Rodrigues (2017), em sua dissertação de mestrado, coloca em questão a ausência de clareza sobre a discussão e a construção de uma base. Distanciando-se dos referenciais teóricos abordados por Camargo (2019), Gonçalves (2019), Rocha (2018) e Fonseca (2018), usou como ferramenta teórica os estudos de Gimeno Sacristán, Apple, Arroyo, Jurjo Santomé, Chizzotti e Ponce, Libâneo, Cury, Alves, Macedo, Lima Verde, para tecer sua análise no tocante à forma de constituição da Base. Seguindo por esses fluxos, Rodrigues (2017) visou ampliar a compreensão sobre o processo de discussão e a construção da Base Nacional Comum Curricular no Sistema Educacional Brasileiro, a partir das duas versões apresentadas. Ao estudar sobre a construção da concepção de base comum curricular na história do currículo, foi constatado pela pesquisadora que modelos externos se faziam presentes na proposta da base. Rodrigues (2017) conclui com sua investigação que essa é a proposta mais atual do MEC, embora não seja nova. Ainda que mudanças apareçam no texto de uma versão para outra, sua estrutura não foi posta em discussão pelos órgãos responsáveis, considerando que esse momento é histórico, dada sua complexidade e importância como marco legal na educação do país.

Skaf (2017), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Desafios para a

implementação da Base Nacional Comum Curricular”, parte da pergunta-problema: “Como fazer a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chegar às salas de aula?”. A inquietação sentida-vivida por Skaf tem sua constituição nos desafios relacionados ao processo de implementação desse documento nas escolas. Essa preocupação se relaciona pelo fato de o Brasil, além de sua dimensão continental possuir realidades socioeconômicas muito distintas e costumes bastante díspares no tocante à imensa diversidade cultural. Além disso, o sistema de educação básica neste país se constitui numa rede extensa, num território bastante vasto. Buscou-se, assim, propor soluções para viabilizar o processo de implementação da BNCC.

Gonçalves (2019), Camargo (2019), Fonseca (2018), Rocha (2018) e Rodrigues (2017), ao discutirem sobre os currículos na educação infantil, enfatizam preocupações no que tange os currículos pensados/enquadrados nos moldes de uma Base Nacional Comum Curricular. As proposições contidas neste documento vão na contramão das políticas de invenção, fabulação e das redes de afetos investidas como apostas na educação para as crianças. As próprias Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) pensam as políticas para a construção curricular por um viés holístico, que contempla as diferentes dimensões que envolvem o trabalho com as crianças. Além disso, as DCNEI levam em consideração as diferentes concepções de crianças, infâncias e culturas que permeiam o Brasil. Ainda que a base tenha se apoiado nas DCNEI para a construção de sua proposta, sua ênfase está no detalhamento das listas de conteúdos, objetivos, habilidades e competências. Esse detalhamento sugere técnicas de controle e dominação por meio da padronização dos códigos alfanuméricos como mensuradores da aprendizagem. O que se distancia de uma proposta que se engendra com as experimentações, com a vida.

Visto que a BNCC se constitui como um dispositivo de poder que ambiciona o controle das práticas pedagógicas e, portanto, das experimentações curriculares, Simão (2016) vai problematizar práticas de dominação pelas discursividades que prevalecem na educação infantil por meio de análise dos espaços físicos. Sua dissertação de mestrado aposta numa cartografia das práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil. Nos emaranhados das linhas, dos nós, das amarras e das invenções, a pesquisadora é movida ao pensar-analisar práticas discursivas nos territórios das infâncias. Para esse movimento analítico, a autora lançou-se num triplo movimento de deslocamento: localização dos espaços infantis, mapeamento dos

discursos sobre espaço para as crianças por meio dos documentos oficiais e análise das práticas discursivas sobre espaços para as crianças pequenas. Sua aposta teórica, ancorada em pensadores das filosofias da diferença, sobretudo Michael Foucault e Gilles Deleuze, apostou na cartografia como estratégia de acompanhamento dos percursos investigativos nos cruzamentos e entrelinhas das discursividades. Para o desenhar desses territórios existenciais de sua pesquisa, a autora lançou mão de entrevista e análise dos documentos oficiais. Assim, ela afirma sua aposta ao evidenciar que, para além das orientações normativas prescritas nos documentos oficiais sobre espaços para as crianças, o coletivo de força que habita o território se organiza num devir demorar-se, inventando espaços para uma vida que falta. A pesquisa de Simão enuncia espaços que estão para além de uma organização física, mas espaços que se abrem para a criação. Os espaços na educação infantil também precisam ser constituídos de escutas, sensibilidades, experimentações. Além disso, as crianças criam espaços dentro dos espaços, participando à sua maneira da resistência dos espaços fixos e estriados. Nesse sentido, a autora, sem esgotar a problematização, indica que, para toda ação autoritária que priva os processos de alegria, há uma força que resiste. Resiste *subversando* os padrões controladores das discursividades adultocêntricas. Assim, a autora indica em seus trabalhos que a partir das práticas discursivas do grupo de professoras, pequenos encontros, do cuidado com o outro em composição com o coletivo de força que engendram os territórios crianceiros, é possível produzir currículos mais potentes. Isso porque os movimentos das crianças que deslizam, escorregam, vivem os espaços, deixando a vida mais suave, constituem-se na composição dos bons encontros que inscrevem modos outros de existência.

Num movimento muito semelhante, Formento (2016), ao escrever sua dissertação, intitulada *“Uma cartografia da estética (in)visível em espaços de educação infantil”*, discute os processos da estética a partir da problemática sobre como as práticas em instituições de educação infantil são por ela atravessadas. A partir de observações por meio de registros fotográficos e diário de campo, a autora problematiza as práticas discursivas dos gestores sobre a estética nas instituições para crianças. Por meio dos registros fotográficos, foi possível à autora identificar que, na prática, os espaços não estão organizados conforme orientações contidas nos documentos oficiais, ou seja, os espaços são adaptados, e não construídos para o atendimento das crianças. A

autora indica que há predominância adultocêntrica nesses espaços, como: linguagens, arquitetura, desenhos, entre outros. A intervenção das crianças nesses espaços aparece timidamente por meio das atividades de pintura.

Os acordos teóricos pautados nas filosofias da diferença de Rancière, Foucault, Deleuze e Guattari foram imprescindíveis no auxílio de suas análises sobre os processos estéticos na educação infantil. Com isso, Formento (2016) conclui, provisoriamente, deixando em aberto menos questões respondidas e mais questões a serem pensadas sobre as constituições dos espaços para as crianças. A autora nos lança ao desafio de pensar/produzir territórios com as crianças e afirma que “[...] uma estética do adulto apaga a singularidade, a experiência e as linguagens da criança” (FORMENTO, 2016, p. 79). Além disso, sua pesquisa nos convoca a pensar os espaços esteticamente organizados pelos adultos, espaços esses que são feitos para as crianças e não com as crianças. Por fim, Formento (2016, p. 168) indaga se

[...] é possível encontrar uma estética da criança que ofusque a estética do adulto? A estética que atravessa essas instituições de educação infantil se movimenta entre o visível do adulto e o (in)visível da criança, como seria uma estética compartilhada e construída com a criança?

Embora os trabalhos de Simão (2016) e Formento (2016) tenham percursos distintos, suas linhas se aproximam trazendo as potencialidades de uma produção curricular com a criança, por meio da análise estética dos espaços físicos e fazendo pensar que é possível resistir aos processos de controle e dominação pelos quais os territórios criancieiros são cotidianamente ameaçados.

No entremear dos movimentos nômades de uma infância, Pretto (2017), em seu trabalho de pesquisa, investiga: “O que dizem as crianças em seus movimentos nômades?”, “Como produzem fluxos em meio a devires-infantis?”. Com essas indagações, a autora busca deslocamentos nos fluxos de forças e devires. Ela recorre a algumas ferramentas conceituais, produzidas e orientadas pelas pistas que surgiram ao longo do processo de investigação e aproximações de autores, como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. Assim, Pretto nos convida a pensar/fazer currículos como as dunas no deserto, como ventos que devastam. A educação infantil e suas experimentações são paisagem moventes. Atravessam distâncias, sem se arredar. Quilômetros sem desabitare. Viajam até quando estão parados. O currículo é como um espaço liso que escoia do estriado. Currículo como experimentações vividas nos intervalos. Se o cenário é o recreio, seu tablado são as foças-fluxos criancieiras.

Os currículos são construídos com a passagem de um estado a outro, ao que pulsa, grita, ecoa, inspira, ondas de intensidade, sensações fugidias. Esses tempos recreativos compõem cenários carregados de fragmentos nômades que possibilitam movimentar forças. Palco cheio de vida, movimentos, risos, fluxos, vidências, expressões de pensamento. Abandono? Só se for do *chronus*. Forças que se recusam ao jogo do corpo exausto, disciplinado, caráter majoritário sugerindo outros possíveis sentidos. Mapeiam-se, assim, outras possibilidades afetivas. Pensar a infância por essa perspectiva é suspender verdades, é suspender tramas discursivas que constituem modos de ser e pensar. A pesquisadora não propõe encontrar uma nova forma-infância, mas formas outras de relações informes da infância. Ao longo da investigação, Pretto (2017) convida a adentrarmos a vida infantil e, portanto, a produção curricular como recriação de si, com todas as forças inventivas em constante devir.

Medeiros (2017), em sua tese *“Escrideleituras: gestos que transbordam infância”*, escreve por linhas ensaísticas uma experiência inventiva para movimentar o pensamento acerca de nós mesmos nos processos de afirmação da vida. A autora aposta numa vida alijada dos modelos hegemônicos circunscritos na razão instrumental. O trabalho de Medeiros aponta caminhos que provocam aberturas e movem formas instituídas. Ao apostar na força dos encontros, afirma que os transbordamentos da infância invadem o mundo prescrito e desfazem as lógicas estruturantes das disciplinas adestradas pelas concepções linguísticas invariáveis. A pesquisadora, em linhas desconcertantes, enuncia em seu trabalho que o devir-criança é como tempo que agencia uma maneira de estar no mundo e de conhecê-lo. Por esse viés, a autora move o pensamento para problematizar quais políticas da cognição produzimos: cognição representacional ou cognição inventiva? Ao reconhecer que estamos entre processos representacionais e inventivos, que colocam o problema do conhecer em questão, Medeiros (2017) aponta que é nos territórios de passagem que o desafio das aprendizagens investigativas ecoa outras sonoridades. Assim, ao fazer uma experiência com os gestos-afeções como escritos que se fazem no fluxo e não com código, a autora afirma um aprender como invenção. Tal afirmação é potencializada na interseção com as linhas narradas com Deleuze, Guattari, Rancière, Blanchot, Kohan, Corazza, Kastrup, Espinosa, Skliar, Larrosa e outros. As pistas em composição com esse plano conceitual das filosofias da diferença

possibilitaram conexões rizomáticas com usos, conversas, processos formativos, invenção, diferença, por meio da potência dos bons encontros. Medeiros, ao registrar suas linhas-desfecho, evoca modos outros além das processualidades de ler e escrever. Modos outros de escritas e leituras povoadas de gestos-textos. Acreditando nas linhas indefinidas dos modos de uma *escrideleituras*, Medeiros afirma sua tese nos jorros da ternura de uma vida que transborda infância.

Pensar uma infância pelos fluxos de espaços que se constituem nos deslizamentos de uma vida a inventar, ou nos transbordamentos que jorram infâncias, é pensar com Formento (2016) e com Medeiros (2017) que, para além dos documentos oficiais, existem vidas que pulsam, que correm, que voam e transbordam. São vidas que não se agarram nas linhas estriadas, mas deslizam em devires. Vidas que os códigos e prescrições não conseguem aprisionar. A vida pede passagem para aberturas outras, para currículos outros. As forças reacionárias não/nunca asseguraram a expansão da vida. O currículo precisa ser conduzido por uma bússola ética que, acima de tudo, afirme a vida nos seus fluxos mais intensos. Os currículos, problematizados aqui nessa *com-versação*, têm sua força na potência dos bons encontros, que desmancham verdades instituídas e razões adultocêntricas, podendo, assim, num movimento-corte, romper barreiras e produzir conceitos outros em devir-criança.

Os diálogos com as pesquisas elencadas para a revisão de literatura apontam a força dos movimentos inventivos/criadores dos fluxos que se expandem na potência das processualidades formativas e curriculares dos territórios crianceiros. Essa força potência nos fluxos formativos e curriculares nos dão pistas para apostarmos nas linhas inventivas da gestão, visto que a gestão inventiva se constitui nas dobras formativas das experimentações curriculares.

Ainda que não tenha sido possível encontrar trabalhos de pesquisa que apostem na gestão escolar como invenção, no período do nosso recorte temporal, entendemos que as informações contidas nas pesquisas em análise, nos deram pistas para produzirmos dados. Nesse sentido, aspectos que engendram a gestão escolar (formação e currículo) indicam que a aposta nos afetos, na invenção e alegria como potência política na formação docente e na produção curricular, também é possível no campo da gestão, visto que a gestão envolve todas essas dimensões.

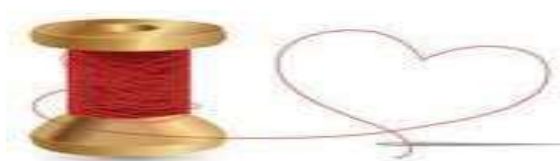
ZONA DE INDETERMINAÇÃO



Figura 13 - Em meio às coisas miúdas

Fonte: Diário que bordo.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela. Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza (COLASANTI, 2003). E assim a tecelã passava os dias ali, quieta, no meio das coisas miúdas. E se encantou (BARRROS, 2013).



*... Por entre linhas errantes e
encontros e alegrias e afetos e
poéticas e cotidianos e com-
versas e...*

CARTOGRAFIA DOS AFETOS: ou da arte de desmontar certezas nos Encontros com a poética cotidiana e as redes de conversações

*“Depois que cansei de procurar
Aprendi a encontrar.
Depois que um vento me opôs resistência
Velejo com todos os ventos”*

(Friedrich Nietzsche)

Velejar, procurar, encontrar, fugir, conectar, hibridizar, desmontar, desviar, modificar, movimentar-se em territórios nômades, entrar em zona de indiscernibilidade, cortar pelo meio, velejar com todos os ventos... Ventos alísios, suaves, contrários, favoráveis, desconcertantes, errantes. Ventos.

Os ventos são como as intensidades que se desdobram em tipos, ritmos, compassos e velocidades diversas, como os cotidianos nos territórios das infâncias: diversos, múltiplos, singulares, plurais, intensos. As intensidades são como o mapa “[...] aberto, [...] conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

As intensidades, os ventos e os mapas nos levam a apostar numa pesquisa ativa, viva, reversiva e interventiva! Pesquisa vento que vaza pelo meio, segue em fluxos intensos e atravessa o real social que acontece na imanência. Vento que [...] *não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*⁵³. Esses ventos nos dão pistas de uma diretriz cartográfica que orienta o percurso de uma pesquisa que se faz nas brechas e fissuras das superfícies lisas dos planos moventes (PASSOS; BARROS, 2015), produzindo linhas de vida nas dobras das subjetividades.

Deslizando por entre aberturas e brechas, velejando em ventos desconcertantes, a tecelã cartógrafa aposta no mapeamento de linhas intensivas que proporcionam composições com os fios de linhas que se constituem nos encontros *com* os conceitos, *com* os signos, *com* as forças, *com* os entres, *com* as dobras, *com* os modos de produzir pesquisas, *com* e *com* e...

⁵³ (ROSA, 2016).

Como um mapa aberto e conectável, a reversão metodológica é uma ferramenta pista que nos auxilia no processo investigativo, ao transformar o *metá-hódos* (caminho predeterminado) em *hódos-metá* (caminhar no próprio percurso) (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10). Essa reversão consiste numa aposta na experimentação dos territórios, sem com isso abrir mão do seu rigor.

A cartografia consiste no acompanhamento das processualidades das linhas de composições, das travessias, dos deslocamentos e das coexistências sentidas e vividas nas escolas. Tal processo implica num mapeamento de linhas de intensidades coletivas e/ou individuais as quais habitamos e somos habitados. Cartografar no campo educacional é resistir ao modelo arbóreo, aos moldes e decalques dos regulamentos, códigos e normatizações dos ditames autoritários e neoliberais herdados da escola moderna. Nesse sentido, a pesquisa cartográfica é uma aposta nos agenciamentos, nas conexões, nos encontros... É rizomar⁵⁴! Rizomar no plano dos afetos, por via dos encontros. São os afetos que cartografam. Nesse sentido, enquanto o decalque busca a representação, a cartografia cria. Rizomar é produzir agenciamentos, e agenciamento é produção dos desejos, portanto, coletivo.

O acompanhamento dos processos exige do cartógrafo uma imersão no plano da experiência, que engendra conhecimento e prática como indissociáveis.

Nesse sentido, conhecer é afirmar “[...] o saber na experiência à experiência do saber. [...] Conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). Intervir como um lançar-se em mergulho nas intensidades sentidas e vividas nos territórios dos saberes com um corpo vibrátil - termo cunhado por Rolnik - que concebe a pesquisa cartográfica como uma pesquisa interventiva, pesquisa viva. De modo semelhante, Alves (2001, p. 14-15), ao descrever o movimento de pesquisa com os cotidianos, inspirada em Drummond (1940)⁵⁵, problematiza esse modo de ‘ver’ dominante no mundo moderno, afirmando que esse olhar “[...] deverá ser superado

⁵⁴ Na perspectiva da Esquizoanálise, a cartografia é apresentada no volume 1 do livro *Mil platôs* (DELEUZE; GUATTARI, 1995) como um dos princípios do rizoma, conceito que estes autores emprestam da botânica como resistência ético-estético-política para compreender as produções sociais. Trata-se de linhas e não de formas, o rizoma não se fecha sobre si, é aberto a experimentações, é sempre ultrapassado por outras linhas de intensidade que o atravessam. Neste sentido, a cartografia vai mapear tais linhas constitutivas das coisas e dos acontecimentos ao explorar territórios existenciais e, assim, acompanhar processos de produção de subjetividade de forma a criar um mapa móvel das “paisagens psicossociais” (ROLNIK, 1989). (CINTRA et al., 2017, p. 1).

⁵⁵ Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/sentimento-do-mundo-resumo-da-obra-de-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 09 jan. 2021.

por um ‘mergulho’ com todos os sentidos no que desejamos estudar; a este ‘mergulho’ temos chamado, de ‘o sentimento do mundo’: virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência”. Nesse sentido, a tecelã como aprendiz cartógrafa (ALVAREZ; PASSOS, 2015) vibra com seu corpo intensivo (ROLNIK, 1989), ao imergir com seus sentidos e afetos numa pesquisa viva, que se constitui em cheiros, sabores, cores, ruídos, ritmos, movimentos, perturbações, melodias, afetos... Pesquisa viva que acontece cotidianamente nos territórios crianceiros, território *Cmei-ar*.

Cartografar com os cotidianos é mergulhar com todos os sentidos na geografia dos afetos, de corpo e língua, para darmos passagem e sermos passagem para os afetos. Entendemos que “[...] tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo”. (ROLNIK, 1993, p. 02). Nesse sentido, cartografar em composição com os cotidianos é

[...] compor com o território existencial, engajando-se nele. Mas sabemos que o processo de composição de um território existencial requer um cultivo ou um processo construtivo. Tal processo coloca o cartógrafo numa posição de aprendiz, de um aprendiz-cartógrafo. (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 135).

A tecelã, ao experimentar mergulhar nos processos investigativos, torna-se (des)aprendiz de si e de todas as forças que emergem na efetuação com os encontros nos territórios. “[...] A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo.” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 135). Nesse sentido, podemos afirmar que somos *aprendizes- cartógrafos*, porque sempre aprendemos algo.

Nesse processo de produção e habitação de um território, o critério ético é lançar-se em terras desconhecidas, com um *corpo vibrátil* que expande suas aberturas e bifurcações para a vida sem temer o inesperado! É o (des)aprendizado das nossas próprias práticas. Nesse sentido, somos levados a afirmar que o território existencial está em constante processo de produção. “O território é antes de tudo lugar de passagem” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 132). Passagem dos fluxos, das correntes de ar quando movimentadas. Ar é a mistura e fusão de diferentes componentes que vão constituindo paisagens e atmosferas que estão sempre em movimentos. Nômade. Território crianceiro. Território semear. *Cmei-ar*.

Além disso, os territórios são compostos por planos de organização e de consistência.

Enquanto o plano de organização se constitui em linhas mais ou menos molares, o de consistência ou composição é a própria abertura para os devires. Embora esses planos se oponham, eles coexistem. O que os diferenciam são as velocidades e lentidões que os intensificam. Isso torna o trabalho do cartógrafo um trabalho de escolhas e apostas (éticas) que demanda estar num constante movimento de desterritorialização, inventando pontes para suas passagens, visto que [...] *quem elegeu a busca não pode recusar a travessia*⁵⁶.

Nessas travessias, o que buscamos potencializar são as *miudezas*, as *insignificâncias*, as *incompletudes*⁵⁷. Interessa-nos ouvir os silêncios que, nos gestos singelos de um cotidiano intenso, acabam por ficarem despercebidos. *Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo*⁵⁸. Milagres que só são possíveis com as fabulações, com a invenção, com a resistência. Subversão. É quando conseguimos *ouvir a cor dos passarinhos*⁵⁹... Os grãos, farelos, gravetos, pedrinhas, o brilho no olhar, os choros, os risos, os gestos importam! As miudezas, o impensável, o que parece não fazer sentido, as rupturas, os *rastros e “restos” nos interessam!*⁶⁰

Como cartógrafos, absorvemos matérias de diferentes procedências para compormos com os afetos. Nesse sentido, “[...] O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias” (ROLNIK, 2006, p. 65). Antropofagia que nos faz devoradores de devires, devoradores de matérias de expressão. Produzir antropofagia é fazer cartografia nas processualidades dos movimentos que se efetua no engendramento das linhas nômades e intermediárias dos devires. Uma “cartografia do intermediário”, como acompanhamento de processos, impulsiona-nos menos à representação a criação de tempos e mundos, na condição *invencionante* de viver e alegrar-se ao entrarmos em devires nos fluxos intensivos e sensíveis das composições crianceiras e desejantes.

Como já mencionado, a cartografia, procedimento proposto por Deleuze e Guattari

⁵⁶ (ROSA, 2016).

⁵⁷ (BARROS, 2013).

⁵⁸ (ROSA, 2016).

⁵⁹ (BARROS, 2013).

⁶⁰ (CAZUZA, 1984).

(1995), usada, principalmente, em pesquisas interessadas pelos estudos da subjetividade, entremeia-se em caminhos errantes, em linhas desviantes na produção de linhas de fuga, linhas peculiares em movimentos *nômades-inventivos*.

Para tanto, o exercício cognitivo da tecelã cartógrafa requer um certo tipo de atenção para acompanhar os traçados intensivos-insólitos que se opõem aos usos e costumes, contrários às regras, aos dogmas, à tradição, ao que nos é familiar. É por entre essas linhas e fluxos que compomos as análises da produção dos dados, num movimento de engendramento entre cartografias e cotidianos e fabulação e signos artísticos e *com-versações* e...

O cotidiano nos e dos territórios *Cmei-ar* é solo de um plano de imanência dos processos educativos e formativos que ativam devires, resistências, composições, encontros, subversões e negociações que, ao produzirem agenciamentos, são capazes de desmobilizar e desterritorializar segmentaridades, dicotomias e binarismos.

No Cmei-ar, foi criada uma orientação, no que tange à organização da segurança das crianças na saída, visto que elas (as crianças) só podem ir embora mediante apresentação da carteirinha pelo responsável que detém essa autorização. Assim, o Cmei-ar, entendendo a responsabilidade pela entrega das crianças, segue à risca essa orientação, evitando, assim, que algum dano aconteça. Nesses movimentos fluxos, aconteceu uma ruptura. Todos os dias, o avô de uma criança, autorizado para buscá-la, não levava a carteirinha.

__Vozinho, não posso liberar M... Só com a autorização. (Professora)

__Minha filha, mas eu estou aqui todos os dias. Você me conhece! (Avô)

__Sim, eu sei, mas é a orientação. Se eu liberar o senhor sem a carteirinha, terei que fazer isto com todos. Passa na secretaria e pega a autorização, por gentileza! (Professora)

__Mas, minha filha, olha a minha idade. Eu esqueço de trazer. Minha cabeça já não guarda esses detalhes. (Avô)

__Então, vozinho, coloca a carteirinha num lugar fácil, tipo: em cima da geladeira, da estante... algo assim, para o senhor não esquecer. (Professora)

__E eu lá tenho estante! Eu ponho no bolso da calça e esqueço. (Avô)

Os dias foram passando e a situação perdurava. O avô, por sua vez, mesmo não aceitando a ideia proposta pelo Cmei-ar, dizia:

__Eu vou resolver isso do meu jeito. Quero ver se alguém vai me impedir de buscar

meu neto. Vocês vão ver.

Até que, um dia, chega o avô. Para nossa surpresa, ele realmente inventou um modo que ninguém poderia pensar, até então... E vejam! Isto mesmo, ele estampou a carteirinha na camisa. E como se não bastasse a frente da carteirinha com a identificação do neto e foto, ele fez o verso: Dando visibilidade à assinatura da tecelã e às informações do carimbo (ato de criação, decreto e autorização). E disse-nos: —Agora não esqueço mais."



Figura 14 – Frente

Fonte: Diário *que* bordo.



Figura 15 - Verso

Fonte: Diário *que* bordo.

Os cotidianos dos territórios das infâncias, como campo micropolítico, têm a condição de ativar modos de existência e afirmar a vida na sua potência criadora e inventiva. Nesse sentido, afirmamos os cotidianos como *espaços e tempos*, em que o plano de imanência traça seus mapas, travessias e percursos. *Espaços tempos* sempre no plural, porque são múltiplos, ou das múltiplas práticas, de experimentações alternativas/inventivas que são permanentemente criadas e interrompidas. *Espaços tempos* de pulsão do viver humano encarnado com idade, sexo, cor, preferências, afetos... *espaços tempos* de heterotopias onde a vida acontece e se afirma.

O cotidiano escolar é a *dobra* da escola, seu *dentro* (educação maior, aparelho de Estado, utopia) e seu *fora* (educação menor, máquina de guerra, heterotopia). O cotidiano faz gaguejar a língua escolar, fazendo operar inventividades criativas naquilo que, em princípio não passa de palavra de ordem, palavra *da* ordem. Reencontramos, aqui, o devir minoritário da autonomia: o cotidiano escolar é espaço de construção de autonomia de professores e estudantes. Podemos ficar presos aos estriamentos da educação modelar e serial produzida como aparelho de Estado; mas também podemos opor resistência a este processo, inventando heterotopias no cotidiano escolar, espaços libertários e autônomos nas dobras do espaço

estratificado. [...] heterotopia, isto é, para a invenção de espaços instituídos, em que as relações libertárias e autônomas sejam inventadas e instituídas, em contraposição às palavras de ordem. O cotidiano escolar como espaço-tempo de uma educação menor, região de fronteira e de proliferação das diferenças, é o espaço possível da criação da autonomia como linhas de fuga. (GALLO, 2016, p. 43-44).



Figura 16 - “Tô aqui, não!

Fonte: Diário **que** bordo – tecelã.



Figura 17 - O que tem hoje, tia?

Fonte: Diário **que** bordo – tecelã.

Os movimentos pistas enunciam nessas heterotopias cartodianas que as crianças também transfiguram modos outros de artistarem seus usos e táticas, criando fissuras nos movimentos invencionáticos no território Cmei-ar. Os ritmos no território Cmei-ar enunciam as travessias nos gestos de expansividade e acessos, ao transitarem pelos espaços com autonomia e forças ativas... As figuras acima mostram fragmentos do acesso das crianças ao setor administrativo, onde um frigobar, abastecido com iogurtes, biscoitos, pirulitos, sucos e frutas, fica ao alcance das crianças quando por lá aparecem: seja para comer, fazer companhia e até mesmo para “trabalhar”⁶¹...



