

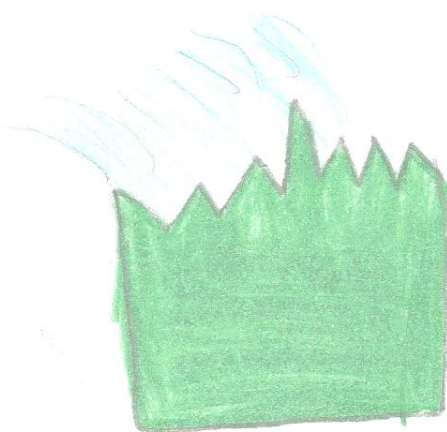


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUZANY GOULART LOURENÇO



**A FORÇA-INVENÇÃO DA DOCÊNCIA E DA INFÂNCIA NOS
PROCESSOS DE *APRENDERENSINAR***



VITÓRIA
2015

SUZANY GOULART LOURENÇO

**A FORÇA-INVENÇÃO DA DOCÊNCIA E DA INFÂNCIA NOS
PROCESSOS DE *APRENDERENSINAR***

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janete Magalhães Carvalho.

**VITÓRIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L892f Lourenço, Suzany Goulart, 1989-
A força-invenção da docência e da infância nos processos de
aprenderensinar / Suzany Goulart Lourenço. – 2015.
169 f. : il.

Orientador: Janete Magalhães Carvalho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cotidiano escolar. 2. Currículos. 3. Experiência. 4.
Educação – Filosofia. 5. Infância. 6. Professores. I. Carvalho,
Janete Magalhães, 1945-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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



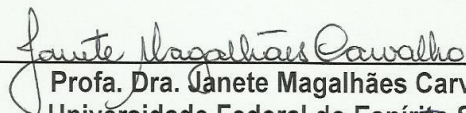
SUZANY GOULART LOURENÇO

A FORÇA-INVENÇÃO DA DOCÊNCIA E DA INFÂNCIA NOS PROCESSOS DE APRENDERENSINAR

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 16 de julho de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA



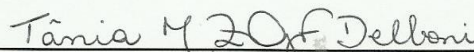
Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo



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



Prof. Dra. Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Universidade Vila Velha

Àqueles que apostam na potência de vida dos cotidianos escolares. À Anninha e Daniel, pelas composições e devires.



(Homenagem – Martha Barros, 2012).

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos Àquele que é o único digno de receber a honra e a glória, a força e o poder. Quero agradecer, primeiramente, ao Salvador!

À Janete Magalhães Carvalho pelo carinho, compreensão, incentivo e por todos os bons encontros que, desde a graduação, temos produzido. Esses encontros potencializaram a escrita desta dissertação, bem como minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

À minha mãe, Fabíola, que desde sempre apostou em mim e me incentivou a conquistar meus sonhos, por estar com meus filhos e cuidar tão bem deles sempre que foi necessário. Obrigada por tudo!

Ao meu esposo, Thiago, pelo companheirismo e apoio em todos os momentos, por muitas vezes compreender minha necessidade de ficar “sozinha” para devorar meus livros.

À minha irmã, Paloma, companheira, amiga e que, em seus devaneios, sempre diz “se espelhar em mim”.

Ao Altamiro, pelo apoio e incentivo de sempre.

Aos meus grandes amores, Anninha e Daniel, que, muitas e muitas vezes, tiveram que abdicar da companhia de sua mãe. Obrigada por serem a alegria da casa e da minha vida! Amo vocês!

À minha bisavó, Anathildes (*in memorian*), meu anjo protetor.

Ao professor Carlos Eduardo Ferraço, por colaborar com a escrita desta dissertação e por me ensinar a apostar nos cotidianos escolares.

À professora Regina Helena Silva Simões, por aceitar compor minha banca e contribuir com pensamentos outros sobre minha escrita.

À professora Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, pela amizade e por me ensinar a pensar a vida como obra de arte.

A todos os meus amigos, de modo especial às minhas amigas Nayara, Phaula, Bianca, Deborah e Aline, bem como ao meu amigo Valter pela amizade, cumplicidade e solidariedade.

Aos amigos do grupo de pesquisa, pelo compartilhamento de experiências desde 2010, quando entrei para o grupo como bolsista de extensão.

Aos docentes, crianças, pedagogas, coordenadores e diretora da EMEF, pela atenção, generosidade e abertura à pesquisa.

“[...] Escrever é um pensamento de vida, não uma receita de felicidade nem uma sonolência gostosa, nem uma irresponsabilidade divertida.

Profundo vitalismo: os modos de vida inspiram maneiras de pensar e escrever, os modos de pensar e escrever criam maneiras de viver.

A vida ativa o pensamento e a escrita; o pensamento e a escrita afirmam a vida.

Como fazer da escrita uma arte de viver? Como torná-la vivível?

Como criar uma unidade entre vida ativa e escrita afirmativa?

Escrever é dobrar o fora, como faz o navio com o mar.

Fazer do pensamento uma experiência com o Fora, escapar do senso comum, desestruturar o bom senso,

entrar em contato com uma violência que nos tira da reconhecimento e nos lança diante do acaso, abalando certezas e o bem-estar da verdade. Perder as referências conosco e com o mundo exterior,

afastar-nos do princípio de realidade, romper com as referências cognitivas, promover uma ruptura com a doxa,

colocar em dúvida o próprio pensamento, o Divino, o Verdadeiro, o Belo, o Bem.

Escrever é criar, aligeirar e descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida, fazer nascer o que ainda não existe, ao invés de representar o que já está dado e admitido”

(CORAZZA, 2006, p. 29-30).

RESUMO

Problematiza a potência da força-invenção dos processos de *aprenderensinar* experienciados nos *espaçotempos* escolares. Trata de uma cartografia das experiências de docentes e crianças, produzida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Serra/ES, que se traduz como acompanhamento das redes de *saberesfazeres* tecidas no cotidiano escolar por esses sujeitos. Tal acompanhamento foi produzido por meio de observações, registros no diário de campo, fotográfico e de áudio, assim como das conversas com as crianças e docentes. Busca compreender o que vem sendo produzido como potência de vida na escola, a partir das experiências e invenções dos que *fazempensam* o cotidiano escolar. Tem como principais intercessores teóricos Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Peter Pelbart e Jorge Larrosa, que ajudam a pensar nas possibilidades de uma experiência-limite para superação da Imagem dogmática do pensamento e para a potencialização dos movimentos curriculares. O conceito de experiência em Larrosa e de força-invenção em Pelbart indicam brechas para o *CurrículoExperiencialInvenção*. Este, pensado na imanência do cotidiano escolar, evidencia que é possível e necessário estar na escola apostando nos bons encontros e em afetos alegres.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Movimentos curriculares. Experiência. Força-invenção.

ABSTRACT

It aims to problematize the power of force-invention of *learnig-teaching* processes experienced in school space-times. It is a mapping of teacher's and children's experiences, produced in a Municipal Elementary School in Serra/ES, which translates the monitoring *knowlegde-action* networks woven into the everyday life in school by these people. Such monitoring was produced through observations, journaling field, photographic and audio, as well as conversations with the children and teachers. It aims to understand what is being produced as power of life at school, from the experiences and inventions of those who *act-think* the school routine. Its main theoretical intercessors are Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Peter Pelbart and Jorge Larrosa, which help to think about the possibilities of a limit-experience to overcome the dogmatic image of thought and to the enhancement of curriculum movements. The concepts of experience in Larrosa and force-invention in Pelbart indicate gaps for *Curriculum-Experience-Invention*. This one, thought on the immanence of daily school life, shows that it is possible and necessary to be in school betting on good encounters and joyful affections.

Keywords: Everyday school. Curricular movements. Experience. Force-invention.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 Composições com as crianças da pesquisa.....	16
Fotografia 2 Compondo a docência com as crianças do 1º ano de uma EMEF da Serra - 2013.....	21
Fotografia 3 Composições com o 4º ano de uma EMEF da Serra - 2015.....	22
Fotografia 4 Roda de conversa com as turmas dos 5º anos (vespertino).....	66
Fotografia 5 Roda de conversa com as turmas dos 3º anos (matutino)..	66
Fotografia 6 Roda de conversa com os professores do turno vespertino.....	67
Fotografia 7 Roda de conversa com os professores do turno matutino...	68
Fotografia 8 <i>Aprendendoensinando</i> pela potência dos bons encontros..	96
Fotografia 9 Roda de conversa com as turmas dos 1º e 2º anos (matutino).....	102
Fotografia 10 Sala de aula de uma turma do matutino.....	112
Fotografia 11 Sala de aula de uma turma do vespertino.....	113
Fotografia 12 Turma do 3º ano (vespertino) na contação de história "Uma zebrinha preocupada".....	115
Fotografia 13 Contação de história na sala de aula (vespertino) – “A vida íntima de Laura”/ Clarice Lispector.....	117
Fotografia 14 Jogos e brincadeiras na sala de aula (turno matutino).....	117
Fotografia 15 "Cantina do C" - estudantes do 5º ano (matutino).....	119
Fotografia 16 Na sala de Artes - Aprendendo com Di Cavalcanti.....	122
Fotografia 17 <i>Aprendendoensinando</i> com jogos na biblioteca.....	123
Fotografia 18 Ensaio de teatro no pátio interno.....	123
Fotografia 19 <i>Aprendendoensinando</i> com jogos no refeitório.....	124
Fotografia 20 "Bafo" no corredor da escola - Experimentando diferentes linguagens.....	125
Fotografia 21 O "corredor do encontro" - Compartilhando lanches e produzindo afectos.....	126
Fotografia 22 "Podemos mostrar o que aprendemos fazer?" - Possíveis pontes para novas experiências na escola.....	127
Fotografia 23 O que pode um corredor? - Experiências-limites da punição.....	127
Fotografia 24 Jogos e brincadeira no "Recreio Orientado".....	129
Fotografia 25 Jogos e brincadeira no "Recreio Orientado".....	130
Fotografia 26 Fazendo o que o barro quer.....	130
Fotografia 27 Composições com a escolinha do Prof. Girafales (vespertino).....	131
Fotografia 28 Salada de frutas no refeitório.....	144
Fotografia 29 Contação de história na biblioteca.....	153
Fotografia 30 Um pouco de possível.....	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Desenho de uma criança do 5º ano durante as rodas de conversa: <i>Como vocês aprendem na escola?</i>	76
Figura 2 Desenho de uma criança do 1º ano durante as rodas de conversa: <i>Como vocês gostariam de aprender na escola?</i>	80
Figura 3 Livro "Quando a escola é de vidro" - Ruth Rocha, 2003.....	103
Figura 4 <i>Como gostariam de aprender na escola?</i> - Desenho de uma criança do 3º ano do turno vespertino.....	106
Figura 5 <i>Como gostariam de aprender na escola?</i> - Desenho de uma criança do 4º ano do turno matutino.....	106
Figura 6 Compondo com a história "Quando a escola é de vidro" - criança do 5º ano.....	107
Figura 7 Livro "Um reino todo quadrado" - Caio Riter, 2008.....	108
Figura 8 <i>Onde vocês aprendem na escola?</i> - desenho de uma criança do 1º ano do turno matutino.....	109
<i>Figura 9 Onde vocês aprendem na escola?</i> - desenho de uma criança do 5º ano do turno vespertino.....	110

SUMÁRIO

1 MOVIMENTOS DE VIDA QUE NOS ATRAVESSAM.....	14
2 CONVERSANDO SOBRE <i>DESIMPORTÂNCIAS</i>.....	27
2.1 PRIMEIROS POUSOS: OS TRABALHOS DA ANPED E AS COMPOSIÇÕES COM NOSSA PESQUISA	32
2.2 NOVAS ATERISSAGENS: AS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E DA BDTD E OS ARRANJOS COM NOSSA PESQUISA.....	43
3 DOS TRANSBORDAMENTOS COM COTIDIANOS ESCOLARES OU COMPONDO NO PLANO DAS FORÇAS E DOS AFETOS.....	56
4 TERRITÓRIOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL	71
4.1 ESTRATÉGIAS DOS CURRÍCULOS-CODIFICADOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DA SERRA	79
5 CURRÍCULO <i>e</i> EXPERIÊNCIA <i>e</i> DOCÊNCIA <i>e</i> INVENÇÃO <i>e</i> INFÂNCIA <i>e</i> DEVIR <i>e</i>...	91
5.1 NAS RODAS DE CONVERSAS COM AS CRIANÇAS: A LITERATURA E O DESENHO COMO FORÇA PARA PENSAR A ESCOLA.....	101
5.2 EXPERIMENTANDO OS <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> ESCOLARES: O <i>CURRÍCULOEXPERIÊNCIAINVENÇÃO</i> COMO POSSIBILIDADE DE QUEBRA DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO.....	111
5.3 NAS RODAS DE CONVERSAS COM OS DOCENTES: ENSAIANDO OUTROS POSSÍVEIS PARA O <i>CURRÍCULOEXPERIÊNCIAINVENÇÃO</i>	133
6 O <i>CURRÍCULOEXPERIÊNCIAINVENÇÃO</i> COMO ARTISTAGEM DOS PROCESSOS DE <i>APRENDERENSINAR</i> NOS <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> ESCOLARES: TENSÕES E POSSIBILIDADES.....	143
7 ALGAZARRA NO PENSAMENTO... BARULHOS E MOVIMENTOS QUE MANTEM EM CURSO NOSSO PENSAR	150
REFERÊNCIAS.....	157



(Era uma vez um passarinho – Martha Barros, 2009)

1 MOVIMENTOS DE VIDA QUE NOS ATRAVESSAM

Escrever é afirmar uma vida. Isso porque há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada (e muitas outras negadas), seja qual for seu tema e propósito. Não há como separar a vida da escrita [...] a vida se encontra tanto no vivido que se afirma por escrito quanto no que ela mobiliza ao ser escrita e lida, no que dela dá força e sentido à escrita e à leitura (KOHAN, 2013, p. 17-18).

Que vida desejamos¹ afirmar com essa escrita? Não é fácil escolher por onde começar nesse emaranhado de sensações e experiências que chamamos de VIDA... Mas o início é inevitável! Muitos pensam que a vida não possui cores, sabores, aromas, texturas, sons, intensidades... Que a vida é aquilo que está passando e não vemos passar. E até dizem: “Já estou há tanto tempo aqui que nem sei...”. Deleuze (2001) nos aponta que “não se escreve pelo simples ato de escrever. [...] se escreve porque algo da vida passa em nós. Qualquer coisa. Escreve-se para a vida” (DELEUZE, 2001, p. 23). Desse modo, começaremos afirmando a alegria que perpassa a vida desta escrita, por poder falar daquilo que nos toca, que traz sensações loucas, nos fazendo emudecer e gritar ao mesmo tempo. Os processos de *aprenderensinar*² nos causam tudo isso. Às vezes, estamos nessa rede querendo escapar dela, pois o *estar* docente não é algo simples. Mas, na maioria das vezes, é a falta dessa simplicidade que nos impulsiona a colaborar com a produção de bons encontros³ nas escolas por onde passamos.

A escrita do Walter Omar Kohan (2013), como dos outros autores que lemos

¹ Escrevemos usando a 1ª pessoa do plural, pois essa escrita não se trata de uma impessoalidade, muito menos de afirmar uma personalidade, uma vez que não apostamos em individualidades, mas sim em composições “e...e...e...”, como nos aponta Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (1995). Assim, acreditamos que somos vários nesses movimentos de pesquisa; “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 10).

² Adotamos esse estilo de escrita, pois é uma aposta na desterritorialização do discurso hegemônico da Ciência Moderna que tanto buscou dicotomizar, separar e reduzir os processos da vida. Visto que, se formos pensar nas práticas educativas propostas pelos currículos prescritos, aprender é uma coisa e ensinar é outra. Entretanto, acreditamos que esses movimentos acontecem concomitantemente.

³ De acordo com Carvalho (2009; 2011; 2012), atravessada pela teoria espinosana, podemos produzir bons ou maus encontros. Apostamos, então, junto com a autora, nos bons encontros que aumentam nossa potência de vida e expandem nossa potência de agir.

para compor nossa pesquisa, nos mobiliza a produzir sentidos sobre os cotidianos escolares, pois acreditamos que a escola é lugar de vida, de encantamentos, mas também que, por vezes, produzem bons afetos e, por outras, maus afetos. Mas, como a vida tem dessas coisas, como artistas *dançamos sobre a corda*, como dissera Michel de Certeau, com invenções de passos buscamos manter o equilíbrio. E, nessa arte de equilibrar, podemos inventar uma escola com *espaçostempos* que pulsam a alegria da vida, que pulsam bons afetos. As possibilidades de estar em uma escola pública de Ensino Fundamental nos fazem desejar compartilhar as experiências desse lugar sobre os processos de *aprenderensinar*.

Sabemos que hoje estar docente em escolas públicas é um grande desafio. Primeiramente, porque estamos assistindo, de perto, uma imensa desvalorização da docência. Em segundo lugar, é um desafio, pois a cada dia vivenciamos incertezas que, muitas vezes, trazem o medo como pilar principal. Todavia, ao entramos em relação com essas incertezas e desvalorização, desejamos, ainda mais, que os movimentos de vida de nossas escolas sejam evidenciados. Colocamo-nos, então, como *sujeitos da experiência*⁴ nesses movimentos, pois, na escola, acontecem muitas coisas, mas acreditamos que devemos experienciar os *espaçostempos* escolares com o intuito de nos colocar como *territórios de passagem* para que possamos sair transformados dos nossos encontros com os estudantes e docentes.

⁴ De acordo com Larrosa (2002) o sujeito da experiência não é aquele informado, que opina e é o detentor do saber e do poder. O sujeito da experiência, de acordo com o autor, “[...] seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 19). Então, exercitamos nossa sensibilidade para que pudéssemos ser afetados pelos acontecimentos da escola.



Fotografia 1 Composições com as crianças da pesquisa.

Nesse contexto, a escolha por realizar a pesquisa em uma escola de Ensino Fundamental nos afeta, pois, contrapondo a obrigatoriedade definida em lei⁵ de estar lá, acreditamos que podemos evidenciar em seus *espaçostempos* mais possibilidades de ampliação da força-invenção que nos permite produzir *novas modalidades de se agregar, de trabalhar, de criar sentido* (PELBART, 2011). Assim, o percurso desta pesquisa não é marcado pela função da obrigatoriedade de matrícula nessa etapa da Educação Básica ou por dados quantitativos que marcam o Ensino Fundamental (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA; Provinha Brasil; dentre outros), mas sim por aquilo que é experienciado nos cotidianos escolares, levando em consideração a produção dos currículos atravessados pelo *plano de imanência* e pelo *plano de organização* da escola (DELEUZE; PARNET, 1998).

Compreendendo o coengendramento desses planos e, portanto, a indissociabilidade entre aquilo que é prescrito e aquilo que é vivido nos

⁵ Conforme prevê o §1º do Art. 8º da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir de 6 (seis) anos nessa etapa da Educação Básica.

currículos, mas também acreditando na potência do aspecto micropolítico⁶ do cotidiano escolar, objetivamos com nossa pesquisa:

- **Experienciar-acompanhar** as redes de *saberesfazeres* tecidas nos *espaçostempos* escolares nos encontros entre docentes, estudantes e currículos;
- **Compreender-capturar** os acontecimentos dos processos de *aprenderensinar* nas experiências cotidianas da escola;
- **Problematizar-pensar** o que vem sendo produzido como potência de vida na experiência dos *espaçostempos* da escola, considerando os atravessamentos da força-invenção de crianças e docentes nos movimentos curriculares.

Então, nesse processo escriturístico, nos envolvemos com os conceitos de encontros e afetos de Espinosa, a partir das leituras de Janete Magalhães Carvalho; de territórios, acontecimentos, devir e pensamento em Deleuze e Guattari; de processos de subjetivação e produção de sentidos em Foucault; de experiência com Foucault, Jorge Larrosa e Maximiliano Valério López; de força-invenção com Pelbart; de currículos, cotidianos e processos de *aprenderensinar* com Carvalho, Carlos Eduardo Ferraço, Walter Omar Kohan, Sandra Mara Corazza, Maria Teresa Esteban, Elizabeth Macedo e Tomaz Tadeu da Silva; de cartografia em Kastrup, Carvalho e Suely Rolnik. Alguns poetas e escritores também colaboraram com a afirmação da vida desta escrita, assim como a artista plástica Martha Barros. Mia Couto – um desses poetas e escritores – nos ajuda com a afirmação de vida quando traz que “[...] A bússola dos outros não serve, o mapa dos outros não ajuda. Necessitamos de

⁶ Não desejamos escrever sobre dicotomias, principalmente no que diz respeito à política, mas, sabendo da linha tênue entre a macro e a micropolítica, é válido ressaltar que compreendemos como *análise micropolítica* aquela que não se subordina a modelos gerais que possam ser aplicados (GUATTARI; ROLNIK, 1996), mas sim àquela que entra em relação com o que transborda entre o real social e os processos de subjetivação (individuações particulares ou coletivas) dos cotidianos escolares (DELEUZE, 2010). Portanto, a micropolítica se compõe por processos minoritários, não ditos pelo número de participantes, mas pela intensidade de ir além do nível da representação, ou como nos diz Guattari “[...] A questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominantes” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 133).

inventar os nossos próprios pontos cardeais”.⁷ Desse modo, a vida que desejamos afirmar é a da escola e de seus sujeitos praticantes; recheada de suas incertezas e que não toma para si a *bússola dos outros*, mas inventa seus mapeamentos. Seguindo ao sul, leste, oeste, norte ou noroeste, não importa. O notável disso tudo é como transcria o norte em *SulNorteLesteOeste*, ou seja, torna perplexo aquilo considerado magnetizado.

Assim sendo, buscamos, na cartografia, a tentativa de acompanhar os processos experienciados pelos sujeitos praticantes do cotidiano escolar; Processos esses que se fazem nos movimentos curriculares e em suas implicações para os processos de *aprenderensinar*. Interessou-nos, então, problematizar:⁸ como docente e crianças, dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Serra/ES, experienciam os *espaçostempos* da escola, potencializando a força-invenção nos processos de *aprenderensinar*?

Compondo com esse campo problemático, tivemos a possibilidade de captar fluxos, movimentos, experiências, relações, enfim, velocidades e lentidões que podem abrir fissuras para pensarmos a potência da invenção na experiência dos *espaçostempos* da escola. Nossa escrita foi produzida como um modo de forçar nosso pensamento, pois compreendemos, assim como Deleuze (2000) nos propõe, que não podemos nos apoiar em uma Imagem Moral do pensamento, mas sim precisamos fazê-lo movimentar.

Uma escrita produzida nas processualidades dos currículos do Ensino Fundamental, concordando com Corazza (2013) quando afirma que “[...] não há mais possibilidades de operar com qualquer tipo de currículo, a não ser com currículos plurais, que podemos chamar de diferentes nomes, como Currículo-

⁷ Parte da oração da sapiência proferida por Mia Couto no início do ano letivo de 2005 no Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique (ISCTM), disponível em <http://www.macua.org/miacouto/MiaCoutoISCTEM2005.htm>.

⁸ Interessou-nos problematizar, pois concordamos com Ferraço e Gomes (2014) que, como estamos em uma pesquisa *com* os cotidianos, precisamos superar “[...] toda e qualquer pretensão de fixar sentidos, [...] de classificar ou elaborar uma dada explicação definitiva para as *imagensnarrativas* produzidas pelos educadores e pelos alunos” (FERRAÇO; GOMES, 2014, p. 26). Nesse sentido, não temos intenções de dar repostas finais, de produzir ao final de nossa escrita uma conclusão, pois acreditamos que nos cotidianos estamos sempre em fluxo e uma tentativa de enclausurar o movimento já seria a priori um fracasso.

Nômade” (CORAZZA, 2013, p. 28). Nomadismo que implica deslocamentos nos processos de *aprenderensinar*, que insere a experiência desses processos no devir e que possibilita experimentar os *espaçotempos* escolares por deslizamentos.

Nesse sentido, escolhemos como contexto para nossa pesquisa uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do município de Serra/ES, para o acompanhamento das *práticaspensantes* sobre os currículos, os processos de *aprenderensinar* e as experiências dos *espaçotempos* escolares. Para isso, estivemos entrelaçados em diversos movimentos com os sujeitos que praticam o cotidiano escolar por meio de compartilhamento de vivências nos espaços e tempos da escola, pelas rodas de conversas com as crianças e com os docentes, pelas conversas entre as crianças e com elas, assim como por meio das conversas entre os docentes e com eles, com o intuito de capturar e compreender como as experiências desses sujeitos potencializam os movimentos curriculares na escola, tendo os processos de *aprenderensinar* como aquilo que atravessa de maneira intensiva esses movimentos.

Optamos por uma EMEF localizada em um bairro de periferia urbana no município de Serra, acima de tudo por conta de um posicionamento político devido ao nosso comprometimento com essa rede de ensino, por fazermos parte do quadro de docentes desse município. Além disso, percebemos que a Serra não possui muitas pesquisas no que diz respeito à Educação.

Neste momento, vale destacar que a nossa intenção de pesquisar sobre as possibilidades de potencializar os processos *aprenderensinar* inventivos começou ainda na graduação, no ano de 2010; estivemos juntos com o grupo de pesquisa que integramos no seguinte projeto: *Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, força e modos de constituição*, acompanhando formações continuadas de professores no município de Vitória/ES. Ao concluir a pesquisa, escrevemos o artigo *Por uma política do sensível na experiência do currículo: encontros e desencontros*, publicado no livro *Infância em territórios curriculares* (2012).

Nessa integração com o grupo de pesquisa, estivemos também na Iniciação Científica (IC), entre 2011 e 2012. Nesse momento, o nosso desejo em compreender como os processos de *aprenderensinar* são problematizados e acontecem nos *espaçotempos* escolares tornou-se ainda mais intenso. Nas escolas que acompanhamos, durante a cartografia do projeto de IC, os sujeitos falavam sobre suas experiências, alegavam as necessidades para que esses processos pudessem ser menos dogmáticos e engessados. Essas problemáticas são discutidas no capítulo *Possibilidades e potências do aprenderensinar no município de Vitória*, que compõe o livro *Movimentos Curriculares: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação* (2014).

Assim, ao final da graduação, em 2013, produzimos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma cartografia intitulada *A potência dos encontros entre a infância, os saberes (conhecimentos) e os afetos em uma sala de aula do ensino fundamental no município de Vitória/ES*, na qual problematizamos como professores e alunos, enquanto coletivo, pelas experiências tecidas em seus cotidianos, bem como com os afetos que ora diminuem sua potência, ora aumentam, não ficam estanques frente aos seus desafios, mas estes os impulsionam a ir à busca dos possíveis, ou seja, os possíveis de uma escola que se faça de modo inventivo.

No ano de 2013, iniciamos nossos movimentos da docência no município de Serra e aproveitamos essa oportunidade para explorar nossas possibilidades de fazer a docência gaguejar e dar lugar a uma linguagem de estar docente, que provocasse a invenção nos processos de *aprenderensinar* com as crianças. Assim, seguindo os fluxos de intensidades que o *estar* docente nos provoca, buscamos afirmar uma vida atravessada por bons encontros, agenciamentos, conexões com novas redes e, com certeza, por uma docência que devém, o que nos permitiu/permite deslizar no plano de imanência da escola.

Kohan (2013) nos ensina que devemos *fazer escola ao entrar na escola*, ou seja, pensar a escola para além de sua estrutura física e seu plano organizacional. Acreditamos, então, que fazer escola implica em *permitir* que

nosso corpo vibre, que nossa voz e a voz dos estudantes ecoem e que o nosso pensamento se movimente na medida em que vamos experienciando esse *espaçotempo*. Sendo assim, buscamos fazer escola ao nos colocar nos movimentos da docência.



Fotografia 2 Compendo a docência com as crianças do 1º ano de uma EMEF da Serra - 2013.

As crianças do 1º ano muito nos ensinaram. Muitas vezes, íamos desanimados à escola, pois ouvir comentários como “Esse aí [professora se referindo a um aluno] nunca vai aprender”, não é fácil, porém as crianças, o tempo todo, nos mostravam como aqueles movimentos que tecíamos nos *espaçotempos* escolares eram vibrantes para elas, o que os tornavam vibrantes para nós também. E assim seguimos o ano de 2013: entre formigueiros, horta, contação de histórias, pesquisas,⁹ possibilitando nosso estar docente devir.

Em março de 2014, começamos um trabalho na assessoria pedagógica da Gerência de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação desse município.

⁹ Um pouco dos movimentos que desenvolvemos com as crianças enquanto docentes no ano de 2013.

Durante um ano, a assessoria nos possibilitou vivenciar diferentes *espaçotempos* escolares, nos quais fomos atravessados por indagações, problemáticas, teorias e pensamentos que, de vários modos, trouxeram inúmeras inquietações e ampliaram nossas maneiras de pensar a Educação. Hoje, nosso retorno à sala de aula nos anima e evidencia que é nesse lugar que desejamos estar.



Fotografia 3 Composições com o 4º ano de uma EMEF de Serra - 2015.

Essas movimentações das escolas são algo que nos provocam e movimentam nosso pensamento, pois fazem parte da nossa história de vida. Mas, ao mesmo tempo, concordamos com Mia Couto quando nos diz que sempre contamos mal a nossa história, pois somos “[...] em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens” (COUTO, 1998, p.13). Então, tudo o que experienciamos e todas as pessoas que encontramos e que nos habitam, influenciaram nossas escolhas para essa pesquisa.

Assim, a problematização aqui assumida, refere-se a tentar compreender o que está sendo tecido na vida/vivência/experiência da escola, assumindo a lógica dos movimentos curriculares e afirmando que os currículos prescritos que

temos hoje e que reforçam “[...] princípios consagrados no paradigma da ciência moderna, tais como, *compartimentalização, precisão, linearidade, hierarquização, causalidade, quantificação*, entre outros (FERRAÇO, 2008, p. 120, *grifos do autor*), não dão conta da vida que pulsa nos *espaçostempos* da escola. Então, nessa lógica de tentar decifrar o enigma que a *Esfinge-Educação* (GALLO, 2008) nos coloca, buscamos cartografar os modos como os sujeitos dos cotidianos escolares, em suas relações com os quadros normativos, deslizam por *linhas de flexíveis e de fuga* (DELEUZE; PARNET, 1998), produzindo *táticas* (CERTEAU, 1994) e *artistagens* (CORAZZA, 2006) nos *espaçostempos* escolares.

Nesse contexto, compomos nossa escrita com seis capítulos. Os dois primeiros são capítulos introdutórios em que esboçamos os movimentos de vida que atravessa a pesquisa e a revisão de literatura que nos ajudou a conversar com autores-pesquisadores que publicaram/defenderam seus trabalhos/pesquisas entre os anos de 2010 a 2013.

No terceiro capítulo, intitulado **Dos transbordamentos com cotidianos escolares ou compondo no plano das forças e dos afetos**, evidenciaremos nossa opção (não) metodológica pela cartografia e pela abordagem das pesquisas com os cotidianos escolares. Esboçaremos também o percurso da nossa cartografia, conversando com Certeau (2009), Deleuze (2010), Deleuze e Guattari (2000), Deleuze e Parnet (1998), Rolnik (2007), Kastrup (2003; 2007), Carvalho (2008; 2009; 2011), Ferração (2007; 2008; 2013), dentre outros.

O quarto capítulo, **Territórios curriculares do Ensino Fundamental**, se compõe como uma conversa entre Deleuze (2000), Deleuze e Guattari (2010), Machado (2010), Corazza (2008; 2013), Silva (1999; 2002), Kastrup (1999), Esteban (2011), Gallo (2007) e Macedo (2012) sobre conceitos que povoam o plano de imanência dos territórios curriculares e acompanham, virtualmente, as *práticaspensantes* de docentes e estudantes. Depois de uma breve explanação sobre zonas de lembranças que são atravessadas pelos conceitos de “Tradicional”, “Tecnicista”, “Cognitivista” e de “Diferença”, buscamos evidenciar a necessidade de, nas relações com os *Currículos-Codificados*, inventar

currículos outros. Assim, problematizamos também as estratégias dos Currículos-Codificados do Ensino Fundamental no município de Serra para pensarmos que outras imagens são possíveis na tessitura dos currículos na escola.

O quinto capítulo, que tem como **Currículo e Experiência e Docência e Invenção e Infância e Devir e...** é uma tentativa de tecer conceitos criados/usados, dentre autores como Foucault (2010), Larrosa (2002; 2011a; 2011b), López (2008; 2011), Kastrup (1999; 2000; 2005); Carvalho (2009; 2011; 2012), Ferraço (2005; 2011), Corazza (2006; 2013), Pelbart (2011; 2014) e Silva (2000), que nos forçam a pensar sobre a potência da invenção e da experiência para os movimentos curriculares, reforçando nossa aposta na força intensiva dos processos de *aprenderensinar* que acontecem nos *espaçostempos* da escola. Assim, expressaremos as ressonâncias das rodas de conversas com as crianças e os docentes, bem como das experiências desses sujeitos nos *espaçostempos* da escola, apostando nas possibilidades da quebra da Imagem dogmática do pensamento e de um possível *CurrículoExperiênciaInvenção*.