Figura 18 – Tia, eu posso ficar aqui?



Figura 19 - Registros em entrelinhas

Fonte: Diário **que** bordo.

⁶¹ O brincar para as crianças é trabalho sério. Inscritas num jogo simbólico e/ou do faz de conta, se apropriam de papéis sociais que, no tempo presente, sua experiência corpórea da infância não as autorizariam.

__Tia, eu posso ficar aqui? (Criança)

__Claro. Sua professora sabe que você está aqui?

__Sim. Eu pedi pra ela.

__Então, tudo bem!

__Tia, eu vou te ajudar. Passa o que você está precisando que eu ajudo.

__Ah, J... Estamos precisando de dinheiro. Daqui a pouco, o moço vem receber.

Rsrrsrs

__Hummmm.

O fornecedor chegou e fui preencher o cheque para efetuar o pagamento. Neste instante a criança falou, mostrando:

__Aqui tia! Fiz um monte de dinheiro pra você pagar a conta.

As redes *cartodianas*, como espaço e tempo de negociações, reverberam os gestos colaborativos numa rede que se expande em confiabilidade *das e nas* interações, produzindo, dessa forma, uma complexa rede de afetos e sentidos na construção de conhecimentos outros.

Linhas de fuga que nos fazem *cartodianar* em linhas e dobras menores, cartodianar seu fora, em heterotopias, nos embalas dançantes de uma poética *cartodiana* que nos inspira e transpira uma língua menor, gaguejante, inventiva. Cartodianar nos deslizamentos dos devires minoritários, em seus afetos e afecções que nos tiram do lugar costumeiro e nos põem à prova das incertezas.

Nas experimentações *cartodianas*, interessam as relações que o coletivo de forças estabelece nos encontros tecidos cotidianamente, e não a centralidade no sujeito. É no entrecruzamento das relações que os processos de subjetivação proliferam nos territórios *Cmei-ar*, por entre as fabulações e os afetos. A aposta acontece nas redes de subjetivação produzidas nas relações com as *forças* efetuadas nos encontros com “sujeitos potenciais”. Assim, ao citarmos Alves e Ferraço (2015, p. 308), concordamos, que o que

[...] estamos considerando como sujeitos potenciais de nossas pesquisas são todos aqueles que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e partilha das redes cotidianas. Para além dos sujeitos tomados em suas individualidades, interessa-nos pensá-los em suas múltiplas relações.

Ao tecermos os fios em devir-tecelã, conectamo-nos ao mundo em zonas de indeterminações pelas suas múltiplas conectividades afetivas que se constituem nos encontros com os corpos. Assim, ao cartografarmos as linhas de vida que emergem

nos encontros, nas relações/interações com o coletivo que, direta e indiretamente estão envolvidos na produção do conhecimento, efetuamos a experimentação com a alegria, nas processualidades inventivas, pois entendemos que nos relacionamos com as forças potenciais entre os sujeitos. As conexões são construções coletivas tecidas nos encontros e “[...] os sujeitos, os objetos e seus comportamentos deixam de ser o foco da pesquisa, cedendo lugar aos ‘personagens rítmicos’ e às ‘paisagens melódicas’” (ALVAREZ; PASSOS, 2015, p. 134-135).



Figura 20 - Pista de uma arborescência?

Fonte: Diário *que* bordo.

Na figura 20, outro acontecimento nos chamou atenção. Uma criança, ao observar o mural dos membros do conselho de escola, perguntou à tecelã: __Por que você ficou sozinha? Por que que essa (apontando para uma foto do quadro) não ficou lá em cima e você aqui embaixo, perto dos outros? A tecelã, então, respondeu: __Não fiquei sozinha! Foi porque não tinha mais fotos para ficarem em cima. E a criança insistiu: Então troca com ela. __Mas aí, quem ficará sozinha é ela, não? (Tecelã). E a criança responde: __Mas ela, eu não conheço!

A colocação da criança nos convoca a pensar sobre uma organização arborescente⁶² e autocentrada da gestão pela disposição das imagens. Uma gestão arborescente, hierárquica, autocentrada será sempre uma gestão solitária.

__Como então pensar essa disposição das imagens?(Tecelã)

__Ué? (a criança dá com os ombros).

⁶² Quadro organizado de modo hierárquico: De cima para baixo, a presidenta do conselho, titulares e suplentes.

__Você poderia dar uma ideia de modo que ninguém fique só?

A criança então sugere:

__Vira o quadro!

Virar o quadro. Virar de ponta a cabeça. Virar os avessos. Reviravolta...

Cartodiar os modos endurecidos de conceber os sentidos da gestão, revirando nossas concepções e dogmas acerca dela.

As imagens no território *Cmei-ar* reverberam, sem que muitas vezes nos demos conta disso, a força das concepções que nos movem. Mesmo em busca de desterritorializarmos as durezas cristalizadas em nosso pensamento, tais situações são indícios de que a desconstrução dos sentidos produzidos ao longo dos tempos incide sobre nós.

Nesse sentido, a intercessão da pesquisa pelo viés da cartografia com as pesquisas nos e dos e com os cotidianos produzem uma pesquisa sensível, que demanda percepções sutis para capturar o que está para além da regularidade discursiva. Discursos que muitas vezes legitimam a despolitização da vida, em detrimento de uma existência mais alegre.

Além disso, essa composição *cartodiana* permite o atravessamento das linhas sensíveis que engendram o que podemos observar e experienciar. Por isso, interessam-nos os afetos e os devires que habitam os cotidianos como modo de potencializar a alegria como potência política nas experimentações cotidianas. Concordamos com Carvalho (2009, p. 21), ao afirmar que:

[...] Especificamente no caso do cotidiano escolar, interessa-nos, sobretudo, entender os enredamentos de conhecimentos, afetos, linguagens que o produzem e o atravessam, ou seja, a compreensão do que significa o processo de escolarização para quem o vive é uma via fundamental para o entendimento dos modos sociais como ele é vivido.

Na composição das pesquisas nos e dos e com os cotidianos com a cartografia, efetuamos *movimentos pista* na produção deste trabalho. Pistas como movimentos de conexões que se ligam em diferentes pontos a qualquer tempo. Assim, num movimento rizomático, este *bordado-tese* desliza em zonas de indeterminação, acompanhando os processos nos fluxos imanentes que habitam/criam dobras nos *espaços tempos* das infâncias no território crianceiro. Nessa perspectiva, assumimos que *cartodiar* é buscar linhas de vida que experimentam e problematizam os afetos (alegrias e tristezas) que emergem nos encontros das nossas vivências, no

acompanhamento dos processos com as poéticas cotidianas nos territórios como lugar de passagem.

Em fluxos *cartodianos*, a *tecelã* segue em linhas incertas e caminhos errantes, sem saber ao certo o que encontrará. Contudo sua aposta e seus antiprincípios são vitais e não morais (ROLNIK, 1989, p. 3). *Cartodiando*, “*sigo à risca. Me descuido e vou... Quebro a cara. Quebro o coração. Tropeço em mim. Me atolo nos cinco sentidos*”⁶³ e a vida segue, não para. Ela pulsa. Pulsa. Pulsa!

Quebrando cara e coração, experimentamos linhas de vida intensivas e extensivas para além das “coletas” dos dados. Nesse agenciamento das forças, importa habitar incertezas e mergulhar/intervir nas complexidades do real social, encontrando, criando e produzindo bifurcações. As fontes *cartodianas* jorram pelo meio, com múltiplas saídas. Seguimos, assim, produzindo e não “coletando” dados e, por isso, sua análise não se desvincula dos seus processos de produção. Considerando que é o próprio problema que postula a análise da pesquisa, não há como separar a análise das demais etapas da pesquisa.

Se há algo de analítico na escolha inicial dos procedimentos a serem empregados é porque, em cartografia, não há como separar a análise das demais fases da pesquisa. Ela não é uma etapa a ser realizada apenas ao final do processo, na qual o material de campo poderia ser, enfim, compreendido. A atitude de análise acompanha todo o processo, permitindo que essa compreensão inicial passe por transformações. Por isso, em cartografia não há uma separação entre as fases de coleta e análise; tal atitude subentende também algum tipo de separação entre o objeto e o sujeito que o conhece. Como consequência de separar radicalmente a análise da dita ‘coleta’ do material de campo, há a caracterização da análise como um procedimento de decomposição em relação ao sentido, isto é, como um meio de determinar onde se localiza o sentido obtido ao final do processo – se no mundo objetivo ou na subjetividade do pesquisador (BARROS; BARROS, 2013, p. 378).

Tal análise se constitui ao misturar as diferentes matérias de expressão, ao agudizar as forças dos afetos (alegres) como potência política nas composições dos gestos, como redes de afetos que habitam na imanência dos territórios das infâncias, *artistando* núpcias com o inusitado e com o desconhecido. A escolha ética pela cartografia e seu engendramento com os cotidianos sustenta a condição da *tecelã*, no sentido que ela não foi a campo para produzir a pesquisa, a *tecelã* habita esse campo na inseparabilidade entre o trabalho e a pesquisa. O coengendramento da pesquisa com o trabalho evidencia a indissociabilidade das forças que atuam em intercessão.

⁶³ (ROSA, 2016).

Essa inseparabilidade do trabalho com a pesquisa justifica a escolha ética da tecelã cartógrafa pelas experimentações *cartodianas* que compõem com os modos de produção de dados. Além disso, a aposta desse encontro metodológico não se separa da sistematização dos registros que se inscrevem e se inserem num diário *bordado*.

O diário *bordado* da tecelã é bordado porque tece, busca, engendra, produz, encontra, afeta, transgride, *com-versa*, (des)tece, borda, (des)borda, transborda. Diário das *bordas*, diário *menor*. Bordejamos. *Que* bordo. Bordamos. Diário **que** bordo entrelaçando costuras e alinhavos em composição com os documentos tecidos no território *Cmei-ar* e com os relatórios pedagógicos e cronogramas e Plano de Ação e Projeto Político Pedagógico e Projeto Institucional e blocos de anotações com a equipe gestora e com os memoriais das reuniões pedagógicas e com as atas dos conselhos de classe dos grupos/turmas e com os registros dos encontros para estudos e... Diário *transbordado* em gestos que experimentam as processualidades de uma cartografia dos afetos. Um diário *transbordado* é aberto, engendrado com os demais “diários” que constituem registros e memoriais das linhas de vida que são produzidas nos territórios *Cmei-ar*. Transborda!

As observações, bem como as interações e intervenções, compõem as escrituras de um diário **que** bordo, *aberto e transbordante*, agenciado pelas imagens cotidianas que se costuram e descosturam, tecendo movimentos com os fluxos incertos de um plano imanente da pesquisa. Diário **que** bordo, que transborda imagens fotográficas, imagens escriturísticas, imagens cinematográficas, desenhos, enunciados, observações, transcrições, *transcriações*...

Nesses movimentos fluxos, ao nos relacionarmos com forças e formas, tomamos o sujeito da pesquisa como um ser em potência ou, ainda, uma potência de acontecer. Assim, interessam para a tecelã as forças que se intensificam nos encontros com o território *Cmei-ar*. O território *Cmei-ar* é lugar de passagem... onde as correntes de ar jorram fluxos para os possíveis em experimentações outras... Experimentações com usos e táticas (CERTEAU, 1994) que inventam modos outros de praticar uma vida e problematizam como uma vida entra em relação com as normas e regras que compõem a organização dos espaços⁶⁴ nos cotidianos crianceiros. Cartodianar é

⁶⁴ Os espaços pensados com as crianças, incluindo a sala da direção, autoriza sua inserção de modo a garantir para as crianças a condição de usufruírem dos carimbos, papel rascunho, grampeador, cola, canetinha, marca texto e várias ferramentas, potencializando as experimentações nos diferentes espaços e tempos *Cmei-ar*.

subversar nos territórios, criando outros possíveis...

Nesses entrelaçamentos *cartodianos*, as redes de conversações (CARVALHO, 2009) também compõem linhas de afetos nos bons encontros. *Com-versações* como ferramenta que ajuda nas problematizações sobre a produção de subjetividades nas experimentações com a alegria. “*Jamais interprete, experimente*”⁶⁵...” Experimentar as *com-versas* não significa interpretá-las, mas produzir sentidos com os enunciados agenciados coletivamente com as forças que compõem o corpo *Cmei-ar*. Experimentações com as redes de *com-versações* como arte de produzir vidas.

Experimentar *com-versas* é compor encontros! É produzir mapas. Os encontros se afirmam nas experimentações que tecemos com o *corpus* escriturístico das linhas deste *texto escrita*, pelos fios de agenciamentos de enunciação do coletivo de forças que habitam o território *Cmei-ar* e das linhas que puxamos para dialogarem com o nosso campo problemático. Nesses encontros, emergem pensamentos que provocam aberturas nos territórios existenciais, produzindo sentidos outros na produção da pesquisa como potência que afirma a vida nos territórios crianceiros. Produção de sentidos que a pesquisa torna possível na condição da reinvenção nos modos de produzir alegria como potência política.

Esses encontros produzem pistas que atravessam as redes *cartodianas* e enunciam modos de vida para além daqueles que estão preconizados nos documentos prescritivos, nas normatizações. Assim, as linhas de forças ou máquinas desejantes⁶⁶ deslocam sentidos e produzem modos outros de experimentar o espaço/tempo crianceiro. As linhas de forças - crianças e adultos - rompem com os tempos instituídos e criam redes de interação com os espaços, tempos e forças, produzindo circuitos durante o tempo em que estão no *Cmei-ar*.

Tecer *bordados-conversas* no coletivo é aumentar nossa potência de agir fazendo-nos expandir. É apostar na alegria como “[...] resultado de encontros alegres com outros encontros que aumentam nossos poderes, e da instituição desses encontros de tal maneira que perdurem e se repitam” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 415).

Apostar na alegria como potência que aumenta nossa condição de tecer conversas

⁶⁵ (DELEUZE, 2006).

⁶⁶ Assumimos, aqui, que, ao contrário da proposição freudiana que defende o desejo como falta, apostamos com Deleuze e Guattari que, desejo é sempre uma produção coletiva. Nesse sentido, os indivíduos se constituem como máquinas desejantes.

como uma “técnica da conversa” é, antes de qualquer coisa, a *arte da conversa*. Carvalho (2009), ao assumir o posicionamento político face às *redes de conversações*, afirma que “[...] sua finalidade não é homogeneizar os sentidos fazendo desaparecer as divergências, mas procurando emergir a convergência das diversidades” (CARVALHO, 2009, p. 205). Conversas produzindo vidas. Barthes (2004), ao tratar a conversa como *biografema*, também afirma que, no lugar de narrar vidas, *biografema* é uma arte de conversa que produz vidas.

Redes de conversações e *biografemas* são linhas que se entrecruzam como inventividades conversativas que deslocam sentidos efetuando linhas imperceptíveis e sensíveis com os movimentos menores, micropolíticos. *Arte versada* que produz estilos de existência, que potencializa as insignificâncias dos modos peculiares e, portanto, singulares de habitar territórios e produzir subjetividades.

Se a conversa é uma arte que produz vida, apostamos nos signos artísticos como abertura para os devires nas redes de *com-versações* nas processualidades formativas menores. Linhas menores e sensíveis que agenciam pensar *fora da caixa*⁶⁷. Literatura, cinema, arte, música, poesias como agenciamento com as enunciações produzidas/vividas na imanência do território crianceiro.

Pensamentos que se movimentam ao encontro com os *corpus-força* que sugerem perguntas que rizomaticamente vão efetuando redes de afetos e intensidades.

Mas por onde deslizam as redes de conversações? (CARVALHO, 2009). Podemos afirmar que pela experimentação das processualidades formativas menores, produzindo linhas de forças no plano imanente dos cotidianos escolares em redes de cooperação. Linhas cooperativas que se compõem com linhas de força nos encontros com docentes e com as crianças e com todos os envolvidos no território *Cmei-ar*.

As conversações exprimem gestos que enunciam alegrias, tristezas, realizações, desejos, tragédias e comédias das *infâncias privadas*...

Sobre as redes de *com-versações* em rodinhas com as crianças, experienciamos inúmeros causos, histórias e relatos (*in*)coerentes aos padrões esperados por uma rede de forças que muitas vezes busca a homogeneidade, a mesmidade. Os docentes, sobretudo os que atuam com as crianças nos territórios crianceiros,

⁶⁷ Caixa, no sentido do enquadramento, da limitação de expansão. O pensar fora-da-caixa, exprime a noção de pensar o não pensado, ou pensar pela diferença.

pretendem com as rodinhas dar a falar, em (des)conformidade com os currículos prescritos, a (in)coerência nos relatos, as sequências dos fatos e produção de oralidades que se constroem nos agenciamentos de enunciações coletivas das forças. Entretanto o que comumente acaba por ocorrer são *falas-versos* encharcadas de afetos que enunciam linhas de vida que têm muito a nos dizer... interessa problematizar as nossas próprias histórias.

“Hoje, quando os guardas foram lá na sala, a agente começou a conversar com as crianças sobre a importância deles ajudarem a gente e proteger a nossa escola. Disseram também que, de vez em quando, virá ao Cmei para vigiar, não deixar nada de ruim acontecer. Então, C..., nesse momento, vira para os agentes e diz assim: Então se eu fosse vocês eu sairia daqui agora e iria lá no bar do Bola, porque lá acontecem muitas coisas estranhas!

Em seguida as crianças perguntaram para a agente se ela não teria uma bota mais bonita, porque aquela (que ela estava usando) era muito feia. Nesse momento, a policial explicou para as crianças a razão pela qual o modelo de bota era aquele, para proteger e tudo mais. M... disse que o tio quer matar a tia, L... disse que a tia fulana de tal maltrata ela ... Foi então que a agente, aguçada sobre as questões trazidas pelas crianças, perguntou à C... o que que acontecia lá no bar do Bola. C... desconfiado, muito esperto, quando percebeu que estava falando demais, ele disse: esquece!

As *com-versações* e gestos *cartodianos*⁶⁸ enunciam pistas que nos apontam o que precisa ser pensado/problematizado para além daquilo que as prescrições curriculares determinam nos campos da produção de sentidos. As pistas, no viés de uma gestão inventiva que se desdobra no cômputo das processualidades formativas, criam movimentos, para que em linhas outras possamos fazer nossas *escrivivências*. Criações moventes que não nos deixam permanecer no mesmo, em si mesmo, na mesmice e, portanto, nos ensimesmismos costumeiros.

⁶⁸ As *com-versações cartodianas* deslizam por diferentes planos (consistência/informal e organização/formal), como a arte de falar e compor ideias. Independente do plano da conversa, importa fazer falar.

ZONA DE INDETERMINAÇÃO



Figura 21 - Transmutamorfosar...

Fonte: Arquivos Cmei.

Perdoai. Mas eu preciso ser outros! Eu penso renovar o homem usando borboletas. (Manoel de Barros, 2013)



*“Minha tristeza é uma volta em medida; mas minha
alegria é forte demais...” (GUILMARÃES ROSA, 2016)*

*... Linhas de espalhamentos e contágios da gestão inventiva nos
entrelaçamentos com a alegria em
comunidades de afetos...*

A GESTÃO INVENTIVA COMO REDES DE AFETOS: UMA EXPERIMENTAÇÃO POLÍTICA DA ALEGRIA NO COMUM

A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas. (Manoel de Barros: Retrato do artista quando coisa, 2013).

Borboleta. Vagalume. Pirlampo. Povo criança. Tecelã. Devires... A tecelã em devires vai se constituindo nas dobras, nos encontros, rompendo com as certezas que são sempre provisórias. A tecelã não aceita ser apenas alguma coisa... a tecelã quer *transmutafosear*⁶⁹, deslocar, transgredir, fazer rupturas, vazar. A tecelã em seu devir *transmutafosente* não quer permanecer, quer nomadizar. Perdoai, mas eu preciso estar outros, estar outras, estar em fluxos contínuos. Vazando, transbordando, jorrando, desterritorializando, expandindo. Perdoai, mas preciso tecer, destecer, distorcer, entardecer! Não sou apenas alguém que acende e apaga o lampião...

Perdoai, mas não quero ser mais um acendedor de lampião⁷⁰ que cumpre o regulamento e as normatizações sem problematizar a razão pela qual se deve cumpri-lo. Perdoai, mas “*não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo*”⁷¹. Afirmamos, com Barros, que queremos renovar o homem, criando mundos e criando modos outros de existência que aumentem nossa potência de agir pelas intensidades alegres que nos ativam. Seguindo por essas linhas, afirmamos, com Deleuze (2015, p. 188), que a alegria é a única afecção passiva que aumenta nossa potência de agir; e só a alegria pode ser uma afecção ativa.

Alegria! Afirmamos com o filósofo que somente a alegria pode ser uma afecção ativa. Ela mesma, “[...] a alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência. Sente alegria quando preenche, quando efetua uma de suas potências” (DELEUZE; PARNET, 1994). Mas de qual potência estamos falando? Qual potência precisamos efetuar?

Inspirado por Tarde, Pelbart (2003, p. 74) nos ajuda a pensar essa inquietação, ao

⁶⁹ Para escapar da ideia de metamorfose. Devir não é forma nem passar de uma forma para outra.

⁷⁰ Personagem do livro *O pequeno príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry (2009).

⁷¹ (A Arqueologia do Saber, 2005, p. 20).

afirmar que “inventar é uma grande alegria”. A invenção é um possível para desmanchar territórios que se instauram como verdades que sequestram nossa condição criadora de aumento da nossa potência de agir. Nesse sentido, afirmamos dizer que a potência que precisamos efetuar é a alegria. Alegria de poder criar, alegria de poder inventar, alegria de poder efetuar modos outros de existência. Alegria de inventar uma gestão outra, alegria de produzir uma gestão inventiva nos territórios crianceiros. Alegria de não permanecer o mesmo, de não permanecer no mesmo, de não permanecer...Nomadizar.

Ao apostar na alegria como força que potencializa nossa condição criadora, afirmamos as ações que fortalecem nossa condição de perseverar na existência, de exercitar o *conatus*⁷². Assim, estamos apostando numa produção *ético-política* que opera nos processos educativos, na contramão de dispositivos do biopoder que produzem vidas nuas (AGAMBEM, 2015).

Não estamos mais às voltas com um poder transcendente, ou mesmo repressivo, trata-se de um poder imanente, produtivo. Como o mostrou Foucault, um tal biopoder não visa barrar a vida, mas tende a encarregar-se dela, intensificá-la, otimizá-la. Daí nossa extrema dificuldade em situar a resistência, já mal sabemos onde está o poder, e onde estamos nós, o que ele nos dita, o que nós dele queremos, nós nos encarregamos de administrar nosso controle, e o próprio desejo está inteiramente capturado. Nunca o poder chegou tão longe e tão fundo no cerne da subjetividade e da própria vida como nessa modalidade contemporânea do biopoder (PELBART, 2014, p. 01).

Como já dissemos, o biopoder penetrou de tal forma nas esferas subjetivas que se fez necessária a criação de “possíveis” como abertura para a diferença. Tal abertura que pretendemos preencher é a própria potência da alegria como política na gestão. Mas não é qualquer alegria. A alegria que tratamos aqui, na esteira de Deleuze (1996), inspirado por Espinosa, não tem a ver com uma satisfação pessoal, uma alegria de si. A alegria que potencializamos nesta tese

[...] Não se trata da alegria de si mesmo, isto não é alegria, não é estar satisfeito consigo mesmo. É o prazer da conquista, como dizia Nietzsche. Mas a conquista não consiste em servir pessoas. A conquista é, para o pintor, conquistar a cor. Isso sim é uma conquista. Neste caso, é a alegria. Mesmo que isso não termine bem, pois nestas histórias de potência, quando se conquista uma potência, ela pode ser potente demais para a própria pessoa e ela acaba não suportando. (DELEUZE, 1996).

Toda efetuação de potência nos remete ao ato de criação de mundos, modos de

⁷² Do latim, esforço em perseverar na existência.

existência e, portanto, de conquistas. Entretanto, é importante produzirmos aberturas para que essas conquistas se efetuem na criação de mundos e modos de existência outros. Criar modos de existência que afirmam a vida é produzir sentidos éticos. É por meio das inquietações que produzimos deslocamentos e sentidos sobre os processos de gestão e a expansão da vida pela inventividade ou por uma biopotência.

A gestão como invenção pode produzir, por meio dos encontros, o aumento da nossa condição de ação em meio a tantos dispositivos de poder e controle que investem interrompendo as potências. Nesse sentido, a produção de subjetividades nem sempre significa produção de potência.

Para Guattari e Rolnik (2011), o modo como a subjetividade é vivida pode oscilar entre uma relação de alienação e opressão, ou uma relação de expressão e de criação. Na relação de alienação e opressão, o indivíduo se submete a uma subjetividade tal como a recebeu; já na relação de expressão e criação, o indivíduo, pela via de um processo de singularização, reapropria-se dos componentes da subjetividade por meio da constituição de tipos de referência próprios e não normatizados.

Na relação entre subjetividade e trabalho, conforme apontam Tittoni e Nardi (2011), é necessário buscar compreender os modos como os sujeitos vivenciam e dão sentido às experiências de trabalho, assim como a forma que as relações e os contextos de trabalho produzem determinados modos de constituição dos sujeitos (MORO; AMADOR, 2015, p. 202).

A subjetivação como produção se efetua no plano das experiências mediada pelo trabalho num movimento constante das forças que podem tanto submeter à rejeição quanto potencializar a invenção como processos de singularização. O trabalho como objeto histórico é produto de um tempo de consagração ao capital, sendo “a forma particular e historicamente determinada de produção e reprodução da existência que foi inventada no capitalismo” (MORO; AMADOR, 2015, p. 202-203).

Numa sociedade de controle, a subjetividade é modelada, e essa modelização que chega por meio da mídia, pelos equipamentos de fazer falar/informar, vai produzindo uma noção de sujeito rostificada, serializada e “apta” à sujeição social (função social/rostidade) e à servidão maquínica (somos peças desta máquina). Essa noção de sujeito está, então, perspectivada pela produção de subjetividade centrada em agentes individuais e autônomos.

Dessa forma, os processos de singularização são apropriados para se transformar em individualidades seriadas, que consistem em substituir os modos de vida por padrões universais de modelização. O homem passa a se organizar segundo padrões universais que, os serializam e os individualizam.

Há uma tendência crescente em igualar o trabalho, a cultura e a informação e, para isso, há um dismantelamento de tradições milenares, identidades culturais e toda criatividade que perpassa o âmbito do singular e, sendo assim, a produção de subjetividade é industrial e se dá em escala internacional e, sendo assim, engendra modos de existência segmentários, ou seja, segmenta conjuntos sociais por processos de padronização e homogeneização. (CARVALHO, 2009, p. 91).

Deleuze e Parnet (1998) apontam que existem grupos tão modelizados de pessoas que suas linhas não seriam outras além das linhas molares. Contudo há sempre linhas moleculares e de fuga que coexistem às linhas mais duras. Nesse sentido, a subjetividade serializada, segmentarizada ou molar, constituída em *megeiras* linhas *cartesianas*⁷³, produz formas de vida individuais, *antropofaloegologocêntricas*, isto é, formas restritas ao sujeito (ROLNIK, 2018). As formas restritas ao sujeito como núcleo íntimo de cada pessoa apreendem as formas de um mundo em seu estado atual: os modos de existência, suas funções, seus códigos, suas representações e seus sentidos (ROLNIK, 2018). Assim, seu modo de apreensão de mundo fica restrito ao campo cognitivo pela via da percepção, associação, classificação e reconhecimento como projeções representacionais. Em função disso, sua existência fica restringida num viver socialmente.