Escrevemos o sexto capítulo, **O CurrículoExperiênciaInvenção artizando os processos de aprenderensinar nos espaçostempos da escola: tensões e possibilidades**, com a intenção de problematizar as tensões que atravessam as experiências de docentes e crianças, tendo em vista as (im)possibilidades da força-invenção nos processos de *aprenderensinar* nos *espaçostempos* escolares. Para tal problematização, recorreremos aos acontecimentos que capturamos no cotidiano escolar, percorrendo desde os *limites das experiências* às *experiências dos limites* dos espaços e tempos da escola. Desse modo, tecemos esse capítulo, buscando, na composição das ressonâncias das redes de *saberesfazeres* tecidas no cotidiano da escola pesquisada com o que chamamos de *CurrículoExperiênciaInvenção*, evidenciar a necessidade da força da vida que atravessa o cotidiano escolar para a reinvenção de suas coordenadas de enunciação (PÉLBART, 2011).

No sétimo e último capítulo, **Algazarra no pensamento... Barulhos e movimentos que mantêm em curso nosso pensar**, finalizaremos nossa escrita, ressaltando que os movimentos da escola mantêm em curso o nosso pensar e que, desse modo, nos indicam que experienciar esses *espaçostempos* de modo enrijecido, sendo professores dogmáticos e/ou sendo alunos, sentados e silenciosos nas cadeiras enfileiradas das salas de aula, não são as únicas maneiras *estar* docente e/ou criança na escola. Sinalizaremos, então, a necessidade de ampliação das possibilidades de *estar* docente e de *estar* criança nos *espaçostempos* escolares, potencializando a força-invenção nos processos de *aprenderensinar*, assim como dos movimentos curriculares alegres e flexíveis que esses sujeitos podem compor.

Nesse sentido, acreditando na processualidade da pesquisa cartográfica, e considerando que os cotidianos escolares estão sempre sendo reinventados, compreendemos que a nossa escrita, todos os sentidos aqui produzidos, possui uma potência que indica caminhos possíveis e, ao mesmo tempo, uma provisoriedade, haja vista que novas conexões surgem e ampliam os modos de pensar. Assim sendo, escrevemos sem a intenção de finalizar, pois, como talvez nos diria Mia Couto, apenas os mortos sabem morrer. Como escrevemos sobre uma vida que pulsa, sobre modos de produção de vida, inventamos sonhos e, mesmo sabendo que nenhuma palavra alcança o mundo, continuamos esses movimentos escriturísticos para, quem sabe, produzir bons afetos e esses bons afetos produzirem bons encontros nos quais *outrasnovas* maneiras de *fazerpensar* a educação sejam construídas.

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul — Que nem uma criança que você olha de ave (BARROS, 2010b, p.302).



(Conversas – Martha Barros, 2012)

2 CONVERSANDO SOBRE *DESIMPORTÂNCIAS*¹⁰

“Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes” (Manoel de Barros, Memórias Inventadas – A segunda infância, 2006).

Para conversar conosco sobre a temática que problematizaremos a partir das experimentações tecidas na EMEF pesquisada, realizamos uma busca de discursos/pesquisas produzidos nos programas brasileiros de pós-graduação em educação, com o recorte temporal de 2010 a 2013. Para tal busca, recorreremos a materiais no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD),¹¹ bem como a publicações nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), com vistas a dialogar sobre/com os processos educativos que envolvam experimentações dos *espaçostempos* escolares, processos de *aprenderensinar*, invenção, currículo, infância e docência como devir.

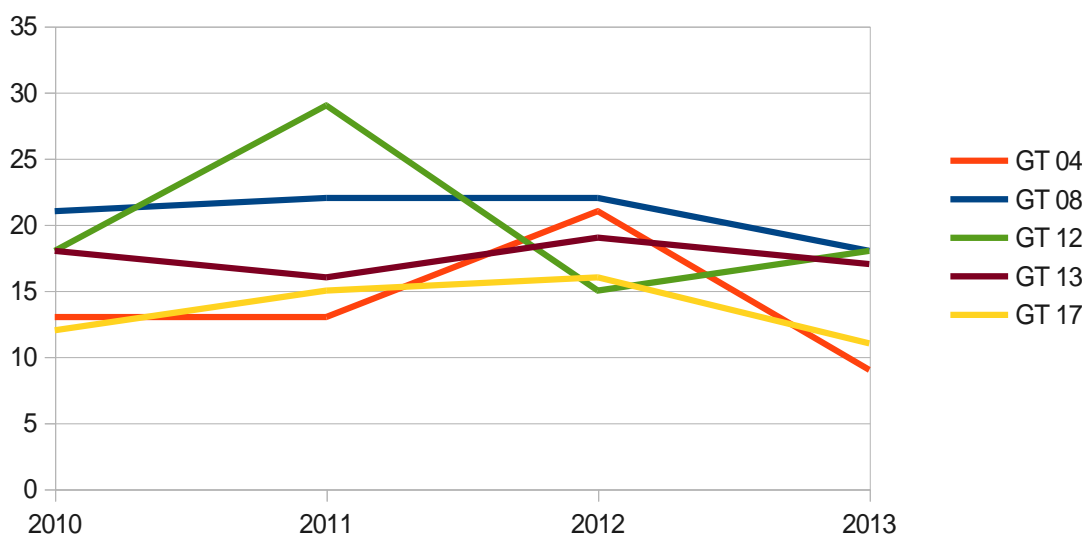
Nesse processo de análise dos trabalhos disponíveis nos GT da ANPED e nos portais da CAPES e da BDTD, objetivamos compreender as abordagens em torno dos processos educativos, com o intuito de capturarmos aquilo que dialoga com o que compreendemos sobre educação e, conseqüentemente, com nossa pesquisa. Assim, para a análise de todos os resumos, usamos como descritor geral “Experienciações e Invenção”, embora não surgisse explicitamente a expressão.

¹⁰ Estamos chamando de *desimportâncias* os acontecimentos cotidianos dos *espaçostempos* escolares que, para muitos, passam despercebidos, mas, para nós e para os autores-pesquisadores com os quais dialogaremos aqui, são tão importantes que fazem nosso corpo vibrar.

¹¹ No primeiro momento de nossa pesquisa, optamos por buscar dissertações e teses no site da CAPES, porém nesse site, desde fevereiro de 2014, estão disponíveis apenas os trabalhos defendidos nos anos de 2011 e 2012. Então, ampliamos nossas buscas para o portal da BDTD, que pertence ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT).

Inicialmente, nosso processo de busca levou em consideração as 33^a, 34^a, 35^a e 36^a reuniões da ANPED. Para tal processo, foram escolhidos os seguintes Grupos de Trabalhos (GT): Didática (GT 04), Formação de Professores (GT 08), Currículo (GT 12), Educação Fundamental (GT 13), Filosofia da Educação (GT 17). Nesses GT, sobrevoamos todos os resumos disponíveis (343 resumos), conforme indicado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantidade de resumos por GT (2010-2013)

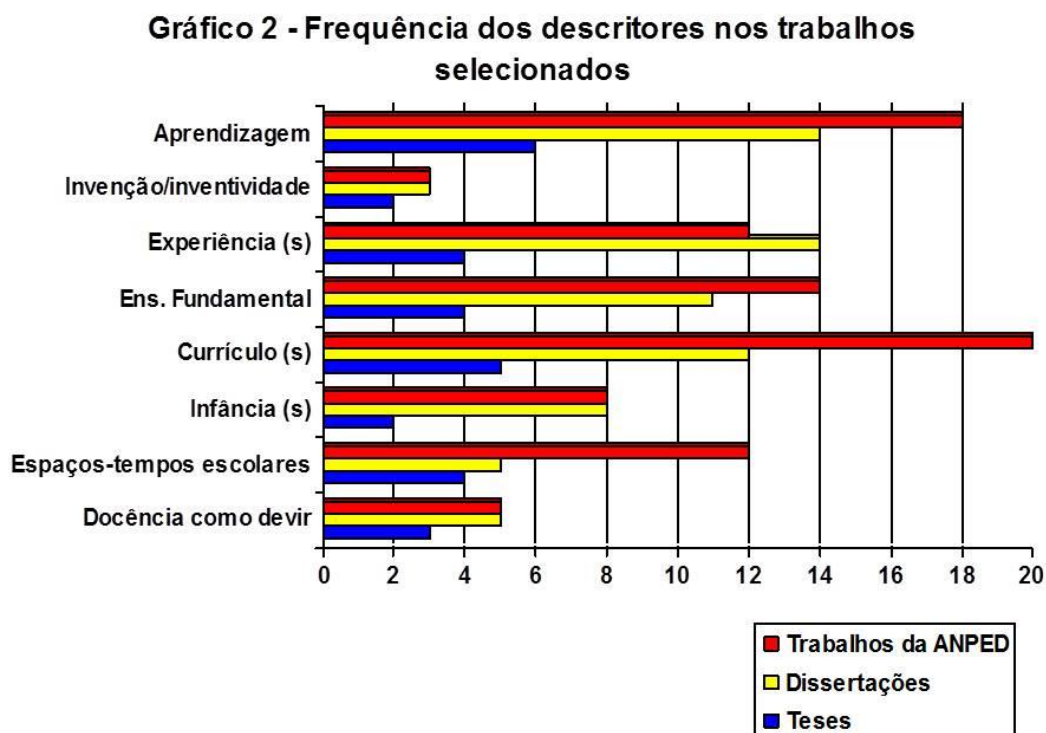


Como podemos observar, no gráfico acima, em 2011 tivemos uma produção considerável no GT Currículo, com uma queda de quase 50% no ano seguinte. No ano de 2012, observamos um equilíbrio nas produções, com destaque para o crescimento de quase 40% do GT Didática. Contudo, em 2013, as produções em todos os GT diminuíram, exceto o GT Currículo. Dentro desse total de publicações na ANPED, nossa atenção voltou-se para a leitura de 58 artigos completos, que compreendem, aproximadamente, 17% do total de artigos produzidos e apresentados nos anos do recorte temporal desta pesquisa.

Prosseguindo com nossas buscas nos bancos de teses e dissertações da CAPES e da BDTD, sobrevoamos, aproximadamente, 350 resumos. Esses resumos foram selecionados para a leitura pelo fato de estarem dentro da Área de Conhecimento “Educação” e por conterem palavras-chave como Currículo, Invenção e/ou Experiência. Depois desse sobrevo, escolhemos 26

dissertações e 12 teses para leitura na íntegra, abrangendo assim cerca de 11% do total de resumos lidos.

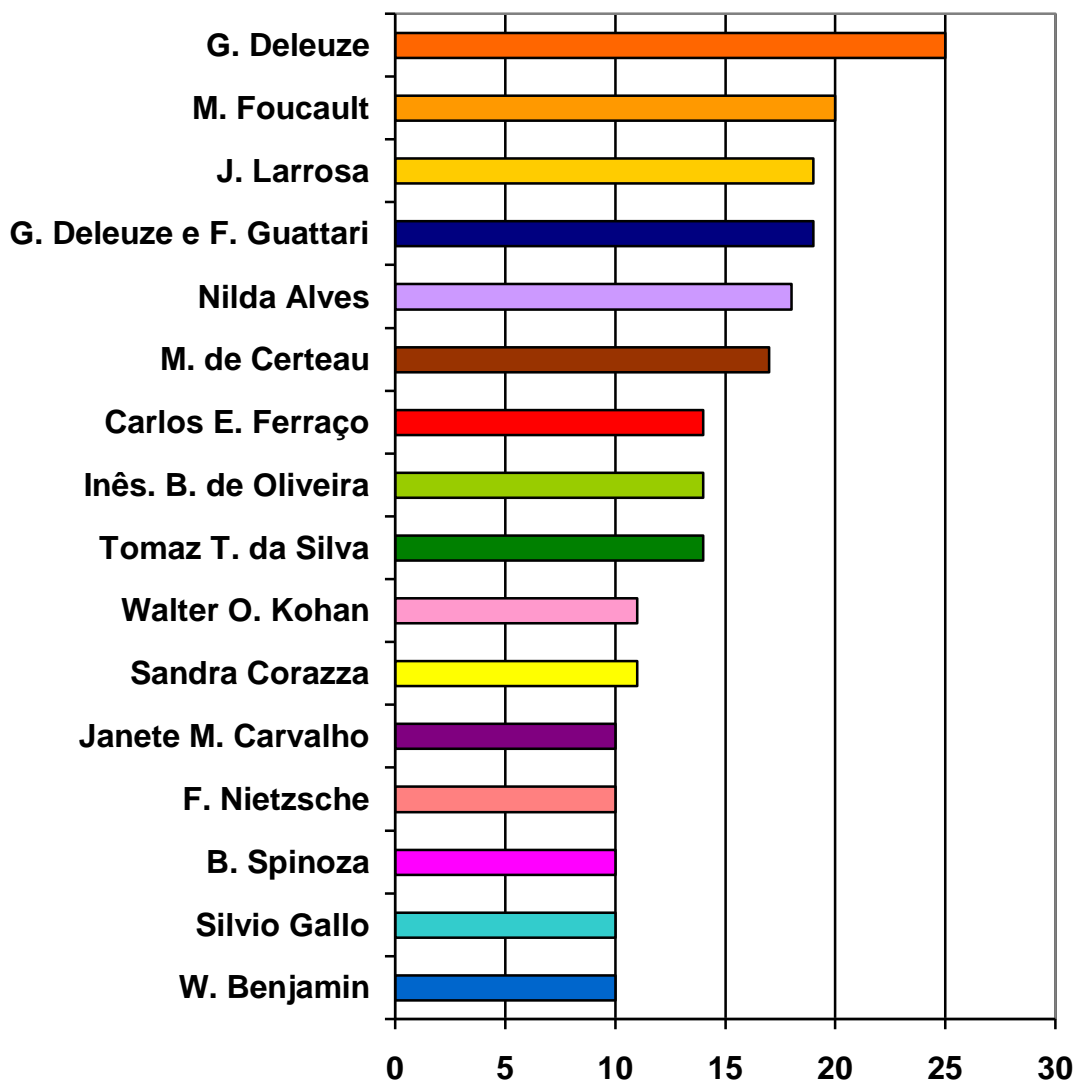
Nesse contexto, depois da leitura, na íntegra, dos trabalhos, selecionamos 25 artigos publicados na ANPED (2010-2013), 15 dissertações e 6 teses para conversar com nossa pesquisa. Os artigos, teses e dissertações foram selecionados por estarem perpassados por diversos descritores: docência como devir, espaços-tempos escolares, infância(s), currículo(s), ensino fundamental, experiência(s), invenção, aprendizagem. No Gráfico 2, podemos perceber a frequência desses descritores nos trabalhos lidos integralmente e selecionados.



Podemos compreender, a partir do Gráfico 2, que a maioria dos trabalhos dialogam com os descritores currículo(s) e aprendizagem(s). Contudo, poucos problematizam a invenção/inventividade. Muitos falam da possibilidade da composição curricular acontecer por um viés flexível, mas a questão da invenção não é muito discutida, embora muitos pesquisadores conversem com os intercessores teóricos de nossa pesquisa, como poderemos ver no Gráfico

3. É importante destacar que os autores-pesquisadores recorreram a diversos teóricos, porém, para nossa análise, consideramos apenas os que foram citados em pelo menos 20%¹² do total de trabalhos selecionados (46 trabalhos).

Gráfico 3 - Frequência dos principais intercessores teóricos referenciados nos trabalhos selecionados



A partir do Gráfico 3, pode-se notar que a maioria dos teóricos que aparecem nos trabalhos selecionados dialogam com a rede de teorizações que teceremos ao longo da nossa escrita. Os intercessores dessas pesquisas nos evidenciam as intenções dos autores-pesquisadores em buscar desviar de análises

¹² Como temos um quantitativo de 46 trabalhos analisados, 20% significa uma parcela de 9,2 artigos. Então, como não podemos trabalhar com números decimais, optamos por arredondar para um quantitativo de 10 artigos.

hegemônicas, assim como pretendemos produzir o campo problemático deste trabalho, colocando-o como potência para compartilhar das vivências de estudantes e docentes, em seus conjuntos de práticas, conversações e enunciações, enfim, na complexidade de seus movimentos nos *espaçotempos* escolares.

Desse modo, com a caracterização da nossa seleção de artigos nos GT da ANPED e de dissertações e teses na CAPES e na BDTD descritos nos gráficos e análises acima, pretende-se fazer conversar os trabalhos selecionados com nossa proposta de pesquisa, na tentativa de tecer problematizações e contribuir com a ampliação do que tem atravessado nosso campo de pesquisa, colaborando para potencializar modos outros de *saberesfazeres* nas experiências de *aprenderensinar* entre docentes, crianças, adolescentes e os *espaçotempos* escolares.

Então, realizamos uma análise dos trabalhos selecionados e buscamos aproximações entre as problemáticas dos autores para compormos uma paisagem conceitual, não com o intuito de estabelecermos uma topologia das pesquisas que serão problematizadas, mas sim na tentativa de ouvirmos suas ressonâncias e variações (DELEUZE; GUATTARI, 2010) para movimentarmos o pensamento em relação a nossa proposta de pesquisa.

Assim, a partir dos referenciais escolhidos, problematizamos: como os processos de *aprenderensinar* nos anos iniciais do Ensino Fundamental são pensados pelos autores dos artigos escolhidos para leitura; como a invenção tem sido potencializada nas experiências dos *espaçotempos* escolares; os modos que os currículos, a invenção e as experiências de docentes e discentes estão sendo pensadas como potência de vida para os cotidianos escolares.

Nesse contexto, buscamos, em nossa leitura, trazer para o debate os processos de *aprenderensinar* como potencializadores de invenções, de currículos outros por meio das experiências de alunos e professores no plano de imanência da escola, ampliando as possibilidades desses sujeitos, que compõem esses cotidianos, movimentarem o pensamento e criarem outras

maneiras de estar nas escolas e no mundo.

2.1 PRIMEIROS POUSOS: OS TRABALHOS DA ANPED E AS COMPOSIÇÕES COM NOSSA PESQUISA

Nos 25 artigos selecionados nos GT da ANPED, encontramos aproximações com nossa problemática de pesquisa, dessa forma os autores desses artigos colaboraram para entrarmos em relação com as *teoriaspráticas*, o que nos ajudou na ampliação do nosso conhecimento, acerca da discussão que envolve as experiências de estudantes e professores em suas redes de *saberesfazeres* para a potencialização dos processos de *aprenderensinar*.

No quadro abaixo, podemos observar a seleção dos trabalhos apresentados e dialogados nas quatro últimas reuniões da ANPED.

Quadro 1 Levantamento de produções da ANPED, em ordem crescente do ano da publicação, por grupo de trabalho e por título/autor.

Reuniões Anuais (RA)	Grupo de Trabalho	Título do trabalho e autor (a)
33^a RA (2010)	GT 04	Concepções e práticas na escola sobre a dificuldade de aprendizagem (Maria Goretti Quintiliano Carvalho – UEG)
	GT 08	Entre experiências e compreensões: cartografias da formação de professores (Dinamara Garcia Feldens e Fabrícia Teixeira Borges - UNIT)
	GT 12	Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo (Juarez da Silva Thiesen - UFSC)
		Currículo Movente constituindo forma na ação docente (Carla Gonçalves Rodrigues – UFPel)
		Imagens de praticantes da escola (Nívea Maria da Silva Andrade – UERJ)

Continua

33 ^a RA (2010)		O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento (Daniela A. Silva Freitas – UEMG/UFMG)	
		Corpos, cotidianos escolares e imagens: fios que movimentam as redes que tramam os processos curriculares (Martha Copolillo – UFF/UERJ)	
	GT 13	O mundo das crianças do campo: narrativas e experiências na pesquisa com o cotidiano (Maria Terezinha E. de Oliveira – UFF/UNIFESO)	
		Enxadas às costas e latas de sardinhas: reflexões sobre o brincar no Ensino Fundamental (Monica Silvestri – UFF)	
		As escolas nas escolas: um trabalho com narrativas de praticantes (Graça Regina Franco da Silva – UFRJ)	
	Geo-grafias infantis: desafios da pesquisa com crianças e o espaço praticado da escola (Lorena Lopes Pereira Bonomo - UFF)		
	GT 17	Nenhum trabalho selecionado.	
34 ^a RA (2011)		GT 04	Nenhum trabalho selecionado.
		GT 08	Nenhum trabalho selecionado.
	GT 12	Sobre práticas, oceanos e viagens – algumas fronteiras culturais <i>dentrofora</i> da escola (Nívea Maria da S. Andrade – UERJ)	
		As múltiplas práticas-políticas dos currículos formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas (Maria Regina Lopes Gomes - UFES)	
		Currículo e arte: confluências Nietzsche e Deleuze (Gilcilene D. da Costa – UFPA)	
		Decursos e trajetos do aprender: currículos vagantes (Rosana Aparecida Fernandes - UFPel)	

Continua

34ª RA (2011)	GT 12	Currículo e(m) virtual singularidade (Alda Regina Romaguera – UNICAMP)
	GT 13	(Entre)Conhecer(es) cotidianos: aprender e pesquisar em vias bifurcantes como possibilidade de enfrentamento das injustiças cognitivas (Luciana Pires Alves – UFF)
35ª RA (2012)	GT 04	Nenhum trabalho selecionado.
	GT 08	Nenhum trabalho selecionado.
	GT 12	A questão das “práticas de pensamento” no debate curricular a partir do encontro Foucault-Cortázar (Cintya Regina Ribeiro – FEUSP)
		Theatrum Curriculum: entre o ver e o pintar um currículo com Antonin Artaud e o teatro (Thiago Raniery Moreira de Oliveira – UFMG/UFS)
		“Poder não fazer” (Rosana Aparecida Fernandes e Ilka Miglio de Mesquita – UNIT)
	GT 13	Biopolítica e educação: o caderno de ocorrência e o controle, disciplinamento e governo da infância (Célia Ratusniak – UFSC)
A arte do equilibrista: recriar a cada novo passo um novo equilíbrio (Sandra Kretli da Silva - UFES)		
GT 17	Nenhum trabalho selecionado.	
36ª RA (2013)	GT 04	Nenhum trabalho selecionado.
	GT 08	Nenhum trabalho selecionado.
	GT 12	Especiarias usadas nas artes de nutrir: afetos, afecções, linguagens e conhecimentos (Sandra Kretli da Silva – UFES)
	GT 13	O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis (Karla Righetto Ramirez de Souza – UFRJ)
	GT 17	Hermenêutica e transversão epistemológica: a questão da impermanência da verdade e do devir-outro na educação (Alexandre Filordi de Carvalho – UNIFESP)

A partir dessa apresentação do nosso sobrevoo e dos nossos pousos sobre os trabalhos dos GT da ANPED, buscamos dialogar sobre as experiências

atravessadas pelos bons encontros, tecidas nos cotidianos escolares, entre os sujeitos e aquilo que compõem esses planos de imanência. Nesse contexto, Gomes (2011) nos ajuda a pensar nas redes de *saberefazer* dos docentes como potencializadoras da formação continuada e, conseqüentemente, das práticas curriculares.

Aposta, assim, nas *artes das aulas*, como movimentos das criações docentes. Feldens e Borges (2010, p.10), ao afirmarem que o professor é formado para trabalhar como agente disciplinador, também problematizam a formação continuada de professores, atrelada aos processos de ensino-aprendizagem como ato criativo. Ajudam-nos a compreender como a docência passa por produção de saberes e experimentações nesses processos de formação e, desse modo, fazem uma crítica ao modelo cartesiano de se pensar a escola, pois este a enquadra e regula por um discurso hegemônico que apenas elimina aqueles que não se adaptam.

Nessa perspectiva, Rodrigues (2010) trata a formação docente como *espaçotempo* de experimentação “A coisa é assim mesmo. É por experimentação que se inventam movimentos curriculares” (p. 11). Movimentos esses que necessitam estar imbricados aos bons encontros que potencializam a alegria na educação.

Apesar de percebermos essa necessidade, a escola muitas vezes é demarcada por espaços e tempos muito rígidos, que tendem a congelar os movimentos de docentes e discentes. Sobre essa rigidez, Ratusniak (2012) evidencia como o uso do caderno de ocorrência, nas escolas, é uma tentativa de coibir as experiências das crianças nesses *espaçotempos*; para isso toma de Foucault o conceito de biopoder, pois “O biopoder se utiliza de técnicas e estratégias de controle que objetivam conduzir ou reconduzir o sujeito à norma [...]” (p.1). Assim, nos ajuda a pensar como as técnicas do poder pastoral afetam as escolas, de modo a garantir o “bom funcionamento” de seus *espaçotempos* e a “boa condução” do alunado à ordem. Freitas (2010) também evidencia as marcas rígidas nos tempos e espaços escolares veiculadas nos discursos das Histórias em quadrinhos (HQs) do Chico Bento.

Contudo, as autoras afirmam que as crianças, adolescentes e professores dão visibilidade às estratégias de resistências que potencializam os deslocamentos no currículo prescrito e subvertem a lógica da disciplina.

Em relação a esse deslocamento, Silvestri (2010) nos impulsiona a pensar nas experiências infantis como desvios. Esses, de acordo com a autora, evidenciam como as crianças, a partir dos processos de subjetivação que constituem, enfrentam valores dominantes no que diz respeito, principalmente, aos *espaçostempos* reduzidos do brincar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, afirma que as crianças criam seus próprios *espaçostempos* do brincar, contrariando a lógica escolar.

Em relação ao brincar e à produção de conhecimentos, Souza nos aponta os espaços e tempos do recreio como lugar de experiências, relações e criações infantis “[...] o recreio é um dos poucos espaços e tempos que as crianças encontram seus pares, sem muita vigilância dos adultos, e que compartilham seus conhecimentos, experiências, frustrações e brinquedos” (SOUZA, 2013, p. 6).

Nesse sentido, Copolillo (2010, p. 3) destaca os sentidos e usos do corpo no cotidiano escolar. Para isso, a partir das teorizações deleuzianas, a autora traz o conceito de devir-corpo que “[...] não é o estado do corpo, da coisa ou do objeto, e sim o que nele se encarna, o que o habita, ainda que incorpóreo imaterial e virtual e, que faz a sua inscrição no mundo com outras temporalidades”. Para problematizar esse conceito, a autora afirma as potencialidades dos *espaçostempos* da Educação Física, relatando que na escola não há apenas modulação, pois os *corpossentidos* também estão lá.

Sobre as relações entre os *espaçostempos* escolares, Andrade (2011) nos ajuda a pensar sobre a potência das relações que são tecidas no *dentrofora* das escolas, pois abrangem possibilidades que são imprevisíveis e evidenciam que o conhecimento não deve ser pensado como algo restrito à sala de aula, podendo, portanto, professores e alunos, aproveitarem as várias possibilidades que os *espaçostempos* escolares e não-escolares podem oferecer.

Seguindo esse fluxo de pensamento, Reis nos evidencia que as professoras usam em seus cotidianos o que está presente nas escolas em suas relações com outros sujeitos e com os currículos.

Criando modos de caminhar, ler, produzir, falar e utilizar as propostas curriculares preestabelecidas, as professoras tecem redes de ações que não são mera repetição de uma proposta curricular preestabelecida e explicada no abstrato (REIS, 2010, p.7).

Afirma, então, que os usos que docentes e discentes fazem desses espaços, muitas vezes, não são aqueles pretendidos oficialmente. Considera, nesse contexto, o cotidiano escolar como espaço de imprevisibilidade.

Nesse sentido, Silva (2013) nos propõe uma relação entre as *artes de fazer* de professores e alunos nos usos que fazem dos produtos culturais nos cotidianos escolares e as *artes de nutrir* propostas por Giard (1996), uma vez que as duas artes reinventam modos de experienciar os cotidianos, operam de maneira criativa nos usos que se faz de artefatos. Então, em relação ao cotidiano escolar e aos estilos de se fazer escola a autora nos afirma que

[...] percebemos esses toques mágicos aparecerem nas mãos das professoras que transformam/reinventam os planejamentos [...] renovam os usos e ampliam as redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos de alunos e professores. (SILVA, 2013, p. 15).

Assim, podemos alegar que os bons encontros tecidos nos *espaçostempos* escolares, seja no recreio, nas salas de aulas, na Educação Física, nas aulas de Artes ou no refeitório, potencializam as experiências dos sujeitos que praticam esses cotidianos. Potencializam modos outros de relações, de afecções, de tecer as redes de *saberesfazeres*, colaborando, dessa forma, com a potencialização da invenção nos processos de *aprenderensinar*.

Em relação à necessidade e importância de evidenciarmos a inventividade nas escolas, Alves (2011) problematiza as limitações em torno das possibilidades de invenção em consequência do modelo cognitivo hegemônico que enquadra tempos e modos de aprender. Para isso, toma o conceito de injustiça cognitiva que

[...] se configura no cotidiano da escola quando se admite somente uma forma de aprender, quando os trajetos estão fortemente demarcados e tudo o que foge a essa delimitação é tomado como atraso e dificuldade. Assim, nos manuais escolares não há espaço para a criação ou para diálogo com os fracassados. (ALVES, 2011, p. 5).

Inerente à questão do modelo cognitivo hegemônico, Carvalho (2010) aponta sobre o que os professores chamam de “dificuldades de aprendizagem”. De acordo com a autora, as dificuldades dos estudantes apresentadas pelos professores não são atreladas a deficiências cognitivas, mas sim a questões socio-culturais, como as famílias que, de acordo com os docentes da pesquisa, não participam da vida escolar de seus filhos. Então, existe uma lógica de verdade que perpassa os processos educativos que determinam aquilo que é certo e o que é errado, aqueles que aprendem e aqueles que não aprendem.

Nesse sentido, Carvalho nos ajuda a pensar sobre a questão da verdade na educação. Questiona até que ponto o conhecimento do mesmo e o desconhecimento do diferente despotencializa a educação: “Trata-se dos essencialismos, das noções que se destinam à justificativa da rigidez do pensamento em seu *savoir-faire*, das grandes categorias que ignoram tudo o que elas não convencem [...]” (CARVALHO, 2013, p. 4). Ressalta, então, a necessidade de provocar uma transversão epistemológica no campo do educar que implique devires-outros, resistindo a toda pedagogia civilizatória. Assim, Ribeiro (2012) também nos ajuda a movimentar o pensamento acerca da despotencialização das práticas de pensamento pelas práticas de (re)conhecimento, uma vez que estas pressupõem verdades que essencializam o currículo e, conseqüentemente, reforçam operações de (re)cognição em detrimento as forças da invenção, impossibilitando o pensamento como experiência de diferenciação.

Ampliando a discussão, atravessada pelos escritos de Boaventura de Souza Santos, Alves (2011) também afirma a necessidade de desviarmos a racionalidade indolente, a fim de propormos um investimento na produção de aula como acontecimento. Colabora, então, para pensarmos na necessidade de romper com os limites da recongnição e apostarmos em possibilidades outras

para os processos educativos nas escolas, investindo nos modos singulares que as crianças produzem conhecimentos.

Corroborando com esse pensamento, Fernandes aponta um aprender inventivo que acontece por meio dos bons encontros, quando nos diz que

Um aprendizado é feito de agenciamentos, de linhas de vida, de fuga, de infortúnios, linhas entre linhas [...]. E há, na conjunção dessas linhas, força suficiente para suspender o já aprendido e o corpo implicado, [...] destituindo saberes categóricos, impedindo o domínio do corpo, das faculdades, de uma boa vontade. (FERNANDES, 2011, p. 7).

Nessa direção, Fernandes e Mesquita (2012) destacam uma possibilidade de um *poder não fazer*. De acordo com elas, hoje vivemos sempre necessitados de saber sobre tudo e, assim, o estudar e o aprender se fariam por meio de uma estrutura, sendo rigidamente amarrados a posições fixas. Nesse contexto, as autoras nos afirmam, a partir de Deleuze, que

O processo do aprender desconhece a linha reta: nele, não se vai ileso de um ponto a outro; não se sai simplesmente daqui para chegar ali. E quando há um labirinto no meio do caminho, há de se perder nele. Abrigar-se em suas ruínas. Entregar-se à solidão intrínseca às relações de aprendizado. E andar sob o canto que ali entoa o acaso. Essa é a mais intensa expressão da inexistência de um método para estudar, aprender, pensar e dar a pensar. Não há nenhum método capaz de produzir pensamentos e conduzir um corpo ao aprender vital e produtor de sentido (FERNANDES; MESQUITA, 2012, p. 7-8).