Concernente a essa ideia, os dispositivos escolares em seu estado de dominação produzem gestão ancorada em sistemas institucionalizados. Tais sistemas operam evitando ou anulando as sensibilidades ou linhas criadoras por meio do controle e dominação, ou seja, atuam reproduzindo subjetividades e práticas de gestão nas instituições escolares pelas vias de um sistema normatizador. A gestão em linhas molares se constitui em posição autoritária que tem por atribuição “gerenciar” as ações estipuladas e sob seu domínio fiscalizar os resultados os quais foram delegados. Entretanto, por vezes, naturalizamos essa forma de ação.

Seguindo por linhas mais sensíveis e flexíveis, a gestão pode observar e problematizar os processos de despotencialização das vidas nas escolas pelas artimanhas de um biopoder. Assim, caberia à gestão escolar fazer vazar a gestão pela própria gestão, ou seja, agenciar (bons) encontros que façam expandir os afetos ativos em processos de criação e resistência às políticas maiores – à macromicropolítica maior, à educação maior, como um possível para ludibriar a servidão.

Para Espinosa 2007, assim como para Deleuze e Deleuze e Guattari, Negri e Hardt... o *bem*, assim como o *mal*, não tem sentido. Um e outro são seres

⁷³ (ROSA, 2006).

da razão, ou da imaginação, dependem totalmente dos signos sociais, do sistema repressivo das recompensas e castigos e, sendo assim, quanto mais estivermos produzindo maus encontros e/ou quanto mais formos guiados por signos extrínsecos, maior será o grau de servidão, visto que a servidão não resulta dos afetos, mas das paixões. (CARVALHO, 2009, p. 92).

Tomamos, aqui, os três gêneros de conhecimento em Espinosa (2007), para problematizarmos como essas noções nos ajudam a movimentar o pensamento acerca das implicações que os encontros podem produzir. Para Espinosa, os corpos não param de se encontrar. É por meio dos encontros que produzimos as marcas/signos que carregamos, muitas vezes, em nível de consciência. Nesse sentido, Espinosa propõe três gêneros de conhecimento, para pensarmos as potências dos encontros e suas implicações no campo do pensamento, ou seja, conforme aumentamos nossa capacidade de pensar, os gêneros de conhecimento aumentam seu estado de perfeição, passando por diversos graus. Espinosa denomina o primeiro gênero como “gênero da experiência vaga”, ou da “consciência”. Nesse gênero de conhecimento, somos afetados pelas causas externas, isto é, somos determinados por forças de fora. Somos “sujeitos” da consciência, “sujeitos” da servidão, são as forças de fora que nos determinam, são as paixões que nos fazem mover. Nesse grau de conhecimento, os efeitos e resultados que os corpos produzem nos encontros são marcas que constituirão um estado de consciência. No segundo gênero ou da “razão”/ “noções comuns”, a moral é a bússola de um regime que necessita das “verdades” para pensar as causas que o implicam. Assim, conhecer significa conhecer alguma coisa que está do lado de fora. Nesse sentido, essa “razão” ou as “noções comuns” não permitem ao “sujeito” produzir o conhecimento, visto que ele só conhece o que já existe. No entanto, é no terceiro gênero de conhecimento, que Espinosa chama de “ciência intuitiva”, que os processos de invenção/criação se potencializam, aumentando o grau de conhecimento. Já não são mais as forças de fora ou as “verdades” que determinam o “sujeito”. O “sujeito”, agora, passa a ser causa dele mesmo à medida que a potência criadora/inventiva investe em modos de existência outros que dão passagem para os afetos que querem passar.

Toda vez que passamos de uma condição passiva para uma condição ativa, aumentamos nossa condição de pensar e, portanto, de produzir conhecimento. Produzir conhecimento é então poder inventar, criar, subverter, resistir às lógicas que aprisionam o “sujeito” em servidão. Ao sairmos da servidão, podemos alcançar a liberdade como condição que nos faz resistir aos constrangimentos e, portanto, à

tirania de poderes numa relação que visa a seus próprios interesses.

Diante disso, a aposta que temos feito com as forças inventivas da gestão escolar se compõe com a noção de gestão como comunidade de afetos (CARVALHO, 2009), ou redes de afetos. Produzimos, assim, a ideia de uma *gestão inventiva*. Gestão inventiva como gestão das potencialidades, dos possíveis que se efetuem no plano dos processos.

A gestão inventiva é gestão do cuidado de si como prática de si, mediado pelo outro. O trabalho da gestão necessariamente se efetua pelo cultivo de relações que se estabelecem com o outro, isto é, no trabalho de conexões desse coletivo de forças que imprime uma grupalidade, ou uma gestão inventiva como comunidade de afetos.

A gestão inventiva se potencializa pelos afetos e afecções que reverberam uma política dos encontros e seus respectivos efeitos e não na centralidade daquilo que é enunciado por cada um, mas pelo efeito das enunciações coletivas.

Assim, se a Gestão Democrática⁷⁴ é marcada pela representatividade nos espaços de participação, na gestão inventiva entendemos que essa atuação se amplia e efetua-se de modo acentrado, ou comum. Nessa perspectiva, a composição das falas produz enunciados que vão rompendo com os clichês instaurados nos sentidos produzidos de uma gestão escolar. Assim, todos podem e “devem” falar. É importante aberturas de espaços e tempos⁷⁵ para que todos os pronunciamentos sejam legítimos, autorizados e preferencialmente que não haja intermediários nem privatizações desses enunciados. Nesse sentido, gestão inventiva se faz em composição e não por representação. Essa pluralidade de vozes/enunciados reverbera efeitos de uma composição que se constitui nas redes de afetos, ou comunidades de afetos. Mas o que estamos chamando de comunidade de afetos? Termo cunhado por Carvalho (2019), que nos inspira a pensar e alinhar a noção de comunidades de afetos pelo viés da comunalidade, ou seja, pensar que a questão

[...] fundamental não é ser comum ou ser “multidão”, mas construir “multidão”, construir comumente, como comunidade, no comum. Comunidade, portanto, descentrada, sem núcleo central articulador, na qual os homens são singularidades e a comunidade uma multidão de singularidades. As singularidades mantêm certamente sua força própria, mas dentro de uma

⁷⁴ Estamos nos referindo ao modelo de gestão previsto na Constituição Federal de 1988, que aponta a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira e é regulamentada por leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e o Plano Nacional da Educação.

⁷⁵ Formais e não formais.

dinâmica relacional que permite construir, ao mesmo tempo, a si mesmas e ao todo. (CARVALHO, 2011, p. 75).

Construir multidão. Construir comumente. Comunidade descentrada. Multidão de singularidades. Comunidade de afetos. A gestão inventiva fomenta uma gestão dos afetos, ou da comunidade cooperativa, haja vista seu engendramento pelas redes enunciativas dos coletivos que se agenciam sem que se tenha um núcleo articulador de forças que se sobrepõem às outras. Nesse sentido, podemos pensar que tal centralidade no gestor ocorre em função de forças que ainda estão sob uma razão inadequada da ideia de gestão, visto que o coletivo, talvez, ainda não consiga produzir ideias intuitivas, perdendo, assim, a condição de acionar suas redes de criação/invenção.

A captura da possibilidade de invenção acaba por nos furtar da condição de agir. Se não há potência de agir, eu não me enlaço, não componho. Os encontros, quando não aumentam nossa condição de agir com o corpo escola, podem significar que os corpos não mais convêm. Assim, participar de uma gestão amparada, exclusivamente, nos alicerces legais, ou puramente prescritiva não garante, por si só, a *vontade de agir* que é efetuada pela potência da alegria nos afetos ativos, ou nos bons encontros. Para além da perspectiva *democrática* de gestão, a gestão inventiva que também tem suas potencialidades, mas também seus limites, faz-se no entre: entre forças e formas que engendram os encontros em linhas éticas e estéticas, produzindo políticas. Políticas que não são aquelas localizadas nas esferas superiores, abstratas, geridas por programas governamentais. A política, numa nuance desviante dos modelos-moldes capitalísticos, é entendida aqui como a dimensão que “[...] se efetiva pelos fluxos de conhecimentos, linguagens e afetos, enfim, em redes de trabalho informativo, linguístico e afetivo que ocorrem buscando a emergência de outra concepção de público, de coletivo e de currículo” (CARVALHO, 2011, p. 75).

A ideia da gestão inventiva está engendrada com as proposições de uma política da invenção. Mas o que estamos chamando de uma política da invenção? Invenção é o possível que desmancha os territórios instaurados nas “verdades”; são forças intensivas que aumentam as potências de agir; é criação; é a abertura para os devires; é diferença; rompe com lógicas instituídas; invenção é alegria e alegria é tudo que consiste em preencher uma potência! Invenção é militância contra o modelo representacional.

A gestão inventiva se desloca de uma lógica autoritária e hierárquica para se constituir em redes coletivas. Nesse sentido, o que estamos chamando de Gestão são as composições dos gestos que aumentam e ampliam-se. Gestos que, *quando menos se espera*, ampliam-se em redes cooperativas que intensificam as ações complexas e potencializam a inteligência coletiva... Aumentativo no sentido da potência que engendra nas correlações das forças. Sendo assim, a gestão em sua multiplicidade potencializa a ativação dos gestos.

Gestão é isto: uma composição tal que faz dos gestos, gestos tão! Tão gestos! “Um gestão”! Tão ser, ser tão. “*Sertão é isto: [...] empurra para trás, mas de repente ele volta a rodar o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera*”⁷⁶. Quando menos se espera... acontecimento! Uma *quase-causa* que tem por efeitos os incorporais, ou alguma coisa que acontece *no* que acontece. Acontecimento que apreendemos pelo pensamento, ou seja, no tocante à dimensão do sentido. Acontecimento como estado de coisas (DELEUZE, 2011).

Nesses delineamentos, a gestão inventiva se compõe num triplo engendramento nesse *estado de coisas*, que indica suas dimensões ética e estética e política. Em sua **dimensão política**, a gestão inventiva se constitui como gestão da afirmação da vida.

Afirmação como experimentação de lutas e resistências no campo imanente da vida cotidiana nos territórios crianceiros. Afirmar a vida nos espaços e nos tempos e nas singularizações e nos gestos e nos afetos e na produção da alegria como aumento da nossa potência de agir é a própria condição de afetar e de ser afetado nos agenciamentos coletivos ou em redes de afetos. Além disso, a gestão inventiva, em função do rigor que efetua ao se comprometer com as processualidades dos fluxos de conhecimentos, afetos e linguagens que pedem passagem, constitui-se com a força ética dos devires. Assim, a **dimensão ética** da gestão inventiva atravessa e é atravessada por esses fluxos, desmoronando os “princípios morais” que são o próprio buraco negro niilista das processualidades inventivas dos *afetos gestos*. Nesse sentido, a gestão inventiva, em redes de afetos ou comunidade afetiva, refuta a ideia de gestão como princípio moralizante, ou dispositivo de controle, e propõe uma gestão *ético-afetiva* que desterritorializa os modelos hegemônicos que visam burocratizar a

⁷⁶ (ROSA, 2016).

vida, produzindo *circuntristezas*⁷⁷ e desencantamentos nos processos de existência que são produzidos nos territórios do saber. Uma gestão na perspectiva da invenção contribui para o dismantelamento da produção de tristezas e potencializa o coletivo de forças, à medida que rompe com os códigos preestabelecidos pelas noções da gestão como forma de domínio e permanência do mesmo.

Nos fluxos do engendramento estético, a gestão inventiva, em agenciamento com os signos artísticos, rompe com os modos de produção de subjetividades ancorados em regimes neocolonizadores que trabalham para impedir que formas de vidas outras sejam possíveis. Nesse sentido, a **dimensão estética** da gestão inventiva se agencia com a arte, ou signos sensíveis, para fazer compor partilhas com os processos de criação, com a invenção, com as linhas de fuga na efetuação de modos de vida outros. Essa dimensão agenciada pelas experimentações estéticas produz subjetividades que rompem com modos instituídos de produzir gestão como redes de afetos. Produz gestos⁷⁸.

Considerando essa composição ética, estética e política, ao ocupar um lugar na gestão escolar pública, estamos assumindo que essa aposta se constitui no coengendramento com as *forças-formas* de vidas nos territórios crianceiros. A fim de construirmos relações pautadas no respeito, na gratidão, na grupalidade e, sobretudo, numa comunalidade expansiva (CARVALHO, 2009), faz-se imprescindível que a gestão possa ir além das competências técnico-administrativas e deixar-se envolver pelas linhas sensíveis que se presentificam nos movimentos tecidos cotidianamente nas complexas redes das relações imanentes.

A gestão como *força-invenção*, isto é, como força ativadora dos gestos, constitui-se nas composições territoriais e se compõe com as formas e forças nos e dos *espaços tempos* desses territórios. Neste caso, especificamente se tratando das experimentações produzidas no território *Cmei-ar*.

Enveredar-se pelos fluxos da gestão pelos territórios do saber é enveredar-se com todos os riscos, desafios e estranhamentos que podem constituir esse lugar. Esses estranhamentos nos colocam em relação com as (im)possibilidades de composição com as forças não combinatórias para produzir os bons encontros. Entretanto os

⁷⁷ Palavra criada/inventada por Guimarães Rosa (2006) e *roubartilhada* por nós, para dizer das tristezas que nos circundam.

⁷⁸ Gestos são as formas de expressão da arte.

corpos não param de encontrar e isso significa que encontraremos corpos que convêm e corpos que não convêm. Contudo, além de afirmar as forças que os bons encontros são capazes de produzir, interessam também as linhas de fuga que traçamos ao encontrarmos com os corpos que não combinam. O encontro com forças não combinatórias movimenta o pensamento sobre quais afetos os corpos podem produzir. Os encontros sempre produzem algo: potente ou não. Os encontros podem produzir forças que aumentam nossa condição de agir como podem inibir as potências. “*Tudo o que tem de ser tem muita força*”⁷⁹. Tudo são forças, combinatórias ou não.

No tocante aos desafios da gestão nos cotidianos, fixar repertórios preestabelecidos com respostas definidas não produz a diferença nem rompe com a representação, isto é, se as respostas estão prontas, não há o que perguntar. Essa condição, recorrente nos territórios crianceiros, furta-nos da condição de experimentação das escolas como espaço do exercício da política, como laboratório da existência.

A gestão inventiva como exercício de existência se efetua nas forças de uma comunalidade expansiva. Compor em comunidade de afetos, ou em redes de afetos é invenção, é criar possíveis, é ação em variação. É deslocar os problemas para produzir sentidos outros. Singularização. Contudo a ideia de adaptação aos espaços e tempos dos territórios crianceiros refuta as potencialidades de lançar-se aos encontros, visto que a adaptação estagna e, por vezes, despotencializa os encontros. A ideia de comunidade nos potencializa a agir, criar, inventar modos de vida que fortalecem os gestos/ações nesses territórios.

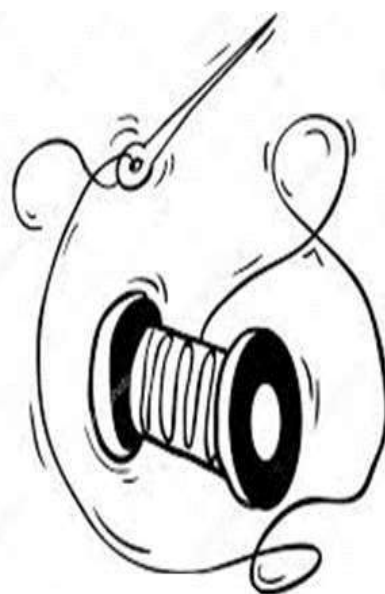
Seguindo por essas linhas, afirmamos a gestão inventiva como constituição de planos que se efetua no campo de relações heterogêneas que agenciam multiplicidades, resistindo à uniformização institucionalizada. Assim, a gestão inventiva, como abertura para os devires, cria possíveis e desterritorializa ideias inadequadas sobre os modos de constituição de uma gestão nos territórios crianceiros, efetuando os desmanchamentos e construções outras nas paisagens físicas e subjetivas.

A gestão inventiva, além de efetuar transformações qualitativas nessas paisagens subjetivas (plano das forças), reverbera matérias de expressão na paisagem material (plano das formas), entendendo que forças e formas existem em coengendramento,

⁷⁹ (ROSA, 2006).

que pode atuar concomitantemente. As linhas que efetuam transformações no campo das forças compõem linhas transformadoras no plano das formas. Assim, os *afetos-gestos*, ou *forças-formas*, ao entrarem em composição, podem criar, transformar, intervir e ressignificar, além das paisagens subjetivas, os espaços físicos do território *Cmei-ar*. As transformações/intervenções na paisagem física enunciam transmutações na paisagem subjetiva que, ao singularizarem, produzem experimentações outras nos espaços nos quais compomos afetivamente.

A gestão inventiva é, portanto, uma gestão dos encontros, do comum, dos afetos, das gagueiras, do estranhamento, do bem viver, pulsional... gestão inventiva é uma gestão da vida!



*“Sertão, se diz, o senhor querendo procurar,
nunca não encontra.
De repente, por si, quando a gente não espera,
o sertão vem.” (ROSÁ, 2016)*

A arte do encontro como travessias inventivas em linhas sensíveis....

ENCONTROS E TRAVESSIAS NAS PROCESSUALIDADES FORMATIVAS: AGENCIAMENTOS com a GESTÃO INVENTIVA

Encontros! Marcados. Ao acaso. Encontrar. Os corpos não param de encontrar. A vida é a arte do encontro. Encontro é quando menos se espera, de repente, vem...

Para Espinosa (2007), é por meio dos encontros que as relações se compõem, aumentando ou diminuindo sua capacidade de agir. Os afetos alegres ocorrem quando uma afecção expande a nossa potência de existência e de ação no mundo. As afecções que nos fazem expandir e que tornam nosso corpo mais pulsante e, portanto, mais desejante, só são possíveis no plano das composições.

Pela potente força dos encontros nos contágios com as ideias, com os signos, com os acontecimentos e com os agenciamentos maquínicos dos corpos, produzimos alegrias e efetuamos nossas potências vitais. Ao produzi-las, provocamos deslocamentos no pensamento, nos conceitos, nas concepções, nas representações, nos clichês, nas palavras de ordem, nas dualidades e em tantos outros dispositivos que pretensiosamente tentam nos capturar. Contudo habitamos também planos que se constituem na imanência dos espaços lisos que deslizam por entre forças, afetos e amizades, e isso aumenta nossa condição de resistência.

Compor com o coletivo é fazer conexões com diferentes forças. Interessam as forças que compõem o corpo, importa, nesse sentido, a potência do corpo. Potências preferencialmente ativas que aumentem nossa condição de composição e, portanto, de alegria. Alegria em poder compartilhar dos bons encontros numa composição proliferada por afetos, afecções e forças que nos ajudam a pensar, problematizar e tecer proposições outras para além daquelas que já estamos habituados. Compor com os signos sensíveis (estéticos e poéticos) é compor com linhas, pontos, costuras e alinhavos, tecendo *gestos afetos* para uma política formativa inspirada pela potência da alegria. Tal política é a arte de criar composições outras, inventivas. É fazer *amizades* com diferentes corpos e produzir formas e forças em relações outras.

A alegria, os afetos e a invenção compõem com a grupalidade do território *Cmei-ar*, buscando nas filosofias da diferença forças que atuam como ferramentas intercessoras que nos ajudam a movimentar o pensamento e problematizar as inquietações *sentidas vividas* nas processualidades formativas nos territórios

crianceiros. O encontro não para de acontecer, visto que os corpos estão em constantes movimentos – velocidades e lentidões; expansão e contração – e não acontecem por que buscamos ou procuramos, mas por que existe *outrem* e esse *outrem* também se constitui como *corpus*. Mas que corpo é esse? O que pode esse corpo? Espinosa afirma que “[...] um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado”. Afirma, ainda, que “[...] o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (ESPINOSA, *Ética* III, post. 1). O corpo é uma multiplicidade de afetos. Sendo assim, indagamos: o que pode o corpo na performance dos gestos ou das alegrias como política inventiva nas processualidades formativas?



Figura 22 - O que pode um corpo?

Fonte: Arquivos da tecelã.

Assumimos, com Deleuze (2015, p. 147), que “[...] até o momento, ninguém, na verdade, determinou o que pode o corpo... Pois ninguém, até o momento, conheceu a estrutura do corpo”. Imbricados sobre o que pode a potência do corpo, num exercício inventivo do pensar, arriscamos dizer que o corpo em sua dimensão político-afetiva é um corpo intenso que encontra e é encontrado, afeta e é afetado, experimenta e

é experimentado, problematiza e é problematizado, aumenta e diminui sua potência de agir, entristece, alegra-se, rompe, vibra, profana, transgride, acopla, desdobra, lança-se, suspende, transborda, acontece. O que define o corpo é o grau de potência que ele tem. Entretanto só sabemos desse grau de potência quando encontramos, quando nos relacionamos com outros corpos. Tudo é corpo! Tudo que se constitui como matéria de expressão é um corpo, ou seja, são as relações das partes envolvidas nos encontros. Nesse sentido, nós somos partes, ou modos desse corpo. O corpo é sempre um corpo relacional. Quando um corpo encontra outro corpo, formam um corpo outro, mais complexo.

Pelbart (2014), em suas problematizações, enuncia que “o corpo já não é mais o corpo reduzido ao mero corpo biológico. Não é mais o corpo manipulável, espetacularizado e até mesmo automodulável, subjacente ao domínio da vida nua”. Há um *conatus*, há uma força que nos faz perseverar na existência, pela via dos *possíveis*.

O corpo tornou-se o crivo. Tudo passa pelo corpo. Nos rastros de Pelbart (2014), podemos afirmar que “[...] tanto o biopoder como a biopotência passam necessariamente, e hoje mais do que nunca, pelo corpo”. Às vezes, esse corpo não aguenta. Mas o que é que o corpo não aguenta mais? Ousamos dizer que ele (o corpo) não aguenta mais tudo aquilo que o coage, reprime, enfraquece, silencia, despotencializa, não faz criar, entristece... O corpo não tolera mais o intolerável (LAZZARATO, 2006). Os corpos não aguentam mais a sujeição social nem a servidão maquínica.

Pelbart (2014), ao nos provocar pensar sobre este corpo, inquire: o que se pode com o corpo? E afirma dizendo que é “[...] no extremo da vida nua que se descobre uma vida, assim como é no extremo da manipulação e decomposição do corpo que ele pode descobrir-se como virtualidade, imanência, pura potência, beatitude”.

Desse modo, o corpo, nesta condição, é um “[...] corpo que, ainda envolvido por certa impotência, ele inventa e extrai uma potência superior, nem que seja à custa do corpo empírico” (PELBART, 2014). Os corpos agora reivindicam a criação. Assim, buscar a afirmação da vida nos processos da produção da alegria como potência política, nos territórios do saber, é sempre uma aposta na *vontade de potência*⁸⁰.

⁸⁰ Nietzsche – “Além do bem e do mal”.

Ao perceber os incômodos tristes (CORAZZA, 2008) que um biopoder opera, nestes tempos, sobretudo no campo das políticas educacionais brasileiras, problematizamos, por meio da cartografia, linhas de vida que, pelas forças-fluxos de um devir, proliferam insurgentes. Podemos, nessa perspectiva, afirmar que esses dispositivos, como mecanismo de controle e interferência sobre os gestos de criação nas processualidades formativas, tentam ferir suas artes de existência.

O capital precisa hoje não mais de músculos e disciplina, porém de inventividade, de imaginação, de criatividade, de força-invenção. Mas essa força-invenção, de que o capitalismo se apropria e que ele faz render em seu benefício próprio, não só não emana dele, como no limite poderia até prescindir dele. É o que se vai constatando aqui e ali: a verdadeira fonte de riqueza hoje é a inteligência das pessoas, sua criatividade, sua afetividade, e tudo isso pertence, como é óbvio, a todos e a cada um. Tal potência de vida disseminada por toda parte nos obriga a repensar os próprios termos da resistência (PELBART, 2014).

Além da tentativa de captura pelos modos capitalísticos, a interrupção nos processos de resistência, ou de afirmação da vida, tem a ver com o que Pelbart (2014), em concordância com Agamben, afirma ao dizer que “[...] o biopoder contemporâneo, reduz a vida à sobrevida biológica, produz sobreviventes”. O que essa sobrevivência pode produzir é uma sobrevida, é um modo de existência que, nessas condições, só produzirá a impotência, a tristeza e uma vida assujeitada aos modos de um sistema maquínico. Deleuze (2017) nos aponta que o escravo é reconhecido por suas paixões tristes, e o homem livre pelas alegrias passivas e ativas.

Nas proliferações das redes de conversações no território *Cmei-ar*, a tristeza, mencionada *pelos-linhas* forças, aponta para a diminuição da potência de agir nas ações pedagógicas, quando elas impedem os processos de criação e invenção. Assim, a produção de tristezas pode levar à despotencialização e, portanto, ao adoecimento.



(Linha docente)⁸¹ - Infelizmente a tristeza é um sentimento contagiante que nos leva ao desânimo e à estagnação. A tristeza não permite a busca pelo novo, por desafios que são inúmeros na nossa profissão. Principalmente quando encontramos algumas barreiras que nos impedem de agir, seja por opiniões negativas, pela não valorização do trabalho pelas famílias, o governo e até mesmo pela reprovação do grupo em que fazemos parte. Isso acaba nos levando a uma indiferença sobre o que estamos produzindo, no relacionamento com as crianças e famílias. Passamos a agir somente para cumprir um horário, um conteúdo, alimentando o adoecimento

⁸¹ Conforme indicamos na nota de rodapé nº 18, as vozes tecidas neste bordado escrito são escutas registradas no diário **que** bordo por meio dos encontros no território *Cmei-ar*, apostando que essas linhas compõem as tramas enunciativas das redes de conversações desta pesquisa.

em todas as áreas da nossa vida. Penso, se estou entristecida com o meu trabalho, onde deveria ter prazer e alegria no que faço, também irei encontrar dificuldades para lidar com as pessoas que fazem parte do meio social.



(Linha docente) - Quando ensinamos com prazer, potencializamos mais o agir e o aprendizado. Quando nos deixamos levar pelos desânimos, às vezes, trazidos por comentários que nos diminuem, a nossa potência cai e a “eletricidade” da alegria não é gerada. Assim, acabamos passando isso para as crianças, a aula se torna chata e triste sem condução da energia da alegria.

Entrelaçados por essas linhas, as falas nos reportam ao primeiro gênero de conhecimento cunhado por Espinosa: o da experiência vaga, ou da consciência. Nesse primeiro gênero, as forças são extrínsecas e, portanto, os afetos produzidos são necessariamente dependentes das forças que vêm de fora. Além disso, as falas nos apontam uma dependência da subjetividade docente, afirmando que o que vem de fora é determinante nas práticas/ações cotidianas. Assim, se o trabalho docente resulta de encontros cujos afetos estão extrínsecos ao sujeito, então seu trabalho estará assujeitado pelas paixões passivas, ou seja, estará sujeito à servidão.

Nesse sentido, corroboramos a afirmação de Corazza (2008, p. 4), ao salientar que a tristeza que produzimos pelas forças externas é aquela que:

[...] nos compele a criar uma imagem pobre, medíocre, indigente de nós mesmos, a qual nos faz pensar o já pensado, a dizer o já dito, a fazer o já feito, a ter cada vez menos ideias, menos amor a nossa profissão, e quedarmos presos à opinião, desenvolvendo profunda miopia para o que está longe, ao mesmo tempo, que uma não escuta do que é interessante, excepcional, naquilo que vivemos cotidianamente.

Então, indagamos: Que imagens temos produzido de nós mesmos? O que tem “capturado” nossa potência criadora nos processos de experimentações curriculares com as crianças? O que rouba nossa condição de criar problemas, produzir conceitos e inventar mundos? A que de fato temos resistido? Temos resistido ou recusado? Enfim, qual a razão que tem nos levado a produzir tantas tristezas, descontentamentos, desencantamentos? Quando percebemos que os afetos tristes, ou nossa potência de agir é diminuída nos territórios crianceiros?



(Linha docente) - Penso que nossa potência de agir é diminuída quando não compreendemos a importância política, ética, estética que é o meu trabalho enquanto docente ou na vida, ou seja, em qualquer área. Quando não sei qual o meu propósito, o porquê faço isso ou aquilo, logo, sou capturada pela ideia hegemônica que não há solução para educação, que as famílias não valorizam os professores, que as crianças não estão interessadas em aprender e assim, eu ligo o automático e tão somente faço por fazer. O meu ‘fazer por fazer’ produz vazio, tristeza e o não sentir toda essa potência que está presente na Educação Infantil, nas relações com as

crianças, com suas famílias e com nossos pares. Quando entro no automático e no fluxo do *status quo* estou nessa baixa frequência e aí, apenas faço... Entristeço!

Uma produção de trabalho pautada no automatismo não afirma a vida, tampouco produz sentidos para um trabalho como potência de criação e invenção da alegria como força política. Para Deleuze (2015, p. 188), o sentido da alegria aparece como sendo o sentido propriamente ético. Pensar as processualidades formativas, pela via da alegria como produção de sentido e, portanto, da invenção, é afirmar que estes processos se constituem como *éthos*, como uma existência ética. Nesse sentido, as forças de controle que entram em relação com os processos vitais são desestabilizadas pelas ações inventivas e criadoras dos corpos. Assim, ao produzirem *artistagens* (CORAZZA, 2006) e *flutuações* (LAUFF; SIMÕES, 2019), os corpos subvertem as lógicas hegemônicas, fazendo com que as ações educativas não sejam esmagadas por paixões entristecedoras que, por vezes, levam-nos a produzir tristezas (CORAZZA, 2008).

Deslizando por entre os fluxos intensivos das linhas de fuga como resistência, apostamos na potência afirmativa das linhas vitais que se propagam em gestos que produzem *formações criadoras* e *currículos menores* agenciados pelas forças inventivas que afirmam a alegria como ato político. Nessa perspectiva, a alegria pode efetuar ações e

[...] afirmar o lugar da formação como lugar de aprendizagem que não seja somente aquisição de habilidades e competências para ensinar, mas um território que forje um aprender e uma formação inventiva buscando as ressonâncias entre educação, filosofia da diferença, políticas de cognição e arte (DIAS, 2012, p. 26).

Formação na perspectiva da invenção é *força ação*, é *força ativa*, é ruptura das abordagens binárias, da fixação de verdades, da formação como solução de problemas a partir de competências e habilidades, é *formação menor*. Nessa abordagem, os processos vividos e as redes de subjetivações produzidas nas processualidades formativas assumem extrema relevância na produção de subjetividades ativas, ou singularizantes nos territórios crianceiros. Ao contrário, as abordagens binárias

[...] vão fixando os indivíduos em determinados polos segregadores. Assim, é possível a lógica de que o professor não ensinou ou não sabe ensinar ao aluno porque não tinha “conhecimentos necessários” para “saber” ensinar, não tinha “competência técnica” para tal empreendimento ou porque não tinha compromisso político com os interesses dos dominados (DIAS, 2012, p. 28).

Nesse sentido, podemos considerar que nunca conhecemos totalmente nossas potências, uma vez que não sabemos o que pode o corpo, de que afetos e combinações é capaz. Apostamos, assim, em processualidades de um aprender que inspire a formação inventiva que envolve, portanto, a experimentação de alegrias como força de um aprendizado ético afetivo (MERÇON, 2009), aprendendo alegrias como a arte do encontro, considerando que nunca conhecemos totalmente nossas potências.

Nas processualidades formativas como desdobramentos de uma gestão inventiva, vamos produzindo e deslocando sentidos sobre a formação, processos e formação concebida somente para os docentes. Sendo assim, ao ampliarmos o sentido da formação docente para formação que envolve todos que estão implicados nessas redes de afetos, assumimos o termo *processualidades formativas*, para afirmar que, além de envolver todo o coletivo de forças, a ideia de processualidade rompe com o aspecto técnico do processo, conforme nos aponta Barros e Kastrup (2015, p. 58, grifos da *tecelã*):

Falar em investigação de processos exige que se faça uma advertência, pois a palavra processo possui dois sentidos muito distintos. O primeiro remete à ideia de processamento, o segundo à ideia de processualidade. A noção de processamento evoca a concepção de conhecimento pautada na teoria da informação. Nesta perspectiva, a pesquisa é entendida e praticada como coleta e análise de informações. Os *inputs* devem ser processados a partir de regras lógicas, que são, em última análise, as regras do método. A cognição científica surge aí como um conjunto de competências e habilidades, que configuram a lógica da pesquisa. Segundo as diretrizes do modelo computacional, que representa bem o cientista cognitivista, cabe colocar entre parênteses os fatores ditos extracognitivos, que abarcam tudo o que o fenômeno possui de relação com a história, o *socius* e o plano dos afetos. Se, ao contrário, entendemos o processo como processualidade, estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações.

As processualidades formativas são, então, variações nômade que estão em constante desterritorialização, visto que nunca sabemos em que momento seus afetos expandem ou congelam nossas potências de atuação no mundo. Partindo dessa pulsão múltipla das processualidades formativas, afirmamos que sua constituição nunca é fixa, nem exata. As processualidades ocorrem nos diferentes espaços e tempos nos territórios crianceiros: em linhas mais formais (planejamentos orientados e coletivos; nos conselhos de classe; nas reuniões e estudos; congressos; seminários entre outros de categoria formal), mas também informalmente: nos pátios; nos

refeitórios; nas salas dos professores; nos *happy hours*; *WhatsApp*, nas caronas de volta pra casa; pontos de ônibus, quer dizer, em momentos nos quais as intensidades nas redes de conversações abrem caminhos para os afetos que pedem passagem.

Assim, as processualidades formativas, como desdobramento da gestão inventiva, envolvem todas e todos os profissionais que atuam no campo educativo. Não faz distinção entre os segmentos (pedagógico, docente, merendeiras, serventes, auxiliares administrativos...), mas efetua composição, tece redes de afetos com todas e todos que lá atuam, constituindo-se nas dobras dos *espaços tempos* nos territórios crianceiros, tendo suas ações voltadas para a efetuação na construção de conhecimentos outros.

Os processos vividos das forças nas trajetórias nos territórios crianceiros importam nas processualidades formativas e, por isso, a alegria potencializa afetos como força ativa nas práticas educativas.



(Linha docente) - Alegria é um saber viver! O propósito de vida, é poder encontrar beleza nas coisas mais simples e contentamento em tudo que fazamos. É também me visitar e me conhecer, transmutar sentimentos, ser grato, estar presente e entregar em tudo que se fizer... É compreender que não existe uma verdade, uma saída, um jeito de fazer... É encarar que tudo é aprendizado, que todos os momentos estou aprendendo para evoluir... nisto, existe alegria! Alegria é um sentimento de que somos uma engrenagem e que somos importantes dentro do que faço e ofereço aos outros, à terra, ao planeta, ao Universo!



(Linha mista) - Penso que a alegria é feita de momentos. Momentos estes que um simples gesto me deixa feliz. Sinto-me alegre quando recebo um bom dia, um abraço e principalmente quando estou perto de pessoas especiais!

(Linha docente) - Alegria é um sentimento gerado pelo momento em que vivemos, por estarmos perto de pessoas queridas, amigas, que amamos e nos trazem luz! A partir daí pode ser gerada a felicidade, que é mais duradoura e plena, no meu entendimento.



(Linha mista) Alegria, para mim, é saber, aproveitar cada instante em sua plenitude: os momentos de prazer, de criação, de novas aprendizagens e até mesmo de desafios, pois, quando superamos os obstáculos que nos amedrontam e nos deixam inseguros, conquistamos a nossa liberdade e, liberdade e alegria caminham juntas!!!



(Linha mista) Alegria, entendo, está dentro de cada pessoa não como coisa inata e sim construída a partir de outros como a família, a escola ...até um certo momento da vida. Com o decorrer do tempo, cada pessoa vai aprender a administrar essa alegria que já foi semeada e cultivada com outros. Acredito que ela fica lá no interior de cada um mesmo que a pessoa não tenha dias tão bons. Essa alegria é externada com gestos simples como sorrisos, abraços, olhares e palavras positivas que atraem outros que também têm a alegria no seu ser. Assim, passam a olhar para as coisas boas que a vida nos proporciona em forma de gratidão.

(Linha docente) - A alegria na docência é essencial, pois é esse sentimento que nos renova a cada dia, diante da imensidão de desafios que encontramos em nossa profissão. A alegria é notória em vários momentos, principalmente na concretização da aprendizagem do educando, não há algo mais prazeroso do que o ato de ensinar, de perceber os gestos e expressões das crianças com o olhar brilhando quando aprendem algo novo. É a alegria que nos faz enxergar além do que os nossos olhares percebem na sala de aula, pois a mudança de ações, reações e comportamentos das crianças só acontecem se o educador tiver um olhar atento de afeto, potências imprescindíveis para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.



(Linha docente) – A alegria na vida do ser humano é fundamental, principalmente na nossa profissão! É impossível chegar na escola e não se alegrar, seja com um abraço de uma criança ou nos momentos de aprendizagem no espaço escolar. Fico muito feliz por fazer a diferença na vida dos meus alunos de maneira positiva, poder contribuir com valores, aprendizagens que levarão para vida. É isso que me motiva e alegra a querer buscar cada vez mais me envolver nesse universo infantil, criancieiro que tanto nos cativa com suas particularidades.



(Linha docente) - É possível sim produzir alegria na docência, principalmente quando se gosta de estar com pessoas na sua formação e o desejo de vê-las sempre bem. Até porque somos referência para nossas crianças. E, praticamente em todos os momentos construímos alegria a partir do que eles conseguem nos passar com suas linguagens verbal ou não. Logo retornamos a eles momentaneamente e em outra hora, trocando as atividades sem sair do objetivo principal.



(Linha mista) - Eu acho que a alegria começa com a escuta atenta às crianças: ao que elas são e trazem, acho que a atenção por si só já gera encantamento, e isso permite uma conexão e possibilita uma troca gostosa/leve e alegre no processo de ensinar e aprender com as crianças.

Nesses fluxos desterritorializantes em composição com as redes conversações, nos encontros *cartodianos* com a matilha do território *Cmei-ar*, nas experimentações com as diferentes e múltiplas formas de expressão, vamos coletivamente problematizando e arriscando afirmar que a alegria é uma força potência que agencia as ações no mundo.



(Linha docente) Alegria, para mim, é um ato político, uma forma de ver, perceber e agir no mundo. Nem sempre o mesmo fato poderá trazer o mesmo sentimento, isso dependerá de como se observa, escolhe e percebe cada situação. Alegria é estar plena e com a satisfação de que tudo está em perfeita harmonia na minha vida familiar (minha gravidez), profissional e social. Acho que alegria vem da verdade de ser e também da forma como encaramos a vida!

No entrelaçar das linhas (mistas e docentes), podemos perceber diferentes concepções que alimentam e dão sentido a uma vida alegre. As linhas alinhavam afirmações da alegria como ato político e que, portanto, não está vinculado aos mesmos acontecimentos, a uma plena satisfação e perfeita harmonia. Mesmo assim, há uma força que pretende perseverar: as formas de agir no mundo, de gerar vida, as diferentes dimensões vitais afetadas pela alegria e a perspectiva de como a “encaramos”.

Mesmo com sentidos heterogêneos, as composições de linhas trazem a alegria sempre correlacionada aos movimentos vitais, e não técnicos, estruturais ou legais. Isso nos indica que só mesmo um afeto alegre tem a potência de afirmar uma vida. Uma “[...] ‘vida’, revela no processo mesmo de expropriação, sua potência indomável” (PELBART, 2014). A esta potência indomável, ou ingovernável, chamamos biopotência. Assim, “[...] ao poder sobre a vida responde a potência da vida, ao biopoder responde a biopotência, mas esse ‘responde’ não significa uma reação, já que o que se vai constatando é que tal potência de vida já estava lá desde o início” (PELBART, 2014).

A biopotência que faz transbordar modos de existência pela sua “potência de ação coletiva” (CARVALHO, 2009) é aquela no seu mais alto grau. Força ativa que impulsiona, esparrama, jorra, transborda. Sua força inventiva potencializa encontros e se constitui nas intensidades das linhas que se proliferam nas redes cotidianas, produzindo redes de cooperação entre corpos/cérebros para a criação de mundos possíveis. Mundos para além daqueles que já foram produzidos para nós.

A partir da contribuição de Carvalho (2009), sobre a biopotência que faz transbordar os modos de existência como potência da ação coletiva, entendemos que, por meio dos gestos, as manifestações que se engendram nas tramas da complexidade das redes que vão se compondo num dentro fora das ações coletivas vão se efetuando. Sendo assim, os *afetos gestos* se compõem nas travessias e travessuras de uma vida imanente sempre *por vir*.

As potencialidades das redes de conversações em linhas menores enunciam modos outros de experimentar a docência, a gestão e as aprendizagens pelo viés ético e político, que concebe a vida e o trabalho como indissociáveis.



(Linha docente) - Alegria, para mim, faz fusão com *gratitude*, por ser inesgotavelmente grata. Gratidão por conseguir ser alegre, em meio a um mundo “enfeiado”. Ser uma pessoa alegre se faz quando do momento que eu compreendi a minha existência: Como ato, como existência em si, mas coletiva, nunca como existência atrelada a uma condição. Ser alegre, ainda, e sobretudo, é uma escolha, dura, difícil, quase impossível, desafiadora, cotidianamente revista, quase utópica, fabulada, “obstaculizada”, ainda assim, alegria.

“Ainda assim, alegria!”. Essa afirmação nos reporta ao terceiro gênero do conhecimento de Espinosa, ao mencionar sobre as forças intuitivas, ou a potência da invenção. Nesse sentido, os afetos não estão calcados na externalidade do fora, mas na potência criadora que produz modos de existência outros.

A função fabuladora nas redes de conversações

Para fazer versar enunciados sobre um modo outro de afirmação da vida, ou existências outras, buscamos uma composição com a fabulação por entendermos que, na fabulação,

[...] O que se opõe à ficção não é o real, não é a verdade que é sempre a dos dominantes ou dos colonizadores, é a função fabuladora dos pobres, na medida em que dá ao falso a potência que faz deste uma memória, uma lenda, um monstro. (DELEUZE, 1985, p. 196).

Fabulação. Termo mencionado por Bergson (1984) e trabalhado por Deleuze e Guattari (1992), é preciosamente roubado por Deleuze (1997), que o remete ao contato com visões que se elevam aos devires, às potências, aos perceptos e aos afectos. Bergson (1984) aborda a imaginação como estando relacionada a um trabalho da inteligência, o que nos leva a pensar na fabulação enquanto dimensão diferente da imaginação, por se relacionar com um trabalho da intuição e descolada de qualquer espécie de possibilidade do eu.

Com-fabular no território das infâncias é discutir a produção de subjetividades por meio das processualidades formativas agenciadas pela gestão inventiva como comunidade de afetos. *Com-fabular* no território crianceiro é assumi-lo como território do pensamento, *espaço tempo* para os *encontros conversas e comnversas com com-versos*.

A partir desse pensamento e considerando os efeitos de uma *literatura menor* e, portanto, de uma *formação menor*, deslocamos os sentidos dos encontros instituídos, para versarmos em linhas menores os possíveis para fazermos movimentos inventivos nas brechas dos encontros oficiais, ou daqueles que estão amparados pelas secretarias, órgãos educacionais etc.

A tecelã, durante esse tempo no território crianceiro *Cmei-ar*, experimentou coletivamente encontros, conversações, movimentos com os signos artísticos que agenciaram modos outros de viver, de estar no mundo e, por efeito, de produzir/experimentar as processualidades formativas de modo ativo e inventivo.

Reafirmando o sentido de invenção que usamos neste *bordado texto*, ressaltamos que tal sentido constitui movimentos que nomadizam ideias, sentidos e percepções que temos ao nos lançarmos no mundo. Ao nos abrirmos para as variações nas processualidades formativas, somos afetados por forças desconhecidas que, ao nos causarem estranhamentos, podemos experimentar mundos outros ainda não saboreados, degustados pelas potências dos devires.

Entretanto vários foram os agenciamentos que potencializaram os encontros mediatizados com os signos artísticos: literaturas, músicas e arte... Nesse sentido, as afecções com a leitura potencializaram a produção de sentidos outros sobre a alegria como política na produção curricular e nas processualidades formativas.

Assim, durante esse tempo no território *Cmei-ar*, temos experienciado redes de conversação no engendramento da cartografia com a fabulação – *cartofabulação* - de modo a movimentar o pensamento para produzir afetos numa poética que faz vazar, que faz romper e faz falar, pelas afecções com a fabulação. Ainda sobre a ideia de fabulação, corroboramos Marques (2015, p. 162):

[...] A fabulação aparece nos escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari quando eles querem falar sobre a potência da arte (literária e fílmica). Eles tentam, com a fabulação, escapar de uma ideia de narrativa, pois esta se ancora no campo da representação, dos significados. A fabulação não. A fabulação tem a força da linha de fuga, daquilo que escapa. A fabulação se aproxima do campo dos afetos, dos encontros felizes apontados por Bento Spinoza, das potências, do múltiplo, das desterritorializações. Aliás, a desterritorialização é um dos elementos que compõem a fabulação, segundo Ronald Bogue (2010, 2011). É preciso deixarmos claro que a fabulação não foi tratada como um conceito por Deleuze e Guattari. Talvez e inclusive porque os conceitos, para esses autores, são do campo da filosofia e, quando escrevem sobre fabulação, eles estão discutindo a arte – literária e fílmica.

Nas travessias inventivas das travessuras formativas, experimentar conversas sempre foi potente para movimentar o pensamento acerca das práticas/ações/gestos que temos afirmado nos territórios *Cmei-ar*. Os encontros, agenciados pela força dos signos artísticos, rompem com a rigidez de um pensamento puro e, por vezes, inauguram potências as quais não sabíamos que éramos capazes de preencher. Encontros que faziam romper com as formas instituídas de poder fazer estudos, conselhos de classes, reuniões (administrativas e pedagógicas), planejamentos, etc. Nessas rupturas, o desejo, ou a *vontade* de uma formação mais ativa, singularizante, molecular, revolucionária enuncia uma *vontade* de potência coletiva que quer transmutar, quer ousar, quer conhecer.

Experimentações fabuladoras nas redes de *com-versações*

Alinhavamos nesta *cartofabulação* linhas de vidas em experimentação com as processualidades formativas e seus entrelaçamentos com a alegria e a trajetória sentida e vivida nos territórios crianceiros. Em composição com as provocações do conto de Ranson⁸², “*O orfanato da senhorita Peregrine e o lar para as crianças peculiares*” (2016), como mais um vetor potencializador nos encontros, foi possível

⁸² Dentre vários signos artísticos disparadores do pensamento, elencamos para este *bordado-tese* essa experimentação formativa como um possível para movermos o pensamento acerca das processualidades formativas. Contudo, dado aos limites da escrita, nem todas as experimentações caberão neste trabalho. Nesse sentido, não refutamos a possibilidade de produção de artigos a partir dos dados produzidos nos encontros com o território *Cmei-ar*.

mover linhas mais sensíveis nas cadências formativas.

O conto de Ranson trata da história de Jacob e Portman, que cresceu ouvindo as delirantes histórias que seu avô Abe lhe contava. No período da Segunda Guerra Mundial, seu avô precisou refugiar-se numa remota ilha no país de Gales, para escapar do campo de concentração. Dizia ao neto que teria que combater os monstros que matavam as pessoas neste campo. As crianças que habitavam o casarão em Gales eram consideradas perigosas, porque eram dotadas de uma inteligência que ameaçava o sistema do holocausto e possuíam poderes peculiares. À medida que Jacob crescia, as histórias se tornavam meras fantasias criadas por seu avô. Quando completou dezesseis anos, abalado com a morte misteriosa de seu avô Abe, Jacob decide ir a tal ilha para entender as últimas palavras que lhe dissera: “Encontre a fenda”

O escritor e cineasta estadunidense Ranson Riggs produziu sua obra a partir do acontecimento do holocausto nazista, que o inspirou a relatar a saga de crianças judias da Polônia e Áustria para uma ilhota distante no país de Gales, situada no Reino Unido, para escaparem da perversa crueldade deste regime extremamente bárbaro. Inquieto sobre a condição de assujeitamento das pessoas levadas à agonia da ideologia nazista, Riggs (2016) produziu uma fabulação que provoca o pensamento a mover-se. Sem perder o caráter perverso e terrorístico de uma época que reverbera constrangimentos e fraquezas, as ondas avassaladoras em nome da supremacia que prima pela cultura do preconceito, racismo, xenofobias, intolerância à diferença e tristezas ainda se fazem presentes. Esses pontos são potentes nas linhas escritas de seu livro e foram eles que nos afetaram a movimentarmos o pensamento nas processualidades formativas para discutirmos a potência da alegria como potência política em meio ao mundo capitalístico/reacionário que habitamos. Assim como Ranson Riggs, nossa fabulação é inspirada pela resistência às políticas reacionárias de um sistema neocolonial que nos rodeiam e que, por vezes, nos capturam com seus tentáculos. Capturam nossa condição criadora de atuação com as crianças, já que elas, em seus devires *peculiares*, subvertem as lógicas *adultocêntricas* que insistem em permanecer nos territórios das infâncias. O sistema, com suas artimanhas, alimenta-se das nossas angústias, tristezas, insegurança e desvalorização, em nome de padrões que homogeneizam e artificializam nossos gestos nas processualidades

da produção do conhecimento.

O sentido de *peculiar*, usado por Riggs (2016), move-nos a pensar que peculiar é a condição inventiva/criadora das forças que se compõem coletivamente, como insurgência, rompendo com os modos instituídos de experimentar as processualidades formativas nos territórios crianceiros e, assim, produzir pensamentos nômades como deslocamentos possíveis. As forças peculiares, em seu devir-monstro, têm a potência de produzir mundos outros e não somente o mundo proposto pelo sistema capitalístico com formas-de-vida preestabelecidas e com rostidades definidas. Pensar com a arte ou os signos sensíveis, como a literatura, é transmutar ideias e concepções, é transformar subjetividades. Pensar com a arte é abrir janelas para a poética vital que nos convoca a criar mundos para habitá-los e não para colonizá-los. Artistar as formações é permitir impregná-las com linhas difusas, furar o caos com aspirações, transpirações e inspirações nômades de um coletivo de forças que, ao produzirem conversações, dançam à beira dos abismos, cantam os (des)encantos mortificados, bailam com as sombras dos tempos desafiadores e, ainda assim, suspendem o céu!

As redes de conversações possibilitam que os processos de formação se efetivem por meio de redes e de circularidades de sentidos que atravessam as linhas da vida tecidas dentro e fora das escolas. Assim, os agenciamentos coletivos de enunciação provocam a abertura de novos territórios existenciais e de outros sentidos para instaurar a inventividade como potência que afirma diferentes sentidos, engendrando um currículo escolar nômade e que coloca o pensamento em movimento ao afirmar a alegria como função política [...] (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2017, p. 84-85)

Muitos foram os encontros, as conversas, as andanças, as travessias poéticas, as interlocuções, prosas e com-versas que a tecelã experienciou nesses tempos de vida no território crianceiro Cmei-ar. Entre alegrias e tristezas, destacamos os bons encontros que potencializaram nossa atuação no mundo como condição de invenção. Nesses bosquejos, destacamos algumas com-versas, imagens e experimentações como possíveis para pensarmos sobre a potência deste desdobramento formativo agenciado por uma gestão inventiva.



Figura 23 - Por entre os signos artísticos...

Fonte: Diário *que* bordo.



Figura 24 - Com-versações peculiares

Fonte: Diário *que* bordo.



Figura 25 – Peculiares Com-versações

Fonte: Diário *que* bordo.

O pensamento é movimentado pela fabulação nas *com-versações*, agenciando nossas experimentações peculiares. *Ser peculiar é ser ameaçador!*⁸³ A perseguição aos seres *inventivos* os torna ainda mais resistentes! Resistentes pelas apostas insurgentes nos modos de existência *artista*, inventiva e desejante. Os movimentos insurgentes são potencialidades dos gestos peculiares que se afirmam com uma potente força de uma paixão alegre que se prolifera pelos contágios dos bons encontros. Encontros marcados por conversações, risos, debates, argumentações, músicas, cafés, brincadeiras, lágrimas e silêncios... *O senhor sabe o que o silêncio*

⁸³ (RIGGS, 2016).

*é? É a gente demais*⁸⁴. O silêncio se diferencia dos silenciamentos que as políticas de governo impõem sobre as processualidades formativas na imanência dos territórios crianceiros. Por essa razão:

[...] Falar de currículo, cotidiano e conversações remete a falar de processos de subjetivação que são engendrados no cenário social e educacional, como meios de sujeição, no sentido de submissão a outros, pelo controle e dependência, assim como pelo sentido do conhecimento de si mesmo e autonomia possibilitado pelas práticas discursivas em sua formação correspondente. (CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 5).

Peculiaridades são devires que produzem fendas no tempo, constroem mundos e os habitam! *As portas para mundos outros não é exatamente água, nem exatamente terra; é um lugar intermediário. É preciso manter as crianças dentro da fenda* (RIGGS, 2016). O *Cmei-ar* é um lugar verbo e seus gestos peculiares/singulares produzem fendas no tempo, *principalmente quando tudo parece não ter mais jeito!* (RIGGS, 2016). As fendas são os possíveis que constroem mundos. Os peculiares são assim... *não querem mundos construídos por outros. Os peculiares precisam viver camuflados, agindo nas brechas e fissuras*. Movidos por essas redes peculiares de comunalidades expansivas, mundos e vida vão sendo movidos pelas inquietações, provocações e perguntas. Perguntar é ato. É filosofar! Não queremos ideias prontas! Queremos produzir as nossas. Gestos prontos são ações estipuladas. Precisamos produzir gestos outros, gestos que abram fendas, brechas e fissuras...

Num desses movimentos expansivos das redes de afetos, experimentamos nomadizar o pensamento, abrindo outros territórios existenciais. Alinhavando nossas trajetórias de vida nos Cmeis com provocações agenciadas pelo conto *das crianças peculiares*, misturamos diferentes objetos (bonecas, livros, pinturas, poesias, telas artísticas, instrumentos musicais, entre outros) como disparadores para *com-versarmos* em linhas menores. Esse agenciamento fomentou a travessia que deu passagem para os afetos que enunciam que é possível agir resistindo. Sobre as forças que potencializam nossa insurgência como a condição de perseverar na existência, acionamos linhas moventes, produzindo o deslocamento no pensamento para problematizarmos os efeitos *peculiares* da alegria produzida nas experimentações políticas nos territórios crianceiros *Cmei-ar*.

⁸⁴ ROSA, 2016



(Linha docente) A boneca da Frida Kahlo me chama muito atenção porque me representa muito como mulher. É uma das precursoras do feminismo por que trouxe o engajamento para causa feminista. Me sinto representada pela Frida como feminista que sou. A Frida é muito importante para mim. Não só o posicionamento político dela, apesar da aparência do corpo ter uma significância política também, mas acho que o silêncio que ela ilustra até a aparência física é emblemático. Talvez, por isso, mais que a fala dela é, a força do discurso feminista dela. Sou assim, posso ser assim e todas as mulheres podem ser do jeito que quiserem e nós temos o direito de ser respeitadas da maneira que somos. Então é assim que a força feminina se afirma. Eu acho que quando a gente é uma mulher que se afirma e reconhece a importância do feminismo, nosso lado profissional fica melhor posicionado. Ficamos mais empoderadas. Esta é minha primeira experiência na educação infantil e talvez, se eu não fosse a mulher que sou, talvez eu não estivesse aqui, não passaria da primeira semana. Assim, a importância do meu papel como professora de educação infantil e a relação com esse objeto, me faz pensar sobre a mulher política que eu sou. Na educação infantil é muito diferente. Na educação infantil, todo mundo acha que é só chegar e fazer qualquer coisa e não é assim, é o contrário: você conversar com quem mal fala ainda, você dialogar com quem está aprendendo a falar... Pode parecer demagogo e hipócrita, mas como a gente aprende com esses pequeninos! Só aprende com eles. É fácil você conversar com quem já fala. É fácil você dialogar com quem já tem um caminhar maior. Dialogar com quem ainda é pequenininho é mais difícil, é muito difícil. As pessoas tendem a achar que a educação infantil tem essa questão, de acharem que é fácil, que é só vir e dar qualquer coisa, não é bem assim! Eu tenho uma dificuldade imensa de achar que eu vou conseguir ficar com as crianças, mas consigo. Eu penso que, se eu não fosse quem eu sou, essa mulher política que sou, eu não ficaria na educação infantil, pois tem a questão minha também, de superação, se eu não fosse a mulher política que eu sou não estaria aqui! Meu posicionamento político aumenta minha potência no trabalho com as crianças. Então, isso aumenta minha alegria e isso me faz permanecer aqui.