Desse modo, destacam que estudar e aprender são movimentos que não se deixam colocar um ponto de chegada, pois não se pode adiantar ou prever por quais caminhos alguém pode aprender ou afirmar um desejo de estudar.

Colaborando com essa perspectiva, Silva (2012) ainda nos ajuda a pensar sobre os modos como professores e estudantes inventam para os seus usos dos artefatos culturais nas escolas, possibilitando negociações de sentidos.

Quando os autores problematizam o modelo de pensamento, defendido pelo discurso hegemônico da ciência moderna – que enquadra os sujeitos e suas aprendizagens, fazem uma aposta em movimentos curriculares inventivos, que

compreendam a imprevisibilidade do aprender nas experiências dos *espaçostempos* escolares e que possibilitem outros movimentos de pensamento. Docentes e crianças enfrentam o engessamento do currículo. Pelo exposto, é importante problematizarmos os processos de *aprenderensinar* que são experienciados nos planos de imanência das escolas, a partir de possibilidades outras de compor os currículos, evidenciando devires, afetos e os bons encontros nessas composições curriculares.

Sobre o currículo, Rodrigues (2010) procura exercitar o pensamento, no que diz respeito ao currículo com a concepção da diferença pura. A partir das concepções que traz de Deleuze e Guattari, afirma que os campos da filosofia estão cada vez mais oferecendo, ao campo educacional, possibilidades para problematizar, pensar e atuar, principalmente sobre a complexidade do currículo. Consonante ao pensamento deleuziano, Romaguera (2011) busca pensar um currículo no qual a criação aconteça. Assim, questiona: o que pode um currículo? Fortalece nosso pensamento quando alega que devemos “Operar sobre um currículo que se desfaça do que o aprisiona, que se virtualize, se invente em modos e formas e se descubra pura imanência, potências. Que combata as paralisantes forças e crie” (p.17). Então, nos ajuda a pensar em um currículo que multiplica as possibilidades de compor no plano de imanência e que permita o atravessamento das singularidades.

Concernente aos movimentos curriculares que ampliam as possibilidades de criação, Thiesen (2010) fala acerca da transposição didática e como esse movimento pode potencializar o imbricamento entre os conhecimentos escolares e os saberes da experiência (não formais). Contudo, nos alerta para o fato de a transposição não se tornar uma forma de limitar aquilo que o professor deve ensinar, ou seja, os conteúdos hierarquicamente definidos pelos currículos prescritos: “Entendemos a escola como espaço de outros diálogos, de outras relações com o conhecimento, dando outros sentidos e significados a seu trabalho pedagógico” (THIESEN, 2010, p. 11).

Nesse contexto, Costa problematiza o ensino tradicional, bem como o plano organizacional do currículo. Assim sendo, busca uma aposta na articulação

entre arte e currículo, na tentativa de problematizar uma reinvenção da educação/ do currículo por *outros modos de fruição artística* (COSTA, 2011, p. 2). Modos esses que nos impulsionam em busca de um devir-criança curricular, remando contra o que torna o currículo adulto, limitado, imobilizado.

Sobre a potência do devir-criança para os movimentos curriculares, Bonomo (2010) faz um aparato histórico do conceito de infância; ele a compreende não como um tempo demarcado, mas como sua condição de rupturas, do inesperado e de possibilidades. Destaca, então, as possíveis conexões entre infância e cotidiano, como as crianças “geo-grafam” as escolas. A autora explicita que a infância imprime marcas e implica movimentos que ampliam seu sentido como condição de experiência da diversidade. A infância, assim, é colocada como um tempo intenso, aiônico, no sentido exposto por Kohan (2007) de intensidade de um tempo, diferentemente do tempo chrónos, que está ligado ao tempo sucessível, contínuo.

Oliveira (2010) também nos fala um pouco sobre as pesquisas com crianças e considera a infância um *entrelugar* e as narrativas infantis como rizomas.

Talvez, se a escola aprendesse com as crianças, poderia avançar na organização curricular, de modo a superar a linearidade e hierarquização. Talvez, possa ser um lugar onde o aprender seja decorrente de experiências, e não da mera informação, devidamente decorada. (OLIVEIRA, 2010, p.14).

Como os devires ressaltam e ampliam nossas experiências nos *espaçotempos* escolares, Fernandes (2011) nos aponta que o currículo que afirma essas experimentações não pode ser representacional, mas sim produzir pensamentos outros e inspirar novas maneiras de viver.

Então, sobre a tendência dos currículos se movimentarem com mais intensidade quando provocados pelos devires, Costa (2011) evidencia uma máquina-de-guerra-curriculum que nos sensibiliza a *experimentar um arsenal multifacetado de linguagens e sensações, [...] vindo a gerir novas composições e vibrações no campo da educação* (COSTA, 2011, p. 8-9); que guerreia frente ao currículo que se diz iluminador das mentes carentes de sua luz, artizando com os currículos que persistem em compor modos singulares de

experimentações. Nesse sentido, a autora desenvolve o conceito de *curricular arte*, que, de acordo com ela, designa *a dimensão estética da arte relacionada ao um do devir-criança do currículo* (Idem, p.10).

Assim sendo, Costa (2011) propõe uma nova lírica para o currículo, que se dá pelo viés da arte, em que se questiona o engessamento do currículo instituído e apela para um currículo que experimenta, que dança, que pinta e ativa a sensibilidade estética na educação. Nesse contexto, contribui para nossa pesquisa, uma vez que nos convida a pensar sobre a necessidade de experimentar o currículo, apostando mais nas singularidades do vivido e menos no utilitarismo do prescrito.

Corroborando com o pensamento sobre os movimentos curriculares atravessados pelo viés artístico e pelos devires, que enfrentam a tendência de uma imagem única de pensamento, Oliveira (2012) nos ajuda a pensar sobre os limites que nos são impostos por essa imagem, bem como a buscar “[...] linhas de fuga desejosas da criação de outros mundos e de outros modos de ver e saber em um currículo” (OLIVEIRA, 2012, p. 2). Por tais razões, o autor questiona se o currículo pode voltar à vida seu movimento e despetrificar aquilo que se encontra tão endurecido nos cotidianos escolares e insere, no território curricular, o conceito de *currículo-teatro* e de *devir-ator*, para que possamos pintar e ver outros currículos, outras imagens, imagens mais poéticas. O devir-ator é a possibilidade de viver a *arte de estar* no currículo-teatro, de experimentar outras versões de si mesmo.

Sobre essa *arte de estar* nos currículos, Silva (2013) vem apontando como que as *microexperiências* modificam e transformam os modos de vida, bem como potencializam culturas cada vez mais híbridas. Pelo exposto, esses movimentos, muitas vezes quase imperceptíveis, parecem ampliar as possibilidades de criação coletiva, de desestabilizar o currículo prescrito e de fazer tecer novas redes de *saberesfazeres* nas escolas. Consoante a esse processo, Oliveira (2012) problematiza os modos de fazer currículos, com o conceito de devir-ator nos sensibiliza a não desejar *ser*, mas sim experienciar um currículo que está sempre por fazer e, portanto, repleto de provisoriidades,

novidades e invenções.

Desse modo, de acordo com as problematizações apresentadas pelos autores nos GTs da ANPED, podemos perceber que, no plano de imanência das escolas, as experiências curriculares são atravessadas pelas linhas molares que tentam, a todo momento, lapidar a inventividade da vida das escolas, sobretudo daquilo que escapa da “normalidade” considerada por uma única imagem do pensamento. Contudo, nessas relações com aquilo que busca enquadrar, vimos que os sujeitos, praticantes dos cotidianos escolares, insistem em provocar movimentos de (re)existências.

Veremos, então, como essa produção discursiva aparece em pesquisas brasileiras de mestrado e doutorado.

2.2 NOVAS ATERRISSAGENS: AS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES E DA BDTD E OS ARRANJOS COM NOSSA PESQUISA

Os autores das 15 dissertações e seis teses selecionadas nos bancos de teses e dissertações da CAPES e da BDTD também nos ajudaram a tecer diálogos com nossa problemática e a movimentar nosso pensamento em relação às experiências dos sujeitos que praticam o cotidiano escolar.

No quadro a seguir, será apresentado o levantamento das produções acadêmicas que tem elo com os discursos que desejamos problematizar, em ordem decrescente do ano das defesas, por gênero textual acadêmico e área de conhecimento.

Quadro 2 Levantamento de produções acadêmicas, em ordem decrescente do ano da defesa, por gênero textual acadêmico e por área de conhecimento.

Ano	Título da produção acadêmica Autor (a) Instituição da defesa	Gênero textual acadêmico	Área de conhecimento	Total
2013	A invenção que levou a outros lugares (e das descobertas de um espaço de formação de professores) – (Alice Copetti Dalmaso - UFSM)	Dissertação	Educação	3
	“Você vai pesquisar sobre a nossa escola?” - dificuldades e potencialidades no cotidiano de uma escola pública municipal de Niterói/RJ – (Lidiane Maciel Moraes Bentes - UERJ)	Dissertação	Educação	
	Dispositivos, escolas e infantilidade: um estudo foucaultiano em escreleituras – (Eduardo Alexandre Santos de Oliveira – UNIOESTE)	Dissertação	Educação	
2012	As “artes de fazer” e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículos e cotidianos escolares – (Sandra Kretli da Silva – UFES)	Tese	Educação	6

Continua

2012	Devires em cor: movimentos de vida pintados em cenas cotidianas das escolas (Marco Antônio Oliva Gomes – UFES)	Tese	Educação	
	O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias (Loide Pereira Trois – UFRS)	Tese	Educação	
	Currículo-teatro: uma cartografia com Antonin Artaud – (Thiago Ranniery Moreira de Oliveira – UFMG)	Dissertação	Educação	
	Composições curriculares na Educação Infantil: por um aprendizado afetivo – (Maria Riziane Costa Prates – UFES)	Dissertação	Educação	
	Olhar tecer des: Cor(Pos) forças fluxos – (Erika Rodrigues – UNESP)	Dissertação	Educação	
2011	A potência da estética da existência no cotidiano escolar – (Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni – UFES)	Tese	Educação	8
	Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos – (Nívea Maria da Silva Andrade – UERJ)	Tese	Educação	

Continua

2011	Os espaços e tempos educativos: suas implicações nas aprendizagens dos educandos – (Luciane Volken – UFSC)	Dissertação	Educação	
	Diversos tons, lugares dissonantes: o movimento estético do ensinar – (Anthony Fábio Torres – UNIT)	Dissertação	Educação	
	“Doce ou atroz, manso ou feroz”: os currículos realizados/inventados na relação com a(s) diferença(s) no cotidiano escolar (Anderson dos Santos Romualdo – UFJF)	Dissertação	Educação	
	A filosofia com crianças na escola pública: possibilidades de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s) – (Vanise de Cássia de Araújo Dutra Gomes – UERJ)	Dissertação	Educação	
	Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na Educação Infantil – (Larissa Ferreira Rodrigues – UFES)	Dissertação	Educação	
	Currículos em redes tecidos com os cotidianos da EEEFM David Roldi: sobre os movimentos/processos de implementação e os primeiros usos do documento “Currículo Básico da Escola Estadual”/SEDU – ES – (Adriana Piontkovsky Barcellos – UFES)	Dissertação	Educação	
2010	Aprendizagem do pensamento em Filosofia: história, afeto e conceito – (Américo Grisotto – UNICAMP)	Tese	Educação	4
	Microfísica da escola: o cotidiano em análise – (Ângela Maria Gomes Ribeiro Fernandes – UERJ)	Dissertação	Educação	

Continua

2010	Relações de poder, currículo e cultura escolar (Glicia Mendes Pereira – UERJ)	Dissertação	Educação	
	Reconhecimento e criatividade, como cognição inventiva, nos processos de interação em uma sala de aula do Ensino Fundamental – (Patrícia Machado Domingues Cassiano – USP)	Dissertação	Psicologia	
TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS				21

A partir dessa apresentação das teses e dissertações, buscaremos evidenciar como os autores problematizaram as experiências/invenções de docentes e estudantes tecidas nos cotidianos escolares e que movimentam os currículos. Sobre as produções curriculares, Trois (2012) nos ajuda a pensar sobre a potência de experimentar encontros com as crianças na produção do *currículo das infâncias* que, segundo ele, é composto por intensidades, imprevisibilidades e multiplicidades; “que pulsa, que vibra, que silencia, que interroga e que, sobretudo, age”. (TROIS, 2012, p.15).

Nessa direção, Prates (2012) nos ajuda a pensar nas articulações em redes dos currículos prescritos e vividos que inventam possibilidades outras de aprender. De acordo com a autora, a relação infância-currículo favorece o aprendizado afetivo e inventivo, pois a composição curricular requer que consigamos ir além daquilo que é prescritivo, produzindo possibilidades de encontros alegres por meio do devir-criança.

Corroborando com esse pensamento, Romualdo (2011) aborda a questão dos *currículos* e não de *um currículo* – que ele denomina como *carrancudo*, pois, de acordo com o autor, “Os currículos em sua faceta 'carrancuda' não irão sentir em quais momentos as negociações com o cotidiano devem ser realizadas/inventadas” (p.48). O autor enfatiza ainda que a escola necessita movimentar o currículo em seus *espaçostempos*, a fim de problematizar as diferenças que emergem em seus cotidianos, uma vez que as escolas carecem

de constantes ressignificações de suas práticas, para assim possibilitar a configuração de novas *artes de fazer currículos*.

Nessas artes de fazer currículos, Andrade (2011) compreende-os como redes de conhecimentos e negociações, nas quais os praticantes do cotidiano escolar, professores e alunos, tecem seus conhecimentos por meio de suas práticas. Colaborando com essa perspectiva, Delboni (2011) nos fala de um *currículo-relação* que é tecido na vivência dos espaços criados na escola, inventado a partir do aumento da potência de afetar e ser afetado. O *currículo-relação* nos ajuda a compreender as possibilidades de invenções de modos de existência, “nos quais a vida insiste em perseverar” (DELBONI, 2011, p. 115).

Oliveira (2012) traz também um currículo como potência de viver. Assim, pensando as relações entre o currículo e o teatro, a partir de Antonin Artaud, cria o conceito *currículo-teatro* que nos impulsiona a pensar “[...] fora das formas do que é um currículo, do que significa aprender nele, do que é um sujeito de um currículo” (p.174).

Em consonância com esses autores, Barcellos (2011) problematiza os currículos tecidos nos cotidianos escolares. De acordo com a autora, nesses movimentos, múltiplas possibilidades de se fazer escola vão surgindo. Sendo assim, afirma “[...] que os currículos são tecidos nas redes cotidianas e que o mérito das invenções não se localiza em documentos oficiais, mas nas ações/relações criadas entre os sujeitos praticantes” (BARCELLOS, 2011, p. 209). Logo, a autora contribui para pensarmos sobre os possíveis dos cotidianos escolares e sobre o desejo dos sujeitos praticantes desses cotidianos em inventarem outros modos de estar nesses *espaçotempos*.

Seguindo esse fluxo de pensamento, Rodrigues (2011) concebendo a escola como *comunidade de afetos* (CARVALHO, 2009), faz uma cartografia das possibilidades de invenções de aprendizagens e currículos. De acordo com a autora, os docentes potencializam as composições curriculares a partir de suas experiências. Os currículos outros, criados por meio desses movimentos, são atravessados pelo *devirCriança* e valorizam as microexperiências de docentes

e crianças, aumentando a potência de agir desses sujeitos.

Assim, destacamos que esses modos de perceber os currículos nos impulsionam a pensar nas possibilidades dos movimentos curriculares provocarem encontros que potencializam para a vida as experiências nos *espaçostempos* escolares. Os autores afirmam que, apesar das prescrições curriculares tentarem lapidar as ações dos docentes e estudantes, esses sujeitos entram em relação com essas linhas molares e inventam modos outros de experienciar os espaços e tempos da escola, como artistas que olham uma paisagem e pintam conforme as sensações que os perpassam.

Ao questionar os modelos e padrões presentes na vida da escola, Fernandes (2010) aposta na resistência dos sujeitos do cotidiano escolar, em suas práticas menores. Dessa forma, nos ajuda com a indagação: “[...] o que os corpos desse cotidiano produzem em fricção com os dispositivos de poder?” (p. 25). Se contrapõe, então, ao modelo dominante de se fazer escola, apostando nos devires. Para a autora, precisamos resistir para afirmar outros modos de existência.

Nessa perspectiva, Silva (2012) destaca as invenções e criações que docentes e estudantes fabricam em seus usos e consumos cotidianos dos produtos culturais que circulam na escola. Esses usos e consumos movimentam os *espaçostempos* escolares, e portanto os currículos da escola, produzindo novas redes de conhecimentos, linguagens e afetos.

Delboni (2011) também considera que os sujeitos que compõem o plano de imanência da escola criam táticas de resistência para engendrar novas maneiras de praticar o espaço escolar. Sendo assim, colabora com nossa problemática de pesquisa ao afirmar a escola como um *espaço de multiplicidades* e que essa rede complexa pela qual o cotidiano escolar é perpassado potencializa a produção da *vida como obra de arte* pelos docentes discentes.

Nesse contexto, Pereira (2010) analisa as relações de poder e saber e seus

efeitos nas produções curriculares e de subjetividades no cotidiano da escola. Evidencia como as práticas disciplinares e normalizadoras impedem as experiências dos *espaçotempos* escolares, tanto dos estudantes como dos docentes. Contudo, a autora destaca que, por mais que essas práticas ajam sobre esses sujeitos, eles sempre *procuram um jeitinho de burlar a vigilância*. Oliveira (2013) também alega que hoje as escolas não estão dando conta de realizar esse processo como na sociedade disciplinar. Então, afirma que há brechas nas escolas e isso significa que elas “permitem a produção de perspectivas nas quais os alunos constituem-se como sujeitos criadores, que inventam aberturas para outros modos de vida” (OLIVEIRA, 2013, p. 126).

Também de encontro a tudo aquilo que busca congelar e enquadrar os cotidianos escolares, Rodrigues (2012) nos encanta com sua escrita dançante, escrita-fluxos, abordando sobre as sensações do cotidiano escolar e a impossibilidade de conter as palavras quando se escreve sobre “velocidades imprevisíveis” (p. 12). A autora desloca nosso pensamento quando narra artistagens infantis que criam outras possibilidades de pensamento. Nesse contexto, apostamos junto à autora que

Os corpos infantis, diante das proibições que lhes são impostas e das posturas exigidas pela instituição para o andar, falar, sentar, escrever, comer, brincar, disparam correrias, escorregam das cadeiras, provocam gargalhadas, arremessam as ideias em invenções despropositadas, em criações que não são interiores aos olhos, não espelham a imagem de si no que vê, mas um espelho cujas imagens não são a cópia, são antes, ondulações, distorções no salto da imagem para fora do olhar, fora do espelho [...] (RODRIGUES, 2011, p.67).

Concernente à aposta na imprevisibilidade, Bentes (2013), com Certeau e Ferraço, nos convida a arriscar-nos nas incertezas da pesquisa com os cotidianos escolares. Com isso, aposta no coletivo da escola e na necessidade de protagonismo dos docentes, crianças e adolescentes para que mudanças significativas aconteçam no chão das escolas.

Gomes (2012) também nos tira o fôlego com sua escrita, que consideramos estética inventiva por romper com os padrões de formatação, quando fomenta os processos educativos que acontecem nos *espaçotempos* de escolas

públicas. A partir dos usos feitos dos currículos prescritos, problematiza as possibilidades de processos de singularização das práticas pedagógicas. Assim, questiona:

Mas, o que me incomoda na educação? O que sinto que faz com que a educação não seja gostosa? Durante todo esse tempo de meu envolvimento com as escolas o que sempre me in(como)(dou) e continua a me incomodar é o — “não pode”, ou, ainda, o — “isso não é possível”. O que me incomoda e continua me incomodando são as inúmeras tentativas de aprisionamento e de controle sobre as ações que ousam romper com a inércia, com as superfícies estriadas da escola, colocando em análise o atual modelo de educação pautado por uma lógica que privilegia uma dada hegemonia do pensamento (GOMES, 2012, p. 56).

O autor, sob a ótica de Certeau, aposta nos movimentos dos cotidianos escolares, a partir das táticas e astúcias de seus sujeitos praticantes. Atribui ao grafite um efeito de criação nos *espaçostempos* escolares, pois traz cor e potência de vida às escolas e provoca uma estética da existência na desconstrução de imagens-clichê que transbordam em seus *espaçostempos*.

Sobre os espaços e tempos da escola, Volken (2011) faz um estudo com vistas a investigar modos outros de organização para que sejam possíveis processos de ensino-aprendizagem inovadores, uma vez que acredita que os espaços e tempos escolares trazem diversas implicações para os processos de ensino-aprendizagem. Contribui, então, com nossa pesquisa quando alega que os movimentos curriculares auxiliam na exclusão ou integração dos educandos, pois muitas vezes são experienciados, enfatizando os problemas sociais vividos por essas crianças e adolescentes, atribuindo suas “dificuldades de aprendizagem” exclusivamente a esses problemas. Assim, afirma que “Faz-se necessário pensar uma prática sem o olhar cristalizado nos estereótipos, enfrentar as críticas, criar possibilidades, processos metodológicos que atendam às necessidades de uma docência reflexiva” (VOLKEN, 2011, p. 28-29).

Junto a esses autores, firmamos a necessidade de dar visibilidade às experiências dos *espaçostempos* escolares que evidenciam a força-invenção nos processos de *aprenderensinar*. Nossa intenção é dar ênfase à vida das

escolas, do portão de entrada às salas de aula. Desejamos ir ao encontro da alegria, dos devires, dos sorrisos de crianças e docentes que não cessam de criar, inventar e de tecer redes de *saberesfazeres* que não se entregam ao lapidamento das linhas molares, mesmo com elas sempre presentes.

Corroborando com nosso pensamento, Gomes (2011) questiona o discurso hegemônico da Ciência Moderna que coloca a escola como espaço civilizatório. O referido autor evidencia um diálogo entre educação e filosofia, afirmando como essa possibilita “pensar de outra maneira nos estudos escolares e na vida” (p. 13). Ele também corrobora com o pensamento de nossa pesquisa quando afirma que, apesar de a todo o momento recebermos instruções sobre como superar o “fracasso escolar” e como “promover” um melhor processo de ensino-aprendizagem, a nossa singularidade pulsa com mais força e modificamos essas orientações.

Em consonância com o que Gomes (2011) nos afirma, Cassiano (2010) objetivou, com sua pesquisa, conhecer como a criatividade se produz na sala de aula, buscando perceber em quais momentos a aprendizagem inventiva acontece ou se a criatividade se limita a uma *reprodução cognitiva*. Diferentemente de acreditar que há um “fracasso escolar” a ser superado a partir de instruções, apesar de destacar a predominância das linhas de segmentaridade dura, a autora nos ajuda a pensar no conceito de invenção, como esse conceito entra em relação com a cognição potencializando o *pensar no pensamento*; afirma que a “aprendizagem não é concebida como a adaptação ao meio, ou como obtenção de um saber, mas como experimentação e invenção de si e do mundo” (p.63).

Dalmaso (2013), a partir dos estudos de Virgínia Kastrup, nos ajuda a problematizar a questão da invenção e seus desdobramentos em relação a aprendizagem e a produção de subjetividades. Entra em relação com nossa pesquisa, pois fundamenta que “Aprender é, sobretudo, inventar problemas, é experiência de problematização” (DALMASO, 2013, p. 18).

Dialogando com essas possibilidades de invenção, Torres (2011) produz uma

cartografia das experiências estéticas que compõem a docência. Para o autor, essa estética é resultante das experiências tecidas nas ações do aprender e do ensinar, nas relações entre docentes e discentes, com isso, nos leva a pensar no desnecessário apoio a verdades absolutas nos processos de *aprenderensinar*, uma vez que essas verdades absolutas carregam em si professores e alunos padrões. Movimenta nosso pensamento quando afirma que “O acontecimento e a criação se dão através dos encontros exercidos nos espaços, em suas possibilidades, em feixes de linhas, no cruzamento de forças e suas intensidades” (TORRES, 2011, p. 71).

Grisotto (2010) nos sugere uma pedagogia do conceito, em detrimento a pedagogia do conteúdo. De acordo com o autor, esta tem buscado enclausurar o pensamento em verdades que supostamente devem ser comuns a todos. Já a pedagogia do conceito “não depende de um querer racionalizado conectado aos mananciais do conhecimento, mas daquele aberto ao acaso da exploração, quando se está atento ao pensamento, quando se está a espreita de seus acontecimentos” (GRISOTTO, 2010, p.19). Desse modo, vai ao encontro da problemática de nossa pesquisa quando fala da urgência da aposta na experimentação do pensamento, uma vez que não existem modelos a serem seguidos para que o pensamento possa movimentar.

Compreendendo a necessidade de superarmos a lógica de petrificação da vida nas escolas, os autores-pesquisadores com os quais conversamos em nossa revisão de literatura, evidenciam as possibilidades de potencializarmos um *currículo invencionático*,¹³ que mais se preocupa com a pequenez de certos movimentos do que com o alvoroço que causa, por exemplo, a determinação de novas diretrizes curriculares nacionais. Assim, dando respeito a essas *coisas desimportantes* – como um grupo de crianças no final de um corredor da escola jogando “bafo”,¹⁴ prezando *a velocidade das tartarugas mais do que dos mísseis*, destacamos a importância dos processos de *aprenderensinar*

¹³ Encontramos com Manoel de Barros, mais uma vez, nesse momento da escrita, pois o poeta nos permite “voar fora da asa” e marcar em nossas palavras o desejo de escapar do que nos aprisiona, neste caso a gramática.

¹⁴ Brincadeira que as crianças fazem com suas coleções de figurinhas ou cartinhas, como elas chamam. Conversaremos mais sobre esse movimento.

acontecerem pelo viés da invenção, visto que podem e precisam se inserir como movimentos de (re)existência ao controle e a previsibilidade. Portanto, as experiências dos *espaçotempos* escolares precisam ampliar as possibilidades das crianças e docentes movimentarem o pensamento, pois, como Deleuze nos afirma, não sabemos como alguém aprende, quais signos importarão a esse alguém, uma vez *que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós* (BARROS, 2006).

O que pretendemos enfatizar com esse levantamento de teses, dissertações e trabalhos dos GT da ANPED, são alguns modos como crianças e docentes experienciam a escola, apontando a força-invenção de suas produções curriculares. Percebemos, nesse levantamento, que poucos trabalhos analisam a invenção como potência para os processos de *aprenderensinar*, assim como a experiência como o processo pelo qual nosso pensamento é forçado a estabelecer relações com modos outros de pensar, transformando-nos e transformando o mundo.

É nosso interesse com essa pesquisa compreender a escola e seus currículos como um sistema complexo que abre possibilidades de pensar a invenção como um modo de produção da diferença nas *práticas pensantes* de docentes e discentes – diferentemente da proposição do discurso hegemônico da ciência moderna que pretende enquadrar os *espaçotempos* escolares e os processos de *aprenderensinar* em leis invariáveis e definidas *a priori*. O nosso desejo é que essa pesquisa nos provoque a perceber a escola de modos diferentes – sem a pretensão de uma figura oficial; buscando aberturas e possíveis em devires, experimentando os limites do que hoje é nomeado por “Educação”.



(Caminhos da voz – Martha Barros, 2010).

3 DOS TRANSBORDAMENTOS COM COTIDIANOS ESCOLARES OU COMPONDO NO PLANO DAS FORÇAS E DOS AFETOS¹⁵

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro (Fala de Tuahir – Personagem de Mia Couto em Terra Sonâmbula, 2007, p. 5).

Essa escrita, além de buscar afirmar a vida, envolve também sonhos, desses que não sabemos muito bem como terminarão, como começaram e como permanecem resplandecendo, pois são devires, devaneios do pensamento. Mas, acreditamos que nossos sonhos persistem, como o velho Tuhir nos afirma, para manter nossa estrada viva. E o sonho que envolve essa escrita é evidenciar que experiências e invenções de currículos outros por meio dos processos de *aprenderensinar* são possíveis.

Sem a pretensão de propor verdades ou de conceber o pensamento como um sistema fechado, mas com a intenção de acompanhar os processos que são tecidos no cotidiano escolar, em seu aspecto micropolítico, no desejo de capturar as forças das experiências dos *espaçotempos* escolares e, então, a potência inventiva desses movimentos, nos desafiamos a produzir uma cartografia dos currículos, inventados a partir das experiências de estudantes e docentes instaurados no plano de imanência da escola.

Descrever uma metodologia para pesquisar *com* os cotidianos está para além de traçar estratégias de ações, visto que esse é um território que pulsa possibilidades, imprevisibilidades e agenciamentos. E, assim como nos ensina Certeau (2009), o cotidiano é um espaço, um *lugar praticado*, que “[...] se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2009, p. 38). O referido autor nos impulsiona a concordar com Ferraço (2008), – referindo-se à questão do método nas pesquisas *com* os cotidianos – quando traz que não há apenas um caminho para o estudo das complexidades das escolas e na

¹⁵ Roubamos de Kastrup e Passos (2013), pois nos ensinam que “A ideia de composição no plano das forças e dos afetos busca apontar que não há jamais indiferença na escolha do tema e dos sujeitos da pesquisa” (p. 277). Por ser uma escrita que busca afirmar vida, obviamente a escolha da problemática e do *espaçotempo* da pesquisa jamais seria neutra.

necessidade de romper os dogmatismos das pesquisas metodológicas herdadas da modernidade

[...] assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida. Entender/sentir /analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológicas-teóricas produzidas pela modernidade (FERRAÇO, 2008, p.112 – 113).

Desse modo, buscamos nos envolver, nesses diferentes caminhos que percorremos, com as experiências existenciais¹⁶ que transbordaram nos *espaçostempos* da escola. Em função dessa perspectiva nesse processo cartográfico, acreditamos ser necessário deixar-nos atravessar pela força da diferença, para ensaiarmos uma escrita que busca colaborar com a desterritorialização do discurso hegemônico da política educacional que tende a mascarar a força-invenção nos processos de *aprenderensinar*. Assim, sobre o cartógrafo

[...] o que ele quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição de realidade. Implicitamente, é óbvio que, pelo menos em seus momentos mais felizes, ele não teme o movimento. Deixa seu corpo vibrar todas as frequências possíveis e fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagens, carona para a existencialização (ROLNIK, 2007, p. 66).

Como aprendiz de cartógrafo, nos colocamos à espreita nos *espaçostempos* da escola na tentativa de potencializar nossas *atitudes atencionais* com o intuito de escapar da *atenção seletiva* (KASTRUP, 2003). Permitimos, então, a

¹⁶ Compreendemos como experiências existenciais os processos nos quais as subjetivações respondem “[...] a interiorizações do fora, interação com os saberes e as forças” (DÍAZ, 2012, p. 215). Nessa dobra da interação com o fora, somos penetrados, de acordo com Esther Díaz, por *forças ativas*, porém nossa *relação conosco mesmo nos particulariza*. Então, estamos apostando em processos de subjetivação, que inventam “[...] modos de existência, segundo regras facultativas capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tentar apropriar-se deles [...]” (DELEUZE, 2010, p. 120-121).

flutuação de nossa atenção para que não nos prendêssemos em algo como a “noivinha-que-gora-e-gruda”, que se enrijece e nega o *movimento de partículas soltas, partículas loucas* (ROLNIK, 2007, p. 34). De acordo com Carvalho (2008, p. 130), a *atenção flutuante* na pesquisa cartográfica “[...] não é temporal, mas processual e concorre para modular o próprio problema, tornando-o mais concreto e bem colocado”.

E, com essa atenção flutuante, nos colocamos abertos aos acontecimentos e concentrados por meio do nosso *corpo vibrátil* (ROLNIK, 2007), que nos sensibiliza a produzir sentidos com o que desejamos problematizar. Esses sentidos são estabelecidos nos encontros com aquilo que força o nosso pensamento. Dessa forma, não pretendemos uma escrita baseada no dogmatismo, no reconhecimento, mas uma escrita na qual buscaremos evidenciar os acontecimentos, as intensidades com as quais entramos em relação no processo cartográfico.

Ainda sobre a atenção do cartógrafo, Kastrup (2007) também discorre sobre a *focalização progressiva*. É evidente que temos um campo problemático que nos indica vários caminhos. Mas, segundo a autora, não é potente entrar em campo com um olhar condicionado. Devemos entrar em campo tentando capturar o máximo possível, apostando em nosso *corpo vibrátil*, para pouco a pouco focalizar nas nossas pretensões.

Posto isso, nossa pesquisa, que é de cunho qualitativo, compreende a cartografia como acompanhamento de processos, assumindo a abordagem das pesquisas *com* o cotidiano escolar. Essa perspectiva de pesquisa e de abordagem da Educação Básica e de suas *práticas pensantes* se desenvolve a partir da crítica aos modos de compreensão dos processos educativos, limitados ao estudo dos modelos ou dos dados estatísticos que os explicam, colocando a escola e sua vida cotidiana no centro das pesquisas (OLIVEIRA, 2011).

Então, quando nos referimos à metodologia nas pesquisas *com* os cotidianos de docentes, crianças e adolescentes que experienciam os *espaçostempos* da

escola, acreditamos que a cartografia – inspirada na obra de Deleuze e Guattari (2000) e Deleuze (2010) – traz possibilidades interessantes ao se abordar essas dinâmicas marcadas mais pelos movimentos, deslizamentos e pelos fluxos de intensidades, do que por territórios fixos. Segundo Rolnik (2007), a cartografia se faz, acompanhando processos de desterritorialização e reterritorialização. Portanto, percebemos que o cartógrafo experiencia movimentos de criação e morte de mundos e é com essas intensidades despropositais que ele produz sentidos sobre esses mundos. Sobre a noção de território, Carvalho (2009) nos ajuda a pensá-lo como uma zona de conforto. De acordo com a autora, ele

[...] pode se desterritorializar, abrindo-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. [...] Por sua vez, a reterritorialização consistiria na tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante por parte do sistema, de grupos ou indivíduos. Assim, a tarefa do cartógrafo, é capturar paisagens em mutações (CARVALHO, 2009, p. 61-62).

Territórios e Desterritorializações e Reterritorializações e... Assim como Rolnik (2007) nos ensina, tomamos – enquanto aprendizes de cartógrafo – nosso *tapete voador*, afetando e sendo afetados nos encontros com outros corpos e, parafraseando Rolnik (2007, p. 23), “[...] atento às linguagens que encontramos, devorando as que nos pareceram elementos possíveis para a composição das cartografias que se fizeram necessárias”.

Considerando o seu caráter *imetodológico* (CARVALHO, 2008), pelo fato de não possuir regras determinadas e específicas, a cartografia corresponde mais à proposta de acompanhar movimentos – processos de desterritorialização e reterritorialização – do que necessariamente representar um objeto ou “a” realidade, tendo “[...] como pressuposto básico deixar que as circunstâncias movimentem a trajetória da pesquisa adotando uma perspectiva mais processual ou centrada no processo” (CARVALHO, 2008, p.129). Contudo, cartografias se fazem a partir de contextos e é imprescindível justificar a escolha do *espaçotempo* de pesquisa, uma vez que é no cotidiano escolar que as necessidades e intensidades dos sujeitos praticantes fazem nosso corpo vibrar e influenciam as escolhas de caminhos/trajetórias de pesquisa. É com

esse plano de forças e afetos que desejamos compor.

O espaço escolhido para a realização deste trabalho é uma escola da rede municipal de ensino de Serra-ES, localizada na região geopedagógica Carapina I. Tal escolha se justifica pelo fato de alguns dos nossos movimentos da docência terem sido tecidos na referida escola e, portanto, por encontrarmos uma abertura a nossa problemática de pesquisa.

Localizada no bairro Jardim Carapina, essa escola atende crianças de baixa renda, moradoras do mesmo bairro. Este é proveniente de uma invasão do manguezal da região que ocorreu a partir de 1986 sem nenhuma infraestrutura. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o crescimento do bairro se deu sem a orientação do departamento de obras da prefeitura, daí o fato de as ruas serem desordenadas, desestruturadas e com construções desniveladas. Além disso, o documento nos diz que a comunidade de Jardim Carapina, em sua maioria, é oriunda de outras cidades e estados, principalmente Minas Gerais e Bahia, o que causa uma alta rotatividade de discentes na escola.

Nesse contexto, com apenas quatro salas e nenhuma outra dependência, a EMEF foi criada em 1991, para atender as crianças do bairro de 1ª a 4ª série, uma vez que a prefeitura sofria pressões do Movimento Popular pela Educação (MPE). Depois de sua criação, a escola passou por inúmeras mudanças: aumentou o número de turmas, iniciou e parou com o atendimento no noturno, mudou de prédio, dentre outras. Hoje, atende aproximadamente 820 estudantes de 06 a 10 anos,¹⁷ matriculados nas turmas de 1º ao 5º ano, nos turnos matutino (07h às 11h30min) e vespertino (13h às 17h30min).

Em um novo prédio, inaugurado em 2013, a escola possui hoje três andares e conta com os seguintes espaços: 16 salas de aula, 01 sala de recursos (Atendimento Educacional Especializado – AEE), 01 biblioteca, 01 sala para os docentes, 01 sala para as pedagogas, 01 sala de direção, 02 salas de

¹⁷ É importante destacar que alguns desses estudantes já ultrapassaram a faixa etária atendida pela escola, pois reprovaram um ano ou mais.

coordenação, 02 banheiros para docentes/pedagogas/coordenadores/diretora, 01 refeitório amplo, 01 cozinha no refeitório, 01 cozinha pequena para os professores, 08 banheiros para os discentes, 01 quadra coberta, 01 sala de recursos audiovisuais, 01 sala de Artes, 01 almoxarifado, 01 secretaria, 01 pátio externo amplo, 01 garagem (para aproximadamente 12 carros).

O quadro de profissionais é composto por 40 docentes (incluindo as áreas de Educação Física, Artes e Inglês), 04 pedagogas, 06 coordenadores, 02 docentes que atuam no AEE, 04 estagiários que atuam junto aos alunos com deficiência, 02 porteiros, equipes de limpeza e cozinha. É importante destacar que, apesar de possuírem uma biblioteca ampla, a EMEF não conta com bibliotecário, possui apenas uma funcionária em desvio de função que atua nesse espaço, porém sem as habilidades necessárias. Além disso, a escola possui também uma sala para o laboratório de informática, mas ainda não está sendo utilizada por falta de computadores.

Ressaltando a opção por esse contexto para a produção da cartografia, destacamos que escolhemos essa EMEF, pois encontramos uma grande disponibilidade e disposição dos sujeitos que a compõe para participarem da pesquisa, uma vez que já nos conhecíamos desde o ano de 2013, quando estivemos como docente nessa escola. Então, em junho de 2014, fomos a referida EMEF para mostrar as intenções de nossa pesquisa, evidenciando nosso desejo de problematizar os currículos que se desenrolam nas experiências dos *espaçotempos* escolares em suas relações com os processos de *aprenderensinar*. No início de agosto do mesmo ano, iniciamos nossa cartografia nos diversos *espaçotempos* da escola com os diferentes sujeitos que os compõem – conforme mencionados nos parágrafos anteriores – permanecendo até dezembro.¹⁸

Assim, essa cartografia nos sensibilizou a enlaçar os fluxos dos movimentos das experiências produzidas nos processos de *aprenderensinar*, apostando na composição de um possível *CurrículoExperiênciaInvenção* potencializado nos

¹⁸ Compomos nossa cartografia indo, pelo menos, duas vezes por semana em cada turno da escola.

desdobramentos do cotidiano escolar e que, muitas vezes, é silenciado pelos jogos de poder, nos quais a *Imagem dogmática do pensamento* se torna dominante. Coube-nos, então, cartografar os modos de produção diferenciais e existenciais, abrindo-nos à diferença para, com isso, nos envolvermos com o plano de imanência da escola. Consoante a esse movimento, buscamos fazer, de nossos estudos, uma pesquisa-invenção, não por que inventamos nada, mas ao entrarmos em relação com o território da escola, a partir do funcionamento de nossa atenção e da nossa produção de sentidos, podemos fazer *emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar* (KASTRUP, 2007, p. 50).

Nesse percurso, o nosso principal confidente foi o diário de campo no qual todos os nossos rastreios, toques e pousos foram registrados. Obviamente, sabemos que a linguagem não permite que sejamos totalmente fiéis aos movimentos, mas as nossas anotações, junto com os registros fotográficos e de áudio, ampliaram as possibilidades de escrita. Os registros foram sendo produzidos na medida em que, nesse emaranhado de sensações que chamamos de cotidiano escolar, fomos sendo afetados por aquilo que nos passou. Compreendemos que, nesse processo escriturístico, o pesquisador não se coloca para o descobrimento da roda, mas sim como aquele que problematiza, pois, com base em teorias como a Filosofia da Diferença, ele não busca resultados senão experimentações.

Nessas experimentações, estivemos junto aos estudantes, docentes, pedagogas, coordenadores e diretora que compuseram conosco essa cartografia. De fato, permanecemos mais próximos aos docentes e crianças, uma vez que buscamos fazer, dessa pesquisa-invenção, uma defesa pela vida que movimenta a escola e acreditamos que são esses sujeitos que podem e precisam fazer dos *espaçostempos* escolares lugares de experiência. Larrosa (2011) nos chama a atenção sobre o nosso estar docente nesses espaços e tempos, pois, de acordo com o autor, podemos habitá-los como “[...] especialistas, como profissionais, como críticos” (LARROSA, 2011, p. 24), mas também como *sujeitos da experiência*.

O autor também aduz acerca da hostilidade que percorre esses espaços e tempos, que pode fazer de nós sujeitos petrificados onde nada passa, nada acontece. Mas, compomos nossa cartografia, acreditando que podemos habitar os *espaçotempos* escolares como sujeitos da experiência, expostos aos acontecimentos e abertos aos imprevistos. Contudo, compreendemos que estabelecer relações com os outros sem representações e dogmatismo, não é um movimento tranquilo para aqueles que compreendem o limite como o *ponto final no voo do pássaro*, como nos diria Manoel de Barros.

E Foucault já nos alertara desse limite quando nos diz que “[...] o homem não começa com a liberdade, mas com o limite e a linha do intransponível” (FOUCAULT, 2010b, p. 214). Assim é na linguagem, conforme destacou o autor, e assim é na escola, conforme pudemos vivenciar na EMEF pesquisada. Mas, acreditando que a diferença acontece no encontro, nas forças do coletivo, buscamos, em nossa cartografia, compreender os possíveis de experienciar os limites dos movimentos curriculares que se desenrolam nos processos de *aprenderensinar*, experiência essa que é pura inventividade da qual “[...] poderia nos permitir sair dela transformados” (LÓPEZ, 2008, p. 40).

Nesse contexto, os nossos registros no diário de campo basearam-se no acompanhamento de diferentes vivências no cotidiano escolar: pré-conselhos, conselho de classe, aulas nas salas de aula, recreio, sala dos docentes, planejamentos, apresentações culturais, o uso da biblioteca e da sala de vídeo, aulas na sala de Artes, o uso dos corredores da escola. Os encontros produzidos nesse acompanhamento dos processos de *aprenderensinar* nos oportunizaram possibilidades de conversas, experimentações e uma busca por aquilo de intenso que os sujeitos do cotidiano escolar produzem, sempre levando em consideração o atravessamento das linhas molares, moleculares e de fuga.¹⁹ Então, não apenas atuamos na pesquisa como meros observadores

¹⁹ Deleuze (2010) nos afirma ainda que há diferentes tipos de linhas e que são elas que constituem as coisas e os acontecimentos. A todo o momento somos atravessados por essas linhas: molares, moleculares ou de fuga (DELEUZE; PARNET, 1998). De acordo com os autores, as linhas duras ou molares, que compõem o plano de organização, “nos recortam em todos os sentidos, pacotes de linhas segmentarizadas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101), são elas que balizam a constituição das paixões tristes, sendo uma dessas paixões, o medo. Já as linhas moleculares ou flexíveis são as que causam desvios e são delineadoras de impulsos.

do cotidiano escolar, mas participamos de todos os movimentos possíveis e por isso assumimos junto a Ferraço (2013) que acompanhar essas redes de *saberesfazeres*

[...] não implica avaliar se os educadores seguem corretamente ou não os documentos prescritivos curriculares da Secretaria de Educação em vigor e os projetos de ensino com base em aspectos da cultura que delas decorrem, muito menos levar propostas de ações e/ou atividades para que sejam executadas nas salas de aula, mas implica problematizar as *teoriaspráticas* inventadas por esses praticantes durante os próprios movimentos de tessitura de suas redes. Trata-se, de fato, de pesquisar *com* os sujeitos das escolas as artes cotidianas de *fazer* com que os currículos aconteçam, de compreender seus estilos de *açãopensar*, enfim, de tentar fazer uma teoria das práticas, assumindo a *força política dessas ações cotidianas*, uma vez que toda análise da vida cotidiana é sempre uma análise da política da vida cotidiana (FERRAÇO, 2013, p.84).

Concomitante ao acompanhamento dos processos de *aprenderensinar*, utilizamos como tática²⁰ metodológica as rodas de conversas com as crianças, adolescentes e docentes. Nessas rodas de conversas assumimos como perspectiva as redes de conversações, com o objetivo de ampliar nossas possibilidades de produção discursiva acerca dos processos de *aprenderensinar*, apostando junto a Carvalho (2011a) na defesa de uma possibilidade de uma (re)invenção coletiva da escola a partir do compartilhamento de experiências e com Kastrup e Passos (2013) em *traçar um plano comum* no qual, nessas experiências, é comum aquilo que “[...] partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 267).

Carvalho (2011a) nos fala sobre as redes de conversações no campo da formação continuada de professores, porém, no caso da nossa pesquisa, não

A espécie de linha de fuga, segundo os autores, são linhas desconhecidas e estranhas que nos levam para a imprevisibilidade, para algo que não foi determinado nem previsto. É importante destacar que os autores não desejam que pensemos nessas linhas de maneira dicotômica, pois elas coexistem por meio dos planos macropolítico e micropolítico. Contudo, alguns acontecimentos ressaltam certo tipo de linha em detrimento das outras.

²⁰ É importante destacar por que usamos a palavra tática e não estratégia, como muitos usam. A tática, conforme nos ensinou Certeau (2009), é a *arte do fraco*, “[...] é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2009, p. 95). Acreditamos que o processo cartográfico se vale de ações do tipo tático, pois o cartógrafo aproveita os escapamentos em que suas “sacadas” são produzidas.

tivemos como foco a formação, mas desejamos que, nessas rodas de conversas, os sujeitos pudessem afetar e ser afetados no encontro com outros corpos, com outros pensamentos, com outras imagens, com o intuito de introduzir “[...] experimentações e exercícios de solidariedade cada vez mais vastos” (CARVALHO, 2011a, p. 67).

Inicialmente, a ideia era inventar *espaçotempos* para que pudéssemos ouvir as crianças e adolescentes, suas experiências nos processos de *aprenderensinar*, pois percebemos que estávamos tendo mais oportunidades com os docentes do que com os estudantes. Era uma tentativa de dar visibilidade àquilo que eles compreendiam sobre a escola. Todavia, durante as rodas de conversas com os discentes, percebemos o desejo deles de não apenas serem ouvidos, mas de problematizar e experimentar outros possíveis de estar na escola. Esse desejo nos evidenciou a potência das redes de conversações com esses sujeitos que, como nos ensina Carvalho (2011a), cada vez dependia menos de nossa vontade ou da vontade dos outros e mais do *enredamento produzido*.

Assim, as rodas de conversas aconteceram nos dois turnos da escola e, tendo em vista a impossibilidade de estar com todos os estudantes ao mesmo tempo, realizamos movimentos com crianças e adolescentes das diferentes turmas, sendo que estiveram conosco entre quatro a seis estudantes de cada turma, ou seja, aproximadamente setenta estudantes ao todo. A primeira roda de conversa aconteceu com as crianças das turmas de 1º e 2º anos do vespertino e a segunda com as mesmas turmas no matutino; a terceira com os 3º anos do matutino e quarta com os 4º anos do mesmo turno; a quinta com os 3º e 4º anos do vespertino; a sexta e a sétima com os 5º anos, primeiramente do matutino e, em seguida, do vespertino.



Fotografia 4 Roda de conversa com as turmas dos 5º anos (vespertino).



Fotografia 5 Roda de conversa com as turmas dos 3º anos (matutino).

Nessas rodas de conversas com os estudantes, usamos duas histórias como disparadores: “Quando a escola é de vidro” (do livro *Este admirável mundo louco*) da autora Ruth Rocha e “Um reino todo quadrado” do autor Caio Riter. Esses autores nos convidam a perceber a escola em seus modos dogmáticos e a problematizar como seria possível escapar do dogmatismo. Sem personagens “salvadores da pátria”, Ruth Rocha e Caio Riter nos ajudam a

pensar na força do coletivo e que é possível estar na escola de modo mais flexível. Depois da leitura das histórias, problematizamos sobre algumas questões, por exemplo: como e onde eles aprendem na escola; como gostariam de aprender na escola; o que seria aprender com alegria; por que todos eram quadrados e azuis na história do Caio Riter; o que eram os vidros da história da Ruth Rocha, dentre outras elaboradas durante as rodas de conversa com o intuito de fazer movimentar o pensamento. Posterior a esses momentos, as crianças e adolescentes desenharam, a partir do que tecemos nas conversas sobre como e onde aprendem na escola e/ou como gostariam de aprender nos *espaçostempos* escolares.

Esses movimentos com os estudantes muito nos alegraram e afetaram com a abertura deles para a tessitura das redes de conversações. Isso reforçou, em nós, nossas apostas nos bons encontros e na conversa como potencializadora de conhecimentos e da coletividade. Apostando, então, nessas “artes de conversar” (CERTEAU, 2009), produzimos rodas de conversas também com os docentes da EMEF, visto que, mesmo estando com eles em diversos outros momentos, sentíamos o desejo deles de conversarem e problematizarem suas *práticas pensantes* de forma mais tranquila do que durante a correria do dia a dia.



Fotografia 6 Roda de conversa com os professores do turno vespertino.



Fotografia 7 Roda de conversa com os professores do turno matutino.

Não conseguimos realizar tantos encontros com os docentes como com os estudantes, pois requereria da escola *espaçotempos* que pareciam quase impossíveis de serem conquistados. Então, conseguimos fazer acontecer uma roda de conversa no turno matutino e outra no turno vespertino. Também foram movimentos muito interessantes, primeiramente porque estava previsto uma hora em cada turno, pois era também o tempo que eles tinham de planejamento coletivo com as pedagogas, mas os movimentos duraram uma manhã e uma tarde inteiras. Em segundo lugar, foram movimentos potentes, uma vez que nos proporcionou abertura para falas do tipo “Por exemplo, o uso da biblioteca é um desastre. Não temos acervo, não tem quem nos auxilia, temos um espaço por vezes insalubre, não tem acomodações (metade fica sentada e metade fica em pé ou no chão), não é convidativa, é sujo”. Vozes como essa ressoaram nas rodas de conversas e nos convidaram a pensar para além do uso ou não uso dos *espaçotempos* escolares.

Assim, em nossas *artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer*²¹ e de conversar, considerando e apostando em seus *efeitos provisórios e coletivos*

²¹ Carlos Eduardo Ferrazo possui um capítulo no livro organizado por Nilda Alves e Regina Leite Garcia *O sentido da escola* (2008), intitulado “Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer”.

(CERTEAU, 2009, p. 49), sonhamos e afirmamos mais uma vez – com o intuito de fazer nossa estrada permanecer viva – o nosso desejo de experienciar os *espaçotempos* da escola, para além dos modos engessados e da dogmatização do ensino, pois “O sonho é o olho da vida” (COUTO, 2007, p. 10) e não queremos estar cegos.

Destarte, como em *Terra Sonâmbula* sonhar é buscar encontrar com aquilo que nos alegra, com aquilo que ousamos fazer para suportar, muitas vezes, realidades tão difíceis, a escrita dessa pesquisa-invenção se deu nesse processo de sonhar e de apostar na vida. E, como várias vezes durante a pesquisa nos questionaram como continuamos escrevendo, hoje podemos responder como o menino Kindzu que “Escrevemos conforme vamos sonhando”. E quando insistem em perguntar, como o espírito do pai de Kindzu: “E alguém vai ler isso?”. Essa pergunta não sabemos responder, mas acreditamos nas palavras desse mesmo espírito quando nos diz que “[...] a vida não gosta de sofrer. A terra anda a procurar dentro de cada pessoa, anda juntar os sonhos. Sim, faz conta ela é uma costureira de sonhos (COUTO, 2007, p. 182). Se a vida é uma costureira de sonhos, desejamos que os nossos, em relação a Educação, coloram esse grande tecido, juntando-se a outros que, ao encontrar com os nossos sonhos, ampliarão a tessitura de suas vidas.



Limites de uma tarde aberta - (Martha Barros, 2012)

4 TERRITÓRIOS CURRICULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL

“[...] ao mesmo tempo em que as marcas territorializantes se desenvolvem em motivos e contrapontos, reorganizam as funções, reagrupam as forças. Mas, com isso, como dito, já desencadeia algo que irá ultrapassá-lo. O território é, ele próprio, lugar de passagem” (CARVALHO, 2012, p. 40).

Inicialmente, traremos alguns fragmentos do nosso diário de campo que evidenciam a composição de territórios curriculares na EMEF:

Primeiro fragmento

Fomos convidados a acompanhar a aula de uma professora que atua em um 3º ano do turno matutino. Muitos elogios são feitos a professora, pois ela “conseguia dar conta de trabalhar diferenciado”. A sala de aula possui seis fileiras de cadeiras. Nas três primeiras fileiras, próximas a mesa da professora, ficam os alunos “da alfabetização” e nas outras três ficam os alunos “que acompanham o conteúdo de 3º ano”. Para o segundo grupo, a professora pede para que os alunos abram o livro didático do 3º ano em uma determinada página e façam as atividades. Já para o primeiro grupo, “da alfabetização”, utiliza o livro do 1º ano e vai pedindo para as crianças identificarem palavras que começam com a letra B. Enquanto isso, um dos alunos estava no fundo da sala, sozinho e virado pra parede, a professora diz para ele pegar um joguinho e ir para outro canto da sala. Em seguida, ela retorna ao grupo da alfabetização. De acordo com a professora o menino é “público-alvo da Educação Especial” (sem laudo) e a estagiária havia faltado naquele dia.

Segundo fragmento

Antes de chegar à sala de aula, o professor comentou como estava feliz com o desenvolvimento dessa atividade com sua turma, pois, de acordo com ele, as crianças estavam muito interessadas. Segundo esse professor, que atua no 4º ano do turno vespertino, a brincadeira “Soletando” ampliou a aprendizagem sobre a escrita. Na sala de aula os estudantes, que estavam muito animados, são divididos em equipes. O professor coloca sua mesa e cadeira na parte de trás da sala. Os estudantes ficam eufóricos. O professor lembra as regras da brincadeira e, antes de começarem, cada equipe faz um grito de guerra e o “Soletando” inicia. O professor vai sorteando as palavras e as crianças escrevem no quadro. A cada acerto as crianças vibravam. Nos erros não viamos chacota ou brincadeira, ao contrário, viamos companheirismo nas falas “Na próxima você acerta”.

Terceiro fragmento

No nosso primeiro dia na escola, acompanhamos alguns pré-conselhos. Uma das professoras ia receber um aluno novo e isso a deixou muito preocupada: “Isso só aumenta o meu índice”. A preocupação dela era devido ao fato da pedagoga ter relatado que a mãe do aluno mencionou que ele tem déficit de atenção. E a pedagoga afirmou: “A turma dela parece que foi escolhida a dedo”. A pedagoga também nos disse que a turma dessa professora é a menor, por isso está sempre recebendo novos alunos, “Se é da Bahia, então, socorro!”.

Os territórios curriculares são povoados por ordenamentos, desejos, multiplicidades. Por isso, quando nos colocamos no plano de imanência desses

territórios, é difícil falar em “A Teoria Curricular X ou Y ou Z...”, pois como Corazza (2013, p. 165) nos fala “Não há currículo que não sofra as vicissitudes de sua concepção, os devires de sua gestação e as dores do seu vir à luz. Nenhum que não saiba que vai morrer e que outros currículos advirão justamente de sua morte”. Sendo assim, pensar em currículo é pensar em composição, em plano de imanência. Este é habitado por diferentes conceitos que ora se erguem, ora se abaixam, ocupam ou povoam o plano (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Diferentes conceitos de currículo habitam o plano de imanência das escolas e acompanham virtualmente as maneiras de *estar nos espaçostempos* escolares de docentes e estudantes que, ao experienciá-los, atualizam diferentes imagens virtuais. Essa atualização, de acordo com Deleuze e Parnet (1998) depende das singularidades que recortam o virtual, ou seja, de como os sujeitos compreendem as possibilidades de compor os territórios curriculares, a partir de suas perspectivas e do real social que fazem parte. Nesses recortes do virtual, os sujeitos, então, produzem agenciamentos que podem potencializar ou não os processos de *aprenderensinar*.

Os autores também nos afirmam, sob a ótica de Bergson, que a lembrança “[...] é a imagem virtual contemporânea do objeto atual”. Lembrança pura²² que transborda no plano de imanência dos currículos e torna possível uma cristalização, o duplo. Esse duplo se dá justamente pela coexistência dos tempos, passado e presente, que faz com que virtual e atual tornem-se indiscerníveis. Nesse sentido, o atual, que é sempre presente, precisa passar para que, assim, um novo presente aconteça. Nessa coexistência entre o atual e o virtual, aprendemos com Machado (2010, p. 278) que “[...] o presente é o menor circuito que contém todo passado”.

Dessa forma, podemos falar, como nos convidam Deleuze e Guattari (2000), que os currículos são planos de composição que se movimentam nesses

²² Deleuze e Parnet (1998) nos falam sobre a lembrança como passado puro que coexiste com o presente e não como algo que o antecede. A lembrança pura, como também nos sinaliza Machado (2010), é diferente das imagens-lembranças, uma vez que essas são psicológicas. Nesse sentido, a lembrança pura faz do passado uma intensidade que movimenta o presente.

processos de cristalização ou atualização por diferentes platôs,²³ compondo um rizoma e possibilitando o agenciamento de diferentes devires, invenções ou dogmatismos nos *espaçostempos* da escola. Logo, compreendemos que, como podemos ver nos fragmentos destacados do nosso diário de campo, o movimento de atualização/cristalização de currículos no plano de imanência da escola acontece a partir das vibrações que as imagens virtuais causam nos sujeitos.

Nesse contexto, podemos indagar: que vibrações perpassam esse movimento de atualização/cristalização no cotidiano da escola? As tradições e dogmas acompanham a produção do currículo no Brasil desde o século XVI, quando os jesuítas resolveram “educar” os indígenas. Então, como nos evidencia Corazza (2008, p.3), herdamos uma tradição de “[...] educar as novas gerações, ensinar-lhes conhecimentos, governar suas atitudes, hábitos [...] para que vivam e sobrevivam, relativamente, bem, no tempo de espaço que lhes tocou viver”. Contudo, levando em consideração a importância histórica de todos esses movimentos, acreditamos que nós, docentes, compomos movimentos de atualização/cristalização não apenas de submissão em relação aos dogmas, mas também de (re)existência, de produção de novos modos de existência nos territórios curriculares.

Para isso, é preciso desaprender-perder-esquecer o dado e o feito, que nos legaram, fazer deles uma coisa-nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito. É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças de transformação, transfiguração, transmutação e criação da Educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas ainda abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar (CORAZZA, 2008, p. 3).

Levando em consideração que são múltiplas as vibrações que o conceito de currículo pode provocar nos modos de experienciar os *espaçostempos* escolares, destacamos algumas perspectivas/noções que fazem o currículo ressoar de diferentes maneiras no plano de imanência da escola: “Tradicional”,

²³ De acordo com os autores, platô é “[...] toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

“Tecnicista”, “Cognitivista” e a perspectiva da “Diferença”. Fazemos um recorte nessas perspectivas, pois, a partir delas, compomos nossas zonas de lembranças com algumas das imagens virtuais que perpassaram nossa cartografia do cotidiano escolar.

Concordamos, então, com Macedo (2012) quando nos diz que a preocupação em torno do que ensinar na escola, uma vez que o currículo é, de modo geral, relacionado à grade curricular, ressoa de formas diversas e, desse modo, traz diferentes implicações para os contextos das salas de aula, haja vista que depende das perspectivas com os quais matem relações de distanciamento ou aproximações.

A perspectiva “Tradicional” nos leva a uma zona de lembrança sobre um currículo metódico e determinístico, principalmente no que diz respeito ao papel do docente e do estudante. A transmissão de conhecimentos é a principal ação do professor, pois este é aquele que professa a verdade. Já a avaliação é um instrumento indispensável, uma vez que, a partir dela, é possível medir os conhecimentos dos alunos, além de colaborar na classificação e ajustamento desses sujeitos. Silva (1999) nos afirma que essa ideia de currículo prescritivo nos acompanha desde quando John Franklin Bobbitt publica o livro *The Curriculum* (1918). Então, o que deseja essa perspectiva? Elencar tradições, prescrever, enquadrar. Atrelados a ela estão os professores do *já-dito, do já-formado, do já-pensado* (SILVA, 2002, p. 49).



Figura 1 Desenho de uma criança do 5º ano durante as rodas de conversa:
Como vocês aprendem na escola?

Juntamente ao behaviorismo de Skinner, que propagava o condicionamento operante dos sujeitos, a noção de “Tecnicismo” trouxe ao currículo a necessidade dos modelos empresariais, com objetivos operacionais. A evidência desse ideário operacionaliza os modos de pensar, considerando-os mecânicos e reprodutivistas. Concordamos, então, com Macedo (2012) quando alega

Pode-se objetar que em toda a tradição técnica há um projeto educacional. O próprio desenvolvimento do campo nos Estados Unidos, associado ao eficientismo, pode ser creditado à necessidade de preparar as pessoas para uma migração do espaço rural para o espaço urbano e industrial. Nesse projeto eficientista havia lugar para a educação no contexto social e econômico de então. A tradição tyleriana que se segue, cuja influencia no Brasil foi e ainda é substantiva (MOREIRA, 1990; LOPES, MACEDO, 2011), reitera a importância da vida contemporânea fora da escola como uma das fontes para a definição dos objetivos que os programas educacionais devem buscar alcançar (MACEDO, 2012, p. 720-721).

Ideário que prega um “conhecimento para a vida”, mas para uma vida que se resume ao mundo do trabalho, das indústrias. Educação futurística. Para que vamos à escola? Para no futuro conseguirmos um emprego e atendermos as

demandas econômicas da sociedade. Esteban (2012) nos alerta que esse tipo de conceito fortalece as prescrições curriculares com o objetivo de homogeneizar os processos de *aprenderensinar*, assim como de priorizar a colonização dos conhecimentos ditos subalternos. E Corazza (2008) sinaliza que a noção de “Tecnicismo” nos leva a outra zona de lembrança na qual

[...] foi o tempo de criar a necessidade de Educação para todos, tornar a Escola gratuita e obrigatória, formular currículos adequados ao progresso social. Tempo de relacionar escola e mundo do trabalho, criança e aluno, aluno e produto, professores e profissão, metodologias e resultados, democracia e currículo; de formular as Ciências da Educação, que levaram os professores a conhecer mais e melhor o sujeito a ser educado, o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a avaliação (CORAZZA, 2008, p. 3).

Estando em cena juntamente com as outras, a perspectiva “Cognitivista” está intimamente relacionada às anteriores, principalmente ao “Tecnicismo”, pois deseja nos dar segurança sobre as etapas da aprendizagem dos estudantes e o que é preciso fazer para que esses sujeitos alcancem o modelo ideal de pensamento. De acordo com Kastrup (1999) a ideia do “Cognitivista” atravessa as redes de saberes e fazeres de alunos e professores, considerando a aprendizagem como objetiva e invariante, traçando os *limites da cognição* e, portanto, das experiências dos sujeitos do cotidiano escolar.

Com essa última perspectiva, temos tempos e espaços determinados para aprender e ensinar. Afinal, a quem interessará sujeitos problematizadores que movimentam o pensamento?

Atuando em conjunto está a ideia de “árvore dos saberes”. Esta, de acordo com Gallo (2007), foi elaborada por René Descartes e evidencia a fragmentação dos conhecimentos, bem como um modo linear de aprendizagem. O autor nos alega que nos processos de *aprenderensinar*

[...] quanto mais nos enfronhamos pelos galhos da árvore, mais difícil fica vislumbrar a árvore em sua completude; às vezes, chega-se mesmo a se perder a dimensão da unidade, de que a árvore é uma só e que aquele ramo daquele galho é parte deste todo (GALLO, 2007, p. 4).