(Linha docente) A Frida Kahlo é uma mulher dentro do seu tempo. Eu acho que quando a gente tem esse olhar, peculiar, olhar diferenciado que aumenta nossa alegria e nos compõem, a gente consegue fazer uma intervenção diferente dentro de sala de aula.

As conversas, agenciadas pelo signo artístico da arte – a boneca da Frida Kahlo –, afirmam uma condição de afetos ativos, ao se reconhecer como mulher empoderada. Empoderamento que a faz reconhecer seus limites como professora na educação infantil. Entretanto seus afetos ativos permitem o encorajamento de suas ações como modo de insistir, perseverar, insurgir nas linhas errantes que escapam das capturas que pretendem roubar sua alegria. O empoderamento é um *gesto-peculiar* ameaçador.

Nessas processualidades formativas atravessadas por questões que nos inquietam, fomenta nas docentes uma *vontade de potência* que extrapola e afirma os movimentos insurgentes que resistem aos modos que aprisionam o pensar e as possibilidades de problematizações sobre questões voltadas, sobretudo, para a política de si, ao se

afirmarem como *mulheres políticas*. Além disso, as falas afirmam que, para efetuar um trabalho como política, é necessário, primeiramente, reconhecer-se político.

Assuntos diversos atravessam as redes de conversações, como modo de romper com os preconceitos provenientes de uma educação dogmática, incontestável, não permitindo o exercício político de afirmar-se no mundo em devir-criança.



(Linha docente) - Uma autora chamada Laura Gutman fala do encontro com a própria sombra. Ela fala que, esse contato, se faz principalmente na maternidade. Eu relaciono isso com a escola. Quando você tem um contato com a infância, você tem um contato com você. Sem perceber, você traz algumas coisas que estão no inconsciente, você traz aquilo que foi da sua infância.



(Linha docente) - *“Nesta vida pode se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo e chorar com força por tudo o que se quer”*. Eu vejo nesse verso algo muito legal. Eu gosto de buscar sempre ser uma criança, essa forma de pensar. Às vezes, a gente como adulto, precisa ser como a criança, com aquele olhar que pode, que vai melhorar, que tudo é uma fase. Eu prefiro sempre ser como uma criança: estar sempre alegre e chorar quando tenho vontade. Eu sou muito chorona mesmo e por isso, me coloco sempre no estado de uma criança: não porque sou indefesa, sou adulta a gente sabe como se comportar diante das dificuldades, mas a criança, quando chora, ela não sabe ainda se defender e a gente tem que estar na altura da criança, trazer ela para nós e tratar a criança como ela tem de ser tratada. Nunca tratar a criança como um todo, sempre olhar pela sua história, todos nós temos nossas histórias, umas diferentes das outras, umas mais difíceis, outras melhores... não devemos ter esse olhar igual para todos, sempre temos que olhar diferente. E que, nós possamos ser como crianças, alegres com o desejo sempre de ajudar uns aos outros, ter sempre uma afetividade para que as crianças vejam em nós esse jeito porque eles percebem a forma que nós tratamos eles. Eu estou sempre na ideia de aprender com as pessoas.



(Linha docente) - A primeira coisa que me chamou atenção foi a personagem da Chapeuzinho Vermelho por eu gostar muito de histórias, porque na minha infância minha tia contava muitas histórias pra mim, eu sabia que ela inventava mas eu gostava de ouvir, aquilo me instigava e eu perguntava e queria ouvir cada vez mais, e cada vez que ela contava/inventava apareciam outros elementos... e eu penso assim que através da história, tanto como a música como as histórias a gente marca nas crianças. Nós professores de educação infantil, a gente tem um papel muito importante de criar, de produzir e de deixar marcas boas nas crianças, a leitura tem que ser cotidiana na vida deles, eu gosto de ler pra eles, tem hora que a gente tenta e não dá certo, aí você fecha o livro e depois volta, mas eu penso assim, é um trabalho de construção que a gente vai tendo ao longo do ano.

Esses devires perpassam as histórias de vidas e vão constituindo outros territórios existenciais, dando a pensar questões que nos afetam. Problematisações voltadas para as questões emocionais também se presentificam, enunciando a potência das sensibilidades frente aos desafios das responsabilidades adultas que agenciam o

devir-criança docente. Além disso, experimentações que vazam os planejamentos são potentes para apontar outros caminhos. A expressão “não dá certo” pode ser a fenda de que os rumos precisam ser ressignificados.

No fragmento abaixo, os versos das *linhas docentes* nos fazem pensar as intervenções pedagógicas voltadas para o sentido da vida e, portanto, da diferença por meio da arte. A arte é resistência! São afecções! Num mundo postulado pela racionalidade moderna, globalizada e capitalística, não haverá espaço para a produção da arte. Arte é expressão, afetos. A arte é fissura, saídas, linhas de fuga para planos outros para mundos que serão criados.



(Linha docente) A arte é um portal que se abre. Eu gosto muito desse poeta João Cabral de Melo Neto. Eu só o conheci, por conta de uma banda de cordel encantado. Eles recitam, a música, numa linguagem artística fazendo uma reflexão sobre a arte. Isso me ajudou muito na dissertação sobre filosofia. A formação cultural, como que ela é importante quando a gente tem contato com vários tipos de artes, de linguagem, quando a gente consegue problematizar situações. O quanto a gente consegue passar para as crianças coisas novas. Vou ler aqui um trecho do poema “A lição de pintura”

*Quadro nenhum está acabado,
Disse certo pintor;
Se pode sem fim continuá-lo,
Primeiro, ao além de outro quadro
Que, feito a partir de tal forma,
Tem na tela, oculta, uma porta
Que dá a um corredor
Que leva a outra e a muitas outras (João Cabral de Melo Neto)*



(Linha mista) – Arte é criação! Eu acho importante deixar a criança criar, porque isso faz com que a criança expresse o sentimento, até um sentimento ruim, e solte aquilo ali que às vezes até está fazendo mal. Minha vida inteira, sempre fui muito voltada para arte e eu acho que nunca fui bem compreendida.



(Linha docente) - E a arte é isso, o artista quando ele expõe a sua obra, essa obra não pertence mais a ele, e sim ao expectador, a quem vai fluir a arte, e a gente vai ter várias interpretações e as interpretações são inúmeras. Às vezes uma música que a gente pega, a gente vai ter uma interpretação mas o outro vai pensar de uma outra forma. Eu penso também que isso ocorre com a aprendizagem (de todos nós), se eu considerar que só umas poucas possibilidades, eu fecho as portas. Isso faz com que eu fique limitada, com o horizonte reduzido. Me entristece.



(Linha docente) - É, dependendo do momento, às vezes, cada um tem várias interpretações, hoje você interpreta desta forma, daqui a um ano

que você ouvir, já será outra. A vida é um contínuo. Nada está pronto pra sempre.

A potência da arte como agenciamento criador, expresso no entrecruzamento das linhas mistas e docentes, coloca-nos a pensar na potência movente e inacabada da arte, assim como a vida. As processualidades aprendentes também são assim: inesgotáveis e com múltiplas possibilidades. Se as “portas” não bifurcarem, nossa condição de atuação no mundo também se reduz e isso nos enfraquece, despotencializa-nos. Mais do que trabalhar a arte, é trabalhar com a arte como arma de resistência. Além disso, essas “interpretações” mencionadas nos apontam que as experimentações não permanecem estáticas, são variações. Deleuze também, ao versar sobre a interpretação, afirmava que experimentar é mais potente que interpretar. É como nos conta Heráclito, ao dizer que o homem ao descer no rio pela segunda vez, nem o homem nem o rio são os mesmos.



(Linha docente) - No ensino médio a professora de arte nos obrigou (porque pra mim isso é obrigar), todo mundo a fazer o calendário com datas comemorativas, todas as datas! Era preciso pesquisar na biblioteca, naquela época não tinha computador, então a gente foi para biblioteca pesquisar todas as datas comemorativas do ano. Nossa, foi muito chato fazer um trabalho que, para gente, os alunos, não tinha o menor sentido. Fomos obrigados! Você ter que desenhar, pintar aquilo que é por uma obrigação, não dá! Se fizesse à mão livre ou algo assim, poderia ter sido um trabalho melhor. Arte é produzir sentido e não trabalho de mecanização.

O versar da linha docente enuncia um mau encontro com a potência criadora da arte e, portanto, da experimentação com aprendizagens ativas. Entretanto ela procura produzir seus gestos de modo diferente de sua experiência na escola. As processualidades calcadas na imposição, na padronização, sem a participação aberta para aqueles que estão envolvidos com elas, não potencializam as experimentações com a produção do conhecimento. Podemos considerar essas formas dominadoras/mechanizadas como maus encontros. Contudo os encontros alegres efetuam potências de agir que proliferam contágios ativos que nos fazem redescobrir tempos como duração criadora que se virtualiza na imanência cotidiana, nas pulsões de vida que ali estão. Essas problematizações implicam diretamente na subjetividade das educadoras e educadores dos territórios criadores que, ao praticarem suas ações, serão envolvidos pelas redes de afetos sentidas e vividas em suas trajetórias educativas.



Figura 26 - Mandala terapêutica

(Linha mista) - Depois de tantas experiências enriquecedoras, compartilhadas por nossas professoras e equipe, eu quero falar que, como auxiliar, eu vou mostrar esse desenho que, inclusive eu já tentei pintar. Para pintar você tem que ter um olhar minucioso, uma atenção fora do comum, ter paciência... eu achei muito interessante. Fiquei afetada com o verso “*o pulso ainda pulsa*”, porque acho que a escola é isso: um pulsar. Mas também quero falar o que a gente está vivendo aqui no CMEI. Para mim, está sendo uma experiência muito boa, poder auxiliar as professoras, é como pintar esse desenho minucioso. Tudo é muito delicado, a gente precisa ter o mesmo cuidado que você tem que ter com as crianças, porque é um olhar atento, tem que ter olhar de águia, tem que ter braços de polvo, tem que ter uma infinidade de pensamentos e um olhar 360°. Tudo isso é muito enriquecedor, e está sendo muito bom pra mim, pertencer a esse grupo de trabalho. Alguém já tentou pintar esse desenho? O tempo que você gasta para pintar um desenho desse é infinitamente maior que um desenho grande. Tem que ter muito cuidado, tem que ter muita atenção. E é isso que a gente tem que ter também com nossos pequenos, independentemente de ser arteiro, de ser quietinho, se chora, se não chora. A gente tem que ter um olhar de cuidado com ele. E sobre “*o pulso ainda pulsa*”, a gente precisa entender que ali está uma vida que precisa do nosso exemplo que precisa do nosso apoio, que está ali para aprender com a gente e nós com eles, porque a gente está aqui pra aprender com eles e eles com a gente. O tanto que eu aprendo aqui me deixa muito feliz, muito alegre. Eu amo aprender coisas novas e fazer também. Isso para mim é uma grande alegria.



Os versos enunciados por *Linha mista*, por meio das afecções dos desenhos aos quais ela faz menção (*mandalas terapêuticas*⁸⁵), relacionam-se com as linhas de vida: pulsantes, incertas, minuciosas, variadas, complexas... que a fazem entrar em relação com o saber, com a produção do conhecimento. E isso, como já enunciado, produz alegria. Esses bons encontros com as crianças, com as docentes, com a equipe *Cmei-ar*, com as *com-versações* produzem uma alegria que é sempre coletiva e, portanto, sua produção se dá em comunidades afetivas.

Criar mundos outros é uma grande alegria. A alegria, aqui, retomando Gabriel Tarde (PELBART, 2003), é ação coletiva que se dá no encontro com o outro e que afirma o trabalho docente como possibilidade de instaurar mundos outros com modos outros de existência.

Acionados pelo devir-criança, os materiais despertam uma *vontade de encontro*. Os objetos-signos despertam os sinais vitais das intensidades sensíveis e fazem com que os afetos possam passar. Potências *(des)construtivas* vão inaugurando outros modos de feitura *(des)formativas*. As redes de conversações, potencializadas por diferentes disparadores, em diferentes *espaços e tempos*, em imagens escriturísticas, imagens fotográficas, objetos, bonecas, instrumentos musicais... impulsionam linhas de fuga como modo de produzir afecções nos corpos, fazendo falar. As problematizações tecidas com o coletivo de forças que estão imersos nas redes do território *Cmei-ar* dão pistas de como potencializar as processualidades formativas nos territórios das infâncias. Conversações constituídas em *(anti)narrativas* abertas que compõem com a processualidade formativa, dando pistas de como a alegria potencializa uma política da vida.

Nesse sentido, percebemos a importância das *redes de conversações e das ações complexas* (CARVALHO, 2009) pelas constituições de políticas ao produzirmos vidas outras, mais alegres! A alegria como experimentação política, sobretudo no atual cenário, em que a vida se torna serva de um império capitalístico, cujo problema é a captura de subjetividades “ativas e híbridas”, inscrevemos as *com-versações* em redes e *ações complexas* que potencializam os possíveis no campo da coletividade. (CARVALHO; FERRAÇO, 2012).

⁸⁵ Disponível em: <https://www.crehana.com/br/blog/brasil/como-pintar-una-mandala/>. Acesso em: 24 jan. 2020

No entremear das linhas *converseiras*, perguntas vão emergindo e movimentam o pensamento acerca da afirmação da vida. É possível produzir alegria na docência? Que gestos possíveis expressam a alegria como potência de afirmação da vida nos territórios crianceiros?



(Linha docente) - Sim, lógico! A convivência, a socialização, a partilha que cada criança traz do seu dia, das coisas que gosta de fazer e brincar tudo isso que pode ser envolvido na disciplina a ser aplicada pode gerar uma alegria, tanto para a criança, quanto para o professor. A troca de aprendizagem traz esse tipo de sentimento bom!



(Linha docente) - É possível sim produzir alegria na docência. Na verdade, é necessário, é natural. Alegro-me desde o momento em que planejo as atividades até o momento de executá-las. Alegro-me quando ouço das crianças “Ai tia, de novo isso?”, pois é um alerta que algo tem que ser modificado. Alegro-me quando dizem “Tia, eu amo vir para a escola”. Alegro-me saber que estou indo diariamente para um local onde a alegria impera e contagia. E principalmente por saber que para algumas crianças eu posso estar contribuindo para a alegria das mesmas.



(Linha docente) - Sim, é possível produzir alegria na docência. Ainda mais na Educação Infantil, lugar que nos inspira a mergulhar no mundo crianceiro e permitir que nossa criança interior desabroche. Me sinto potente quando as crianças questionam e fazem despertar em nós a investigação. Suas perguntas nos levam a ir na raiz da questão, nos motivando a reencontrar com a filosofia. Além disso, criam e recriam formas diferentes de ver o mundo. Isso é fascinante e desafiador, pois também contribuimos com esta criação/recriação, quando compartilhamos com elas aquilo que já foi e é produzido historicamente pela humanidade: cultura.



(Linha docente) - Sim é possível produzir alegria na docência. Acredito que produzimos alegria quando realmente acreditamos naquilo que estamos fazendo. Assim, produzimos alegrias quando fazemos intervenções qualificadas, quando compreendemos o ser criança, quando mergulhamos nesse universo da infância com conceitos sólidos (teorias), quando nos conectamos com esse universo peculiar da infância, quando escutamos a criança, quando permitimos que os afetos estejam presentes nas nossas práticas e, por fim, quando compreendemos nosso ato político de efetiva transformação através das nossas práticas pedagógicas, que vá de encontro ao que está posto (que não tem produzido alegrias, mas sim adoecimentos).



(Linha docente) - Eu peguei a frase “*Seu amor, ame-o e deixe-o ser o que ele é*”. Nas aulas do professor Marco Antônio, ele falava que é a pedagogia do amor na educação infantil, porque é aqui que começa tudo e o povo achava que era muito fácil aqui na educação infantil, e ele vinha com um discurso, falando de como que era na educação infantil, porque o povo achava que era o lugar mais fácil pra se trabalhar, então a gente chega aqui e vê que é o amor, o gesto, as crianças, você fica porque se envolve muita coisa, e eu amo, fazer o que faço, conversando com minhas filhas, e Ana agora começou a trabalhar, aí ela falou assim: mãe eu quero fazer o que eu gosto, e ela começou a fazer ciências contábeis e trancou porque ela disse assim: não me encontrei naquilo, estou trabalhando na área mas também não é o que eu quero, realmente, tem que fazer o que gosta.

As linhas se entrecruzam e afirmam as processualidades formativas como potência ativa para fazer movimentar o pensamento com a arte nos territórios crianceiros.



(Linha docente) - O óculos de sol é um acessório, muito importante, porque além de nos proteger do sol, é um acessório que deixa mais elegante. Além disso, tem a questão da beleza, mas ao mesmo tempo que ele te protege ele permite você abrir os teus olhos, porque quando você põe os óculos do sol pra se proteger do sol, da luz, seus olhos também se abrem. Eu penso assim que esse momento foi muito importante para abrir nosso olhar, para nós ouvirmos de cada um de nós as nossas particularidades. Além disso, poder compartilhar essa ideia é um momento de aprendizagem de construir diálogos que vão fortalecer o nosso trabalho, e quando eu vi esse livro ali, eu falei: eu conheço esse livro, eu li esses dias para as crianças “O mundo inteiro” e onde está esse mundo inteiro? O mundo inteiro está dentro de cada um de nós, dentro de cada um de nós está o nosso mundo, e dentro de cada criança está o mundo dela, cada criança tem o seu mundo, cada criança tem o seu jeito de ser, e a gente observa isso. Por exemplo, o mesmo brinquedo a criança não brinca igual ao outro, elas brincam diferente no mesmo espaço, quando a gente leva eles para o pátio eu fico observando como eles exploram, uns vão lá tiram uns matinhos da grama, fazem comidinhas, como eles vão criando esse processo e aqui, não vou ler o livro todo por causa do nosso tempo, mas eu fiquei encantada, no final ele diz assim : “o mundo inteiro somos eu e você, tudo que se escuta, tudo que se sente e se vê no mundo inteiro é tudo isso, tudo isso somos eu e você”. Então é o que falamos é o cada um de nós, mas esse momento que nós compartilhamos, nós construímos trabalhos riquíssimos, conhecimentos, porque o conhecimento é contínuo, é partilhado e o livro finaliza assim: a paz, a esperança e o amor verdadeiro nós somos o mundo inteiro, então eu finalizo. Assim, com essa observação o mundo inteiro somos nós, cada um de nós e as nossas crianças.

As enunciações das (*anti*)narrativas indicam os possíveis na construção de gestos coletivos, ou de uma gestão inventiva, que agenciarão as práticas criadoras no território *Cmei-ar*. Agenciado pelas redes de conversações, os movimentos da construção/elaboração das propostas foram potencializados. Coletivamente, fomos compondo nossas (*pres*)criações.

Ao construirmos caminhos para as ações no território *Cmei-ar*, *escrevemos* a construção do Projeto Institucional (“**Afirmando a vida e construindo mundos!**”⁸⁶ - **2019**), entendendo que o trabalho do *Cmei-ar* se constitui em redes de afetos que se compõem no trabalho coletivo, sendo este uma proposta construída por todos que lá atuam. Em um desses encontros formativos, previsto em calendário oficial pela Secretaria de Educação do município, foi realizada a construção da proposta institucional, a fim de traçarmos caminhos que indicassem as trajetórias que a unidade de ensino precisa percorrer para produzir travessias com as experimentações

⁸⁶ Nome dado ao Projeto pela matilha *Cmei-ar*.

curriculares com as crianças.



Figura 27 - Conversações curriculares

Fonte: Diário que bordo.

Assim, no dia desse encontro, a partir das sensibilizações e debates por meio de textos, vídeos, músicas, relatos de experiências, dentre outros elementos que dispararam as redes de conversações sobre o Projeto Institucional, foi solicitado que a equipe respondesse, em tiras de papel, três perguntas sobre o Projeto Institucional, com vistas a trocarmos ideias sobre quais perspectivas iriam orientar nosso pensamento/ação quanto à construção deste documento produzido coletivamente. Feito isso, socializamos os registros que desenharam mapas, indicando os sentidos do que é o Projeto Institucional, afirmando:

O que é o projeto institucional?



(Linhas misturadas) É uma proposta única para ser desenvolvida de forma interdisciplinar com toda equipe; É a identidade da escola; É uma proposta de trabalho que visa garantir uma aprendizagem de qualidade, humana e...; Como guia para a comunidade, pais, profissionais da escola; Documento em unicidade que projeta ações; Projeto institucional é uma ação ou construção de mecanismo que ajuda o desenvolvimento da escola; É uma proposta onde todos os profissionais, participam na construção coletiva de um interesse comum; Projeto que vamos trabalhar juntos com toda a escola, com um tema, assuntos de importância para as crianças e a comunidade escolar; São propostas criadas no coletivo e que possuem um único objetivo, organizando o trabalho a ser desenvolvido; Caminho; O projeto institucional é uma ação de um trabalho coletivo; O projeto institucional é um movimento que acontece em todas as escolas para serem elaboradas metas de trabalho em todo grupo escolar; O projeto institucional é um documento criado pelos componentes para uma orientação com um determinado fim; PPP é um instrumento que reflete a proposta pedagógica. É através dele que a comunidade escolar decide as ações que serão desenvolvidas através de um trabalho coletivo. Ele é muito importante.



Figura 28 Construção do Projeto Institucional

Fonte: Arquivos território Cmei-ar.

Para que serve um Projeto Institucional?



(Linhas misturadas) Ele é muito importante porque vai servir para o planejamento de cada professor; Serve para nortear o trabalho; Direcionar metas; Serve para nortear sobre as ações que serão desenvolvidas durante todo o processo; Articula ideias e proposições...; Instrumento que reflete a proposta educacional da escola; Serve para socialização de ideias que serão compartilhadas por todos: escola, família e sociedade; Serve para orientar os trabalhos a serem desenvolvidos; Direciona o profissional para outros projetos que possam trabalhar em sala; Uma forma de envolver a todos na escola, onde todos se aproximam para sua execução a marca de sala; O projeto instituição serve para expandir ideias não somente dentro da escola, Mas algo a ser levado a sociedade; O projeto serve para orientar, direcionar os trabalhos pedagógicos; Serve para pautar as ideias propostas e que se propagam também para além dos muros da escola; Para nortear o trabalho; É através dele que a comunidade escolar decide as ações que serão desenvolvidas; Sim, porque serve como base para os planejamentos dos projetos dos professores.

O projeto institucional é importante?

(Linhas misturadas) Traça objetivos; Sim, fundamental; Muito. É nosso guia de trabalho; Ele é importante para que toda escola participe no coletivo; Se faz importante... quando do direito social... de educação de qualidade; Importante, pois depende do envolvimento de todos; Sim. Através dele podemos desenvolver um trabalho coletivo; É importante para que haja uma relação estreita entre a escola, família e comunidade; O projeto institucional é importante sim, fundamental; Sim, ele nos direciona; Sim. Pois possibilita compartilhar conhecimento, valores...; Sim, para apoiar o trabalho da instituição; Ele é importante porque demonstra o que a escola idealiza quais as metas, objetivos e quais os possíveis caminhos para atingi-los.

O movimento no pensamento enuncia coletivamente *gestos ações* que extrapolam o previsível, ou as ações programadas, provocando abalos e perturbações. Esse

movimento formativo expressa a força e as concepções de um coletivo que ativa suas potências na construção de documentos como matéria de expressão. Construir um documento requer escrevê-lo com as linhas de vida ativadas pelas pulsões das potências de agir.



(Linha docente) - Acho muito importante esse processo de construção. Dizer só o que temos que fazer é automático. Nem precisa pensar sobre. Se quiser não ter trabalho, basta olhar na internet, por exemplo. Mas não é isso que queremos: Queremos discutir, debater, como fizemos aqui. Como a gente tem dito nas nossas formações: esse foi um *bom encontro!*

As inquietações e estranhamentos se fazem presentes num ávido movimento de rompimento com os processos instituídos, visto que sua produção se efetua em outros planos, ou para além daqueles que já estamos habituados. Essas processualidades formativas agenciam estranhamentos naquilo que aparentemente se apresenta como sendo familiar.

Dias (2012) nos aponta que um modelo de formação definida pelas linhas instituídas pelos processos de transmissão e informação, atravessados pelas matrizes cognitivas do pensamento não se sustenta nos movimentos-forças, em que a vida abre os fluxos para os afetos que pedem passagem.

Nesse sentido, a aposta nas processualidades formativas se efetua pela possibilidade de serem pensadas como

[...] criação de percursos em meio a múltiplas forças; Porque remete à reflexão sobre nossos atos, nossas 'implicações com as instituições em jogo, favorecendo escolhas sobre a melhor forma de viver; Porque coloca em desafio de (re)constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros. (DIAS, 2012, p. 29-30).



Figura 29 - Conselhos Inventivos



Figura 30 - Invencionices 1



Figura 31 - Invencionices 2

Fonte: Diário que bordo.



Figura 32 - Transcriando em tecidos 1

Fonte: Diário *que* bordo.



Figura 33 – Transcriando em tecidos 2

Fonte: Diário *que* bordo.



Figura 34 - Conexões Continentais

Fonte: Diário *que* bordo.



Figura 35 – Conselho inventivo

Ainda na expansão dos afetos, composições com as linhas de forças dos gestores de Cmeis da prefeitura de Serra, potencializou-se o *com-partilhamento* das experimentações produzidas no território *Cmei-ar*.

Nessa grupalidade expansiva com os nossos pares gestores, uma fusão de devires foi possível nesse encontro formativo. Apropriando-nos dos signos poéticos para fazer enunciar afecções na matilha gestora de Serra que compõem linhas forças nos territórios crianceiros, entramos em relação com poesias e músicas. As linhas poéticas faziam romper com padrões molares para compor com os afetos nas redes de *com-*

versações ao encontro com a matilha gestora.

Pelas afecções da música e da poesia, foi possível produzirmos afetos em linhas extensas e intensas para fazer pulsar as falas. Entrelaçada pelas *com-versações*, a arte da conversa deslizou pelos planos de consistência, engendrando uma potente rede de afetos sobre os gestos que estamos compondo nos territórios das infâncias.

Nesse movimento inventivo, as redes de afetos atuam ativando gestos pela alegria de *com-partilhar* experimentações nos bons encontros com os gestores dos territórios crianceiros do município da Serra-ES. Essa alegria, produzida na invenção, é força em ação, é força ativa para fazer pensar os modos de produzir *gestos-tão* nas processualidades formativas.