Entretanto, com a noção de “Diferença”, Corazza (2008) afirma que temos um desafio. Enquanto as outras desejam enquadrar, fincar identidades, instituir linearidades, movimentos verticalizados, baseados na concepção de escola como lugar onde se ensina as prescrições curriculares para a formação de *sujeitos genéricos* (MACEDO, 2012); a noção de “Diferença”, problematizada por Deleuze, nos indica que, nos territórios curriculares, temos expressões de vidas, vidas que *não se confundem com a vida do currículo tal, porque excede a existência particular de qualquer currículo* (CORAZZA, 2013). Com Deleuze (2000) aprendemos que a “Diferença” é a possibilidade de criação nos territórios curriculares, pois é atualizada na repetição como singularidade. Assim, acreditamos que, se não há repetição “[...] sem um repetidor, nada de repetido sem alma repetidora” (DELEUZE, 2000, p. 31), no plano de imanência onde se desenrolam os territórios curriculares, podemos expressar, como nos convida Corazza (2013), as vidas de um currículo, sem a obrigação de confundi-lo com qualquer exterioridade.

É importante destacar que não falamos de uma diferença material, que se submete a representações, mas de uma diferença que é intensiva e, portanto, motor de invenção, potencializada pela singularidade pertencente ao movimento de repetição. A diferença, para Deleuze (2000), não pode ser entendida como uma dicotomia entre dois objetos; ela se estabelece na relação com uma superfície que permanece e coexiste com seu fundo. Pensando no exemplo de Deleuze (2000) do relâmpago no céu negro, podemos dizer que a força-invenção de professores e estudantes que atravessa os *espaçotempos* escolares distingue-se dos *Currículos-Codificados* (CORAZZA, 2013), mas, ao mesmo tempo, acompanha-os. Desse modo, acreditamos que precisamos apostar nas intensidades dessas lutas pela distinção de nossa força-invenção das prescrições curriculares, mesmo sabendo que nos acompanharão em nossas redes de saberes e fazeres, pois vivemos em um tempo que

[...] as concepções educacionais, até então predominantes, não deixam de ter importância e, inclusive, de funcionarem na sociedade e em nós; mas, no qual, não dão mais conta deste outro mundo e do seu tempo, bem como das experiências e relações que neles vivemos (CORAZZA, 2008, p. 5).

Ressaltamos que as noções de “Tradicional”, “Tecnicista”, “Cognitivista” e de “Diferença” atravessam o conceito de currículo que depende das singularidades dos sujeitos para que, no processo de atualização/cristalização, façam emergir possibilidades de diferença. Levando em consideração a coexistência dos tempos, do atual e do virtual, assim como dessas perspectivas que convivem no plano de imanência dos territórios curriculares, enfatizamos a necessidade de, nas relações com os *Currículos-Codificados*, inventar currículos outros, que não tracem limites para os processos de *aprenderensinar* e que potencializem a força-invenção das experiências de professores e estudantes nos *espaçostempos* da escola.

4.1 ESTRATÉGIAS DOS CURRÍCULOS-CODIFICADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SERRA

Nacionalmente, vivenciamos hoje, com o Ensino Fundamental de Nove Anos, a ampliação do tempo das crianças nessa etapa da Educação Básica que, ao invés de serem matriculadas aos 7 anos, aos 6 anos de idade já ingressam nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.²⁴ O Conselho Municipal de Educação de Serra (CMES), a partir da Lei federal 11.274/2006, determinou na Resolução nº 29/2006 a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município que, de acordo com o art. 4º da resolução, passaria por um processo de transição durante o período de 2007 a 2010. O parágrafo único desse artigo da resolução nos diz que:

A transição será considerada como período destinado a providenciar as adequações necessárias à implantação da Lei, como: (re) organização do Ensino Fundamental quanto ao tempo, nomenclatura, espaço, organização curricular, recursos didáticos e formação para todos os profissionais.

Assim, hoje, no município de Serra, todas as escolas do Ensino Fundamental já recebem as crianças aos seis anos de idade, apesar de algumas escolas ainda

²⁴ Lei 11.274 de fevereiro de 2006 que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

possuírem turmas com a nomenclatura “série” nos anos finais do Ensino Fundamental. É importante destacar que não temos a pretensão de trazer toda a legislação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos ou todos os documentos curriculares que “norteiam” as escolas de Serra, mas evidenciar como buscam codificar e petrificar a vida nas escolas, impondo limites às experiências dos *espaçostempos* escolares e às invenções da aprendizagem. Com essa intenção, daremos atenção especial aos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o contexto da nossa pesquisa.

A partir da instauração do Ensino Fundamental de Nove Anos, diversas temáticas são problematizadas, principalmente em relação aos anos iniciais: infância, direitos de aprendizagem, ciclo de alfabetização/aprendizagem, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, dentre outras. Como receber crianças pequenas no Ensino Fundamental? Como trabalhar com elas a leitura e a escrita? Como inseri-las nas diversas filas do Ensino Fundamental (fila para entrar, fila para o recreio, cadeiras em filas nas salas de aula)? Agora temos que ter parquinho nas escolas? Enfim, pensar o Ensino Fundamental de Nove Anos não é apenas pensar na mudança de nomenclaturas, mas de concepções e, portanto, de políticas.

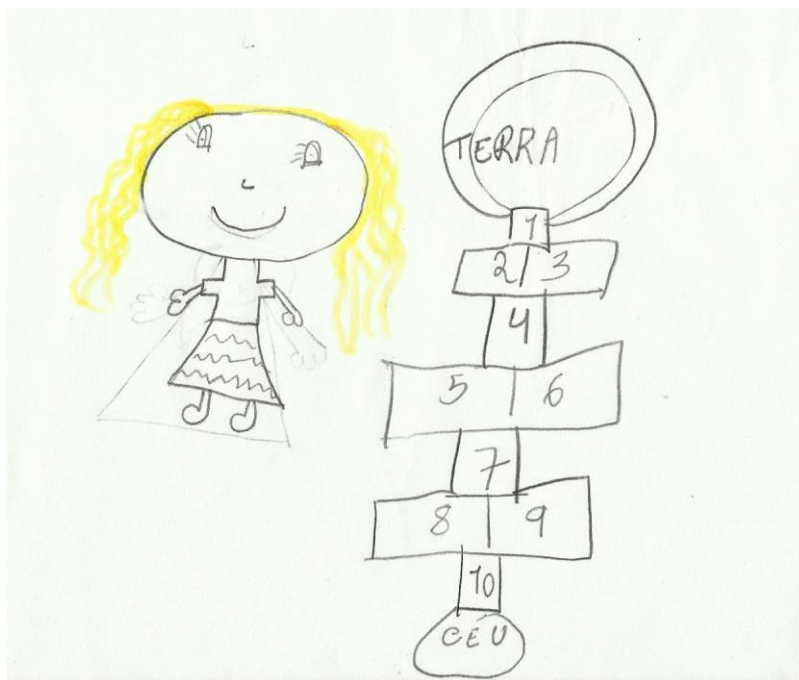


Figura 2 Desenho de uma criança do 1º ano durante as rodas de conversa:
Como vocês gostariam de aprender na escola?

Sendo assim, em 2008 a Secretaria Municipal de Educação elaborou e instituiu o documento “Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Articulando Saberes, Tecendo Diálogos”, que busca, conforme já traz no título, articular essas duas etapas da Educação Básica, tecendo diálogos entre os sujeitos que as compõem, garantindo, ao mesmo tempo, as especificidades de cada uma. Esse documento esboça uma perspectiva de currículo não apenas prescritivo, mas como aquilo que é produzido na *tensão entre prescrito e o vivido*. Indica-nos também a necessidade de articulação entre os *diferentes campos de saberes*, trazendo apenas quadros com as possíveis contribuições das áreas de conhecimentos, que foram destacadas pelos próprios docentes que atuam/atuavam no município e participaram da elaboração do documento. Então, nessas orientações não temos determinação de conteúdos e objetivos para as escolas, apenas indicativos de possibilidades para o trabalho com o conhecimento.

Todavia, depois da implantação dessas orientações, a Secretaria Municipal de Educação instituiu, para as escolas, diferentes listagens de objetivos e conteúdos para cada área de conhecimento. Essas listagens não compõem um documento único, como a Orientação Curricular, e também não foram elaborados da mesma maneira, mas são divulgadas nas escolas como sendo o *currículo* do município, uma vez que o próprio documento de 2008 parece não ser lembrado na escola nem mencionado nos planejamentos trimestrais dos professores (Plano de Ensino). Quando observamos as referências dos Planos de Ensino, vemos que os professores mencionam diversas coleções, livros didáticos e outros materiais, mas nunca a Orientação Curricular.

Do mesmo modo, vimos no estabelecimento de diretrizes para a organização do Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que a Orientação Curricular do município não é citada. De acordo com a Portaria N N° 0109/2014, que estabelece essas diretrizes, a matriz/grade curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História,

Geografia, Arte, Educação Física e Inglês.²⁵ Seguindo a lógica das listagens de conteúdos e objetivos, que são enormes para Língua Portuguesa e Matemática, a distribuição da carga horária sempre pressupõe mais aulas para esses componentes curriculares em detrimento aos outros, isso nos evidencia que ainda estamos em um sistema que acredita em currículos mínimos e, portanto, em processos de *aprenderensinar* mínimos. Além disso, Educação Física e Arte disputam uma carga horária e Inglês possui uma carga horária extremamente limitada.

Para os componentes curriculares Arte e Educação Física deverão ser contempladas 4 (quatro) aulas e para o componente curricular Inglês deverá ser destinada apenas 1 (uma) aula, todas com duração de 50 (cinquenta) minutos (§1º, Art. 4º, Portaria N N° 0109/2014)

Obviamente, sabemos que pensar uma matriz curricular pressupõe contratação de docentes e, assim, recursos financeiros para tal contratação. Compreendemos também que a organização da matriz curricular depende não apenas da legislação municipal, mas também das leis federais, conforme podemos observar no Art. 15 da Resolução nº 07/2010:²⁶

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

O que desejamos apontar, trazendo a portaria que estabelece as diretrizes para a organização do Ensino Fundamental nas escolas do município de Serra, a

²⁵ É importante destacar que 2014 foi o primeiro ano que o componente curricular Inglês entrou como parte diversificada da matriz curricular desse município, mas as escolas poderiam optar por incluir ou não esse componente em suas matrizes.

²⁶ Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Resolução nº07/2010 e os outros documentos mencionados, é que ainda prevalece no sistema de ensino a tendência por um currículo prescritivo que pretende, desde a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelecer no Ensino Fundamental uma “educação geral” para os estudantes, sempre com alguns componentes curriculares considerados mais importantes, como em 1971 foi destacado no § 2º, inciso III, do Art. 4º “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Essa perspectiva é ainda mais forte nos três primeiros anos do Ensino Fundamental que compreendem, de acordo com a Resolução nº 07/2010, um ciclo não passível de interrupção, ou seja, nesse ciclo inicial de aprendizagem as crianças não podem ser reprovadas do 1º para o 2º ano, assim como do 2º para o 3º ano. A avaliação no ciclo inicial é compreendida na legislação nacional como processual e, então, a alfabetização é um direito de aprendizagem que deve ser garantido nesses três anos. Nesse sentido, em 2012 o MEC lança o documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*, com o intuito de prescrever e especificar um currículo nacional para o que se compreende como Ciclo de Alfabetização. De acordo com Alferes e Mainardes (2014), esse documento foi submetido à consulta pública em 2013, mas os resultados ainda não foram publicados. Nesse documento, encontramos os objetivos de cada área de conhecimento para que se garantam os direitos de aprendizagem das crianças, antes denominados “expectativas de aprendizagem”.

Tendo em vista essa abordagem de progressão da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, este documento apresenta Objetivos de Aprendizagem organizados em torno de Eixos Estruturantes. Esses Eixos, por sua vez, foram concebidos para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõem cada Área de Conhecimento. Para cada Objetivo de Aprendizagem, nesta proposta, o professor encontrará uma escala contínua de desenvolvimento I/A/C a ele relacionado. Estas letras que aparecem ao lado de cada Objetivo de Aprendizagem indicam a progressão esperada durante o desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012, p. 21).

É importante destacar que, nesse documento, o MEC afirma a necessidade de “[...] assegurar às crianças o direito às **aprendizagens básicas** nesse tempo de três anos” (BRASIL, 2012, p. 18, **grifos nossos**). Essas aprendizagens básicas giram em torno de um “[...] ensino sistemático do sistema de escrita, de modo articulado às práticas de leitura/escrita/oralidade presentes nos diferentes componentes curriculares” (Idem, p. 16). Desse modo, o componente curricular Língua Portuguesa é ressaltado em todo o documento. Em relação a esse componente, o documento traz como direitos de aprendizagem das crianças:

I - Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.

II - Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.

III - Appreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.

IV - Appreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.

V - Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.

VI - Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros (BRASIL, 2012).

Assim, compreendemos que aquilo que se espera que as crianças saibam, ao final do Ciclo de Alfabetização, chama-se “direito de aprendizagem” e a definição desses direitos relaciona-se com o desejo de alcance da meta 5 do Plano Nacional de Educação: alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade. Desse modo, concordamos com Alferes e Mainardes (2014) quando nos afirmam que

Em diferentes instâncias, a possibilidade da definição de expectativas de aprendizagem e até mesmo esse conceito

foram debatidas e criticadas. A organização do documento também encontra-se respaldada no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, fixar os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, que em seu artigo 9º dispõe que incumbe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão a elaboração dos currículos e seus conteúdos mínimos (ALFERES; MAINARDES, 2014, p. 248).

Para fortalecer a implantação desses conteúdos mínimos, a partir dos direitos de aprendizagem, o Ministério da Educação instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que empreende formação continuada de professores em todo o país, tendo, por exemplo, como eixos de atuação a distribuição de material didático e financiamento de bolsas. Além disso, com a intenção de verificar se os direitos de aprendizagem estão sendo garantidos, o MEC estabeleceu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que é aplicada, anualmente, para os alunos que estão no final do ciclo, ou seja, cursando o 3º ano do ensino fundamental. É importante destacar que a temática “direito à aprendizagem” é discutida desde a Educação Infantil, porém os “direitos de aprendizagem” compõem, como vimos sobre o componente curricular Língua Portuguesa, listagens de objetivos a serem atingidos pelas crianças matriculadas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, acreditamos que a implantação de um currículo nacional para a alfabetização ou para todo o ensino fundamental deve levar em consideração que, como nos afirmam Alferes e Mainardes (2014, p. 250), pode contribuir para a igualdade de oportunidades, mas pode “[...] também colonizar as práticas curriculares, estabelecendo limites para a ação das escolas por intermédio da avaliação, financiamento e assimilação de “soluções” educacionais submetidas a princípios de mercado”.

No município de Serra, embora os professores usem os documentos do MEC que trazem os direitos de aprendizagem, participem das formações do Pacto e do município possuir uma listagem de conteúdos e objetivos do componente curricular Língua Portuguesa exclusiva para as turmas de 1º ao 3º ano (com conhecimentos a serem introduzidos, aprofundados e consolidados nesse

período), a política de ciclos de aprendizagem não foi adotada. Nas escolas serranas, as crianças apenas não podem ser reprovadas no 1º ano do Ensino Fundamental; nessas turmas, os professores avaliam seus alunos a partir de uma Ficha de Avaliação em que são listados os objetivos de todos os componentes curriculares que deverão ser trabalhados durante o ano. Nessa ficha, os professores usam siglas para dizer o que os alunos sabem ou não: OA (Objetivo alcançado), PA (Objetivo parcialmente alcançado), NA (Objetivo não alcançado) e NT (Objetivo não trabalhado). Além dos componentes curriculares, a ficha possui um tópico denominado “Habilidades Sociais”, que traz objetivos para avaliar as crianças, tais como: “Utiliza adequadamente o tempo de aula, ouvindo e falando nos momentos propícios”, “A família é participativa” e “É autônomo nos hábitos de higiene”.

Então, a proposta do Ciclo Inicial de Aprendizagem que, talvez, poderia proporcionar uma organização diferenciada nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo em vista que com o ciclo há uma aposta na processualidade da aprendizagem e na alfabetização para além da simples apropriação de um código, não tem sido efetivada no município de Serra. Stremel (2012) nos alega que pensar a organização da escola por ciclos implica em pensar em um novo modo de compreender os *espaçotempos* escolares, fugindo da mera classificação e reprovação dos estudantes. Obviamente, a proposta do ciclo não nos garante nada, mas acreditamos que traz possibilidades outras de produzir movimentos curriculares que podem potencializar os processos de *aprenderensinar*.

Todavia, as políticas nacionais nos indicam uma captura dessa possibilidade de não seriação e de não disciplinarização do Ciclo Inicial de Aprendizagem/Alfabetização, principalmente pelas avaliações em larga escala, que, no processo de institucionalização de um currículo nacional para a alfabetização e/ou ensino fundamental, confirmam a colonização de conhecimentos considerados subalternos, como já nos alertaram Alferes e Mainardes (2014). Nesse contexto, ao mesmo tempo em que as avaliações em larga escala e as listagens trazem o que o professor deve trabalhar, não consideram as diferenças culturais e econômicas existentes entre os

municípios brasileiros ou até mesmo entre escolas de uma mesma rede, como é o caso de Serra.

Os estudantes dos anos iniciais do município de Serra, além de serem avaliados pela ANA, pela Provinha Brasil e Prova Brasil, que são avaliações em larga escala obrigatórias, são avaliados também pelo Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), organizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd), por meio de uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEDU). O PAEBES busca avaliar todo o ensino fundamental e agora também o 3º ano do ensino médio de escolas públicas e particulares, os municípios podem aderir ou não ao programa. Com a adesão a esse programa, as crianças do ensino fundamental de Serra são, mais uma vez, avaliadas com perguntas totalmente sem sentido, tanto para elas como para os professores, que buscam apenas quantificar o que julga ser necessário as crianças saberem.

As avaliações em larga escala, a concepção de listagem de conteúdos e objetivos e o desejo de enquadramento dos processos curriculares são determinações que não levam em consideração as experiências dos sujeitos nos cotidianos escolares, desconsideram as possibilidades de invenção dos processos de *aprenderensinar* e não dão importância ao que diz respeito à insuficiência estrutural das escolas do município. Percebemos, assim, que, nessa lógica de “direito a aprender”, de “educação para todos” e de “unificação de práticas e conteúdos”, alunos e professores são fincados no modelo hegemônico da ciência moderna, que busca não sujeitos da experiência, muito menos que sejam consideradas diferentes possibilidades de aprendizagem, mas procura uniformizar e, portanto, excluir os que não caminham com os mesmos pressupostos.

Contudo, levando em consideração que “[...] o currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele [...]” (CARVALHO, 2011b, p. 113), acreditamos que “[...] o mais importante é nos interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é

tudo o que podemos dizer [...]” (CORAZZA, 2013, p. 98), pois os docentes e estudantes estão nas escolas ameaçando o *Império*²⁷ das teorias curriculares e de aprendizagem que visam petrificar a vida nas escolas e como Corazza (2013) já mencionou, voltamos a dizer “trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 222).

O que desejamos destacar é um ensino fundamental que esteja para além do fundamental, que compreenda docentes e crianças como sujeitos da experiência, a força-invenção de currículos outros, a *biopotência* da escola. Isso porque, como nos afirma Pelbart (2011, p. 23) essa força-invenção “[...] não é prerrogativa dos grandes gênios [...], ela é a potência do homem comum”. O autor nos ajuda a compreender que as pequenas brechas que as crianças e os docentes abrem nos territórios curriculares, fazendo-os desterritorializar e reterritorializar em outros modos de composição, mais potentes e alegres, podem evidenciar outras invenções. Essas outras invenções acontecem, pois na arte dos encontros que se dão nos movimentos curriculares, os sujeitos passam a portar virtualmente imagens de uma vida imanente que não é petrificada pelas prescrições curriculares, mas, como nos afirma Deleuze (2002), é pura potência.

[...] vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata (DELEUZE, 2002, p. 14).

Nesse sentido, concordamos com Corazza (2013) quando nos diz que

[...] nada disso acontecerá se a educação que fizermos for feita do mesmo jeito que nos educaram; se for uma educação igual àquela que todos fazem, fincada na tradição, na opinião ou no dogma; se for uma educação que achamos que dominamos,

²⁷ Pelbart (2011) nos afirma que estamos no tempo do Império, pois vivenciamos formas de poder sobre da vida que são esparramadas, fluidas e difíceis de serem capturadas, pois *penetram fundo na vida das populações*. Contudo, de acordo com o autor ao mesmo tempo em que o poder sobre a vida atinge uma dimensão nunca vista, [...] a potência da vida se revela de maneira inédita (PELBART, 2011, p. 83).

que temos a certeza que sabemos fazer, que é só seguir as diretrizes X ou Y, o livro didático, a voz da experiência, ou aquilo que a faculdade nos ensinou. Em outras palavras, definitivamente, hoje, educar, por meio de certezas e de verdades verdadeiramente verdadeiras, não pode mais ser considerado educar (CORAZZA, 2013, p. 98).

Que outras imagens de currículo são produzidas com as experiências e invenções de crianças e docentes em suas relações com os *Currículos-Codificados*? Quais são as experiências dos processos de *aprenderensinar* nos *espaçostempos* da escola? É possível movimentar o pensamento na perspectiva da invenção? É possível que algo nos aconteça nas experiências da escola e dos encontros nela produzidos? Evidenciamos essas problematizações que não com a intenção de trazeremos soluções, mas de forçar o pensamento onde está o nosso limite de pensar, pois, como os territórios são *lugares de passagem*, nada é definitivo, nada está totalmente capturado, tudo é *paisagem mutante*, é composição. Assim, problematizando sobre as diferentes imagens que atravessam os currículos, buscaremos evidenciar o que vem sendo produzido na experiência dos *espaçostempos* da escola, considerando os processos de *aprenderensinar* como possíveis potencializadores de (re)existências nos movimentos curriculares.



(Sonhos aquarelados – Martha Barros, 2009)

5 CURRÍCULO e EXPERIÊNCIA e DOCÊNCIA e INVENÇÃO e INFÂNCIA e DEVIR e...

“[...] Os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios, outra razão [...]” (Eduardo Galeano – Livro dos abraços: Celebração das contradições/2, 1995).

Assim como Carvalho (2009) e Silva (2002), a partir de Espinosa, nos anunciam os afetos e afecções e indagam “O que pode um corpo?”, desejamos problematizar: O que pode um currículo? O que pode a docência? O que pode a infância? Ou então: De que imagem de currículo e docência e infância estamos falando?

Conforme vimos, o conceito de currículo é atravessado por diferentes perspectivas e conceitos que povoam os territórios curriculares, porém as linhas molares que compõem a *Imagem dogmática ou ortodoxa do pensamento* (Deleuze, 2010) atravessam, com muita força, os *espaçotempos* escolares, tendo em vista a valorização de ideais produzidos/difundidos na Modernidade: reconhecimento, quantificação, experiência (experimento), razão, moral, verdade, dentre outros. Essa imagem e seus oito postulados²⁸ determinam modelos, princípios universais, negação ao erro e uma aposta na reconhecimento, no reconhecimento das formas. Desse modo, se levarmos isso em consideração, docentes e crianças estariam na escola como sujeitos subalternos à razão e àquilo que devem concordar. Se estamos falando de currículo e docência e infância, na *Imagem dogmática* alunos e professores precisam concordar e reconhecer que existe um modelo de aprendizagem e de aprendiz, assim como um modelo de currículo e de docência que é sempre o mesmo, “é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...” (DELEUZE, 2000, p. 131). Vejamos o fragmento de um dos encontros com os professores:

²⁸ De acordo com Deleuze (2000), os oito postulados da Imagem dogmática do pensamento são: o princípio da Cogitatio natura universalis; o ideal do senso comum; o modelo da reconhecimento; o Elemento da representação; o “negativo” do erro; o privilégio da designação; a modalidade das soluções; e, o resultado do saber. “[...] Os postulados não têm a necessidade de ser ditos: eles agem muito melhor em silêncio, no pressuposto da essência como na escolha dos exemplos; todos eles formam a imagem dogmática do pensamento” (DELEUZE, 2000, p. 161).

Professora 1: Gabriel é aquele que escrevia com espaço e mudou após intervenção, mas essa intervenção eu preciso estar a todo momento ao lado dele.

Pedagoga 1: Praticamente tem que ficar colado nela ali. E tem o Gabriel, tem o João...

Professora 1: João está difícil! Ele só sabe sílabas simples, quando passo qualquer coisa mais complexa ele não quer fazer.

Pedagoga 1: Ele anda a escola inteira, a família não participa... A professora ama ele. Ele é uma gracinha de criança, adora fazer favor. Ele é estrábico e todo ano diz que vai fazer cirurgia, mas nunca faz. Ele está no 4º ano lendo sílabas simples. Não sabemos o que fazer com um aluno que está no 4º ano e não lê. A gente acha que a questão da visão incomoda também.

Professora 1: Oralmente ele consegue. Ontem estava falando sobre paisagem natural e cultural. Ele falou, desenhou... Eu tenho certeza que na avaliação, se eu for lendo, ele responderá.

De acordo com Larrosa (2011b), essa visão moderna de escola relaciona-se diretamente com a forma como a Modernidade concebeu o conceito de experiência. Primeiramente, temos a ideia empirista de experiência e, em segundo plano, a ideia de experiência como pragmatismo. Segundo o autor, devido a essas formas de compreender a experiência, já sabemos habitar tecnicamente e criticamente os *espaçostempos* da escola, mas precisamos exercitar nosso pensamento a outros modos de experimentação. Para Larrosa (2002; 2011a), essa experiência não pode ser planejada de modo técnico, mas acontece pela sensibilidade do *sujeito da experiência*, aquele que se coloca aberto aos imprevistos e a alteridade. Nesse sentido, quando Deleuze (2000) nos fala da necessidade de quebrarmos a Imagem dogmática do pensamento, lembramos que Foucault (2010a) também nos convida a *renunciar ao conforto das verdades terminais*.

Quando Foucault, em suas pesquisas sobre a loucura, afirma que a cultura ocidental impõe limites e pelos quais “[...] rejeita alguma coisa que será para ela o exterior [...]” (FOUCAULT, 2010b, p. 154), nos evidencia que precisamos questionar esses limites e, portanto, problematizar como os sujeitos entram em relação com eles por meio de suas experiências, uma vez que esses limites delineiam o que é considerado verdadeiro e o que não deve levado em consideração, produzindo regimes de verdades (FOUCAULT, 2010a). Na

escola, esses limites aparecem, como vimos nas cartografias do cotidiano escolar, sob a forma de um currículo prescritivo que muitos professores tomam como verdade única, das avaliações externas que as crianças são submetidas, pelos diversos “nãos” que são ditos quando docentes e estudantes desejam experimentar a escola de modo diferente, enfim, por tudo aquilo que a Imagem dogmática que nos fala Deleuze tenta nos impor. Então, nessa relação entre *razão e desrazão* ou entre *limites e experiências-limites* (FOUCAULT, 2010b), não se trata de concebermos a identidade desses processos, mas de compreender os sentidos que essas relações podem nos provocar e, desse modo, provocar na escola.

Desse modo, a experiência que falamos acontece nos processos de subjetivação, ou seja, nos modos como os sujeitos da experiência produzem sentidos a partir desses limites que lhes são impostos e com essa produção de sentidos possibilitam uma transformação. Levando em consideração a relação de forças que perpassa esses processos, apesar de sabermos que ainda prevalece nas escolas o modelo de *ser professor e aluno* do discurso hegemônico da Modernidade, concordamos com Foucault (2010b) quando nos diz que precisamos questionar esses limites e com Pelbart (2011) quando nos afirma que a força-invenção é potência do homem comum, pois “[...] inventar processos de subjetivação implica desvelar limites, ultrapassar esses limites, reconhecer que novamente se entrou em limites, levando-nos a novas ultrapassagens, num processo sem fim” (CARVALHO; DELBONI, 2009, p. 9). Com isso, a invenção é a experiência-limite dos processos de *aprenderensinar*, assim como os movimentos curriculares no plano de imanência da escola são as experiências-limite dos *Currículos-Codificados*.

Nesse sentido, como Pelbart (2011) nos afirmou que, na perspectiva da biopolítica²⁹ como *poder sobre a vida*, a força-invenção é deixada de lado em função de uma crença da vida apenas como processos biológicos, percebemos

²⁹ De acordo com Pelbart (2011), o conceito de “biopolítica” foi criado por Foucault para afirmar o exercício de *poder sobre a vida*. Contudo, ao compreender a vida como *poder de ser afetado e afetar*, a biopolítica pode ser entendida como a *potência da vida*. Então, os conceitos de biopoder e biopotência se entrecruzam e acreditamos que, em composições com outros corpos, os sujeitos do cotidiano escolar inventam modos de (re)existência àquilo que lhes atravessam tendo capturar-lhes suas potências.

com Foucault (2010b) que esse “deixar de lado”, assim como foi feito com a loucura, é uma forma de fazê-las – força-invenção e loucura/desrazão – *linguagens excluídas* (FOUCAULT, 2010b, p. 215). Essa tentativa de exclusão da força-invenção dos sujeitos que compõem os processos de *aprenderensinar* nas escolas nos evidencia uma “[...] tentativa de negar o acaso, a multiplicidade e o devir” (LÓPEZ, 2008, p. 40). Como nos afirma Pelbart (2011), essas outras maneiras de pensar a vida, como potência, são distintas do biologismo e, conseqüentemente, da previsibilidade que tentam nos impor, uma vez que somos sujeitos afetados e, mesmo que não possamos prever o que pode nosso corpo, podemos ficar atentos às excitações que nos afetam, e filtrá-las, rejeitando aquelas que nos ameaçam (PELBART, 2011).

Assim, enquanto sujeitos da experiência, a partir da força-invenção que portam, docentes e crianças podem atualizar movimentos de (re)existência aos Currículos-codificados. O que é a vida das escolas, senão os modos como esses sujeitos, afetando e sendo afetados, produzem alegria e desejo pelo novo? Estamos apostando que essa produção do novo e da alegria não acontece de forma determinada pelos Currículos-Codificados, mas a partir da “[...] potência ‘política’ da vida na medida em que ela faz variar suas formas e reinventa suas coordenadas de enunciação” (PELBART, 2011, p. 83).

De encontro a essa concepção, ao pensarmos sobre a imagem dogmática do pensamento e, portanto, no modo dogmático de conceber a Educação que durante muitos anos se colocou como verdade absoluta em nossas escolas – partindo do pressuposto de moralizar o pensamento (DELEUZE, 2000) e impor limites, podemos dizer que, se tomado como princípio fundamental para uma “boa educação”, contribui para o engessamento das experiências de professores e alunos. Essa petrificação da experiência dos *espaçostempos* da escola é fundamentada em uma concepção de aprendizagem e ensino “lineares” e “quantificados”, que localiza o que somos capazes de aprender e ensinar em tempos e espaços previamente determinados e que acredita na possibilidade de medir o que aprendemos e ensinamos. Vislumbremos outros fragmentos de nossa cartografia

Professora 18: Os alunos que tem dificuldade de aprendizagem, eu não diria nem dificuldade, eles tem o dom de não aprender [cita os nomes dos alunos]. E, por incrível que pareça, eles só são assim na escola, de acordo com a mãe eles são uns anjos [...]. Eles são casos de estudo mesmo [...]. Em relação a esses alunos, dois vieram da manhã e eu não fico aqui querendo mandar os alunos pra manhã, quem tem seus problemas que segure. [...] Desses alunos com dificuldade, ano que vem estarão na ficha do Conselho de Classe, no 3º ano estarão de novo, até o quinto ano, pois são alunos que realmente... [...] Eles tiveram uma boa Educação Infantil, mas eles tem algum problema.

[...]

Professora 15: Tenho percebido uma dificuldade nas últimas semanas em relação à fila [...]. O G. não copia na sala, ele não gosta de copiar.

[...]

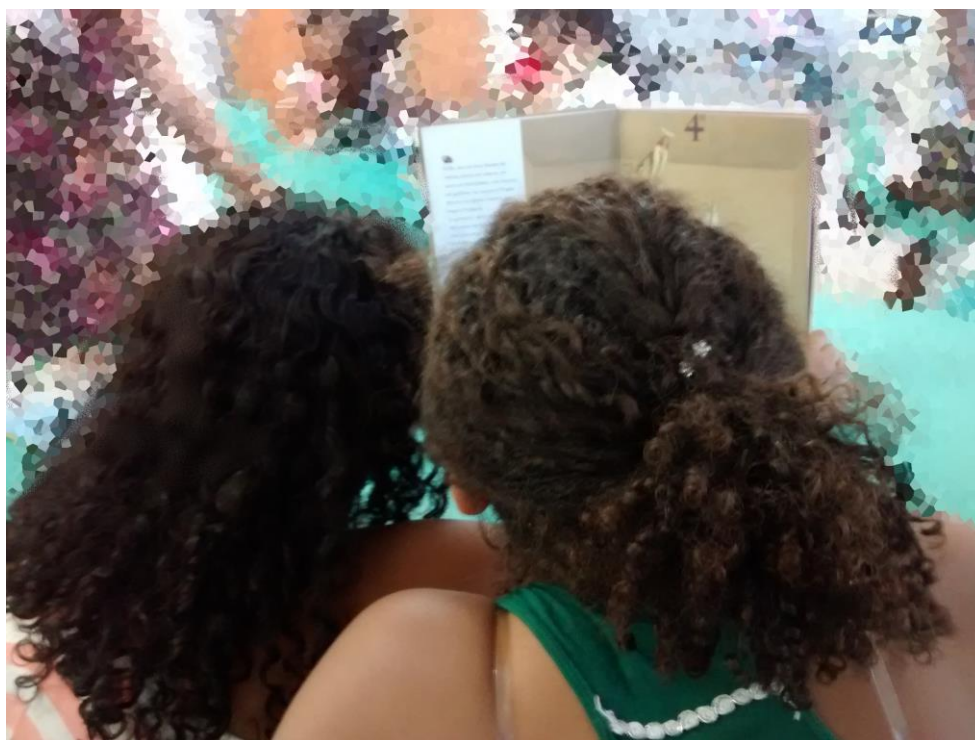
Professora 5: Turma indisciplinada não aprende, por isso que minha turma é boa. Eu fico muito orgulhosa com meus alunos, pois eles se envolvem. Mas, assim, tem que ficar sempre em cima: “acorda”, “acorda”, “vamos fazer o dever”...

Deleuze e Parnet (1998) nos ajudam a pensar sobre o que as falas desses professores evidenciam: uma educação atravessada pelas linhas duras, pois podemos perceber um modo professoral de conceber a infância e a docência, abafado pelo autoritarismo, pela racionalidade e pela normatização. Mas, os mesmos autores nos afirmam que ao mesmo tempo em que somos atravessados por essas linhas que “nos recortam em todos os sentidos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101), balizam a constituição de processos de *aprenderensinar* dogmáticos e determinam limites às experiências nos *espaçostempos* escolares, outros tipos de linhas nos atravessam de modo coengendrado às linhas molares. Esses outros tipos de linhas, moleculares e de fuga, nos compõem e causam desvios, provocando diferentes devires. A todo o momento somos atravessados por essas linhas. Então, assim como Pelbart (2011) nos alerta sobre a necessidade de ficarmos atentos àquilo que nos afeta, vemos como Deleuze e Parnet (1998) que se faz necessário pensarmos quais linhas desejamos evidenciar em nossas ações. É importante mencionar que os autores não desejam que pensemos nessas linhas de maneira dicotômica, pois elas coexistem por meio dos planos macropolítico e micropolítico. Assim, é necessário destacar que a intenção não é fazer uma apologia ao caos, mas de dizer que alguns acontecimentos ressaltam certo tipo de linha em detrimento das outras, como vimos nas falas dos professores.

Além disso, as falas desses professores nos indicam uma visão de aprendizagem como um processo isolado, não como composição que necessita de encontros com outros corpos para acontecer. Ferraço (2005) nos convida a duvidar dessa ideia dos “problemas de aprendizagem”, pois

[...] se de fato, estamos assumindo as redes cotidianas de *saberes-fazer*es como referências das discussões do currículo, a questão das *dificuldades* ou dos *problemas* em aprender não pode ser atribuída ao sujeito de forma isolada, senão teríamos que pensar, inclusive, em dificuldades de “ensinagem”, dentre tantas outras dificuldades e problemas quanto poderíamos supor (FERRAÇO, 2005, p. 18).

Assim, ao pensarmos nessas redes que se entrelaçam aos planos e linhas, molares e moleculares, faz-se necessário sabermos qual dessas linhas precisamos permitir sobressair em nossas experiências nas escolas, para produzirmos bons encontros e aumentarmos de nosso *conatus* – “princípio vital que nos leva a desenvolver cada vez mais a nossa intensidade de forças ao longo da existência” (CARVALHO, 2012, p. 227).



Fotografia 8 *Aprendendo ensinando* pela potência dos bons encontros.

Seguindo esse fluxo de pensamento sobre o coengendramento dos planos,

Pélobart (2006) nos afirma que, ao mesmo tempo em que o poder *tomou de assalto a vida*, pelo exercício do biopoder, *quando parece que “está tudo dominado”*, a existência do que ele chama de *força-invenção*, que é inerente ao ser humano, toma o poder no sobressalto.

Professora 10: Eu já fui professora conteudista. Enchia o quadro e eles copiavam, enchia o quadro e eles copiavam. Mas, chegou uma hora que eu vi que não poderia andar com todos no mesmo ritmo. Tem uns que andam mais depressa, outros devagar e fui assim galgando aos poucos.

[...]

Pedagoga 1: A professora disse que ele tem muita habilidade, que ele monta circuito elétrico. Eu peguei um jogo, aqueles dominós de encaixe, que vem a figura, a letra do nome da figura e depois o nome e era um monte. Rapidinho ele achava os nomes, colocava ali... Rapidinho ele fez [...] (falando sobre a criança que chamamos de João).

Então, concordamos com o autor quando ele nos diz que:

[...] 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. A vitalidade social, quando iluminada pelos poderes que a pretendem vampirizar, aparece subitamente na sua primazia ontológica. Aquilo que parecia inteiramente submetido ao capital, ou reduzido à mera passividade, a “vida”, aparece agora como reservatório inesgotável de sentido, manancial de formas de existência, germe de direções que extrapolam as estruturas de comando e os cálculos dos poderes constituídos (PÉLOBART, 2014, p.2)

Assim, vemos com Pelbart que a *força-invenção* nos processos de *aprenderensinar* é o possível de fazer movimentar formas outras de vida da docência e da infância, que não a sobrevive, sendo esta “[...] a vida humana reduzida a seu mínimo biológico, à sua nudez última, à vida sem forma, ao mero fato da vida, à vida nua” (PELBART, 2014, p.4).

Movimentar outras formas de vida da infância por um devir-criança. Movimentar outras formas de vida da docência por uma docência que devém. Uma docência que devém a partir de diferentes devires, mas, também, e especialmente, pelo devir-criança. Conforme vemos com Kohan (2005), a infância tende a ser vista como uma etapa cronológica da vida. Além disso, o autor nos diz que o conceito de infância era ligado o termo “*infantia* [...] que

designa literalmente ausência da fala” (KOHAN, 2005, p. 32). Desse modo, as crianças e suas infâncias estariam enquadradas em um/uma tempo/fase que chegaria ao fim, assim como este/esta tempo/fase limitaria a infância à passividade.

O autor nos fala que infância pensada dessa maneira nos remete a uma das palavras utilizadas pelos gregos antigos para se referirem o tempo: *chrónos*. Nessa acepção, o tempo é dividido em passado, presente e futuro. Então, *chrónos* é um tempo sucessivo, o qual estamos habituados a marcar. Contudo, há outros dois termos utilizados pelos gregos antigos para designar o tempo: *Kairós* e *aión*. O primeiro, de acordo com Kohan (2005), quer dizer medida, proporção e, em relação com o tempo, 'momento crítico', 'temporada', oportunidade. Já o segundo, *aión*, designa a intensidade da vida, não sucessiva, mas intensiva. Desse modo, o autor nos sugere que a infância é uma abertura ao inesperado, que todos nós portamos, pessoas ou grupos/instituições. Segundo Kohan (2005), infância

[...] é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhuma coisa que ela (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é “apenas” um exercício imanente de forças (KOHAN, 2005, p. 252)

Sendo a infância o *devir jovem de cada idade* (CARVALHO, 2012, p. 20), o devir-criança é a possibilidade de estar no fluxo da vida, mas de modo menos rígido e mais flexível. Infância como condição para a experiência que nos ensina Larrosa (2002; 2011a; 2011b), que permite que algo nos aconteça, que algo nos passe e provoque um desejo pela diferença, pela (re)existência, por criancear em meio aos processos de subjetivação no cotidiano escolar. Infância como condição de imprevisibilidade, de rompimento ao que está estabelecido. Logo, quando os sujeitos desse cotidiano deixam-se atravessar pela molecularidade da infância, potencializam experiências de encontros outros, que ampliam a alegria de estar nos *espaçotempos* escolares.

[...] falar sobre o devir-criança no cotidiano escolar implica problematizar, experimentar, acompanhar movimentos que vão

transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, ou seja, conduzindo para o questionamento e a cartografia do campo de possibilidades e dos “possíveis” do movimento do pensamento (CARVALHO; LOURENÇO, 2011, p. 17).

Como nos dizem Deleuze e Parnet (1998, p.5), não é uma questão de fingir ou imitar uma criança, mas de tornar-se criança para “[...] inventar novas forças ou novas armas”. Isso porque, de acordo com os autores, *as crianças são rápidas porque sabem deslizar entre*. Acreditamos, então, que o devir-criança é potência para os movimentos curriculares, tendo em vista que permite aos sujeitos do cotidiano escolar a produção de agenciamentos que extraem do fundo dos *Currículos-Codificados* a diferença, inventando novos mapas para os processos de *aprenderensinar*.

Então, quando questionamos o que pode um currículo e a docência e a infância, podemos afirmar, junto aos autores aqui mencionados, que, assim como ainda não se sabe o que pode um corpo, não sabemos o que podem os processos curriculares e, portanto, de *aprenderensinar*. Porém, acreditamos que esses processos precisam provocar experiências que ressaltem a invenção em detrimento ao dogmatismo, que evidenciem a experiência como algo que pode transformar docentes e crianças, pois percebemos, em nossa pesquisa, que esses movimentos ainda acontecem de forma tímida na escola. Mas, são eles que, mesmo tímidos, nos indicam possibilidades de “[...] abrir alguma brecha, por pequena que seja, apontar a possibilidade de outra forma de dizer, de pensar e de fazer a educação [...]” (LARROSA, 2011b, p. 192, tradução nossa).

Apostando nessas aberturas de brechas para pensarmos a partir de outras imagens de currículo e escola, *imagens-Heterogêneas* “[...] de um pensamento imprevisto, incompreensível, inassimilável [...]” (CORAZZA, 2013, p. 190), compreendemos que o *E*, usado no título desse capítulo, é uma possibilidade de nos forçar a questionar o currículo que institui uma forma de aprender e ensinar, assim como indagar a experiência que limita nossos *saberesfazeres* nos *espaçotempos* da escola, pois a imagem de currículo que queremos falar é aquela que, por meio desse *E*, “[...] arrasta todas as relações; [...]”

desequilibra o ser, o verbo... etc. [...] é exatamente a gagueira criadora” (DELEUZE, 2010, p. 62). Nesse sentido, como ninguém sabe o que pode um currículo, senão a partir das experiências e da invenção que ele pode afetar, falamos aqui das imagens de um *CurrículoExperiencialInvenção*, que se compõe como um campo aberto para as experimentações dos *espaçostempos* escolares, tendo o devir-criança como agenciador de novas conexões, novas movimentações, bifurcações e rachaduras no plano de imanência da escola, visto que

Produzir o novo é inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer – novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação (PÉLBART, 2011, p. 23).

Nas cartografias do cotidiano escolar, percebemos que quebrar a Imagem dogmática do pensamento e currículo e infância e experiência e invenção e docência não é algo que acontece com naturalidade ou tranquilidade, pois os clichês³⁰ que atravessam a escola são muito fortes, como podemos ver na fala de uma das pedagogas “A culpa é do professor, eu também escuto isso. Do professor que não fica em pé. Do professor que não corrige caderno...” (Pedagoga 4) ou nas falas dos professores “Uma coisa eu aprendi, sem disciplina ninguém aprende” (Professor 1), “Afim, como uma criança aprende? Repetindo! As crianças repetem, repetem, até aprender!” (Professora 3). Nesse sentido, apesar de colocarmos a potência da vida que “responde” ao biopoder, como nos afirmou Pelbart, percebemos em nossos encontros com os docentes e crianças que ainda persevera nos *espaçostempos* escolares uma visão funcionalista de escola e de currículo, uma vez que permanece nesse território uma concepção fragmentada das redes de *saberesfazeres*, bem como a ideia de “sala de aula” como o espaço de ensino e aprendizagem. Contudo, desejamos ressaltar o que escapa e produz outros sentidos sobre aquilo que atravessa os cotidianos escolares, pois a nossa aposta é na vida das experiências desses *espaçostempos*.

³⁰ Baseado nas teorias de Deleuze, Guerón nos diz que essas imagens “se instalam nos corpos deixando-os paralisados e impotentes, [...] que funcionam como uma espécie de índice padronizador e determinador de valor” (GUERÓN, 2011, p. 138).

5.1 NAS RODAS DE CONVERSAS COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A LITERATURA E O DESENHO COMO FORÇA PARA PENSAR A ESCOLA

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão (Fala de Gilles Deleuze em uma conversa com Michel Foucault “Os intelectuais e o poder” – em Microfísica do poder, 2010a, p. 72).

Como nos indica Carvalho (2008), a “[...] prática cartográfica nega a existência de regras prontas” (p. 132) e nessa prática de acompanhar processos, no nosso caso nos *espaçostempos* da EMEF, nossa produção de dados não aconteceu de modo linear e, conforme dissemos no capítulo sobre a metodologia, não apenas estávamos no cotidiano dessa escola como observadores, pois compreendemos que “[...] o pesquisador do cotidiano escolar entra como um sujeito encarnado na rede” (CARVALHO, 2008, p. 132). Nesse sentido, levando em consideração as relações de forças que perpassam os cotidianos escolares e que, como nos aponta Carvalho (2008) e Foucault (2010a), produzem efeitos de verdade que silenciam diversos discursos, ouvimos as crianças e adolescentes dessa escola com o intuito de pensar junto com eles as (im)possibilidades de experienciar os espaços e tempos da escola diferentemente do que é aceito pela imagem dogmática do pensamento.

As experiências das rodas de conversas com esses sujeitos aconteciam durante os horários de aulas em uma sala que não era usada pelos docentes. Na conversa com esses sujeitos sobre a participação dos estudantes, a dúvida deles era se indicavam estudantes falantes, inteligentes, bagunceiros, que já sabiam ler ou não. Contudo, importava para nós o desejo de escuta que implica em dar visibilidade aos sujeitos que, muitas vezes, são desconsiderados nas redes de *saberesfazeres* dos cotidianos escolares.



Fotografia 9 Roda de conversa com as turmas dos 1º e 2º anos (matutino).

Assim, compreendemos que, ao ouvirmos histórias, produzimos sentidos com elas a partir de nossas vivências, desejos, angústias, anseios. Então, as rodas de conversa nos possibilitaram experienciar, junto com as crianças, esses sentidos produzidos na EMEF. Apostando nas redes de conversações, não tínhamos como pressuposto visualizar aqueles estudantes que os professores tentavam nos indicar, pois como nos adverte Carvalho (2011a) “[...] na conversação, a participação dá lugar à pluralidade e à polifonia, assumindo um estado descentrado, de tal modo que é a pluralidade e não o Eu ou o Outro que será o foco do encontro” (CARVALHO, 2011a, p. 65). Nesse contexto, compreendemos que a potência do encontro está no coletivo, não em individualidades, por isso não importava para nós quem eram os sujeitos participantes, mas sim as forças que seriam produzidas naqueles encontros.

Nos encontros com as crianças, diversas problematizações foram tecidas e movimentamos nossos pensamento, no que diz respeito às experiências desses sujeitos nos *espaçostempos* da escola, bem como se por meio dessas experiências a invenção é possível. “Quando a escola é de vidro”, capítulo do livro “Este admirável mundo louco”, da autora Ruth Rocha, nos ajudou a pensar sobre os currículos, as infâncias, as aprendizagens, os modos de ser e estar

docente e estudante.

Quando a escola é de vidro

Ruth Rocha

Ilustrações de Walter Ono

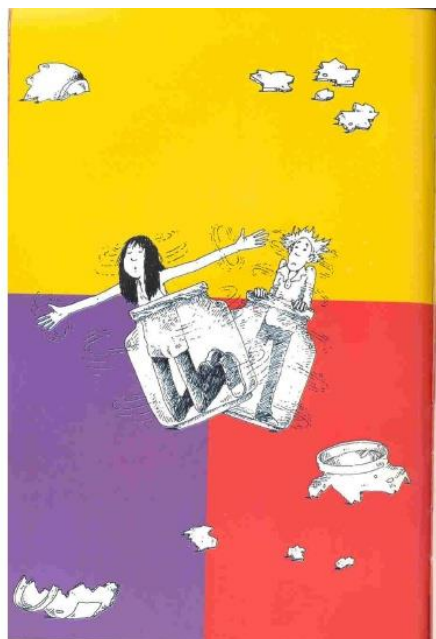


Figura 3 Livro "Quando a escola é de vidro" - Ruth Rocha, 2003.

Apresentaremos um trecho do livro para que possamos compreender as problematizações tecidas nas rodas de conversa.

Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo á medida em que você ia passando de ano. Se não passasse de ano era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito (ROCHA, 2003, p.4)

Ao fazermos a leitura desse livro, percebemos que os estudantes, inicialmente, ficaram assustados, pois não compreendiam como alguém poderia ficar dentro de um pote de vidro. Porém, depois da leitura do livro, os sentidos produzidos foram outros. Quando perguntamos o que seriam os vidros da escola da Ruth Rocha, eles dizem:

- Pra eles ficarem quietos.
- Deve ser um horror ficar lá!
- É tipo um castigo.
- Pra não se mexerem.
- Pra obedecerem a professora.

(Roda de conversa com os estudantes do 4º ano do turno

matutino).

Quando nos dizem “Deve ser um horror ficar lá”, nos impulsionam a pensar sobre a necessidade da escolar possibilitar fluxos, devires e processos de desterritorialização, uma vez que, estando nos potes de vidro, esses movimentos não são possíveis.

Nessa escola vocês tem potes de vidros?

- Sim, as ocorrências.
 - Ficar só na sala de aula.
 - Não poder fazer Educação Física.
 - Os castigos.
 - Eu já fiquei uma semana de castigo.
 - Ficar sem recreio.
 - Como diz minha mãe: ‘infeliz, sem sorte!’
- (Roda de conversa com os estudantes dos 4º anos do turno matutino).

[...]

- Muitos, o dever.
- A sala de aula.
- A professora é nosso pote de vidro.
- A escola é um pote de vidro!
- É, a escola.
- Um pote gigante!
- Só a quadra que não é um pote de vidro.
- Tem até câmera!
- Acham que ‘nós’ é ladrão.
- A fila é um pote de vidro.
- Seria melhor ir direto pra sala.

(Roda de conversa com os estudantes dos 5º anos do turno vespertino).

As falas das crianças evidenciam como que na escola são produzidas estratégias de controle que visam impossibilitar a experiência que nos fala Larrosa (2002; 2011a; 2011b) e López (2008) acontecer. De acordo com Najmanovich (2001), essa redução da experiência acontece por uma aposta da modernidade em um sujeito mecanizado e “[...] graças à transformação do espaço como dimensão fisicamente significativa – sensível e vivencial – em um espaço matemático padronizado graças a procedimentos normatizados” (NAJMANOVICH, 2001, p. 15). A concepção linear de tempo e espaço tem implicações diretas sobre os processos de *aprenderensinar*, visto que fornece uma perspectiva mecânica do corpo (NAJMANOVICH, 2001) que o traduz de maneira simplória e objetiva, sem levar em consideração as complexidades das experiências nos *espaçostempos* da escola. Assim, vemos uma escola com

tempos e espaços demarcados para aprender, brincar, conversar, planejar, ensinar, avaliar, que não foram produzidos pelos sujeitos do cotidiano escolar, mas os antecedem e existem independente de qual sujeito entrará em relação com eles. Essa concepção moderna de escola que, como vimos com Silva (1999) e Corazza (2013), prevalece na contemporaneidade, objetiva a experiência e os processos de *aprenderensinar*, pois considera que precisam ser restritos e possuir limites.

Desse modo, compreendemos a necessidade de romper com o dogmatismo que reduz a experiência nos *espaçotempos* da escola, haja vista a intensidade de estar na escola em movimentos de devires, dando abertura a novos possíveis. Porém, de modo geral, as crianças nos alegam que aprendem na EMEF “escutando a professora”, “copiando dever do quadro”, “prestando atenção”, “sentado na cadeira”, “tomando ocorrência”.

Como vocês aprendem na escola?

- Lendo.
 - Estudando.
 - Prestando muita atenção no que a professora fala.
 - Ficando em silêncio.
 - Lendo devagar.
 - Fazendo atividades.
 - Falando o alfabeto todo e os numerais.
 - A professora vai falando as letras e nós vamos repetindo, por isso nós sabemos.
 - Aprendemos as sílabas.
- (Roda de conversa com os estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do turno matutino).

Contudo, quando convidados a desenhar, pensando junto com a história lida, sobre como gostariam de aprender na escola, evidenciam um desejo por modos outros de experienciar os *espaçotempos* escolares, diferentemente dos impostos pelo discurso hegemônico da ciência moderna, pela imagem dogmática do pensamento, que atravessa a escola, objetivando petrificar os corpos, impor linguagens e determinar aquilo que deve ser aprendido. Compreendemos os desenhos desses sujeitos como modos de fabulação (DELEUZE, 2010), pois são maneiras de um discurso minoritário que contradizem a lógica dos efeitos de verdade que o *Currículo-Codificado* tenta impor.



Figura 4 *Como gostariam de aprender na escola?* - Desenho de uma criança do 3º ano do turno vespertino.



Figura 5 *Como gostariam de aprender na escola?* - Desenho de uma criança do 4º ano do turno matutino.

Os desejos dessas crianças que, como nos afirma Deleuze (2001), são sempre coletivos, nos convocam a questionar o atual modelo discursivo de escola que

encontramos no município de Serra, no qual o regime de verdade que prevalece é o da prescrição. Qual a potência desses devires das crianças para a escola? É possível transgredirmos a prescrição e produzirmos invenção? Haveria espaço na escola para os desejos dessas crianças? Acreditamos que potencializar os processos de *aprenderensinar* é oportunizar encontros, experiências, não prescrever o que devemos ensinar, pois esses movimentos de que falamos, produzidos por meio da sensibilidade dos sujeitos da experiência, não tem limites. Então, nessa tensão entre o molar e o molecular, os agenciamentos produzidos por meio das brincadeiras, dos jogos e das conversas com as crianças da EMEF pesquisada, são modos de inventar burlas e táticas, pois, como nos diria Deleuze, é necessário um pouco de possível para não sufocarmos e como aponta Corazza (2013) não há um currículo que “[...] não fissure os padrões, reconhecimentos, recognições” (p. 164).



Figura 6 Compondo com a história "Quando a escola é de vidro" - estudante do 5º ano.

Na leitura do outro livro, "Um reino todo quadrado", que nos mostra uma escola

onde todos os alunos deveriam ser iguais, “quadrados e azuis”, os estudantes apontam como o lugar da aprendizagem a sala de aula.

Veç ou outra, sua majestade reunia o povo na praça e permitia que todos se divertissem assistindo o circo [...]. Mas o seu maior orgulho era mesmo a escola. Ele gostava de ver os quadradinhos decorando as tabuadas e as datas comemorativas. [...] Os alunos eram todos bem quietos e comportados. Uma beleza! (RITER, 2008, p. 7).



Figura 7 Livro "Um reino todo quadrado" - Caio Riter, 2008.

Onde vocês aprendem na escola?

- Em coro: Na sala de aula.
- Na aula de Inglês.
- No livro.
- Tem que ter alegria.

O que seria aprender com alegria?

- Se divertir.
- Só se for na hora do recreio.

Vocês se divertem na escola?

- Em coro: No recreio.

Vocês acham que aprendem quando brincam?

- É aprender a brincar em comunidade.

O que é brincar em comunidade?

- Brincar juntos.
- Tem gente que não sabe brincar juntos.

(Roda de conversa com os estudantes dos 2º e 3º anos do turno vespertino).

As nossas conversas com as crianças foram produzidas por escapes. Quando

nos dizem “Tem que ter alegria” atravessam a conversa com suas linhas moleculares e evidenciam a vontade de compor com a escola pelos afetos alegres e afecções, no desejo de *efetuar suas potências*, como nos lembra Deleuze (2001) sob a ótica de Espinosa, pois “[...] a alegria é tudo o que consiste em preencher uma potência” (DELEUZE, 2001, p. 41).

Contudo, ao acompanharmos o cotidiano da EMEF, essa alegria que nos falam as crianças, de modo geral, é subtraída pelo exercício do poder nos *espaçostempos* da escola e, mais frequentemente nas salas de aula. Deleuze (2001) nos afirma que o exercício do poder e a efetivação da maldade implica em “[...] impedir alguém de fazer o que ele pode, [...] impedir que este alguém efetue sua potência” (p. 41) e quando as crianças desenham a sala de aula como o espaço de aprender (sendo aprender, como vimos anteriormente nas falas desses sujeitos, sempre quietos, ouvindo, copiando, ou seja, sempre passivos), nos mostram um ambiente estático no qual eles devem se comportar apaticamente.

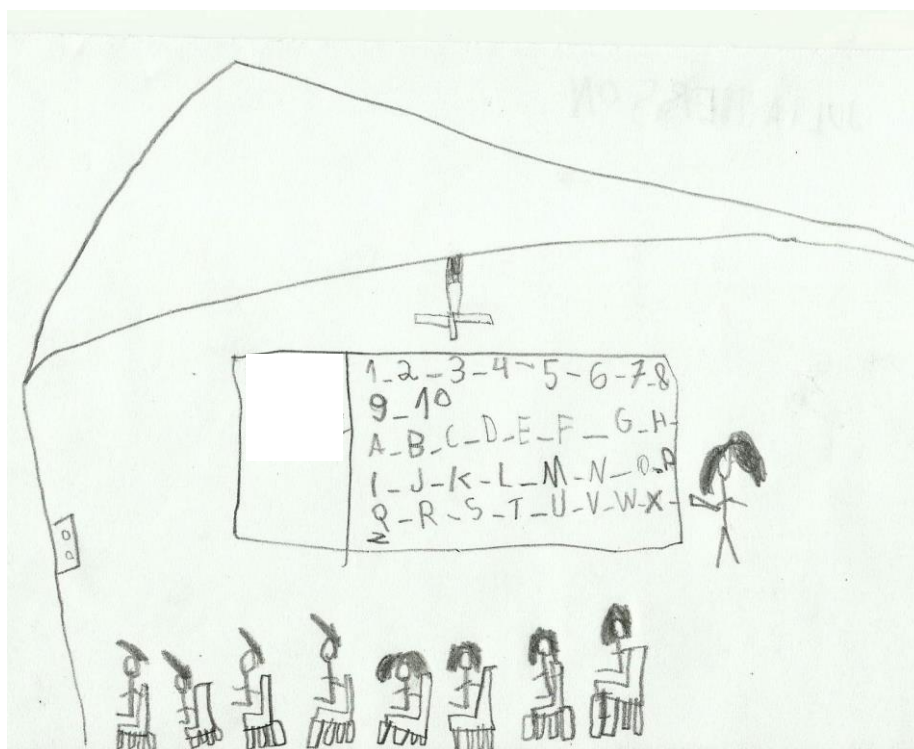


Figura 8 Onde vocês aprendem na escola? - desenho de uma criança do 1º ano do turno matutino.

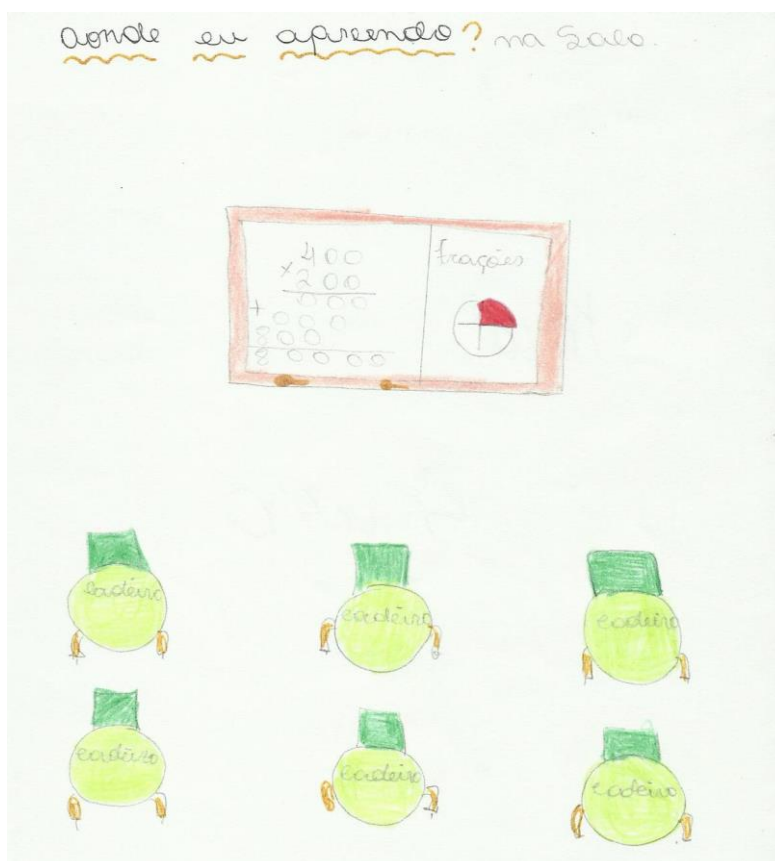


Figura 9 Onde vocês aprendem na escola? - desenho de uma criança do 5º ano do turno vespertino.

Vimos nas rodas de conversas com as crianças que elas desejam experienciar a escola de modo diferente do instituído; esse diferente é atravessado pelo desejo do lúdico, das contações de história, dos bons encontros, das músicas, por tudo aquilo que a imagem dogmática do pensamento tenta eliminar dos espaços e tempos escolares.

Como podemos aprender na escola?

- Eu e minha prima estávamos brincando de passarinho na escola... Eu vejo Planeta Animal na televisão.
 - Os pinguins também são legais.
 - A minha professora brinca com a gente...
- (Roda de conversa com os estudantes dos 4º anos do turno matutino).
- [...]
- Às vezes na aula de matemática fazemos em grupos.
 - É melhor duas cabeças pensando do que uma.
 - Eu prefiro sozinho!
 - Quando aprendemos com as pessoas, aprendemos mais.
- (Roda de conversa com os estudantes dos 5º anos do turno vespertino).

Esses outros possíveis apontados pelas crianças nos instigam a pensar a

escola de outra maneira, onde importa apostar mais naquilo que esses sujeitos nos falam, apostar mais no devir-criança, pois acreditamos ser necessário a quebra da imagem dogmática no cotidiano da escola. Por que ainda continuamos a (re)produzir um currículo que não potencializa o movimento do pensamento? Por que é ainda tão difícil ouvirmos e considerarmos a voz das crianças que compõem os cotidianos das escolas públicas? Assim como indicamos na epígrafe dessa seção, quem sabe quando ouvirmos esses sujeitos e levarmos em consideração aquilo que eles nos ensinam, esse sistema de ensino que tanto busca nos enquadrar e colocar limites, impedindo-nos de experienciar os espaços e tempos da escola transformando-nos e transformando-os, desterritorializará e poderemos inventar novos territórios e novas maneiras de habitá-los.

5.2 EXPERIMENTANDO OS ESPAÇOSTEMPOS ESCOLARES: O CURRÍCULO EXPERIÊNCIA INVENÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE QUEBRA DA IMAGEM DOGMÁTICA DO PENSAMENTO

A superação da imagem dogmática envolve a superação na escola do ensino dogmático. Entendendo que a base do pensar é afetiva, nesse sentido, haveria uma base comum (afetos/afecções) que atribui um papel facilitador à experiência na aprendizagem, que implica a compreensão do pensamento como movimento, para além dos modelos prescritivos do ensinar e aprender (CARVALHO, 2012, p. 223).

De modo geral, nos movimentos da nossa cartografia, fomos convidados a estar com os docentes e estudantes em suas respectivas salas de aula. Esses espaços são bem amplos, possuem cadeiras desconfortáveis (muitas vezes pequenas para o tamanho, principalmente, das crianças dos 5º anos), tem ventiladores que não atendem a necessidade dos sujeitos e quaisquer movimentos nas salas fazem a poeira do chão subir. Estando nessas salas de aula, vimos que experimentá-las de modo diferente ao dogmático é algo que acontece quase de modo imperceptível.

Quando nos referimos ao modo dogmático de conceber o ser professor e aluno

nos *espaçotempos* escolares, Kohan (2013) nos ajuda a pensar na tendência de ligar a imagem do professor “[...] como alguém firme, seguro, de pé em frente da sala de aula” (p. 59). Também tende-se a relacionar uma “boa aprendizagem” a “concentração dos alunos, conforme aponta o autor que acredita-se que os alunos “[...] quanto mais concentrados [...] maior a probabilidade de um conhecimento mais sólido, de raízes mais seguras” (KOHAN, 2013, p. 60).



Fotografia 10 Sala de aula de uma turma do matutino.