Nessa potência de enunciação coletiva, os fluxos ativados pela matilha gestora em devires intensos e afecções poético/sonoras *no giz do gesto jeito (REIS, 2009)*, as linhas em carretel enunciavam que ***“Cada coração vai arder para o seu lado”⁸⁷***. As processualidades de uma gestão dos afetos são compostas por marcas de trajetórias de vida que se fundem aos encontros cotidianos, fazendo pensar o que de fato importa nos territórios das infâncias: ***“A importância dos professores, mas também de toda a equipe do Cínei, que precisam abraçar e mobilizar a comunidade”***. O abraço no seu sentido mais amplo, no sentido que acolhe, faz-nos pensar como isso ***“Me remeteu aos meus filhos... quando dou aula eu trabalho com a crianças como gostaria que trabalhassem com meus filhos”***. O trabalho como rede de afetos nos move a gestos para além dos cumprimentos protocolares. O trabalho como rede de afetos nos lança para o trabalho de uma ética da existência, do cuidado de si e do outro. Nesse sentido, é um ***“Equívoco separar o profissional do humano”***. As linhas vitais potencializam o trabalho nos territórios crianceiros ou das infâncias, de forma indissociada dos movimentos fluxos que têm como premissa o compromisso ético-afetivo-político com a produção do conhecimento. Provoca-nos pensar que essa ideia de que ***“temos que ser firmes com os processos e leves com as pessoas”*** parece não fazer muito sentido se considerarmos o coengendramento da vida com as processualidades das linhas que se fundem nos movimentos incessantes dos encontros. Então pensamos: isso seria possível? Processos e pessoas são

⁸⁷ As frases em negrito são as enunciações dos gestores a partir da canção de Nando Reis – Pra você guardei o amor – como um possível para pensar a gestão escolar nos territórios crianceiros.

antagônicos? Essa ideia díspar não fortalece o pensamento dicotômico? Será que há inseparabilidade entre eles? O trabalho e as relações de trabalho precisam ser pensados como obra de arte: abertos, indeterminados, sensíveis, em composição... *“A importância de olhar no olho, sensibilidade...”*, arte do cuidado de si. Do cuidado com o outro... de um trabalho em comunidade de afetos, do *“Cuidado com os professores e professoras, pois passamos muito tempo na escola e isso faz a diferença. Trazer para o trabalho algo mais leve: um sorriso... Perguntar: você precisa de alguma coisa? Etc”*. A gestão inventiva é composição, é coletiva, é estar sempre em relação a outrem. Gerir com os gestos-tão... tão-gestos. *“Do olhar sensível, o olhar para a criança, perceber nos gestos”* que sempre há o que fazer. Sempre há o que inventar. Sempre há o que criar. *Pra você guardi... muitas vezes estar na liderança é ter esse amor*”, essa alegria, essa vontade de potência. *Todos temos problemas, estar na liderança é abrir mão do nosso sentimento pelo sentimento do outro*”. É gestão inventiva como exercício do altruísmo, da alteridade. Uma gestão do comum, ou da gestão como comunidade de afetos, *“Mostra possibilidades de expressar esse amor. A gestão não precisa ser dura, ela pode dar e receber amor”*. A alegria produzida nos encontros cotidianos aumenta nossa condição de agir e faz com que o amor, expressão máxima do poder servir, reverbere o quanto essas redes se potencializam. *“Quando tem amor você tem o ‘dom de ser feliz’, permitir externalizar esse amor.”*

O encontro com os/as gestores/as da rede de Serra potencializou as tecituras de um trabalho de gestão que tenta romper com as verticalidades e produzir composições com os gestos enunciados nas *com-versações*, afetando-nos a movimentar o pensamento sobre a gestão inventiva.

Compartilhar experiências é um exercício ético, posto que as experimentações potentes precisam ser proliferadas como experimentações que potencializam o *bem-estar-comum* nas redes nas quais estamos implicados. Nesse sentido, afirmamos que “[...] o campo implicacional indica, então, esse sentido mais entre forças do que entre formas, no qual a dinâmica se faz não por projeção, decisão, propósito ou vontade de alguém, mas por contágio ou propagação” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 25).

A gestão inventiva agencia a alegria nas processualidades formativas menores com

versos enunciativos que proliferam os possíveis, multiplicando gestos que ativam devires outros nos territórios crianceiros. A ação coletiva agenciada pela gestão inventiva potencializa a alegria como experimentação política nas grupalidades, com gestores dos territórios crianceiros.

As expansividades com as experimentações (nos espaços físicos e subjetivos, com a matilha gestora, etc.) vão tecendo linhas de afirmação de vidas que se potencializam com a construção dos modos de existência que produzem modos de experimentação outros. A construção do Projeto Político Pedagógico, Projeto Institucional, Plano de ação, composições em redes de formação e outras ações dentro dessas ações foram possíveis por meio desses afetos alegres que potencializavam uma *vontade de querer criar*, anunciando aumento da potência de agir no território crianceiro. Essas ações são gestos que deixam marcas que vão ampliando os bordados numa experiência existencial coletiva.

Conversas como potencialidade metodológica subversiva nas *flutuações* com a matilha do *Cmei-ar*, é produzir conversas *arteiras* que se reverberam em corredores, refeitórios, nos movimentos formativos subversivos que se efetuam nas brechas, fissuras, fazendo vazar afetos, alegrias, devires... fazer falar em versos menores. Assim, os encontros podem ser um possível para dar a falar e fazer e ser passagem para os afetos.

Além das redes de conversações, tecidas nos territórios crianceiros, as redes conectivas também potencializaram as conversas e acionaram pensar, nessas processualidades coletivas, currículos que ativem os germes vitais como travessias que nomadizam os *afetos gestos*.



Figura 36 - Sobre germes vitais



Figura 37 - Com-conversação virtual

Na expansão das redes de conversações, em prosa na *live* do canal *Agenciamentos Contemporâneos*⁸⁸, foi possível dialogar com Suely Rolnik sobre a ativação dos germes vitais nos territórios crianceiros:



(Linhas virtuais) Eu diria [...] que, a função principal do professor é mobilizar essa desobstrução na subjetividade do aluno, o resto, o aluno se vira. Para ler e discutir ele pode se virar, mas conquistar essa travessia, essa desobstrução para a partir daí passar a fazer escolhas, eu acho que é a principal responsabilidade do professor. É, Juliana, eu vejo que é muito por aí, sabe? Vejo que é mais essa responsabilidade, à medida que isso vem, a coisa de autores, de não sei o quê, quem que vai ler, o que vai deixar de ler, como constrói, já vem conduzido por uma perspectiva pulsional e é extraordinário o que sai. Eu vejo isso nos meus alunos: [.] é impressionante o que sai de dissertações, de textos, é muito legal. Mas porque já sai nessa perspectiva, cada um de um jeito, cada um uma história! (ROLNIK, 2020)

Assim são os *afetos gestos* de uma gestão inventiva: conduzidos pelos fluxos pulsionais de uma vida que não para de acontecer.

⁸⁸ Projeto de extensão da Unimontes, coordenado pelo Prof. Alex Fabiano Jardim e colaboradores, que usam o canal aberto do youtube para promover encontros – prosas sobre assuntos atuais no campo da filosofia, arte, política e educação sobre a ótica das filosofias da diferença.



“RIZOMAR”

É riso, sorriso, é mar.

É travessia, coexistência...

Potências de vida

Redes, encantos, alegria

É vida e não máquina... É devir

É mergulhar, ser aprendiz

Aprendiz de si

É encontrar a existência do outro...

...composição

É produção no inusitado

É devir... Germinar... Rizomar...

(LINHAS EM COMPOSIÇÃO⁸⁹, 2019)

⁸⁹ Pedagoga e a tecelã.

POR ENTRE DEVIRES E ALEGRIAS: OS *CURRÍCULOS GESTOS* ATIVANDO GERMES VITAIS NO TERRITÓRIO *CMEI-AR*

Estariam os afetos dando a falar aos professores, professoras, crianças e educadores que praticam os cotidianos nos territórios crianceiros? É possível uma produção curricular que resista aos modelos dominantes, impostos pelos documentos oficiais e, portanto, que crie seus modos próprios de experimentações? Seria a gestão inventiva capaz de potencializar os gestos/ações e ativar os germes vitais nos currículos crianceiros?

As perguntas nos inquietam e nos fazem pensar o que pode um corpo currículo fomentado pela gestão inventiva. Pensar a produção curricular em composição com os *gestos afetos*, nesse engendramento dos efeitos de uma gestão inventiva, é pensar os currículos em linhas criadoras com os fios das experimentações das potências efetuadas com a coletividade. Nesse sentido, não tem como separar as processualidades formativas da produção curricular, visto que o currículo reverbera os gestos que enunciam as subjetividades que são produzidas nos encontros que produzem alegrias. Ao apostarmos no processo contínuo de formação (sobretudo coletiva) que a produção da alegria efetua politicamente, afirmamos os currículos como força potência que se efetua pelos gestos. Assim, a potência das processualidades formativas fomenta a produção de currículos para além das prescrições instituídas.

Um *currículo gesto* é um currículo em devir e, apostando nos currículos em devir, pelo viés dos afetos, na condição em que afetamos e somos afetados, no sentido espinosista, é possível produzir aberturas para os movimentos inventivos nos quais estamos imbricados.

Apostar nos *currículos gestos* requer relacioná-los com o fazer docente como potência em devir. Nesse sentido, cartografar as práticas pedagógicas é investir nas suas potencialidades, mas também problematizar sobre os assujeitamentos e servidão das subjetividades, ou seja, seus modos de existência no território crianceiro. As práticas inventivas com os *currículos gestos* é uma aposta na força nômade/vital dos currículos e, portanto, tentar propor um modelo é fixá-lo em linhas molares, é reduzi-lo ao mesmo. Dessarte, entendemos que as processualidades formativas precisam ser

intensificadas nos engendramentos das *formas forças* para deslocarmos sentidos e produzirmos modos outros de agenciar currículos.

A aposta nos *currículos gestos* nos territórios das infâncias, sobretudo no *Cmei-ar*, efetua-se nas relações que se compõem nos encontros com as crianças, com as leituras, com as fabulações, com as artes, com os pares educadores, com as experimentações que nos impulsionam a praticar gestos múltiplos, variados, singulares. Rizomar. Gestos que fazem romper barreiras, minimizam os poderes, reduzem as tristezas... *Invencionar, criança, infantilizar, artistar, germinar...* Gestos que querem produzir *invencionices, artistagens, criacionices, criancionices...* Gestos em devir-criança. O devir-criança é potencialmente inventivo, isto é, o devir-criança tem a potência de romper e criar fendas no tempo, deslocar sentidos, romper com as representações nos pensamentos, disformar os dogmatismos, criar signos, agenciar *gestos*. Os gestos inventivos são movimentos de resistência! Os gestos expressam a potência de ação criadora e, portanto, de resistência aos modos que perseveram em tirar nossas forças que produzem, criam, expandem... Os gestos expressam um processo de subjetivação que pode se constituir tanto nas relações de afetos passivos quanto nas relações dos afetos ativos.

Os *currículos gestos* engendrados às redes de afetos com a gestão inventiva fazem com que algo em nós seja tocado. É algo que nos perpassa e faz desejarmos mundos outros, docências outras, práticas outras, pensamentos outros, gestos outros...

Além disso, interessa-nos a força dos currículos no que tange à sua dimensão afetiva, ou seja, da condição de afecções dos corpos que, por meio dos afetos, produzem subjetividades outras e, portanto, práticas curriculares outras. Os *currículos gestos* configuram-se na dimensão vital⁹⁰ do currículo, da sua função da produção de vidas: o que fazemos, como fazemos, por qual razão (política) fazemos, para além dos ditames prescritivos dos documentos oficiais, de cunho administrativo, pautados em modelos hegemônicos. Os *currículos gestos* são apostas de uma produção curricular dos possíveis, como abertura para a criação e invenção, em que as experimentações se tornam políticas.

Por esses meios e entremeios é que enredamos os fios de composição de invenções

⁹⁰ Entendemos que o currículo não se constitui somente por uma dimensão prescritiva (lista de objetivos e conteúdos), mas, sobretudo, pela sua dimensão vivida (CARVALHO, 2009) e, portanto, vital.

num *bordado-tese*. Bordado potencializado pelas linhas sensíveis de uma cartografia que alinhava redes de afetos nas processualidades da produção da alegria e a expansão das potencialidades dos *gestos ações* nos territórios crianceiros.

Pelos fluxos dessas *formas forças*, entramos em devires; e nas linhas forças dos encontros, tecemos redes de afetos. Apreendemos com essas redes, jorros e transbordamentos intensos com as composições afetivas que os gestos são matérias de expressão que dão passagem aos devires na poética cotidiana. Rizomar...

A potência do devir-criança nos currículos gestos da gestão inventiva

Escapar das formas, das representações, do pensamento com imagem. Devir é escapar dos modos dominantes subjugados aos *modelos moldes* de uma racionalidade que impõe um padrão de existência: homem, adulto, branco, heterossexual, ocidental, habitante da cidade, produtivo... Devir é minoritário, é revolucionário, é produção desejante. Devir é um conceito que busca dar conta de um movimento involutivo (DELEUZE; GUATTARI, 1997), que efetua o desmanchamento das formas para o plano das forças. O devir é o processo de dessubjetivação, ou seja, é o processo de produção de subjetividade em curso.

Nesse processo, o devir se faz por alianças, desterritorialização e fuga das formas instituídas ou dos códigos preexistentes. Assim, os devires fazem com que possibilidades outras de atuação no mundo sejam possíveis. Entretanto os devires não podem ser relacionados com metamorfose, visto que devir não é nem a passagem de uma forma a outra, nem sua explicação. Os devires se constituem em fluxos moleculares, intensos, imperceptíveis.

Seguindo por esses fluxos moleculares, produzimos uma *escrita devir*, deslizando por entre linhas moventes e planos intensivos em devir-criança com os *currículos gestos*.

Tecer uma *escrita experimentação* nos territórios crianceiros como produção de currículos é entrar em disfunção! É preciso estar em devir-criança. É sempre movimento de desterritorialização. É entrar em labirintos. São sempre tentativas de invencionices! Alterar movimentos! Insurgir! Produzir diferença na diferença. Entrar em devir! Devir-gestos dos currículos.

Tecer linhas inventivas nos territórios crianceiros é inventar um estilo de existência: marginal, revolucionária, resistente, insurgente, imprevisível, incerta, cambiante,

sorradeira, errante, nômade... existência em linhas minoritárias. *Menores*. Gilles Deleuze e Félix Guattari, ao examinarem o que vem a ser “menor”, na obra intitulada *Kafka para uma literatura menor* (1977), analisam que essa literatura não é oriunda de uma língua menor, mas uma literatura de resistência que uma minoria, praticante de uma língua maior, é capaz de produzir; é sua condição de peregrinar e articular saberes a partir dessa mesma língua. Assim, três características compõem o sentido de *menor*: a possibilidade da desterritorialização, a possibilidade de que tudo adquira um valor político e que tudo se agence pela potência do coletivo. Ao apostar no devir-criança como agenciamento coletivo nos *currículos gestos*, lançamo-nos neste movimento que, ao mesmo tempo em que engendra/compõe uma enunciação menor, um devir-menor, produz sentidos outros. São movimentos que se constituem numa dimensão coletiva, como nos aponta Carvalho (2009, p 57), ao evidenciar que “[...] nessa perspectiva, a noção de sujeito é substituída por agenciamento coletivo de enunciação, ou seja, toda produção de sentido não está centrada em agentes individuais”.

O devir-criança é força em movimento que efetua deslocamentos em nossos modos adultocêntricos, formatados e molares de praticar a docência com as crianças nos territórios crianceiros. Devir-brincante, dançante, pulsante, nômade. Devir-atemporal, *kairós*, *áion*. Tempos da intensidade, sem sucessão, tempo da duração. Duração que faz romper as barreiras e invencionar as infâncias e artistar a docência e uma gestão e desterritorializar e produzir as travessias e e e...

Devir-criança não é imitar a criança. Devir-criança não significa efetuar operações de relação de similaridade. Nesse sentido, não nos tornamos criança em sua forma molar, quando estamos em devir, isso significaria regredir a um estágio anterior do desenvolvimento, pois o devir não corresponde a uma ordem classificatória nem genealógica (DELEUZE; GUATTARI, 1980/1997).

O devir-criança não é exclusivo da forma-criança. A criança molar é uma conformação aparente que se distingue por traços comportamentais e característicos. Nessa perspectiva, o devir-criança estaria reduzido ao plano de organização e desenvolvimento, ou seja, estaria conformado a padrões universais de crianças, moldadas pelos determinismos sociais e psicologizantes. Contudo, a criança molecular constitui-se, além do plano de organização, ela se constitui nos planos de consistência ou composições, plano em que os afetos pedem passagem. Embora os

planos estejam coengendrados, eles se distinguem pela condição de criação e atuação no mundo.

O devir-criança é revolucionário, ingovernável: não está guiado por conjuntos de regras prévias e controles que determinam sua atuação no mundo. O devir-criança é a potência da criação, dos movimentos inventivos, da experimentação. Por isso, as crianças criam cenários, produzem espaços, inventam artistagens e agenciam uma gestão inventiva... O devir-criança como uma usina está o tempo inteiro fabricando novidades, histórias, fabulações, criacionices em linhas de fuga que ativam a potência na construção de caminhos, de fazer de conta e de improvisar.

Sua potência flexível as faz passar pelos entres, encontrar as saídas, fazer bifurcações. Além disso, usa sua inventividade sem se deixar capturar pelas formas fixas. As crianças em suas potências inventivas seguem os fluxos e, de modo fugidio, escapam para mundos outros, fabulando maneiras outras de experimentar os territórios crianceiros.



Figura 38 - Bicho-pau

Fonte: Diário que bordo.



Figura 39 - O encontro

Fonte: Diário que bordo.

Os portões se abrem! Professoras e professores engolem com pressa o café. Choros, risos, despedidas, transportes e uma multidão se adentra por esses limiares. O corre-corre inaugura mais um dia de rotina no território crianceiro. As crianças se alimentam no refeitório e alegram-se pelos encontros de mais um dia. Correm umas para as outras. Na tentativa de se aproximarem, mesmo sabendo que o tempo demarcado irá interromper os encontros, continuam tecendo seus fluxos incessantes. O refeitório, que estava organizado para as refeições, agora ganha outros sentidos. Os movimentos de

euforia, entrosamento e intensidades invadem as crianças. “Vamos acabar com esse vuco-vuco, a brincadeira já passou e agora é hora de irmos para a sala”. A tecelã também está ali: nos interstícios de uma travessia a outra, dos fluxos que escorrem cotidianamente nas dobras de um Cmei-ar...

Entretanto, os acontecimentos atravessam os cotidianos, desestabilizando as linhas rotineiras, fazendo com que os devires inventivos, menores e crianceiros entrassem em ação. *Aquele dia não foi como os outros... Naquele dia o refeitório não foi mais o mesmo...*

Era um dia de outono... Uma visita. Um encontro. Um acontecimento. Um encontro-acontecimento no território crianceiro que desmoronou a fixidez de uma rotina em que tudo parecia estar em total “harmonia”. O encontro com o bicho-pau potencializou a alegria inventiva de sair dos padrões que norteiam os territórios crianceiros e potencializou a produção de conhecimentos outros na composição com um coletivo de forças que instauram modos outros de aprendizagens com as crianças. A força desse encontro impulsionou o deslocamento na rotina, fazendo com que outros enredamentos fossem possíveis.

Se pensarmos os *currículos gestos* em devir-criança, é possível ludibriar as lógicas que infantilizam, escolarizam e aprisionam as crianças em seus processos inventivos e, assim, poderemos experimentar o currículo como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação (KOHAN, 2004). Poderemos, por assim dizer, produzir modos outros de educação com crianças. Assim, apostar nos *currículos gestos* é apostar na vida, nos movimentos vitais e não em currículos como manual de regras e normas, e sim como “[...] possibilidades em devir, num devir-minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes [...]” (KOHAN, 2004). É apostar nas infâncias como múltiplas, errantes, cambiantes, sorradeiras, dançantes.

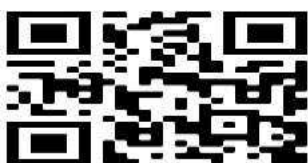
Sobre o devir-criança que afirma a vida na produção dos currículos gestos na gestão inventiva

O devir-criança na gestão inventiva acontece nas dobras, por entre os entres, por acoplamentos, de modo involutivo, autopoietico, em suas feitura viabilizadas pelos encontros. Encontros que fortalecem seu *conatus* e afirmam a potência criadora de uma docência da diferença. Diferença que se constitui nas subjetivações e

singularidades de um modo de existir, nos territórios crianceiros que, por vezes, é atravessado por linhas molares. Tais linhas constituem o endurecimento de um modelo professoral que enrijece e impede as processualidades educativas pela esteira da invenção, que são os possíveis nas experimentações com as crianças.

Os possíveis aquecem nossa problematização acerca das inquietações sentidas e vividas na trajetória docente. Trajetória encharcada de anseios, descobertas, (in)certezas, (des)razões, encontros e desencontros, paixões, (dis)sabores, nos emaranhados das linhas que tecem experimentações. As experimentações acontecem ao sabor dos encontros que, ao modo de Espinosa (2007), podem ser *alegres* descobertas que potencializam o agir e os modos de existir.

A macropolítica de Estado insiste em determinar, regular e estabelecer padrões que despotencializam as práticas inventivas. Entretanto práticas criadoras produzem experimentações educativas que rompem com formatações escolarizantes. Nesse sentido, os devires são ativados e agenciam modos outros de existência que cortam as linhas que pretendem a inibição das experiências. Ainda que essas linhas pretendam a despotencialização da nossa condição criadora e de invenção, linhas mais flexíveis atravessam as ações trazendo cores, sabores, aromas, formas, alegrias e afetos às ações nos territórios crianceiros. Assim, as lógicas de governamentalidade com as crianças vão sendo atravessadas por devires que agenciam fabulações na relação com o mundo. Fabular seria, assim, produzir gestos que rompem com as lógicas instituídas, como travessias que dão passagem para os afetos que querem vazar. Os afetos pedem passagem para poder se fazer chegar. Chegar com os fluxos dançantes e fugidios. Rompendo com os padrões normativos que impedem uma vida em devir. Os devires efetuam núpcias com os heterogêneos, entretecendo linhas inimagináveis nos territórios crianceiros. Essas linhas desejanter agenciam bons encontros, que produzem alegria que fomentam currículos inesperáveis, acontecidos, perplexos, inexplicáveis...



Se não podermos ir até às borboletas, as borboletas vêm até nós. *O segredo é não correr atrás das borboletas...É cuidar do jardim para que elas venham até você. (Elhers)*

Figura 40 - O jardim das borboletas.

Fonte: Diário *que* bordo.

__Eu corri pra pegar a borboleta e ela voou... até cansei!!! A... não correu e ela posou nele (Linha crianceira)

A... com seu olhar-força atraiu a borboleta para o seu colo (imagem). As pernas não correm, mas seus olhos, sempre atentos, percorrem o bailar do voo borboletístico no ar. Suas mãos não abrem, mas seu colo acolhedor está sempre disposto ao encontro!

Figura 41- Soltura das borboletas



Figura 42- Colo acolhedor



Os gestos abrem fendas e compõem currículos no território das infâncias, efetuando experimentações, afirmando que *“mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”*⁹¹. Aprendemos cotidianamente com as forças com as quais nos relacionamos na imanência dos espaços lisos, onde a vida se afirma e prolifera insurgente. Esses gestos devires compõem forças nos territórios crianceiros e movimentam o pensamento acerca dos modos como às vezes atuamos, sob a captura dessas lógicas controladoras que agem com as temporalidades cronológicas.

Uma gestão vital e, portanto, um currículo vital que se orienta por uma temporalidade exclusivamente cronológica não pode ser da ordem dos devires, visto que essa lógica concebe a criança e a infância de modo determinantemente etapista/cartesiano. Essa docência tenta controlar o tempo e as experiências, docilizando o *corpus* criança para

⁹¹ (ROSA, 2016).

se organizar nos tempos demarcados pelos relógios, pelas prescrições, pelas “atividades”. Corpos assujeitados sob o domínio hierárquico de uma racionalidade que opera, muitas vezes, controlando os tempos e as ações.



Figura 43 - Experimentações com a terra

Fonte: Arquivo Cmei-ar.

Brincar, viver, experimentar, alegrar-se, interagir, germinar...

Seguindo por essas linhas, assumimos que *currículos gestos* são a própria abertura dos devires e, portanto, estar em devir-criança é potencializar as linhas intensivas, os devires minoritários que nos habitam em linhas de fuga. Nesse sentido, estar em devir-criança é estar na fissura, na brecha, na fenda. É abrir-se àquilo que aprisiona, que produz confinamento ao modo de pensar/criar. Não caberia, nessa aposta, uma profusão de competências, habilidades codificadas⁹² para um mover-se das linhas intensivas como expansão dos afetos e da liberdade.

O devir-criança produzido no coletivo de forças que constitui o *Cmei-ar* aponta para uma reinvenção do currículo, numa possibilidade de artistá-lo no espetáculo educativo, “equilibrando” linhas menores na corda bamba e incerta das processualidades curriculares. Talvez sejam os possíveis de um *currículo gesto* inconformado, engendrado em processos desejanter, ativando artistagem, que ao fazer “[...] dançar sobre a corda é de momento em momento manter um equilíbrio, recriando-o a cada passo, graças a novas intervenções” (CERTEAU, 1994, p. 146).

⁹² Por exemplo a BNCC.

Assim, aprendemos com os movimentos crianceiros a não nos rendermos aos sistemas de forças e passamos a subverter as “ordens razoáveis”, que não potencializam alegria, e as potencialidades de uma vida mais potente que fabulam maneiras de efetuar suas forças, criando fendas e abrindo fissuras nos territórios crianceiros.



Figura 44 - "Melhor ver na árvore, tia!"

Fonte: Diário que bordo.



Figura 45 - Na casa do bicho-pau

Fonte: Diário que bordo.

As professoras levam as crianças para sala para mostrar o inseto capturado por elas. Após conversarem e falarem sobre esse bichinho tão singular, uma criança pergunta:
- Tia, esse bichinho era pau e virou inseto, ou era inseto e virou pau?

A criança movimenta o pensamento do coletivo de forças, numa intensa e problematizadora rede.

- *Eu acho que ele se transforma. (Linha crianceira)*
- *Ele é um bicho mágico. (Linha crianceira)*
- *Ele escolhe o que quiser, uai. (Linha crianceira)*
- *Vamos levar ele para o jardim? (Linha crianceira)*

A turma toda concorda. As professoras seguem os fluxos agenciados pelas crianças e em planos nômades seguem para o jardim.

As crianças nos convocam a sair do lugar, criar cenários, subverter os tempos demarcados, romper com planejamentos preparados... Nos fluxos de um tempo

intenso, as crianças desmontam protocolos e fabulam cenários, afirmando que a vida e os conhecimentos são linhas coengendradas. Assim, ativados os devires-criança nas linhas de intensidades de uma gestão inventiva e afetados pelo encontro-acontecimento com o bicho-pau, professoras e crianças se deixam contagiar pela alegria de um possível que produziu alegria nos agenciamentos coletivos no território *Cmei-ar*. Na imanência dos planos de composição, aberturas acontecem engendrando devires-molares e moleculares. Explosão molecular. Átomos, células, sangue, saliva, suor, vibração, adrenalina, fluxos... o pulsar do corpo que detona e delira modos outros na produção do conhecimento. Experimentações que expandem os *espaços tempos* das salas para compor com a natureza, com o jardim, com a casa dos bichos, com o fora... que está em nós!

Experimentações ingovernáveis que resistem às capturas de um sistema rígido, controlador e regulador. Ativado o devir-artista, pelos devires-criança dos territórios crianceiros, produzimos currículos que se entregam ao possível de uma experimentação que engendra uma rede de possibilidades de gestos. Gestos devires que afetam modos outros de praticar currículo com as crianças. Uma gestão inventiva em linhas de fuga segue se reinventando e invencionando experimentações, desejos, desafios, lutas, conquistas, etc. para inventar/criar uma educação que produza sentidos nos encontros com as experimentações curriculares que rompem com as formas instituídas de praticar a docência.



Figura 46 - Artistando currículos-gestos

Fonte: Diário *que* bordo.