Fotografia 11 Sala de aula de uma turma do vespertino.

É na quebra dessa imagem do pensamento, dessas imagens-clichês, que queremos apostar, uma vez que acreditamos que os processos de *aprenderensinar* exigem movimento. Exigem que saíamos da inércia, do comodismo, de imagens que nos congelam. Contudo, o prevaecimento da Imagem dogmática na escola não é visto apenas nas práticas das salas de aula. Ao chegarem à EMEF, por exemplo, professores, crianças e adolescentes fazem filas, de acordo com suas turmas, na quadra da escola, cantam o hino nacional e/ou fazem oração e sobem para suas salas de aula (passando pelo pátio externo, refeitório, até chegarem às escadas que dão acesso as salas). Quando chove e não podem passar pela área externa, a fila acontece do mesmo jeito, em um pequeno espaço onde fica a entrada principal da escola. Quando a entrada dos alunos é na quadra, e a coordenadora abre o portão, pontualmente às 13h, os alunos entram correndo e brigam por seus lugares nas filas. Professores já iniciam o dia de trabalho em meio a gritos e confusões, não por que querem, mas sim porque a fila tem que acontecer. A fila acontece também na hora do recreio, tanto para descer para o refeitório como para subir, assim como no horário da saída.

Esse desejo de petrificação dos movimentos na escola impede que algo aconteça aos docentes e crianças, uma vez que, por uma pedagogia do controle dos corpos, que deixa esses sujeitos cada vez com menos tempo para o sensível dos acontecimentos e com mais trabalhos que pensam a experiência como pragmática (“as crianças repetem, repetem, até aprender!”), a escola colabora para que nada aconteça a esses sujeitos ou os toque, pois concordamos com Larrosa (2002; 2011a), quando nos diz que uma experiência requer

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

Esses movimentos de escuta do outro, de parar, cultivar a arte do encontro, ter paciência são gestos que perpassam os *espaçostempos* de modo tímido, mas, quando acontecem, nos indicam a necessidade desses gestos delicados e sensíveis para a composição do *CurrículoExperiencialInvenção*. Quando a professora conversa com as crianças sobre como foi o final de semana delas as ouve, evoca outros sentidos para os processos curriculares.

Aluno 12: Ontem eu fui em uma igreja. Aí o pastor orou pra mim e domingo vou lá de novo.

Professora 11: E você N.?

Aluno 13: Ontem teve tiroteio e acertou o moço.

Professora: É mesmo?

Aluno 13: Foi à tarde.

Vários alunos querem contar o que aconteceu ao mesmo tempo.

Aluno 14: Foi tiro de 12.

Professora 11: De 12? Mas, e aí?

Aluno 13: Foi perto da rua da vala. Na rua 11. Eu estava na casa do meu tio.

(Conversa em uma sala de aula do 3º ano do turno vespertino)

Os estudantes da EMEF vivenciam realidades muito duras, pois o bairro onde moram e onde a escola está localizada é conhecido pelo grande índice de violência que apresenta. Nesse sentido, as crianças querem falar sobre o que vivenciam nas ruas desse bairro, desejam expressar seus medos, angústias,

tristezas e alegrias. Destacamos um fragmento de uma das conversas desse terceiro ano, pois as crianças dessa turma são expressivas e falantes, argumentam, dialogam com a professora, pois esta dá visibilidade ao que interessa a elas. Essa e outras conversas entre crianças e docentes, atravessam o plano organizacional da escola de modo que produz outros movimentos que se diferenciam das listagens de conteúdos difundidas no município.



Fotografia 12 Turma do 3º ano (vespertino) na contação de história "Uma zebrinha preocupada".

São nesses encontros que as experiências acontecem, por experiência entendemos também o que se passa entre, no encontro, no meio do eu-outro, ao ponto de não sabermos se somos afetados ou se afetamos. Relação incorporal, como nos ensina López (2008), imprevisível, que potencializa as relações de afectos e afecções entre crianças, docentes e escola. Então, levando em consideração as produções de encontros que aumentam a potência de vida nos processos de *aprenderensinar* e, dessa maneira, nas experiências dos espaços e tempos da escola, concordamos com Carvalho (2011b) quando diz:

Essa “arte do encontro”, envolvendo a passagem do regime afetivo passivo a um ativo, tem como base a combinação de

nossos encontros e/ou da composição dos corpos e, sendo assim, somente ao experiencarmos uma compreensão do funcionamento das redes interativas nas quais nossas relações se tecem e das quais dependem, atualizaremos nossa potência de agir (CARVALHO, 2011b, p. 111).

Ninguém aprende sozinho, aprendemos com o outro, nos encontros com os signos que forçam nosso pensamento, por isso precisamos que essa “arte do encontro” de que nos fala Carvalho (2011b) nos potencialize para a vida e, assim, possamos compor nossas experiências na escola.

Professora 19: Essa turma é participativa, mas eles precisam fazer juntos... Sozinhos, não conseguem. Então, como eu trabalho? Interação, [...] diálogo. Então, é do jeito que você viu aqui, eles conversam com os colegas...

Nesse sentido, produzir encontros com corpos que aumentem nossa potência de vida, implica, quando falamos dessas experiências dos *espaçotempos* escolares, em primeiro lugar apostar nos devires, ou seja, não se prender a modelos dogmáticos, arriscando-se nas imprevisibilidades do cotidiano escolar. Essa abertura ao imprevisto, que o modelo professoral busca negar, ativa nosso corpo vibrátil que, como dito anteriormente, nos coloca à espreita e, desse modo, sensível aos afectos que pedem passagem (ROLNIK, 2009).

É afirmando, junto com Kastrup (2005) e Carvalho (2012), uma docência que devém e, junto com Pelbart (2011) a força-invenção atravessa os processos de *aprenderensinar*, que buscamos capturar movimentos que evidenciam tentativas de superar os modos de enquadramento do currículo pela Imagem dogmática, produções de bons encontros. Embora possuam as características relatadas anteriormente, em suas salas de aula, alguns professores da EMEF buscam experienciar seus *espaçotempos* pelo viés dos bons encontros e da alegria.



Fotografia 13 Contação de história na sala de aula (turno vespertino) – “A vida íntima de Laura”/ Clarice Lispector.



Fotografia 14 Jogos e brincadeiras na sala de aula (turno matutino).

A contação de história, os jogos e as brincadeiras evidenciam a sensibilidade de docentes que provocam as crianças para a produção de sentidos nos encontros com os signos, sendo estes para Deleuze (2000) um afecto que não depende da boa vontade do sujeito, mas que o força a pensar, arromba seu pensamento. Sobre o signo e sua força para o nosso pensamento, López (2008), na esteira de Deleuze, nos diz

[...] Os signos não são coisas, não são objetos. O signo é aquilo que encontramos no mundo, mas que escapa à representação. Eles não são objetos de um reconhecimento, mas de um encontro. O signo não é a forma em que o objeto se manifesta, ele é de outra natureza. [...] O signo traz consigo o mundo, mas não um mundo de objetos. O signo traz o mundo envolvido, enrolado, implicado e sua explicação é o sentido do signo [...] (LÓPEZ, 2008, p. 56).

Por isso, como nos alega Deleuze (2000), é difícil afirmarmos como alguém aprende, uma vez que só na repetição que se dá no encontro com os signos (que difere da repetição mencionada pela fala da Professora 3) que é possível a aprendizagem acontecer. O nadador, diz o autor, não reconhece os movimentos das ondas a partir do que o seu professor de natação o explica e ele reproduz na areia, ele aprende sobre como entrar em relação com as ondas no encontro, na experiência com esses signos, com a força do sentido que as ondas podem expressar para esse sujeito. É necessário, então, um agenciamento, uma composição, que nos dê o que pensar, que nos faça movimentar o pensamento. Sendo assim, os gestos repetidos do nadador na composição com as ondas é diferença, pois “[...] a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça” e, assim, “Há sempre imagens de morte na aprendizagem, graças à heterogeneidade que ela desenvolve, aos limites do espaço que ela cria” (DELEUZE, 2000, p. 31). As possibilidades dos processos de *aprenderensinar*, então, são sempre múltiplas, heterogêneas e sem limites, quando compreendidos pelo viés da diferença. Nesse sentido, concordamos com Deleuze quando nos afirma

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo (DELEUZE, 2000, p. 31).

Concernente à ideia da necessidade de movimentarmos nosso pensamento para aprendermos, na composição da nossa cartografia com um dos 5º anos do turno matutino, a professora elaborava, com as crianças, uma cantina para arrecadação de verba para a confraternização de fim de ano que planejavam fazer. Para isso, a professora doou para a turma algumas guloseimas para eles venderem e lucrarem. Então, na aula, eles calculavam coletivamente o valor unitário de cada guloseima para saber por quanto poderiam vender e arrecadar

lucro.

Professora 19: Nós temos que pensar em uma forma de facilitar o troco. O que podemos fazer com esses 54 centavos?

Aluno 6: Vamos vender por 50 centavos.

Alunos: Isso!

Professora 19: Eu gostei dessa ideia. Ficar mais fácil para dar o troco. [...] Agora, com a bala de gelatina nós temos um problema. Eu pensei em fazer uma promoção. Ao invés de vendermos cada uma por 20 centavos eu pensei em vender por 15 centavos cada uma.

Aluno 7: 15 é melhor, tia.

Professora 19: Mas, 15 centavos, para fazermos a promoção vendendo quatro balas, daria 60 centavos. 15 e 15, 30; 15 e 15, 30. Trinta mais trinta, 60. O que vocês acham de vendermos quatro por 50 centavos?

Alunos: Acho bom.

Professora 19: O Jeferson deu a ideia de fazermos uma escala de quem irá vender, quem irá receber e quem irá dar o troco. Hoje ele vai ficar no troco. Do jeito que está, está bom?



Fotografia 15 "Cantina do C" - estudantes do 5º ano (matutino).

Com esse modo de movimentar a matemática, contradizendo a lógica da prescrição e burlando as regras da escola, onde não é permitido venda de guloseimas e as cantinas precisam de aprovação da Secretaria de Educação, professora e crianças aprendem em suas maneiras de compor o *Currículo Experiencial Invenção*. Contestando o “arme e efetue” ou o “resolva os problemas”, esses sujeitos inventam seus problemas e buscam problematizá-

los a partir de improvisações, de devires, linhas que escapam. Então, nos processos de *aprenderensinar* do *espaçotempo* da sala de aula e do pátio interno com a matemática e a “Cantina do C”, professora e crianças aprendem na experiência-limite dos *espaçotempos* da escola. Considerando que esses novos desejos, conforme nos ensina Pelbart (2011), atualizam novas forças, pela alegria, cooperação e inventividade.

A força-invenção dos docentes e crianças nas experiências dos espaços e tempos da escola, expressa uma abertura aos possíveis da biopotência na composição dos movimentos curriculares produzidos no plano de imanência da escola. Currículos esses que não são totalmente capturados pelas listagens de conteúdos ou objetivos a serem atingidos como nas “Habilidades Sociais” das fichas dos 1º anos. Importa, então, apostar mais nesses bons encontros que afetam esses sujeitos com a alegria (CARVALHO, 2009; 2011b; 2012) que é necessária à Educação. Ao contrário do que a Imagem dogmática busca pregar, esses encontros, essas relações entre os corpos, não pertencem ao professor ou a criança ou aos signos, são incorporais. Como nos indaga López (2008) “Quando dois corpos se encontram, a qual deles pertence o encontro?” e, continua, dizendo “[...] o encontro se produz, não se possui, porque não é uma propriedade dos corpos, mas um acontecimento incorporal” (LÓPEZ, 2008 p, 65).

Nessa produção de encontros na escola, acompanhamos também experienciarções de docentes e crianças em *espaçotempos* diferentes da sala de aula. Vale destacar que não foram muitos esses momentos, pois os professores da referida escola, de modo geral, nos convidavam para acompanhá-los em suas respectivas salas de aula. Contudo, como vimos com Larrosa (2011b), algumas brechas são abertas e possibilitam a experiência e a invenção acontecerem, como podemos ver nos fragmentos a seguir.

Pedagoga 1: Fiquei boba com eles ontem na biblioteca!

Professora 2: Eu falei com eles, dependendo do comportamento... Mas eles amaram!

Pedagoga 1: Pesquisa no dicionário e nós temos muitos ilustrados.

Professora 2: Tem muitas palavras que eles conhecem, mas

não sabem o significado.

(Fragmento de um dos pré-conselhos do matutino)

[...]

Professora 7: Eu contei um história para eles na biblioteca e você quebra assim, aquela coisa “eu aqui na mesa”, “eu de pé explicando”. Quando você se envolve nesse tipo de dinâmica, você aproxima mais os alunos. Então, são coisas tão simples [...]. Essa semana eu estava aqui embaixo e a D. falando para os meninos subirem, pois estava chovendo. E eu pensei “Quer saber de uma coisa?” e subi a rampa correndo, literalmente correndo com eles e cheguei à sala cansada. Os alunos perguntaram “Tia, por que você está assim?”. É uma questão de identificação. Eu queria sentir o que eles sentem quando fazem isso.

(Fragmento de um do Conselho de Classe do vespertino)

[...]

Professora 1: [...] Do vampiro, que tem um desafio de qual vampiro vai sugar mais sangue. O primeiro vampiro foi e voltou cheio de sangue, o segundo também, já o terceiro era menor e voltou com a boca suja de sangue, mas ele não havia sugado sangue, na verdade não tinha visto o poste e deu de cara no poste. Porém, só lá embaixo quando eu li para eles, que eles entenderam e riram. E eu perguntei: vocês não tinham lido, não? E eles: “Tia, eu tinha, mas não tinha entendido...”.

(Fragmento do relato sobre a leitura de uma literatura infantil com os alunos que aconteceu no pátio)

Com esses fragmentos não queremos prescrever o que deve ser feito, muito menos julgar o que seria uma “boa ação” na escola, mas desejamos evidenciar os possíveis de um estar docente nos *espaçostempos* escolares, de uma docência que se atualiza como o *educador errante* que nos fala Kohan, como aquele

[...] que não se conforma com um estado de coisas ou alguém para quem as coisas não tem estado fixo, mas que busca interromper e se tornar impossível a continuidade do que está sendo [...]. Ele não olha o mundo a partir de uma posição de saber, mas o faz, mesmo sabendo, sensível aos saberes do mundo. [...] Na errância não há fixação desta ou daquela vida, de um modelo ou forma particular de vida, é a vida aberta a uma nova vida de todo e qualquer ser humano que acompanha seu movimento. [...] O errante é o que joga o corpo no encontro com outros corpos, o que, em seus pensamentos, em seus escritos, joga corporalmente a vida para mudar a vida [...] (KOHAN, 2013, p. 60-61).

Talvez, precisamos, conforme também nos ensina o autor, a entrar na escola, a cada dia, como se fosse a primeira vez, a estar docente a cada dia como se fosse o primeiro dia. Precisamos dissimular o “Princípio da Identidade”,

produzido pela imagem dogmática, como nos convida Corazza (2013), que atravessa alunos e professores, engessando-os como bons ou ruins, verdadeiros ou falsos, corretos ou incorretos, e fazendo com que os deslizamentos no plano de imanência da escola diminua.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de experienciar os *espaçotempos* escolares, permitindo que algo nos aconteça, nos colocando como sujeitos da experiência, como aquele que “[...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24). Então, quando os docentes da EMEF exploram, junto às crianças, os espaços e tempos da escola, não com a intenção de realizar uma atividade, mas como uma possibilidade de abertura a outros sentidos para o currículo, nos evidenciam que a invenção é possível ser atualizada e, portanto, o que chamamos de *CurrículoExperiênciaInvenção* é potência para os processos de *aprenderensinar* de crianças e professores.



Fotografia 16 Na sala de Artes - Aprendendo com Di Cavalcanti.



Fotografia 17 *Aprendendo ensinando* com jogos na biblioteca.



Fotografia 18 Ensaio de teatro no pátio interno.



Fotografia 19 *Aprendendo ensinando com jogos no refeitório.*

Diferentemente dos docentes, as crianças parecem, o tempo todo, quererem expandir suas experiências nos *espaçotempos* da escola. Esses sujeitos deslizam sobre o plano de imanência da escola, renunciam à forma da representação – como nos sugere Deleuze (2000) – e nos evidenciam que não são as respostas que movimentam o pensamento, mas sim a produção de sentidos nos encontros com os signos que acontece pelo viés da invenção. Por isso, questionamos com Carvalho (2012) “Seria a instituição escolar, então, capaz de ouvir a voz das crianças e dos adolescentes? E quanto a ouvir a voz da inventividade e singularidade do devir-criança que potencialmente habita a instituição escolar?” (CARVALHO, 2012, p. 16).

Nos movimentos da nossa cartografia, depois de ouvir várias vezes nos pré-conselhos que os alunos “são ‘muito’ sem vontade” e “o que falta neles é vontade”, fomos para os momentos dos recreios e uma cena nos chamou a atenção. Alguns alunos sentados ao final do corredor, próximo da sala dos professores, jogando “bafo” com os *cards* do Dragon City³¹. Aproximamo-nos dos meninos e percebemos que eles conversavam sobre os valores dos *cards*.

³¹ Dragon City é um jogo do Facebook no qual os usuários recebem instruções para se tornar um mestre de dragões. Esse jogo ganhou uma versão “Card game” em que os jogadores disputam os poderes dos dragões de acordo com os números disponíveis nos *cards* para cada uma de suas características.

Então, perguntamos quanto custa um pacote de *cards*, um deles logo respondeu: “25 centavos”. Então, continuamos a conversa questionando a quantidade de cartinhas que vem em cada pacote. O menino nos respondeu: “4 figurinhas” e um outro retruca “Se você tiver 1 real, dá pra comprar 4 pacotes”. Nós aproveitamos: “Então, quantas figurinhas compramos com 1 real?”. Um dos meninos começou a calcular usando os dedos das mãos, outro tentou responder por alguma multiplicação decorada das aulas de Matemática e outro juntou as figurinhas disponíveis fazendo quatro montes com quatro *cards* cada. Esse último nos respondeu: “16 figurinhas” e os meninos voltam ao bafo com suas conversas sobre a quantidade de *cards* que cada um tinha e a quantia em dinheiro que precisavam para comprar mais e aumentar as coleções.



Fotografia 20 "Bafo" no corredor da escola - Experimentando diferentes linguagens.

O lugar no qual, geralmente, os alunos são colocados de castigo durante o recreio, transforma-se em espaço de aprendizagem. Assim, nas experiências-limites dos *espaçostempos* escolares, pelo viés da experiência de que nos fala Larrosa (2002; 2011a; 2011b), não interessa onde ou como isso acontece, importa sim a força produzida na nossa relação com o espaço, com o tempo e com os outros sujeitos, como saímos transformados dessa relação. Os

meninos do bafo experimentam diferentes linguagens (oralidade, escrita, matemática, lúdica) e, assim, *aprendem ensinam* no encontro com o outro, na composição, em um modo de produzir currículos que não é representação, mas invenção. Força-invenção da potência infantil, que coage nosso pensamento e nos faz experimentar outras imagens no *Currículo Experiencial Invenção* que tem como platô³² um “[...] Currículo-Aprendizado, operando como experiência de problematização, que não fornece condições empíricas do saber, não faz transição do saber ao não-saber, não é solução para alguma falta de saber” (CORAZZA, 2013, p. 31).

Nesse mesmo corredor, em outro momento de recreio, burlando as regras da escola, que dizem aos alunos que o lugar do recreio é o pátio externo e a quadra, algumas crianças compartilham os lanches, produzindo afectos pelo devir-criança. Inventam suas pontes de aprendizagem para a composição de outras imagens de experiência dos espaços e tempos da escola.



Fotografia 21 O "corredor do encontro" - Compartilhando lanches e produzindo afectos.

³² Compreendemos o *Currículo Experiencial Invenção* como um plano de composição, como nos convidam Deleuze e Guattari (2000). Por isso acreditamos que essa imagem de currículo é composta por diferentes platôs, pois é rizomática, não atende ao modelo arbóreo de conhecimento, assim como agencia diferentes devires nas aprendizagens e experiências dos *espaçotempos* da escola. De acordo com os autores, platô é “[...] toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma” (DELEUZE; GUATTARI, 2000).



Fotografia 22 "Podemos mostrar o que aprendemos fazer?" - Possíveis pontes para novas experiências na escola.

O mesmo corredor, quando usado para sua “real utilidade”, o castigo, é experienciado pelas crianças também com o desejo da produção de um bom encontro. As crianças experienciam os limites da punição, inventando um jogo com uma bolinha de papel. Nessas experiências-limites dos *espaçostempos* escolares, as crianças nos ensinam outro viés do *CurrículoExperiencialInvenção*, o que Corazza (2013) chama de Currículo-Louco que “[...] odeia planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos e projetos, formas didáticas e medidas avaliativas” (CORAZZA, 2013, p. 28).



Fotografia 23 O que pode um corredor? - Experiências-limites da punição.

Nas escolas, os *efeitos de poder e de saber, efeitos de verdade* (FOUCAULT, 2010a), produzidos historicamente, compõem o plano molar que atravessa os *espaçotempos* escolares e permanecem seguindo, por exemplo, os formatos dos castigos (de preferência públicos para, como nos afirma Foucault, servir de exemplo) e das representações do que é e dos tempos de aprender e do que temos que aprender, ou seja, seguimos um modelo discursivo que busca nos fechar, nos enquadrar, nos paralisar. Como evidencia Carvalho e Delboni (2009), ao afirmarem que a escola produz esses efeitos de poder e saber

[...] pela espacialização, com cada um em seu lugar e um lugar para cada um; pelos controles minuciosos das atividades, com horários previamente determinados para todas as atividades e com o valor do tempo em si mesmo; pela vigilância hierárquica, de modo que, na escola, tudo parece estar organizado para que os professores não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle; pela sanção normalizadora; pela análise contínua das condições de disciplinamento e de correção dos possíveis desvios; pela realização de exames, que se constitui como instrumento que permite quantificar, classificar, punir e excluir (CARVALHO; DELBONI, 2009, p. 7).

Também na conversa com Foucault, as autoras ressaltam que esses efeitos, ao servirem ao disciplinamento, buscam formar “corpos dóceis”, corpos que se limitam. Assim, os limites que os efeitos de verdade tentam impor aos processos de *aprenderensinar* das crianças e docentes se tornam clichês e nós acreditamos que esses clichês, essas imagens que nos congelam, precisam ser quebrados. Então, ao problematizarmos a complexidade da escola, especialmente com as crianças, vimos que o pensamento não tem limites para fazer conexões. Nesse sentido, quando as “crianças do castigo” produzem suas experiências-limite da punição nos evidenciam, como nos afirma Corazza (2013) junto com Paulo Leminski³³, que elas não se tornam o que queremos, não são o barro que achamos que modelamos, mas, produzem seus próprios sentidos nesses processos de subjetivação, transformando-se e transformando os *espaçotempos* com os quais entram em relação. Do mesmo modo, Carvalho e Delboni (2009) nos ajudam a pensar que, nessas relações de forças, ainda há uma aposta dos sujeitos dos cotidianos escolares na busca “[...] por prazer, troca, encontros, liberdade, co-responsabilidade, ou seja,

³³ Em um dos capítulos do seu livro, Corazza (2013) menciona um dos poemas de Paulo Leminski intitulado “O barro”.

outras formas-forças de constituir-se professor e nesse processo co-engendrar o coletivo escolar” (CARVALHO; DELBONI, 2009, p. 8).

Como Corazza (2013) observa com Leminski, na verdade *estamos fazendo o que o barro quer*. E, nesse processo de desejo do disciplinamento, o turno vespertino da EMEF cria um projeto denominado “Recreio Orientado”, cujo objetivo é “despertar o espírito de solidariedade”, por meio de “estratégias mais humanizadas”. Para cumprir esse objetivo, são selecionados monitores entre os estudantes e são eles que orientam, organizam e cuidam dos momentos do recreio, a partir de orientações dos coordenadores. E, nesse movimento de *fazer o que o barro quer*, a escola disponibiliza jogos no período do recreio. Assim, as crianças, supostamente vigiadas, por meio das brincadeiras e jogos, produzem seus próprios sentidos nas relações com o “Recreio Orientado”.



Fotografia 24 Jogos e brincadeiras no "Recreio Orientado".



Fotografia 25 Jogos e brincadeira no "Recreio Orientado".



Fotografia 26 Fazendo o que o barro quer.

Nessas experiências com os *espaçotempos* do recreio, alheias a todas as orientações, as crianças os transformam em palco para seus devires, inventam seu próprio teatro do *Chaves* com roupas e objetos trazidos de suas casas, nos

evidenciando, mais uma vez, que por mais desejo que alguns sujeitos da escola tenham, guiados pelos princípios do discurso hegemônico da modernidade, de enquadrar e disciplinar, os sujeitos da experiência que habitam os espaços e tempos da escola produzem sentidos outros para suas aprendizagens. Estávamos na biblioteca, quando ouvimos os sorrisos que, então, algumas crianças produziam em suas invenções da “escolinha do professor Girafales”, apostando em um outro movimento que não o instituído pelo “Recreio Orientado”.



Fotografia 27 Composições com a escolinha do Prof. Girafales (vespertino).

Nesse sentido, quando falamos em processos de *aprenderensinar* acreditamos com Pelbart (2011) que são invenções, pois são *pequenas diferenças introduzidas no mundo*. Então, assim como Najmanovich (2001) fala sobre o sujeito encarnado e Larossa (2002; 2011a; 2011b) fala sobre o sujeito da experiência, compreendemos com esses autores que precisamos estar na escola como sujeitos que se permitem afetar pelos movimentos de alegria, por essas pequenas diferenças, que nascem da produção de bons encontros. Então, enfatizamos a necessidade de superar os princípios do sujeito cartesiano – aquele determinado previamente pela racionalidade e que aposta

em uma experiência pragmática – para nos deixar experienciar, afetar e ser afetado, devir, deslizar pelo plano de imanência da escola produzindo outras imagens de currículo.

Quando conversamos com as crianças e os docentes e acompanhamos seus *saberesfazeres*, a partir da cartografia do cotidiano da escola, percebemos que esses sujeitos, quando experienciam os *espaçotempos* escolares de modo diferente das prescrições municipais e federais e, até mesmo, das prescrições da própria escola, outras maneiras de estar docente e estar estudante são agenciadas. Nesses agenciamentos, os sujeitos do cotidiano escolar inventam seus territórios que, por sua vez, não são fixos, mas temporais, pois dependem das enunciações produzidas (DELEUZE, 2001).

Desse modo, concordamos com Certeau (2009), quando afirma que são os sujeitos praticantes dos cotidianos, no nosso caso dos cotidianos das escolas, que pelas suas artes de fazer, suas astúcias, suas maneiras de fazer currículo vão inventar *suas caças não autorizadas* e experienciar os *espaçotempos* escolares de modo inventivo. Acreditamos que, por mais que os órgãos governamentais prescrevam, que as avaliações em larga escala concebam a experiência como experimento e a aprendizagem como algo previsível e mensurável, há sempre algo que escapa. Os sujeitos praticantes das escolas podem e precisam produzir o novo, artistar em meio aos *Currículos-Codificados*, rasurando-os e inventando novos possíveis. Nesses possíveis, esses sujeitos nos indicam o *CurrículoExperiênciaInvenção* como necessário aos processos de *aprenderensinar*, não para ser explicado ou tomado como verdade absoluta e sim como um campo aberto, pois, a partir da cartografia da EMEF, percebemos que o currículo precisa acontecer pelo viés de uma experiência que possibilite a produção de bons encontros, de alegrias, afectos, experiências-limite.

5.3 NAS RODAS DE CONVERSAS COM OS DOCENTES: ENSAIANDO OUTROS POSSÍVEIS PARA O CURRÍCULO EXPERIÊNCIA INVENÇÃO

As rodas de conversas com os docentes aconteceram nos momentos de Conselho de Classe da escola, tanto no matutino como no vespertino. No município de Serra, o momento do Conselho de Classe é reservado para que os professores, pedagogos, coordenadores e diretores possam dialogar sobre suas dificuldades e potencialidades em relação à aprendizagem e comportamento dos alunos, bem como sobre suas estratégias de ensino (o que deu certo, o que pode melhorar, o que será mudado para o próximo trimestre/ano). Então, nos reservamos uma hora do momento do Conselho de Classe em cada turno para conversar com os docentes. Contudo, como dito no capítulo da metodologia, as redes de conversações foram produzidas durante toda a manhã (com os docentes do matutino) e tarde (com os docentes do vespertino), tendo em vista, como adverte Carvalho (2009; 2011b), que a conversação depende menos da vontade de um ou outro sujeito e mais do *enredamento produzido*. No turno matutino, todos os docentes estavam presentes, assim como as pedagogas e coordenadoras. No turno vespertino, apenas 10 professores estavam no Conselho, assim como uma das pedagogas e dois coordenadores.

Nesse contexto, usamos como disparadores alguns fragmentos do livro *O que se transcria em educação?* de Sandra Corazza (2013), assim como o trailer do filme *Uma professora muito maluquinha* e o vídeo sobre um dos capítulos do livro de Corazza (Capítulo 7 - Os sentidos do currículo: necessidades inadiáveis).³⁴ Assim, as conversações aconteceram nas problematizações dos conceitos de docência, experiência, aprendizagem, ensino, currículo, alegria, aula. Conforme observa Carvalho (2009), há uma distância entre a conversação e as práticas educacionais, que tem sido fortalecida pela burocratização do currículo, por isso a nossa aposta em uma conversação “despretensiosa” com esses sujeitos, pois “[...] não podemos estar confiantes

³⁴ Esse vídeo foi produzido por Steferson Zanoni Roseiro, bolsista de Iniciação Científica da Prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho, para discussão no grupo de pesquisa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fh-PQT345lw>.

sobre o que trará a conversação complexa” (CARVALHO, 2009, p. 184), uma vez que é produzida no devir, o qual nunca sabemos a finalidade, visto que “[...] Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 3).

Nas conversações com os sujeitos do cotidiano escolar, de modo geral, nos falaram sobre a necessidade do envolvimento da família na “vida escolar dos estudantes”, a falta de vontade das crianças e adolescentes ao virem à escola, a dificuldade de lidar com os alunos com deficiência. Quando conversamos sobre a aula ser pensada como ensaio e a necessidade de considerarmos interessante aquilo que falamos, como nos convida Corazza (2013), vimos que no matutino o acompanhamento da família em relação aos estudantes é algo que muito preocupa os docentes, pois nos pareceu que a falta desse acompanhamento é o que frustra-os, uma vez que, de acordo com eles, a ausência dos pais torna os alunos “desinteressados e desmotivados” na escola.

Professora 21: E isso vem com um agravante nessa comunidade. Eu sempre falo isso e já fui muito criticada, mas vou continuar falando, pois é o que eu vejo há 20 anos, não tem como ser diferente. Se família é a base de tudo, tem que vir de lá. Se a criança sai de casa, porque ela tem que ir à escola, pois o pai e a mãe foram trabalhar, então não veio com outro objetivo. [...] Não é passado para eles outra coisa a não ser isso. E isso envolve N motivos que não nos cabe, mas interfere muito.

Pedagoga 1: E nós vemos isso aqui também nos alunos que se destacam. Quando a gente vê o aluno participativo, a família é participativa também. A criança pelo menos tem mais responsabilidade, pode até não ser o melhor aluno, mas tem mais responsabilidade. Até mesmo na hora de dar uma satisfação “Olha, professora, eu faltei ontem, pois estava doente.”.

Pedagoga 2: Às vezes a família nem precisa vir na escola, só de falar em casa estaria bom.

(Roda de conversa com os docentes do turno matutino)

No turno vespertino, a respeito do entusiasmo da aula e da inspiração, os professores relataram sobre o que chamaram de “identidade docente”, pois segundo eles, muitos professores hoje “caem de paraquedas na escola”.

Professor 2: Não só assim, como tem aqueles que sempre

acham que estão de passagem, mas vão ficando, ficando, achando que está de passagem.

Professora 18: Mas é uma profissão que você só sabe o que gosta quando está na sala de aula...

Professora 10: No estágio você vê o geral.

Professora 18: Eu fiz estágio também, mas estar a frente de uma sala de aula é totalmente diferente [...].

Professora 10: É interessante falar isso, pois quando a gente faz pedagogia a primeira pergunta deveria ser: Você está fazendo pedagogia para que? A primeira aula deveria ser “Professora sim, tia não”, pois Paulo Freire já falava que educação não é você ficar embaixo de uma marquise esperando a chuva passar. Não é lugar de passagem. E aí ele fala que ensinar exige alegria. Quando você fala da alegria, é fundamental, você gostar daquilo que faz. Tem muitas pessoas que estão na educação por um acidente de percurso [...].