Os desafios cotidianos, engendrados num movimento micropolítico, como campo de resistência, na corda bamba dos processos educativos, buscam potencializar as docências e as infâncias, reinventando maneiras outras de existência, que ativam a vida como potência criadora de uma alegria subversiva (SIMONINI, 2019) que nos habita em meio às molaridades de máquinas sobrecodificantes, binárias que, ao reproduzirem o mesmo, anulam a invenção. As crianças subvertem os *modus operandi* da máquina abstrata e nos desterritorializam do lugar habitual, familiar, confortante.

Um currículo dogmático se estabelece no plano de organização, em nome de um processo educativo estruturado no controle, na disciplina, na docilização dos corpos. Não há, desse modo, uma potencialização de uma ética e estética da vida, da existência nas relações de afetos, de alegrias, mas visa-se sempre a um resultado.

Nesse sentido, faz-se necessário um currículo que resista aos processos de representação, para subverter o controle que aniquila o outro pelas paixões tristes e resistir aos modelos/moldes que pretendem a uniformização e a homogeneização das experiências.

Desterritorializar as lógicas prescritivas dos currículos da educação infantil pelos

movimentos de uma vida imanente, do plano de composição em linhas de criação contrário às molaridades imersas nas práticas/discursos, que diminuem a potência de agir, deixando-nos tristes, é apostar na alegria como princípio ético de uma educação, tornando a vida nos territórios crianceiros mais bonita e potente. É apostar no ingovernável da vida.

Nesse sentido, indagamos: é possível conceber práticas que se limitem à lista “do que fazer”, em detrimento de todas as intensidades, multiplicidades, singularidades, processos vividos/vitais que atravessam os espaços educativos?

Podemos pensar em instituir, no lugar da força das prescrições, a força de um currículo-menor: “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressas nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2002, p. 273).

Ao problematizar essas questões a partir das filosofias da diferença, identificamos essa potente ferramenta micropolítica como processo de resistências às prescrições maiores (documentos oficiais: resoluções, diretrizes, orientações curriculares, etc.). Assim, as linhas intensivas buscam, nos processos de resistências, linhas de desdobramentos no plano de imanência dos cotidianos crianceiros num coengendramento com as subversões de uma gestão inventiva, procurando mapear, por meio da cartografia, linhas de vida que, ao entrarem em relação com o fazer pedagógico, transformam, criam e inventam planos moventes que desestabilizam formas que operam como plano de organização. Assim, nessa interlocução com as filosofias da diferença, podemos compor platôs que potencializem a produção curricular, com vistas a uma educação menor, cujos gestos sejam efetuados em composição com linhas que afirmem os processos educativos como políticas de afirmação de uma vida.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira. Territórios como espaço-tempo 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 de militância (GALLO, 2002, p. 173).

A produção do conhecimento em linhas singularizantes se constitui nas experimentações, nas trocas, nos encontros, nos afetos. Sendo assim, encontros que não promovem experiências, isto é, que não nos afetam, não produzem sentidos e, sem produzirem sentidos, não produzimos os conhecimentos/relações com aquilo que

nos atravessa, que nos faz pensar, que nos faz criar conceitos outros. Assim, experiências que envolvam a grupalidade, os encontros, experiências com os corpos, com a natureza, com as sensações, etc. não podem ficar restritas aos códigos que não têm a menor relação com a vida imanente. Apostamos num *currículo gesto* que trata da vida, mas também de fluxos, pausas e interrupções e da morte...



(Linhas crianceiras) Tia, para onde foi o T⁹³...?; Ele dormiu pra sempre?; Minha vó falou que ele virou estrela!; Eu não quero dormir muito porque eu quero ver meus colegas e as tias do Cmei; A irmã dele só fica chorando; o que podemos fazer pra trazer o T... de volta?

Indagações que colocam o pensamento em movimento e permitem construir junto com as crianças sentidos para algo que nos é real e compõe com a existência. Currículo é percurso vivido, imanência, produção de sentidos com a vida. Currículo é fazer romper com as modelizações que não equacionam modos de existências como inscrição de si e de mundo, mas potencializar *currículos gestos* como matéria de expressão da afirmação da vida.

Sendo assim, os currículos dogmáticos querem inibir a potência criadora de um devir-criança nas relações de forças, tentando impedir existências mais alegres. Gallo (2002), inspirado em Negri, ajuda-nos a pensar esse devir-dogmático a partir da relação professor-profeta e professor-militante e salienta:

Toni Negri tem afirmado que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal ideia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num professor-profeta, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam (GALLO, 2002, p. 170).

As processualidades formativas, em seu engendramento com os *currículos gestos* nos territórios crianceiros, apontados por Gallo (2002), apostam na constituição de gestos que implicam nas desterritorializações de concepções, efetuando práticas menores de currículos, que potencializam uma vida ativa no viés educativo e formativo e atualizam forças que produzem políticas para uma educação que se faz pelas impossibilidades,

⁹³ Conversas, com as crianças na rodinha, acerca do falecimento de um amiguinho do Cmei-ar.

invisibilidades, inconformismos. Apostando num devir-militante da docência, assumimos com Gallo (2002, p. 171) que,

[...] professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente.

Assim, para cada ato que despotencializa a potência de agir dos currículos inventivos, apostamos nos devires que potencializam nossa existência e, então, ao invés de um currículo-dogmático, prescrito, alfanumérico, molar, apostamos nos devires-minoritários do currículo: *currículo matilha*, *currículo grupalidade*, *currículo artistagem*, *currículo riso*, *currículo invenção*, *currículo alquimista*, *currículo militante*, *currículo abertura*, *currículo nômade*, *currículo gaia*, *currículo fecundo*, *currículo germe*, *currículo resistência*, *currículo insurgente*, *currículo rizoma*, *currículo vital*, *currículo gestos...*

A potência dos germes vitais nos currículos gestos

Artistar os gestos nas processualidades formativas e curriculares como inscrição de si e de mundo na composição com as experimentações crianceiras é produzir bons encontros, criar mundos outros, produzir currículos mais inventivos, afirmar uma vida para além de uma governamentalidade... é a própria ativação dos germes vitais. Devires.

Os devires rompem com o instituído e provocam aberturas para possibilidades outras de vidas nos territórios crianceiros. Um devir-criança da gestão inventiva age com uma alegria subversiva na sua potência criadora e inventiva e nos leva para fluxos mais intensivos de pensar a educação nos territórios crianceiros.

Não estamos dizendo, com isso, que queremos imitar a criança, mas é estar nesta mesma zona de indiscernibilidade da qual elas se (des)encontram. As crianças nos convocam todo o tempo a romper com as durezas, com as representações, a subir nas pedras, saltar platôs, a sentir o gosto azul do céu...

Elas nos colocam a pensar: Que experiências estamos compondo nos territórios crianceiros? Que mundos estamos explorando/criando com elas? De quais

experiências estamos falando? Qual o sentido dos afetos com as crianças? Estamos ativando os germes vitais como força inventiva nos *currículos gestos*?

Habitar nos territórios existenciais das crianças é compor com este espaço de potência criadora, é desejar o espanto do devir, desejar o estranhamento, desejar as dúvidas, desejar o inusitado, desejar e produzir a diferença, e “[...] produzir diferença é criar possibilidades de fluxos de pensamento, tirá-lo do repouso” (CARVALHO, 2012, p. 8).

Assim, os pensamentos entram em movimentos e as problematizações engendram desterritorializações sobre modos de pensar e praticar os currículos, as práticas molares pelos devires-inventivos nos processos de aprendizagens com crianças.

Se, por um lado, estão os espaços da macropolítica, o Estado, os segmentos molares, binários, exprimidos pela árvore, princípio de dicotomia; ao mesmo tempo, os espaços da micropolítica, os segmentos moleculares, o rizoma, em que as binaridades vêm de multiplicidades, e os círculos não são concêntricos (KOHAN, 2004). Os devires-criança nos afetam com suas potencialidades ética, estética e poética que, ao produzirem aberturas nas linhas sedimentares da educação com crianças, produzem políticas. Políticas que afirmam a vida na sua condição inventiva. Condição essa que produz uma política menor, que acontece nos entremeios, nas dobras dos espaços e tempos dos territórios crianceiros.

Por tais motivos, não há como definir percursos aprioristicamente determinados que os currículos percorrerão no labirinto das aprendizagens. É um engano acreditar que podemos seguir por trajetos uniformes e padronizados, pois os mundos possíveis dobram-se, redobram-se e produzem nós e rupturas no fio que supõe guiar um caminho (GONÇALVES, 2019).



Figura 47 – Devir-bicho-pau
Fonte: Arquivo Cmei-ar.



Figura 48 - Registros com o bicho-pau
Fonte: Arquivo Cmei-ar

O pau em devir-bicho, o inseto em devir-pau, as crianças em devir-bicho-pau, as docentes em devir-criança, borboletas em devir... “Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 66). Os devires se espalham, proliferam e contagiam as redes de compartilhamentos nos territórios crianceiros. Mapas são traçados em travessias intensivas e vão desenhando contornos mais alegres, coletivos e compartilhados num território que pulsa vibrante pelas travessias dançantes de um devir-criança que afirma o ingovernável da vida em linhas, pontos e traços que a tecelã vai bordando nos entremeios de um currículo que se faz em meio à vida!

Assim, quando nos referimos ao campo dos currículos como ativação dos germes vitais em redes de afetos no engendramento de uma gestão inventiva, estamos afirmando que seus estudos são amplos e inesgotáveis, uma vez que estão em constante movimento fluxo, transformando e sendo transformados por vetores econômicos, sociais e políticos. Nesse sentido, por político entendemos ser as práticas pedagógicas cotidianas que jamais são neutras, elas expressam nossas intencionalidades por meio dos *gestos*. Potencializar os *currículos gestos* nos territórios crianceiros é acessar essas experiências subjetivas/objetivas. O que potencializamos aqui são experiências coletivas produzidas nos encontros e as escrevemos com as multiplicidades que nos habitam. Nessas redes de afetos, são as marcas produzidas pelas afecções que nos inspiram um *pensamento/pesquisa/escrita* devir, como possível para afirmar apostas que potencializem os gestos que proliferam afetos.

As potências dos germes vitais são provenientes de afetos gestos que contam histórias, embalam as crianças com ternura, acalentam com o amor que acolhem nesse território inventivo das infâncias. São forças que, com alegria, inspiram pelos afetos e emoções criadoras. Pela amizade, envolve a todos numa imensa rede de afetos que florescem e colorem, como as borboletas que deram nome ao nosso jardim: “Jardim das Borboletas”.



Figura 49: Profeta Gentileza
Fonte: Diário **que** bordo.

Sendo assim, a potência dos germes vitais é a própria ativação dos gestos que produzem currículos inventivos no território Cmei-ar: **Gestos** que afirmam a vida e constroem mundos, abrindo ala para a 4ª caminhada com as famílias 2019...

Gestos que banham com a mangueira... **Gestos** que criam personagens...



Figura 50 – Tibum na mangueira



Figura 51 – Que tal uma visita?

Fonte: Arquivo Cmei-ar.



Figura 52 – Quer ser meu amigo?

Fonte: Diário que bordo.

Gestos que, aos encontros, afirmam-se por sua condição de cuidado com outro.

Maturana (1988, p. 19) afirma que o amor (ao outro) “[...] é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”, nas processualidades da *Gestão Inventiva*, que é sempre constituída com o outro.

(Linha crianceira) Eu não gosto “do polícia” porque prendeu meu pai.



(Linha extra⁹⁴) Estamos aqui para proteger vocês. Não fiquem com medo, podemos ser amigos?

Um *currículo gesto* de uma gestão inventiva tem seu primado na constituição de redes de afetos que se compõem num comum perspectivado por uma ética de cuidado com o outro. Uma ética que, ao cuidar desse legítimo outro, concomitantemente faz com que cuidemos de nós. Um cuidado de si e de mundo que compõe para uma comunidade de afetos enlaçada nas redes inventivas de uma gestão em devir. Num gesto de troca entre boné e boina como modo de se colocar no lugar do outro.

Nas imagens abaixo, a criança pintando uma máscara para a festa do aniversário do *Cmei-ar*, numa aparente impossibilidade das mãos, visto que não possui os dedos, um gesto de “Você consegue” produz travessias para experimentações até então impossibilitadas. Ao lado, as crianças da turma *Ternura*, em rede de colaboração que compõe com a diferença. Em ambos os casos, as diferenças evidenciam os possíveis de uma singularidade composta de múltiplas possibilidades de existência por meio da aticação dos germes vitais.

⁹⁴ Linhas extras são todos aqueles que se relacionam com o território *Cmei-ar* sem pertencer a ele.



Figura 53 - Construindo nos possíveis



Figura 54 - Compondo com as diferenças.

Fonte: Arquivo Cmeia-ar.

Seguindo ainda por esses fluxos singularizantes, **Gestos** que rompem com os sexismos (imagem 53) e potencializam modos de pensar com as crianças, que produzem sentidos na construção de conceitos sobre atribuições de homens e mulheres numa sociedade patriarcal nos convocam a pensarmos currículos problematizadores.



Figura 55 - Meninos brincam de bonecas e meninas brincam de carrinhos

Fonte: Diário **que** bordo.

(Linhas aberrantes⁹⁵) Um criança minha falou:

__Tia, meu tio falou que você não sabe nada!

__Por que seu tio acha que eu não sei nada?

__Porque você deixa menina brincar de carrinho e deixa menino brincar de boneca. Não é assim: menina tem de brincar de boneca e menino de carrinho.

Eu conversei com ele e joguei a problemática para ele na rodinha. Falei com eles: é só homem que dirige carro?

__Ah, não tia, minha mãe dirige.

__E por que menina não pode brincar de carrinho se mulher dirige? E com as bonecas? Os homens não cuidam dos filhos? Um deles disse: meu pai me dá banho, cozinha e faz um monte de coisas. Joguei a problemática para sala e foi bem legal.

__Tia, então eu vou brincar com as bonecas!!! Eu gosto de ser pai.

No final do dia contei para mãe do aluno e ela falou que este tio dele é muito machista. Então pedi a ela que desse um recado para ele: diz pro seu tio tudo que a gente conversou hoje e ele vai entender.

⁹⁵ Linhas aberrantes é a tecitura de diálogo entre docentes e crianças.

Gestos que fazem as paredes falarem, cantarem e enunciarem... **gestos** que afirmam currículos (sempre no plural) que apostam na criação de mundos mais potentes, mais solidários, mais gentis. Mais gentilmente. Mais gente. Gentil-mente. Mais mente-gentil (imagens 56 e 57).



Figura 56 - “Gestos de reverberações



Figura 57 - “Paredes que falam”

Fonte: Diário **que** bordo.

A tecelã segue nas linhas fluxos dos currículos que imprimem gestos múltiplos e variados numa vida incessante que persevera numa existência pulsante... **gestos** que alinhavam, rompem, seguem, perseguem, amam e produzem sentidos para romper com categorizações e discursos que se proliferam pelos espaços educativos. **Gestos** na contramão das regularidades que acabam por fixar ações, congelando os possíveis para problematizações acerca de questões tão delicadas e complexas, como a comemoração dos dias de pais e mães, numa perspectiva calcada na ideia de uma família nuclear. A imagem abaixo evidencia uma de várias possibilidades de famílias, visto que temos famílias constituídas apenas por um dos genitores, ou monoparental. Os gestos produzidos constituem os “**Gestos que amam**” numa tecitura curricular aberta a formas outras de conceber as famílias no território Cmei-ar (imagem 58).



Figura 58 - “Gestos que amam”

Fonte: Diário *que* bordo.



(Linhas entrelaçadas⁹⁶) - Eu sou pai solteiro. A mãe não quis assumir... eu amo minha filha e não tenho problemas de criá-la sozinho. Abro mão de tudo para me dedicar a ela. Acho muito bacana o movimento do Cmei quanto às datas comemorativas. O dia tem que ser de quem ama... *Gestos que amam*. Rsr rsrs.



(Linha docente) - Eu perdi minha mãe quando eu tinha apenas dois anos de idade. Filha mais nova de uma família de três irmãs, cresci sem ter muitas lembranças dela. Minha irmã mais velha que tomava conta de mim. Minha maior tristeza, principalmente nas escolas, era a comemoração do dia das mães, não que seja ruim comemorar este dia, afinal, todo mundo tem “mãe”. O problema é que a escola não sabe como conduzir isso e, acaba por contemplar só quem tem. Já os que não têm mãe... acabam não indo à escola neste dia!

As linhas se misturam e vão nos dando pistas para abertura dos possíveis. Além de nos afetarem e fazerem pensar sobre essas questões, abrem fendas nos currículos para construções outras. Assim, em movimentos de debates e nos *movimentos gestos* que nos permitem a condição de estar no lugar do outro, produzimos gestos de empatia e altruísmo nessas redes de afetos. Além desse movimento com as linhas que compõem nosso bordado, as *linhas entrelaçadas* (famílias) também expressam seus afetos por meio dessas questões familiares.

Essas redes inventivas que subvertem as lógicas instituídas produzem a alegria que aumenta a condição de agir nos territórios crianceiros. A alegria produzida pelos movimentos inventivos dos *gestos forças* com as linhas menores das processualidades formativas agencia experimentações políticas com os afetos. Tal experimentação política na produção curricular potencializa currículos inventivos que requerem a produção e habitação de territórios outros para além das formas que já conhecemos de pensar e praticar a vida.

Na expansão dos afetos, as linhas intensivas se entrecruzam e bordam sentidos outros para os códigos convencionais, que já estão institucionalizados nos territórios crianceiros. Nesse sentido, além das rupturas subjetivas, as rupturas nas estruturas

⁹⁶ Linhas entrelaçadas: famílias

produzem modos outros de experimentar esse território, dando passagem para os afetos, ao afirmamos a inseparabilidade entre o trabalho na gestão e o trabalho na pesquisa, isto é, entre *fazer-conhecer* e *conhecer-fazer* como dobras entre a pesquisa e a intervenção.

Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas. Quando já não nos contentamos com a mera representação do objeto, quando apostamos que todo conhecimento é uma transformação da realidade, o processo de pesquisar ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinicar, etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação. (PASSO; BARROS, 2015, p. 30-31).

Força-desvio que se efetua intervindo como um mergulho na experiência (PASSOS; BARROS, 2015) de pesquisa, que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num plano de coemergência. Assim, o plano de experiência no qual estamos mergulhados é produzido pelo coletivo de forças (sujeitos, discursos, gestos...) e formas (os espaços físicos, os documentos, Projetos de trabalho do *Cmei-ar* que o compõem).

A gestão inventiva em comunidades ou redes de afetos compõe com o coletivo de forças na produção do conhecimento, dos modos de fazer e, portanto, de produzir currículos com as processualidades investigativas, intervindo na transformação das paisagens dos territórios, engendrando a inseparabilidade entre trabalho e pesquisa, entre conhecer e fazer e fazer e conhecer. A gestão curricular como ação coletiva, de maneira *transfom-ativa*: cria e desmancha territórios físicos e existenciais, segue por linhas fluxos e traça mapas ao mesmo tempo em que faz seu percurso.

Podemos destacar que, enquanto o trabalho no território *Cmei-ar* acontece em coexistência com a pesquisa, envolvendo as forças e formas, o trabalho também se modifica e suas intervenções efetuam novos traçados para o campo da gestão, ao mesmo tempo que transforma e é transformado. Produzimos, assim, as experimentações como obra de arte aberta com múltiplos pontos de conexões.

As ações interventivas, produzidas pelas transformações subjetivas, reverberam-se nos espaços tempos, em formas de organização desses espaços físicos, transformando as paisagens e criando contorno outros.

As implicações, conforme Lorau (2004), são as forças de um inconsciente institucional que se atravessam constituindo valores, interesses, expectativas, compromissos,

desejos, crenças, ou seja, *formas forças* que instituem uma dada realidade, ou um real social. A gestão inventiva dos currículos trabalha/produz desmanchando formas instituídas que dá expressão às processualidades instituintes. A intervenção modifica as formas, pois uma vez que ela está intensamente mergulhada no plano concreto da experiência, é pouco provável a manutenção desse plano.

Nesse sentido, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção. (PASSOS; BARROS, 2015, p.31)

Os modos de pesquisar não se separam de um plano de criação. A experiência concreta, atravessada pelos fluxos de um *devir-gestora* da tecelã, busca, a partir desse lugar de atuação, articular os efeitos políticos, éticos e estéticos de uma gestão nas linhas inventivas de uma atenção aberta aos processos em curso, que se abrem para produzir conhecimentos com aquilo que nos faz viver. Assim é que a diretriz investigativa da *tecelã-cartógrafa* se forma no acesso ao plano das forças: plano instituinte em transformação, que não se separa do plano instituído.

Pesquisar no mesmo fluxo do trabalho, habitando o mesmo plano intensivo de forças dos territórios para traçar mapas e produzir pesquisa que se aproxime ao máximo das experimentações vividas, é “[...] fazer conexões, [...] elos e tudo o que vive no cruzamento e nas franjas desses territórios existenciais. Precisaríamos estar no mesmo plano intensivo” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 61). Buscamos, com isso, romper com as artificialidades e propor ações que fujam dos padrões que apostam numa suposta neutralidade nos processos investigativos e dizer que “[...] o desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro” (ROLNIK, 2007, p. 23).

Cartografar é abrir-se ao encontro, é mergulhar na duração, é implicar-se com o movimento dos gestos. Gestão inventiva como cartografia dos afetos, gestão nômade, gestão dos desvios. Desvios daquilo que está no plano familiar ou habitual. Gestão cartográfica que se abre para a transformação, ou mudança qualitativa.

Numa abertura aos encontros cartográficos, um dar a falar na gestão inventiva é abrir-se para os desvios. O que é possível desviar? Que efeitos os desvios provocam numa tentativa transformativa? O que dizem as crianças sobre as ações transformativas? E as famílias? Equipe *Cmei-ar*?

Numa gestão aberta para todas e todos que desejam participar/falar, espaços se criam para que apontamentos possíveis possam acontecer. Essas aberturas, constituídas em plenárias abertas, buscavam tecer redes de *com-versações* com as múltiplas forças habitantes dos e nos território Cmei-ar.

O que precisa melhorar no nosso Cmei?

Quais as cores ficarão mais bonitas para pintá-lo? O que está faltando?

O que precisamos fazer logo?

O que pode esperar um pouquinho?

Como vamos organizar/administrar o dinheiro do Conselho de escola?

Dentre outras questões que foram surgindo, organizamos os espaços e tempos para as discussões de melhorias.

Na imagem 59, podemos ver momento de diálogo com as crianças sobre as sugestões e, na imagem 60, os registros/desenhos e tentativas de escritas das turmas sobre as melhorias. Nas imagens 61 e 62, conversações com as linhas entrelaçadas e mistas, compondo com opiniões, sugestões para a melhoria/acolhimento dos segmentos e do território como um todo e para todos.



Figura 59 - Conversações com as crianças



Figura 60 - Devolutiva das Linhas crianceiras

Fonte: Diário *que* bordo.



Figura 61 - Conversações com as Linhas entrelaçadas **Figura 62 - Conversações com as Linhas mistas**
 Fonte: Arquivo Cmei-ar.

No mesmo movimento-fluxo, os diálogos ampliam os bordados para pensar modos de potencializar nossos espaços e tempos no território criançeiro. Numa tecitura coletiva de sentidos para o trabalho no território *Cmei-ar*.

Nesse movimento, a tecelã vai se abrindo em redes de conexão, para com-versações com o coletivo de forças que também atuam no Cmei-ar. Nessa rede de afetos, o dar-se a falar potencializa o que dizem as crianças e o que dizem as famílias sobre os gestos que produzimos nos cotidianos iminentes do território que habitamos.



(Linhas cianceiras) __Vamos fazer mural para agradecer; __bilhetes coloridos; __eu gosto do meu Cmei; __ eu gosto de me ver nos murais; Dar pirulitos na saída; __fazer muitas festas... __Consertar o parquinho; __Pintar as paredes.

As experimentações transformativas nos espaços físicos, por meio de uma escuta sensível, enunciam as transformações subjetivas com a potência de uma alegria que faz aumentar nossa condição de amizade e composição no território criançeiro. Transformações paisagísticas também acolhem e valorizam o coletivo de forças que habitam o território *Cmei-ar*.



Figura 63 - Ao assumirmos a gestão...



Figura 64 - Um colorido a mais...

Fonte: Arquivo Cmei-ar.



Figura 65 - Reivindicações de uma cobertura



Figura 66 - A cobertura

Fonte: Arquivo Cmei-ar.

Nos fluxos de uma *ética de cuidado de si e do outro*, as imagens apresentam transformações provenientes dos (bons) encontros em que as discussões/negociações sobre a necessidade de revitalização foram potentes para as intervenções nas pinturas, toldos e a cobertura no pátio. Fruto de muitas conversações, as transformações físicas enunciam o cuidado expresso em linhas desejanter de um coletivo que se preocupa com as crianças, com as famílias e com a equipe de trabalho no espaço tempo *Cmei-ar*. A pintura nas paredes, nos bancos, tratamento no piso imprimem as concepções que temos de escola, educação infantil e

do serviço público. Todas as linhas desejantes, ou o coletivo de força se sentem acolhidos e, por isso, atuantes nesse território de modo pertencente.



Figura 67 – “Consertar o parquinho”



Figura 68 – Potencializando o parquinho

Fonte: Arquivo Cmei-ar.

Gestos interventivos revitalizaram esse *lugar tempo* para que as experimentações pudessem retomar seu fluxo. Como experimentações importantes no território criancero, a reforma do parquinho foi a primeira ação de médio prazo realizada. Seleccionamos algumas imagens do antes e depois, que indicam a potência dos gestos coletivos nas transformações físicas deste espaço.



Figura 69 – Mato não, tia!



Figura 70 – “Quero areia!”

Fonte: Arquivo Cmei-ar.



Figura 71 - “O matinho cresceu”



Figura 72⁹⁷ - “O matinho foi embora”

Fonte: Arquivo Cmei-ar.

A escolha das prioridades ocorreu em função dos apontamentos feitos com a participação de todos os segmentos que compõem o território Cmei-ar. O parquinho, *espaço tempo* da criação, da experiência, das fabulações do faz-de-conta, foi apontado como prioridade de urgência pelo grande tempo que ficou interditado devido à sua insalubridade (muito mato abrigando bichos, bancos quebrados, apresentando riscos, sem pintura, etc.).



Figura 73 – “Chão, não! Solo das experimentações.”

Fonte: Arquivo Cmei-ar.

⁹⁷ Na imagem 72, a pintura, com a areia granulada tratável e brinquedo de balanço novo. No fundo da imagem, à direita, conseguimos visualizar a revitalização da pintura nas cerquinhas, janelas, pilares, portas e paredes.

Além disso, investimos no chão/solo da escola com tratamento hospitalar (película antibacteriana, brilho antiderrapante), visto que é nele que histórias são contadas, afetos são trocados e vidas são compartilhadas e produzidas. O solo da escola é território dos afetos e nos diz muitas experimentações...



Figura 74 - Criando os possíveis

Fonte: Arquivo *Cmei-ar*



Figura 75 - Os possíveis...

Fonte: *Diário que bordo.*

A materialidade das intenções e das linhas desejantes dá formas e expressão aos gestos que efetuam os currículos. Nos gestos que fazem as paredes falarem, são publicizadas as ações de tempo em tempo em que elas são realizadas. Como potência das ações coletivas, vamos construindo uma Gestão ética, estética e poética, que aponta para uma política agenciada em linhas forças que, ao aumentarem nossa alegria, aumentam nossa condição de agir, intervir e criar travessias para que gestos em composição se constituam em gestão-tão. Tão solidários, tão participativos, tão dialogados, tão gratos, tão altruístas, tão, tão tão... *Ges-tão*.



Figura 76 - Potência da Gestão Coletiva

Fonte: Arquivo Cmei-ar.

A atuação com a gestão no e do Cmei-ar proporcionou viver sentir experiências que ampliaram o sentido de experimentar o território criancieiro. Ampliaram-se os sentidos de coletivos, de público, de trabalho, de vida. Assim, em linhas entrelaçantes, foi possível bordar e colorir os espaços, trazendo vida e alegria para o coletivo que a ele se compõe.

O trabalho coletivo cria modos de existência que potencializam a atuação no mundo, criando mundos outros no território *Cmei-ar*. Tais gestos transformativos puderam ressignificar o espaço tempo, nesse território, desenhando contornos outros em linhas inventivas. Essas transformações/criações acionavam nossos devires, impulsionando-nos em redes de ações que, ao mesmo tempo que desmanchavam paisagens, outras concomitantemente já estavam sendo desenhadas. As transformações físicas são um modo de enunciação de um processo de subjetivação que está em fluxo.

Paradoxal a uma gestão feita em gabinetes, sem interação, sem ser acessível, a gestão inventiva em comunidades de afetos aposta na composição como a arte do encontro. *Com-versas*, diálogos, escutas...

Nesse sentido, além das mudanças físicas, simultaneamente produções de sentidos acerca deste território iam delineando outros traçados como linhas forças que rompiam com a lógica de organização segmentária, etária, administrativa, técnica e

burocratizante. Assim, num desses movimentos de conversações, pensaram-se termos/sentidos para ressignificar a organização das turmas/grupos como modo de romper com ideia de uma organização administrativa⁹⁸, pautada somente pelo requisito idade, por exemplo. A ideia de fazer os sentidos vazarem pelas fissuras constituiu sentidos outros à organização dos grupos pelo viés dos afetos.



(Linhas mistas) [...] poderíamos, então, pensar cada turma como um afeto: por exemplo: Alegria, amor, amizade, ternura... coisas assim. / O grupo II, por se tratar de bebês, das crianças que estão iniciando, poderia ser Amor. Tudo começa com o amor. / Verdade! Entendemos que o amor é a base de toda relação de si e de mundo. Olhando aqui no celular, achei essa frase: Tudo começa pelo amor. *“O amor é uma lona fornecida pela natureza e bordada pela imaginação” (Voltaire)*. Essa pode ser a proposta/sentido para o grupo II. / [...] O Grupo III poderia ser Ternura! Além de eu gostar muito do *Che Guevara (rsrsrs)*, ternura é fundamental no acolhimento com afeto. *“É preciso endurecer, mas sem jamais perder a ternura. Originalmente: “Hay que endurecerse, pêro sin perder la ternura jamás.” (Ernesto Che Guevara).* / Nós, professoras do Grupo IV, gostamos muito dessa ideia que temos discutido sobre a alegria... O sentido da alegria como política nos toca muito. Estamos inspiradas em Espinosa. Apostamos na alegria como afeto que potencializa a condição de agir e de estar no mundo. Isso é muito potente! / *“Não há solidão mais triste do que a do homem sem amizades. A falta de amigos faz com que o mundo pareça um deserto”*. Essa frase é do filósofo Francis Bacon, que inspirou o modo que nos referenciamos à turma do Grupo V. Esses dias agora, conversando com as crianças sobre o que elas mais gostaram de fazer no Cmei, considerando ser o último ano, elas disseram que foi fazer amigos. Acho que tem tudo a ver com os sentidos de estar na educação infantil.

Os alinhavos das linhas mistas que tecem ideias-afetos sinalizam que formas e forças coengendram modos de ser e estar nos territórios das infâncias. São agenciamentos rizomáticos: cada ponto se conecta em outro tecendo, assim, bordados múltiplos, diversos, singulares...

Nesses fluxos, vamos percebendo que as ações se manifestam em gestos de contágios nas redes cooperativas.

No percorrer das atividades no *Cmei-ar*, uma parada brusca nos pegou de surpresa... Fomos assolados por uma pandemia, que nos forçou de maneira descomunal a criar caminhos e travessias para um fazer pedagógico operacionalizado **na** distância.

Dentre tantos afetos que efetuamos em comunidades cooperativas, incluímos neste *bordado-tese* ações que a matilha *Cmei-ar* considerou importante no momento de isolamento o qual estamos atravessando. Nessa distância física com o povo crianceiro, outras redes de intensidades puderam se constituir para além das que já

⁹⁸ Orientação técnica que organiza as turmas por faixa etária (Grupo I, II, III, IV e V)

estávamos habituados. Foi necessário pensarmos formas outras de aproximações, como modo de nos afirmarmos nesse distanciamento com as crianças e suas famílias. Assim, além dos *kits* de alimentação entregues às famílias, como necessidade de suprir a refeição que em parte era feita nas escolas, entregamos às famílias o que chamamos de “bolsa dos afetos”. Esse gesto foi um plano de intervenção, pensado com a equipe, sendo um apêndice dentro do Projeto Institucional. Assim, criamos um eixo denominado: ***Ações na quarentena: Gestos que aproximam, afetos que acolhem***. Tudo muito simples! Na bolsa, lápis de cor usados, giz de cera usado, tintas usadas, bloco para desenhos e registros produzidos pela equipe, *kit* para os cuidados com os dentes, do projeto de prevenção à saúde da prefeitura, máscaras de proteção feitas pelo Cmei, pirulitos e muitos, muitos afetos de *amor, doçura, ternura, amizade e alegria* para as crianças do território *Cmei-ar*. As imagens 77 e 78 enunciam a produção da “bolsa dos afetos” e o QR code (Imagem 79) nos mostra a alegria como potência dos gestos que aproximam.



Figura 77 – Juntando o que tem



Figura 78 – Transformando objetos

Fonte: Diário **que** bordo.



Figura 79 – Bolsa dos afetos

Fonte: Diário *que bordo*.

As experimentações nos *com-vidam* a afirmar a vida com os gestos tecidos coletivamente nessa comunalidade potente dos afetos.

Assim, os fluxos da tecelagem com a gestão no e do *Cmei-ar* proporcionou *viver sentir* experiências que ampliaram o *sentido da escola*. Ampliaram-se os sentidos de coletivos, de público, de trabalho, de vida. A tecelã, em linhas entrelaçantes com as forças intensivas, *borda vida e alegria* com o coletivo do qual ela está em composição.

Esses *gestos que revitalizam*, colorem e transformam as paisagens, entrega *kits*, *bolsa dos afetos*, etc. mudam nossa concepção de intervir nos espaços afirmando a potência do público, das escolas públicas que se constituem com as políticas públicas, mas sobretudo com a política da alegria, que potencializa nossa atuação no mundo e, portanto, nos territórios educativos. Nesse sentido, afirmamos esses espaços como sendo acolhedores, bem cuidados, com bons encontros e muitos afetos!

Currículos gestos é isto: é a potência da ação coletiva como ativação dos germes vitais nas travesias de uma gestão inventiva.



Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou... (GUILMARÃES ROSA, 2016)

CARTOGRAFIA DOS AFETOS: OU DA ALEGRIA COMO EXPERIMENTAÇÃO POLÍTICA NA GESTÃO INVENTIVA NOS TERRITÓRIOS CRIANCEIROS

Chegar ao (não) fim de uma escrita após um longo percurso sentido e vivido das dobras de uma cartografia em devir é poder considerar que ainda temos muito a percorrer... São caminhos enviesados pelas linhas de vida que agenciam uma *vontade de potência* com força de uma política da alegria que nos encoraja na criação dos possíveis, no enredar de cada manhã tecida nas travessias do território crianceiro *Cmei-ar*.

Por entre essas linhas tênues de uma teia tênue de uma tênue linha, criamos cenários, telas, tendas, toldo. Toldo de um tecido tão aéreo. Expressões que designam a manhã que vai se tecendo inventivamente de gesto em gesto no território crianceiro, *alinhave-bordado* pelos gritos dos galos e tecelãs e dos seres inventivos na tecitura de uma gestão dos afetos. Afetos como efeitos dos encontros, portanto sempre coletivo, relação, composição. *Um galo⁹⁹ sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos* e de outras crianças, de outros docentes, de outros gestores, de outros pensamentos, de outras invenções. É preciso galos que lancem um grito, o outro pegue como um lance de dados, um que pega e devolve de outra forma. Nunca permanece o mesmo, nem no mesmo.

Um galo sozinho não tece manhã. São precisos vários cantos e mãos e corações e pensamentos e afetos. Composições que se fazem no entremear das linhas tecelãs, com a matilha *Cmei-ar*, com a matilha *Com-versações* e tantos outros bandos que potencializam as redes de afetos tecidas cotidianamente nos territórios das infâncias...

Nesse complexo entremear dos fios, é importante expandir as forças, para que os gestos/gritos lancem *de um que apanhe esse grito e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro* como os gritos/escritos beligerantes de uma tese que enreda sua trama movida por uma alegria política que nos potencializa na busca pelo desconhecido, pelos estranhamentos, por aquilo que assusta, ou que seja *peculiar*! É uma investidura nas (des)dobras dos encontros que aposta nos possíveis, na alegria, nos caminhos apregoados em

⁹⁹ Capítulo enviesado pelo galo (João Cabral de Melo Neto).

trajetórias incertas e rupturas constantes, de modo que nossos gritos/protestos se engendrem com *de outros galos (e Janetes e Reginas e Ferraços e Simonis e Sívios Gallos e territórios crianceiros e com-versações e teçelã e e e) que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos*. O canto dos galos reverbera os enunciados em fluxos que pedem passagem nos territórios crianceiros, proliferando linhas nos *entretendimento* das redes de uma gestão inventiva que se (des)dobra nas processualidades formativas e na produção de *currículos gestos*.

Assim, nas linhas das processualidades formativas, uma gestão inventiva se constitui pelos efeitos dos afetos¹⁰⁰ produzidos nos encontros, nas partilhas, no *com-partilhar*, no *com-fabular*.

Com-partilhar histórias, contos e fábulas!

Fabular com os habitantes do território crianceiro: diferente, singular, peculiar: Cmei-ar.

Fabular a vida, a gestão, os regimes instituídos, as políticas, nossa condição de atuação no mundo...

Fabular os possíveis como força-invenção.

Traçar contornos intensivos de uma escrita em devir, para compor com os gestos peculiares dos fabulantes desta cartofabulação.

Fugir, escapar, desterritorializar, espalhar, criar armas.

A fábula é arma! Arte de resistência. É desterritorializar o pensamento!

As redes de afetos de uma gestão inventiva, produzidas nas processualidades formativas, constituem-se num devir-monstro dos gestos peculiares que extrapolam com os sentidos de formações que estão pautadas somente na certificação, para um sentido de formação que afirma a vida como potência do conhecer. Existe uma necessidade vital! Conhecer é uma necessidade vital. Nesse sentido, interessa-nos criar linhas de fuga na constituição de modos outros de produzir encontros. (Des)formar. Interessa uma *arma-ação*, uma *forma-ação*, ou a *ação* das formas/armas. Interessam as processualidades que escapem dessa lógica

¹⁰⁰ “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (Espinosa, Ética III, Def 3).

mercadológica e nessas redes de afetos, e que possamos produzir a alegria como potência política revolucionária. Explosão molecular. Criar é uma grande alegria, já afirmava Gabriel Tarde, citado por Pelbart (2003). Interessa produzir encontros que produzam vidas nessas relações para além das prescrições que muitas vezes só fazem “engessar” o pensamento. As redes tecidas e vividas nas *cotidianidades* da imanência dos territórios crianceiros nos convidam e experienciar outras formas-de-vida e, portanto, de *gestos* que reverberem a materialidade das expressões daquilo que nos movem e produzem sentidos, contágios e alianças pelos movimentos pulsantes, inventivos e desejantes no território *Cmei-ar*.

Na contramão de um movimento regulador, de um *currículo prescrição* que enquadra as experiências em modelos, padrões e normatizações que podem impedir as intensidades sentidas e experienciadas nos territórios das infâncias, os *currículos gestos* são força que pulsa e transborda vida. São conexões rizomáticas, interligadas a diferentes pontos, criando outros pontos que são ao mesmo tempo *chegadas e partidas*. São experimentações constituídas por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado, tecido em conversações, sentimentos, afetos e ações concretas/imanentes.

Os *currículos gestos* em seu devir-criança subvertem os modos instituídos e agenciam a alegria como potência política nos territórios crianceiros.

Produzir *currículos gestos* é, nesse sentido, criar deslocamentos, ativar os germes vitais e produzir uma *ciência dos afetos*. Isso significa efetuarmos ações sob a ótica do inusitado, do inesperado, do estranhamento e, portanto, do acontecimento. *Currículos gestos* são currículo acontecimento. Acontecimentos são aberturas, criações, alegrias, felicidades.

A sábia experiência da política não nega a natureza dos homens, seria tolo fazê-lo. Muito pelo contrário, uma Ciência dos Afetos busca entender qual a força dos afetos e encontrar os meios, os elos para melhor articular cada singularidade, satisfazendo ao mesmo tempo interesses individuais e coletivos. Agimos em função do desejo, então, se agimos, é sempre buscando a felicidade e a expansão, não o constrangimento e a tristeza. Temos assim um objetivo claro e bem definido: instituir a felicidade! (TRINDADE, 2016).

Espinosa afirma a felicidade como uma experiência inventiva. Ao tratar do terceiro gênero, o filósofo nos aponta uma imersão no encontro com a felicidade. “A instituição da felicidade é assim um projeto não só político, mas também ontológico. A cada aumento de nosso poder, tornamo-nos diferentes, enriquecendo o que somos, expandindo o ser social” (HARDT; NEGRI, 2016, p. 413). Instituir a felicidade é torná-

la parte de nosso cotidiano, dos nossos gestos, das nossas apostas e sermos causa dela. “[...] Estamos falando de uma felicidade que ama pensar, uma alegria racional, um processo desejante que aumenta a capacidade de afetar e ser afetado”. (TRINDADE, 2016).

Nas dobras de uma gestão inventiva, entre as processualidades formativas e a ativação dos *currículos gestos*, apostamos que essas potências só são possíveis pela alegria produzida como biopotência nos territórios crianceiros.

Desbravando mares e tempestades, ventos fortes e impetuosos, caminhamos, marchamos e dançamos na composição de um bordado que se tece numa *escrita tese ou mesmo num bordado-tese*. Um *bordado-tese* que não termina, mas abre caminhos, bifurcações como condição de se pensarem outros possíveis na gestão inventiva nos territórios crianceiros.

Optamos, *neste bordado-tese*, não arrematar os fios, mas *entretendê-los*! Apostando em aberturas outras que ampliam os tecidos... O canto dos galos são forças enunciativas, ou dos ajuntamentos das linhas que, como os fluxos, bifurcam, trifurcam rizomaticamente, abrindo possíveis para as múltiplas tecituras que produzem alegria.

Ziguezagueando nos fluxos dessas linhas nômade, pretendemos chegar ao (não) fim deste trabalho, profanando a alegria como arte de uma biopotência para viver de alegria em alegria como potência política da resistência na existência.

E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação.

Ainda que tal modo de funcionamento social evidencie as novas modalidades de um capitalismo perverso, cuja política (ideológica) pretende a manutenção de um sistema maquínico manipulador, a vida persevera resistindo.

Às políticas neoconservadoras, podemos afirmar que sua proatividade reativa propõe medidas e estabelece ações contrárias à afirmação da vida. Política, no sentido da polis ou da cidade, só pode ser feita no e com o coletivo. Políticas ativas ou da alegria produzem transformações/transmutações. Os territórios do saber, muitas vezes, acabam por serem reprodutores de uma ordem mundial que pretende o domínio, a vigência, o universal e, portanto, o hegemônico. O canto que produzimos nos territórios crianceiros produz modos de existência outros de estarmos no mundo e

estarmos discente, docente, pedagoga/o, gestor/a, enfim, de podermos tecer *linhas-cantos* nos territórios onde os afetos pedem passagem.

Os movimentos de uma gestão inventiva tentam romper com a produção de uma subjetividade puramente molar, que está assujeitada pelos processos de dominação, que estão a serviço da opressão, submetendo os “dominados” aos medos e tristezas que também alimentam a máquina sobrecodificante de um sistema capitalístico. Pretensiosamente, esses processos ou *armações* induzem uma servidão maquínica e uma sujeição social como modo de produção que tenta enquadrar as experimentações fora do sujeito, ou as processualidades das redes de subjetivação singularizantes.

Uma gestão escolar que se sustenta pelo autoritarismo nos cotidianos dos territórios crianceiros acredita que, por meio de forças coercitivas, a educação se torne eficiente: subjetividades “disciplinadas”, “massa conformada”. Esse modelo de gestão se vincula às lógicas de uma sociedade que usa os espaços escolares não para a criação e invenção de mundos outros, mas investe forças para colonizar esses espaços para o controle e a dominação.

A alegria, na gestão inventiva, é estratégia política às forças reativas que atacam a artistagem pela sua potência de afirmação da vida, em função da sua força criadora. Inventar é criar composições outras, afetar de modos outros, produzir deslocamentos. Compor encontros e criar relações... Invenção não é criatividade do novo, como a modernidade nos ensinou... Invenção é a condição de criar inventivamente sentidos na vida, para a vida, com a vida. Produzir existências mais potentes e alegres em composição com os signos artísticos que cumprem, nesse sentido, uma potência estética e poética da potência de experimentar/pensar sensivelmente. *Gestar com invenção é poder abrir-se para mundos outros é [...] sonhamos com outras coisas, mais clandestinas e mais alegres*” (DELEUZE, 1992, p. 18). Produzir uma gestão inventiva é fazer com que a gestão vaze pela própria gestão: invencionando, deslocando, problematizando, rompendo, desestabilizando as estruturas/*armações* na composição do toldo céu que caiba todos e não somente alguns... Gestão inventiva como comunidade de afetos, redes de afetos, grupalidade expansiva, comunalidade. Gestão sem representação, sem *armação*... Numa gestão inventiva criamos as armas que precisamos: são armas em ação, é uma *arma-ação* contra a fluidez proativa e modular de forças capitalísticas.

A alegria como potência política abre caminhos, bifurca as linhas para as experimentações que podem produzir subjetividades singularizantes em modos outros nas constituições de uma gestão inventiva. *A alegria é a prova dos nove*¹⁰¹ de uma gestão inventiva que se faz nas tecituras dançantes e errantes em linhas nômades. Alegria que aumenta a potência de agir nas processualidades educativas e nos coloca em relação com a vida. Gestão da vida, gestão vital, gestão inventiva.

Gestão inventiva se faz driblando a cafetinagem dos afetos tristes, que induzem a passividade que interrompe a germinação de um mundo por força de um sistema capitalista e sua eficiência; fazendo política; potencializando o público, apostando no comum; produzindo uma *escrita gesto* de um bordado que faz a língua gaguejar, entendendo que o conhecimento não se separa do afeto; investindo na ideia de território como possível que rompe as barreiras geográficas; assumindo que o desejo é força que age em nós; tem a ética como a bússola; é a condição de produzir suas próprias armas; é a potência do desassossego; pensa outras trincheiras; é o agenciar dos encontros que lubrifiquem nossas máquinas desejantes; é produzir tese em bando que pensa e age em composição; procurando nas fagulhas criadoras germes vitais; seguindo em linhas dos rastros de um delírio; dissipando certezas; colocando em xeque; no estranhamento familiar.

*A escrita não tem fim, ela não sai dos fluxos, apenas muda seus fluxos. A vida é etc*¹⁰²... Nenhuma tentativa de conter a vida (agudizamos, aqui, a vida nos territórios crianceiros) dará conta de privá-la. A vida persevera, insiste, não se cala [...] *Se eu tivesse mais alma pra dar eu daria*¹⁰³... Daria como a manhã em céu azul, sem armação, a manhã, todo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão.



¹⁰¹ (OSWALD DE ANDRADE, 1928).

¹⁰² (ROSA, 2016).

¹⁰³ (DJAVAN, 1992).

INSPIRAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, p. 306-316, setembro a dezembro de 2015.

AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ALVAREZ Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

ANDRADE, Oswald de Andrade Andrade, O. Revista de Antropofagia, **Ano 1**, No. 1, maio de 1928.

BARIN, Ana Cláudia. **Afetos de um mundo secreto**: fabulações de uma formação docente. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BARROS, M. <https://www.pensador.com/frase/MzM2MTUy/> acesso em 17 de Jul. 2018.

BARROS, L. M. R. de; BARROS, M. E. B. de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, May/Aug. 2013 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922013000200010>. Acesso em: Fev. 2019

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BELCAVELLO, Maria Paula Pinto dos Santos. **Cinemaquinação**: entre montanhas e vale, um sobrevoo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BERGSON, H. O pensamento e o movente. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FORMENTO, Rosemari. Uma cartografia da estética (in)visível em espaços de educação infantil . 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Regional de Blumenau, Blumenau, 2016

CAMARGO, Andréia Regina de Oliveira. **Foto-grafando infâncias**: experiências imagéticas e poéticas e currículo na educação infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

CAMUS, Albert. A peste. [S.l.: s.n., 1947]. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/images/ihu/2020/eventos/quarentena/Livro-1947-CAMUS-A_Peste.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: Fev. 2019

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 481-503 abr./jun. 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> 491. Acesso em: Fev. 2019

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CINTRA, Amanda Mendes Silva *et al.* Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Revista de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 29, n. 1, p. 45-53, jan.-abr. 2017.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global Integrity, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. **Por que somos tão tristes?** Palestra Formação Continuada: Unifebe (Brusque) Brusque, SC, 22 de julho de 2008.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE-G.-Espinosa-e-o-Problema-da-Expressão1.pdf
conexoescnicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

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

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário**. Pierre-André Boutang. Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações] 1994/95.

DIAS, Rosemeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2012.

ESPINOSA, Baruck de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FOUCAULT, Michel. A “Governamentalidade”. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber: ditos e escritos**, vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M.. **Sécurité, territoire, population**: Cours au Collège de France, 1977-1978. Paris, Gallimard/ Seuil, 2004.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 2010.

GALLO, Sílvia. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, v.27, n. 2, p. 169-178, jul./dez.2002

GALLO, Sílvia Donizette. Entre Édipos e O Anti-Édipo: estratégias para uma vida não-fascista. In: Margareth Rago; Alfredo Veiga-Neto (orgs). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte Autêntica editora, 2015.

GOBATTO, Marcia Regina. **Improvisações formativas em encontros com**

professoras/ES- formadoras/ES. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

GONCALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GUEDES, Beto. Sol de primavera. Álbum: **Dias de paz.** Ano: 1998.

GUZMÁN, Fernanda Inácio Eduardo. **Era uma vez a liberdade.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Bem-estar comum.** Rio de Janeiro: Record, 2016.

KOHAN, Walter. **A infância da educação: o conceito devir-criança.** Trabalho, apresentada no III Fórum do Ensino de Filosofia do Centro-oeste (Brasília, novembro de 2003) e no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Rio de Janeiro, maio de 2004). Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html> > Acesso em:

KRENAK, Ailton; ROLNIK, Suely. **Constelações insurgentes: Fim do mundo e outros mundos possíveis.** Fórum de Ciência e Cultura. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k5SP0GHjWfw> . Acesso em: 10 nov. 2019.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio; GALLICCHIO, Gisele Soares. Apresentação. In: LINS, Daniel (org.) **Nietzsche/Deleuze: arte, resistência:** Simpósio Internacional de Filosofia, 2004. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza, CE Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

LAUFF, Rafaelle Flaiman; SIMÕES, Regina Helena Silva. Flutuações da galera, (im)perfeições da pedagogia e outros mapas de navegação: a formação em serviço de professores no espírito santo (1930-1935). **Revista Brasileira de História em educação**, v19. e086 2019.

LAZZARATO, Maurício. **As revoluções do capitalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LENINE; FALCÃO, Dudu. Paciência. Álbum: **“Na pressão”.** Ano: 1999.

LINS, D. Estética como Acontecimento. In: DIAS, S. O.; MARQUES, D.; AMORIM, A. C. **Conexões: Deleuze e Arte e Ciência e Acontecimento e...** Petrópolis/RJ; Brasília/DF; Campinas/SP: De Petrus; CNPq/MCT; ALB, 2012. p.17-36.

LOURAU, R. “Implicação-transdução”. In: ALTOÉ, S. (org.). **René Lourau, Analista em tempo integral.** Campinas: Hucitec, 2004.

MARQUES, Davina. Entre fabulações de uma formação docente. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 160-174, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734819870> . Acesso em: Fev. 2019

MARQUES, D.; OLIVEIRA DIAS, S. **Conexões**: Deleuze e Vida e Fabulação e... Petrópolis/RJ; Brasília/DF; Campinas/SP: De Petrus; CNPq; ALB, 2011.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios**, n. 32, p. 123-151, dezembro 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169/>. Acesso em: Out. 2020

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. **ESCRIDELEITURAS**: gestos que transbordam infância. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MELO NETO, João Cabral de. **Tecendo a manhã**. A educação pela pedra e outros poemas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MORAES, Vinicius de; POWELL, Moraes Baden; PEIXOTO, Marcelo. **Samba da benção**. © Universal Music Publishing Group, BMG Rights Management, Sony/ATV Music Publishing LLC. 1981.

MORO, Cibele Vargas Machado; AMADOR, Fernanda Spanier. O trabalho da gestão: notas sobre poder e subjetividade. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 15, n. 2, abr.-jun. 2015.

NEGRI, Antônio. **De volta**. Entrevista com Anne Dufourmantelle. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2006.

NIETZSCHE A GAIA CIÊNCIA 1882

NUNES, 2019 BONICKOSKI, Rosemari Formento. Uma cartografia da estética (in)visível em espaços de educação infantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

PAOLIELLO, Juliana Paoliello. **O Devir-Docência das "Pessoas Grandes", Agenciado Pelos Devires- Menores do Povo-Criança**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PASSOS, Educarado; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PELBART, Peter Pál. Da função política do tédio e da alegria. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). Cartografias e devires: a construção do presente. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 69-78.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital: Ensaio de biopolítica**. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2003. 252p.

PELBART, Peter Pál. Biopolítica. **Sala Preta**, v. 7, p. 57-66, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v7i0p57-66> . Acesso em: 02 jul. 2018

PIZZIMENTI, Cris. **Sou feita de retalhos**. Facebook "Uma pitada de encanto, 2013. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>. Acesso em: 17 jul. 2018.

POZZANA, L.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

PRATES, M. R. C. **A Força Revolucionária das Experimentações Políticas de Amizade, Alegria e Grupalidade nos Currículos e na Formação de Professores da Educação Infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PRETTO, Adriana de Oliveira. **Entre-infâncias: movimentos nômades do recreio infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2017.

RAMOS, Gabriella Lange. **O amor no spinozismo e a política do comum**. 2015. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RIGGS, Ransom. **O orfanato da srta. Peregrine para crianças peculiares**. Tradução Edmundo Barreiro e Marcia Blasques. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base nacional comum curricular e micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Univesidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241- 251, set./fev. 1993.

ROLNIK, Suely. Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil. In: ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/artigos/cartografia-ou-de-como-pensar-com-o-corpo-vibratil/view>. Acesso em: 01 set. 2018.

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

ROOS, Maria da Glória Munhoz. **Alegria de uma docência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

ROSA, Guimarães. **60 Frases de “Grande Sertão: Veredas” em comemoração aos seus 60 anos de publicação**. 2016. Disponível em: <https://www.upf.br/biblioteca/noticia/60-frases-de-grande-sertao-veredas-em-comemoracao-aos-seus-60-anos-de-publicacao/>. Acesso em: 15 out. 2019.

SCHWANTZ, Josimara Wikboldt. **A docência em escrituras**: cartografia de um estilo animal. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SIMÃO, Diana Sueli Vasselai. **Cartografando práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

SIMONINI, Eduardo. A alegria subversiva de devir-criança. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 11-25, jan./abr., 2019.

SKAF, Gabriel Junqueira Pamplona. **Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.

TRINDADE, Rafael. **Devir-escritor**. 2016. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2016/04/12/devir-escritor/>. Acesso em: 26 ago. 2018.

Revista Teias v. 13 • n. 27 • 75-87 • jan./abr. 2011 – CURRÍCULOS: Problemática em práticas e políticas.