Professora 9: No início da faculdade a pergunta pra gente era: Você escolheu pedagogia por que gosta de dar aula ou tem outro motivo? Olha, mas eu tomei um susto tão grande! E você tinha que escrever sobre isso. E eu falei “Gente, mas eu nunca pensei isso”. “Você é professor ou você está professor?”. [...] E aquilo me balançou muito [...].

Professor 1: Uma coisa que eu tenho observado é que a gente fala muito da desvalorização, que o professor merece mais, com certeza. Agora eu sou recém-formado e posso dizer que na faculdade são pouquíssimas pessoas que estão ali para ser professor, com o intuito de aprender e de estudar. Estão ali, pois foi a única oportunidade que surgiu, é o curso mais barato, está ali porque não tem outro lugar pra estar [...]. E é esse público que está na educação hoje em dia, tem as exceções? Tem. Mas tem muito desse público entrando para a educação hoje. [...] Essas são as pessoas que estão vindo para enfrentar a sala de aula, são elas que não terão paciência, que não vão procurar uma aula diferenciada. [...] Hoje o professor é desvalorizado, mas tem muito professor despreparado. Tem professor que mal entra na escola e já está de olho no relógio para dar 17h15min.

Pedagoga 4: [...] Na época que eu estudei no magistério e lecionei no magistério, nós tínhamos outra premissa do que seja aprender e ensinar, que prevalecia a técnica. Tanto é que os cursos de magistério eram didática do início ao fim. Chegou um momento que não dava pra estudar isso mais, pois não precisava pensar mais na técnica. Precisava pensar no agrupamento, no ajustamento de grupo. Então, precisávamos muito mais ser psicólogos, e foi nessa hora que demos a mão a psicologia e a assistência social em alguns campos de trabalho, e a gente deixou a técnica de lado, pra dar conta do problema social, pra dar conta dos enturmamentos (licença poética), pra dar conta do que aparecia nesse país como inteligência emocional, como múltiplas inteligências. O que fazer com o construtivismo? Pois não sabíamos onde enfiar isso. “Quem era esse tal de Vygotsky? Eu não quero estudar esse cara!” Era assim mesmo. Pra falar a verdade nós tivemos quase uma aula para aprender a escrever o nome do cara. E aí até saímos daquilo que era fenomenologia para cair lá naquele

pensamento social e concreto, pra achar a coisa do Vygotsky e enfiar no lugar real, demorou um bocado. E muitas levas de turmas foram formadas. Muitas. Sem saber onde o galo cantou e nem que música.

(Roda de conversa com os docentes do turno vespertino)

Os professores evidenciam que, apesar de a escola ter suas dificuldades em função do não acompanhamento das famílias, das crianças muitas vezes irem desmotivadas à escola, todos os problemas que perpassam a escola e, de modo geral, produzem tristeza em seus cotidianos, não são fatos isolados, mas compõem uma rede, que é atravessada, conforme vimos com Deleuze e Parnet (1998), por diversas linhas. Então, embora relatem sobre os problemas que consideram ser exteriores à escola, expõem também sobre suas angústias em não conseguirem produzir diferença nos processos de *aprenderensinar*.

Professora 20: Se a sala fica um pouco bagunçada, as coisas fogem do controle... É muito complicado. Realmente, até eles aprenderem que eles podem aprender brincando, que eles podem aprender de uma forma mais agradável, mais divertida, isso leva um tempo. No CMEI os alunos aprendem brincando, aprendem mesmo.

Pedagoga 1: [...] Todas gostaríamos de ser “professoras maluquinhas” e que todos aprendessem dessa forma, mas no fundo a gente tem um padrão. Esse padrão que chega uma hora que o que funciona é o tradicional, o que funciona é você estudar muito, saber muito e deixar de lado essa coisa do geral, do coletivo, de aprender como um todo. Esse conflito é grande na escola. Você não sabe para onde você quer ir. [...] Hoje, o professor que é um pouco diferente ele é criticado pelo próprio colega ou pela direção, pedagogos.

Professora 22: Às vezes a gente pensa em fazer algo diferente, que as crianças participem mais, mas a gente mesmo não consegue dominar essa situação [...]. Não estamos preparados para isso, vira uma bagunça e com bagunça demais não tem aprendizado. É difícil esse “meio termo”, essa questão da indisciplina com o lúdico, com a brincadeira. Nem eles sabem o limite, o que é brincadeira, e nós não conseguimos passar isso para a criança e falamos “Parou! Cada um para seu lugar! Acabou a brincadeira!”.

Pedagoga 1: E nós falamos isso, reforçamos “Acabou a brincadeira! Vamos começar a aula!” [risos]. A gente faz isso mesmo.

Pedagoga 2: Porque você não sabe como vai organizar de uma forma... Nós não sabemos se eles estão aprendendo assim.

Professora 22: Eu, particularmente, não consigo dar uma aula assim.

(Roda de conversa com os docentes do turno matutino)

A necessidade de ensaiarmos a aula e nos inspirarmos para fazê-la acontecer, segundo Corazza (2013), é o que possibilitará que esses momentos queiram dizer algo, tanto para nós, docentes, como para as crianças. Como também sinaliza Deleuze (2001), na aula, muitas coisas acontecem e, sendo assim, é um *espaçotempo* de encontros, de experiências, de *aprenderensinar*. Desse modo, concordamos com os docentes da EMEF que essa preparação para as aulas é primordial, pois, durante nossa cartografia, vimos as dificuldades desses sujeitos em estar junto com as pedagogas ou junto com outros profissionais. No município de Serra, os docentes tem apenas cinco momentos na escola para a preparação das aulas, com cinquenta minutos cada, sendo que nem sempre são cumpridos, pois se os professores de área faltam (Arte, Inglês e Educação Física), os regentes não têm esses momentos garantidos, como nos evidencia a Professora 14 “Se o professor de área falta, nós assumimos a aula e ficamos sem planejamento”.

É importante mencionar que, nesse município, é considerado tempo de planejamento os vinte minutos do recreio e os trinta minutos do final de cada turno (matutino: 11h30min às 12h/vespertino: 17h30min às 18h). Considerando o tempo do recreio e os minutos finais de cada turno, a Secretaria Municipal de Educação de Serra está, supostamente, garantindo o tempo de planejamento previsto em lei.³⁵

Professora 10: Agora, o ideal mesmo é que você pudesse elaborar uma aula, pensar, mas vamos falar sério, nenhuma escola de excelência o professor tem planejamento como o nosso, nosso tempo de planejamento é curto, não é suficiente, planejamento pingado é um desastre. E sem contar que na escola pública o momento de planejamento do professor não é um momento de estudo, nem de produção de material, a gente produz melhor em casa. Eu ainda vou aprender a produzir na escola! Precisamos de mais tempo para planejar. Professor sai de uma escola correndo para ir para outra. Ano passado eu conseguia chegar mais cedo e colocava as cadeiras da sala em semicírculo, pois acho que é a melhor forma de trabalhar. Eu gosto de trabalhar assim, pois não tem aquela competição para quem vai ser o primeiro ou o segundo. [...] Assim eles

³⁵ A lei 11.738/2008, que estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, no § 4º do artigo 2º prevê como limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Portanto, 1/3 (um terço) da jornada deve ser dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala.

ficam mais perto da gente [...]. Esse ano não consegui fazer isso, se você vai arrumar a sala todos os dias, você perde muito tempo. Eu acho que temos que nos encantar pelo que fazemos, temos que gostar do que fazemos, mas tem essas questões a serem consideradas, que é o que você encontra no real. Gostaria de estar todos os dias com minha aula ensaiada, mas a gente tenta, mas não temos disponibilidade para planejar.

Professor 1: A educação está em crise por conta da falta de subsídio teórico dos profissionais, da falta de planejamento. Nós temos nossa formação, mas precisamos buscar. [...] Eu não me conformo de entrar na minha sala e encher o quadro, eu tenho que dar uma aula diferente, tenho que buscar um recurso diferente. Eu busco. Isso foi dito na faculdade de forma superficial [...].

(Roda de conversa com os docentes do turno vespertino)

Desse modo, considerando a importância da preparação, do ensaio, e acreditando que muitas coisas podem acontecer em uma aula, e que esses *espaçotempos* podem ser atravessados mais pelas linhas moleculares, concordamos com Carvalho (2011a, p. 113) que “[...] é necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um ‘acontecimento’ vivido nele mesmo”. Para isso, é importante que pensemos no real social dos cotidianos escolares, nas relações entre a macro e micropolítica e nos possíveis de experienciarmos os limites que nos são impostos.

Pedagoga 4: A gente insiste em ser absolutos da educação, a gente jamais consegue relativizar. E esse negócio é necessário aprender, a gente mais lida com coisas que são relativas e absolutiza tudo. Por exemplo, nós falamos assim “A educação naquela época era melhor. Então vamos fazer aquela que está ótimo”. Como assim? Não dá pra ser assim! “A educação de fora é a melhor. Então, vamos fazer aquela que é melhor”. Não dá pra ser assim! A gente precisa olhar pra dentro. A gente precisa aprender a olhar pra dentro. A gente só faz com competência quando a gente consegue entender a relação de macroprocesso e microprocesso. Eu estou falando de história da educação, estou falando de furadas que já entramos e vamos entrar de novo se não conseguimos olhar pra gente. Por exemplo, uma máxima “A educação especial jamais vai se realizar”, essa é uma máxima, pois ouvimos de fora e encontramos impedimentos de dentro. Mas, a gente não pensa nos impedimentos para refazer a ação, a gente não pensa, é disso que estou falando.

(Fala de uma das pedagogas na roda de conversa do turno vespertino)

A fala dessa pedagoga nos impulsiona a pensar a *experiência-limite* como

processo de subjetivação que provoca rachaduras nos *Currículos-Codificados*. Sendo o “dentro” da escola uma dobra do “fora”, compreendemos com Díaz (2012), sob a ótica de Foucault, que esse processo de dobramento acontece pelas relações de poder, saber e subjetivação, que não provocam uma interiorização do “fora” ou uma exteriorização do “dentro”, mas uma composição *dentrofora*, na qual a escola é um território de agenciamentos. Então, quando essa pedagoga nos afirma que os sujeitos da EMEF precisam “olhar pra dentro” e em uma fala anterior que “É este grupo que está aqui que vai dizer para este grupo que está aqui, com pistas dadas por Boaventura, Vygotsky [...]”, nos sinaliza que esses sujeitos, em suas produções de sentidos com os saberes e poderes que atravessam os *espaçostempos* escolares, precisam permitir que as linhas flexíveis, moleculares, lhes atravessem com mais força nos seus modos de *fazerpensar* os processos de *aprenderensinar*. Isso porque, da mesma forma que podem produzir resistências, os processos de subjetivação podem produzir molaridade, dureza. Contudo, é importante reforçar que estamos assumindo com essa pesquisa a relevância de nos colocarmos como sujeitos da experiência nos tempos e espaços da escola, haja vista que o atravessamento predominante das linhas molares torna improvável, como vimos anteriormente, a produção de um *CurrículoExperiencialInvenção* que tem os processos de *aprenderensinar* como algo que o atravessa e provoca “paixões alegres” (CARVALHO, 2011a) no contexto micropolítico do cotidiano escolar.

Pedagoga 1: Eu não vejo os alunos vindo com má vontade, eu vejo eles vindo com alegria. Não é 100%, claro. Mas, eu vejo eles vindo alegres para a escola. E eu acho também que precisamos repensar o modelo de escola que temos hoje, não estou dizendo nós, Serra, não. Modelo de escola que estamos trazendo, como você falou, desde quando éramos crianças. Só que essa fala da S. faz diferença, para pensarmos “A escola pode mudar sua vida”. [...] Estamos vivendo essa crise nacionalmente, mas na escola pública e especificamente em comunidades como essa nós vemos mais de perto.

(Fala de uma das pedagogas na roda de conversa do turno matutino)

[...]

Professor 2: [...] na escola pública, as crianças precisam tanto que a gente dê um pouco pra elas e a gente só cobra. Acho que temos que cobrar, mas temos que saber dar também. Eu gosto do que faço, às vezes eles brincam de mais, mas eles não me dão trabalho, mas se vier outro professor vai achar que

a turma é horrível, é chata, mas para mim... Eu já fui moleque. Muitas vezes esquecemos disso. Nós temos que ver o lado deles [...]. Qualquer criança tem condições de aprender tudo o que ensinamos. E por isso às vezes eu fico triste. [...] O primeiro critério é ver se a pessoa realmente gosta de dar aula, porque não adianta. Se a pessoa não gosta, deveria ir para algum lugar que goste, senão não funciona. Porque mesmo que a pessoa queira, se não tiver prazer, não funciona.
(Fala de um dos professores na roda de conversa do turno vespertino)

Os docentes e pedagogas nos provocam a enfatizar a indispensabilidade da produção de bons encontros entre eles e as crianças para os movimentos curriculares na escola. A necessidade de modos outros de estar na escola, pelo viés da alegria, do devir e da potência do coletivo, traz elementos que nos indicam que, nas relações com os *Currículos-Codificados*, é possível e vital proclamarmos por *Currículos-Bandos* que, como outro platô do que chamamos de *CurrículoExperiencialInvenção*,

[...] movimentam os Oficializados, porque estes (embora muita gente não aceite ou não perceba) vivem em metamorfose perpétua e em errância perigosa, voam, galopam, varrem tudo aquilo que, neles, foi organizado e ordenado enquanto dualidades, correspondências, estruturas; de modo a poderem criar novos movimentos curriculares, que usem impulsos inovadores e vivam em permanentes devires-revolucionários (CORAZZA, 2013, p. 32-33).

Então, compreendendo que a escola é um território de agenciamentos e que os currículos são composições rizomáticas desse território, ou seja, não são fabricados linearmente, mas são inventados nas experiências dos sujeitos praticantes do cotidiano escolar, a nossa produção de sentidos, em relação às rodas de conversas com os docentes, se dá como modo de problematização, não como afirmação de verdades ou de julgamentos.

Sendo assim, os docentes nos evidenciam que seus anseios, em relação aos processos de *aprenderensinar*, não se reduzem as prescrições vindas da SEDU/Serra ou do MEC. A atenção dos docentes – embora acreditamos que a escola precisa fazer ressoar com mais força suas linhas moleculares, a docência precisa gaguejar e as vozes das crianças precisam ser mais ouvidas e consideradas – passa pelo real social de seus cotidianos: sua formação, as movimentações das crianças na escola, os encontros que são produzidos nos

espaçotempos escolares. Perceber que a escola, de modo geral, precisa de mudanças, que não são individuais, mas coletivas, nas quais docentes e crianças devem compor juntos possibilidades de aumentar a potência de vida nos processos de *aprenderensinar*, é, para nós, um grande primeiro passo para compreender a necessidade de *novos agenciamentos de relações entre as forças* (PELBART, 2011).

Tendo em vista que pensar a força-invenção requer pensar a produção de bons encontros, o *fazer junto*, para deslocar o pensamento e não se prender em qualquer forma de representação, provoca o *CurrículoExperiênciaInvenção* que, ao mesmo tempo que esboça territórios curriculares por outras Imagens que não a dogmática, já é movimentado por desterritorializações e reterritorializações, pelos afectos e afecções que são produzidos nos encontros, nas experiências dos *espaçotempos* da escola. Dobras e desdobras e redobras e currículos e escola e...



(Desejo de árvores e aves – Martha Barros, 2013).

6 O CURRÍCULO EXPERIÊNCIA INVENÇÃO COMO ARTISTAGEM DOS PROCESSOS DE APRENDER ENSINAR NOS ESPAÇOS TEMPOS ESCOLARES: TENSÕES E POSSIBILIDADES

“Quando meus olhos estão sujos da civilização, cresce por dentro deles um desejo de árvores e aves. Tenho gozo de misturar nas minhas fantasias o verdor primal das águas com as vozes civilizadas” (BARROS, 2010a, p. 199).

Compreendemos os *espaçotempos* escolares como composições das experiências e invenções de crianças e docentes que, atravessados pela “sujeira da civilização” e pelo desejo de “árvores e aves”, podem provocar bons ou maus encontros (CARVALHO, 2009). Desse modo, essa produção de encontros nos *espaçotempos* da escola, como nos afirma Carvalho (2009), tem implicação direta nos movimentos curriculares, visto que

[...] Quanto mais estivermos produzindo maus encontros [...], maior será o grau de servidão [...]. Passividade significa ser determinado a existir, desejar, pensar a partir das imagens exteriores que operam como causas de nossos apetites e desejos. A servidão é o momento em que a força interna de nossa potência de agir (o *conatus*), tendo-se tornado excessivamente enfraquecida sob a ação das forças externas, submete-se a elas, imaginando submetê-las (CARVALHO, 2009, p. 75-76)

Apostar no movimento inventivo dos processos de *aprender ensinar* e na experiência como algo que nos acontece no plano de imanência da escola, nas redes de *saberes-fazer* do cotidiano escolar, implica em acreditar que a produção de bons encontros nos *espaçotempos* escolares é possível. Os sujeitos que *fazem pensar* esse cotidiano abrem fissuras nos *Currículos-Codificados*, não permitem que a “sujeira da civilização” os capture totalmente. Compreendemos que, de certa forma, somos capturados, mas, como nos adverte Pelbart (2014), somos também “[...] manancial de formas de existência, germe de direções que extrapolam as estruturas de comando e os cálculos dos poderes constituídos” (PELBART, 2014, p. 2).



Fotografia 28 Salada de frutas no refeitório.

Pensar na produção do currículo no cotidiano escolar, a partir dos conceitos da filosofia da diferença, é problematizar aquilo que escapa, que desdobra nos *espaçotempos* da escola, que é inventado nos processos de *aprenderensinar* e que, na relação entre a macro e micropolítica, produz movimentos outros, diferentemente dos instituídos.

Cartografar esses movimentos, acompanhando os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, compondo nas conversações com os sujeitos do cotidiano da escola, impulsionou nossas apostas no *CurrículoExperiênciaInvenção*. Este é a composição de diferentes platôs que atravessam os movimentos curriculares e agenciam modos outros de aprender e ensinar, pela potência da docência que devém e da molecularidade da infância que se faz presente na escola, mas que muitas vezes é silenciada pelos regimes de verdade. O *CurrículoExperiênciaInvenção* só é possível quando docentes e estudantes se descolam da Imagem dogmática do pensamento, escapando dos *Currículos-Codificados* – que concebem a aprendizagem e o ensino linearmente – e experienciando os *espaçotempos* da escola permitindo que algo lhes aconteça.

[...] Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um

modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como *experts*. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma (LARROSA, 2011, p. 24-25).

Talvez seja necessário que nós, docentes, saíamos da nossa posição de sabedores e fazedores de *Currículos-Codificados*, para que, em nossas redes de *saberesfazeres* dos cotidianos escolares, possamos experimentar essa finitude do que sabemos (LARROSA, 2011) de modo mais flexível, permitindo que algo nos aconteça e não achando que estamos fazendo algo acontecer. O acontecimento, como nos ensina Deleuze e Guattari (2000), é sempre múltiplo, é uma *hecceidade*, não pertence a ninguém, a nenhum tempo e a nenhum espaço, é devir. Por isso, concordamos com López (2008) que, sob a ótica de Deleuze, nos afirma que a experiência produzida na relação entre os corpos, não pertence a nenhum deles, pois é um *acontecimento incorporal*.

Nesse contexto, é possível pensarmos em processos de *aprenderensinar* nos quais os professores e professoras não sejam atravessados pelo dogma que os afirmam como donos do saber? É possível a docência gaguejar no município de Serra? É possível a infância provocar os *espaçostempos* escolares de Serra com seu devir? É possível fazer a experiência atravessar com mais intensidade os *Currículos-Codificados* do município de Serra? É possível nos desprendermos das listagens de conteúdos para deslizarmos por um currículo que aposta na experiência e na força-invenção dos sujeitos que os compõem?

Pensar nessa força-invenção é assumir a vida imanente dos processos de *aprenderensinar*, tendo em vista que as prescrições dos *Currículos-Codificados* tentam, a todo o momento, com suas regras supostamente intransponíveis, congelar os movimentos das crianças e docentes. Acreditamos, então, que compreender a necessidade de um *CurrículoExperiencialInvenção* para a

potencialização desses processos na escola e na vida desses sujeitos é algo que nos convida a tecer novas redes de *saberesfazeres* com cotidianos escolares.

O que problematizamos não são receitas para um novo modo de operar nas escolas, mas sim propostas para *pensarmosfazermos* juntos novas possibilidades de vida para os movimentos curriculares. Movimentos que não precisam professar nada, pois são produzidos como fluxos, na docência e infância como devir. Currículos que não possuem idade certa para aprender e não precisam vir em listas, mas são composições das experiências de docentes e crianças, imprevisíveis, atemporais, *anexatos*.

É importante mencionar que não estamos eximindo a rigorosidade que é necessária para a produção curricular nas escolas. Destacamos, junto com Corazza (2013), que um *Currículo-Anexato* não é aquele que nega exigências ou uma sistemática, pois “[...] não é inexato como as coisas sensíveis, nem exato como as essências ideais, possuindo ideias vagas [...]” (CORAZZA, 2013, p. 30). Assim, é impossível pensarmos na produção de um *CurrículoExperiencialInvenção*, que tem como um dos seus platôs um *Currículo-Anexato*, levando em consideração estritamente os *Currículos-Codificados* que aparecem no município de Serra como: as listagens de conteúdos, as avaliações em larga escala obrigatórias e não obrigatórias, dentre outras nuances que promovem a petrificação da vida na escola.

Nesse sentido, acreditamos que é necessário potencializar as experiências-limite dessas nuances dos *Currículos-Codificados*, pois, quando somos atravessados especialmente por essas linhas molares, não nos permitindo a intensidade da molecularidade sobressair, em nosso *fazerpensar* nos processos de *aprenderensinar* produziremos apenas tristeza, apenas maus encontros (CARVALHO, 2009; 2011a; 2012). Por isso, precisamos questionar, mais uma vez, junto com Corazza (2013), se tudo o que dissemos, vimos e pensamos sobre currículo, ensino, aprendizagem e, nós diríamos, experiência, é tudo o que podemos dizer, ver e pensar. Além disso, enfatizamos, junto com a autora, que nenhuma produção de diferença será possível se continuarmos a

fazerpensar a educação fincados no dogma ou na tradição.

A perspectiva das Orientações Curriculares do município nos evidencia um esboço da necessidade de quebrarmos a Imagem dogmática do pensamento, principalmente no que diz respeito aos componentes curriculares. Quando a SEDU/Serra, apesar de se valer dos ideais sócio-históricos, traz as listagens de conteúdos como o currículo do município, vemos a experiência dos *espaçostempos* escolares e a força-invenção dos processos de *aprenderensinar* sendo pouco prováveis, devido à hierarquização de conteúdos, à crença na verticalidade das relações macro e micropolíticas e à tentativa de igualar o que é inigualável. Contudo, conforme acompanhamos em nossa cartografia da EMEF, os sujeitos do cotidiano escolar, principalmente as crianças, burlam os *Currículos-Codificados* que perpassam a escola e inventam novos modos de vida nesses *espaçostempos*.

Desse modo, o que chamamos de *CurrículoExperiênciainvenção* não é um decalque, ou seja, não é algo a ser reproduzido ou copiado, mas é um mapa que indica caminhos e que pode ser transcriado a todo o momento.

Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 21).

Corazza (2013) sinaliza que os docentes *fazempensam* a educação a partir de suas traduções. Isso nos indica que o *CurrículoExperiênciainvenção* e todos os seus (im)possíveis platôs são traduções das ditas “modelizações confinantes” que regem os *Currículos-Codificados* e que insinuam medir, quantificar e regular a potência de vida na escola. Então, nessa invenção de mapas nos movimentos do *CurrículoExperiênciainvenção* que acontece no cotidiano escolar, levando em consideração o coengendramento dos planos molar e

molecular, acreditamos que docentes e crianças podem e precisam quebrar a Imagem dogmática do pensamento, os decalques, as imagens-clichês que insistem em permanecer nos *espaçostempos* da escola, petrificando os processos de *aprenderensinar*. Furar esses clichês, como nos sinaliza Ferraço e Gomes (2014), é exercitar modos de nos constituirmos como sujeitos da experiência. Portanto, o *CurrículoExperiênciaInvenção* seria, assim, o verdor primal das águas que se mistura as vozes civilizadas e produz fuga, devir, invenção, experiência-limite, outros mapas de *aprenderensinar*.



(Algazarra – Martha Barros, 2012).

7 ALGAZARRA NO PENSAMENTO... BARULHOS E MOVIMENTOS QUE MANTÉM EM CURSO NOSSO PENSAR

*[...] A gente não sabia botar comportamento nas palavras.
Para nós obedecer a desordem das falas
Infantis gerava mais poesia do que obedecer as regras gramaticais.
Bernardo fez um ferro de engomar gelo.
Eu gostava das águas indormidas.
A gente queria encontrar a raiz das Palavras.
Vimos um afeto de aves no olhar de Bernardo.
Logo vimos um sapo com olhar de árvore!
Ele queria mudar a Natureza?
Vimos depois um lagarto de olhos garços beijar as pernas da Manhã.
Ele queria mudar a Natureza?
Mas o que nós queríamos é que a nossa palavra poemasse.
(Trecho do poema “A turma” de Manoel de Barros)³⁶*

A cada parágrafo escrito, uma bifurcação no nosso pensamento. Invenção. Problematização. Rizoma. Algarra de um pensamento que acredita na potência de vida das escolas e no desejo de docentes e crianças de compor currículos outros. Pensamento sem imagem (dogmática), sem clausuras, apostando na experiência-limite dos *espaçotempos* da escola. Barulhos e movimentos dos processos de *aprenderensinar* que mantém em curso o nosso pensar e que desejamos afectar outras redes de conversações nos encontros com os sujeitos do cotidiano escolar.

Se esses sujeitos são a força-invenção da escola, são suas maneiras de “[...] questionar o que já sabe, o que já pensa, o que já faz” (LARROSA, 2011b, p. 197, tradução nossa) que provocam os *Currículos-Codificados* e podem inventar outros modos de estar no cotidiano da escola, sem potes de vidro, sem necessidade de serem quadrados e azuis como o rei deseja. O desejo dessa força-invenção precisa partir do coletivo, não deve ser movido por forças externas, mas sim da intensidade desse plano de imanência.

Quebrar os potes de vidro, criar mosaicos, potencializar processos de

³⁶ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/11/1374896-leia-poema-inedito-de-manoel-de-barros.shtml>. Acesso em: 20 mai. 2015.

subjetivação que evidenciem a intensidade da molecularidade, das resistências, das singularidades. Escapar de tudo aquilo que busca petrificar a vida na escola e molarizar os movimentos e barulhos, “[...] abrir brechas no saber consolidado para produzir novos conhecimentos” (CARVALHO, 2009, p. 24). Nessa busca por escapar da Imagem dogmática do pensamento, procuramos em nossa pesquisa-invenção abrir novos caminhos para se pensar as experiências dos *espaçotempos* escolares e as possibilidades dos processos de *aprenderensinar*.

Assim, propomos uma discussão que é perpassada por diferentes fluxos de intensidades: as experiências das crianças e docentes nos *espaçotempos* da EMEF; a importância de pensarmos a docência como devir; a necessidade de considerarmos a invenção nos processos de *aprenderensinar*, e, o coengendramento dos planos macro e micropolíticos nos movimentos curriculares.

Na cartografia das experiências de docentes e crianças no cotidiano escolar, percebemos que a experiência como algo que pode nos afectar, como nos sinaliza Larrosa (2002; 2011a; 2011b), acontece quando os sujeitos do cotidiano escolar se permitem flexibilizar, se expõem ao acontecimento. Quando as crianças e adolescentes nos falam que “A sala de aula é um pote de vidro” e que “Nós aprendemos na sala de aula” inquietam-nos para pensar como é possível uma experiência como algo que nos acontece e uma aprendizagem como invenção, se continuarmos presos aos modelos prescritivos de ser professor e aluno. As listagens de conteúdos da SEDU/Serra e os documentos nacionais relacionados ao Ensino Fundamental não preveem um *CurrículoExperiencialInvenção*, uma vez que estão fixados em uma concepção de aprendizagem linear e de disciplinarização dos corpos. *Iniciar, aprofundar e consolidar conhecimentos*, é possível? As redes de conversações tecidas no cotidiano da escola nos indicam que não, pois há sempre movimentos de linhas de fuga, de escape ao dogmatismo.

Assim como nos afirmam “Só a quadra não é um pote de vidro” e “A gente só tem a Educação Física e o recreio para ficarmos livres”, sinalizam o desejo por

movimentos mais alegres na escola, por bons encontros que, de acordo com Carvalho (2009), são produzidos com corpos que convém com os nossos. Acreditamos que o que convém com as crianças e adolescentes, como percebemos em nossa cartografia, são as brincadeiras, os jogos, o lúdico, as novas tecnologias, a música. Se os docentes seguirem estritamente as listagens de conteúdos e as avaliações em larga escala, em salas de aula lotadas, que espaços e tempos lhes restarão para a invenção? E para a experiência de que nos fala Larrosa? Talvez, precisamos nos atentar a desordem das falas infantis e da docência que devém do que obedecer aos *Currículos-Codificados*.

[...] Quando as crianças falam de obedecer, de se manter em silêncio, de não chamar a atenção, de seguir as regras... o que estão dizendo que ser aluno consiste justamente nisso: em seguir as regras escolares de comportamento, em atender os modos de uso da linguagem e aos modos de uso do corpo que regem a escola. E quando essas mesmas crianças dizem que no recreio podem fazer outras coisas, podem fazer um uso distinto da linguagem e do corpo, o que estão nos dizendo é que essa experiência de ser aluno não é a única experiência possível, que pode ser ampliada, que há outras possibilidades, e que nessas outras possibilidades também se aprende (LARROSA, 2011b, p. 195, tradução nossa).

Essa “experiência dupla” que o autor nos fala, ora de submissão, ora de transgressão, evidencia a despotencialização da vida provocada por um lado, em detrimento a potencialização da vida por outro lado. Então, ressaltamos, mais uma vez, o coengendramento dos planos macro e micropolíticos e a necessidade das micropolíticas se tornarem mais intensas. As vozes dos docentes também nos indicaram isso “Mesmo com as nossas estratégias... De repente o aluno faz uma fala e você pega aquele gancho e cria”, “[...] nós não precisamos do aluno apenas receptivo. Tem que ter uma troca”, “[...] Nós sabemos que tem coisas, mesmo que sejam seculares, elas não funcionam aqui, não funcionam”.

Desse modo, esses barulhos e movimentos da escola, nos indicam que experienciar esses *espaçostempos* de modo enrijecido, sendo professores dogmáticos e cumpridores de burocracias do sistema não é a única maneira de estar docente na escola. Experienciar os tempos e espaços da escola, sendo

alunos, sentados e silenciosos nas cadeiras enfileiradas das salas de aula, não é o único modo estar criança na escola. Importa, então, ampliar as possibilidades de estar docente e de estar criança nos *espaçostempos* da escola, potencializando a força-invenção nos processos de *aprenderensinar*, tornando-os mais flexíveis e alegres.



Fotografia 29 Contação de história na biblioteca.

A biblioteca, mesmo sendo um espaço “insalubre” como nos disse uma das pedagogas, é um dos espaços que, por meio das contações de história, dos jogos, do “cantinho de leitura”, do coral ensaiado, movimenta o pensamento dos estudantes e possibilita experienciar a escola pela lógica dos bons encontros, da invenção e dos afectos. Assim como a quadra e o pátio, tão falados e desenhados pelos estudantes, aparecem como possibilidades de experiências-limites, visto que, como nos disse uma criança, são os lugares onde os potes de vidro desaparecem.



Fotografia 30 Um pouco de possível.

As experiências que fazem algo vazar dos *Currículos-Codificados* nos indicam que o *Currículo-Nômade e Anexato e Aprendizado e Louco e Bando*, como possíveis platôs do *CurrículoExperiênciaInvenção*, compõem a força-invenção de docentes e crianças que apostam em outros modos de estar na escola; Modos esses que não são previstos pelas prescrições curriculares, mas acontecem nos cotidianos da escola por meio da produção de bons encontros e afectos alegres.

Importante se faz que a invenção e a experiência atravessem esses cotidianos com mais intensidade, pois, como nos afirma Pelbart (2011, p. 113), “[...] inventar é uma grande alegria” e é pela invenção que aprendemos a *pensar no pensamento* (DELEUZE, 2000). Sendo assim, a experiência, não como pragmatismo, mas como acontecimento é o que precisamos desejar na escola para que possamos ir além das formas de aprender e ensinar que os *Currículos-Codificados* nos impõem.

Problematizamos novamente: como docentes e crianças, dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Serra/ES, experienciam

os *espaçotempos* da escola, potencializando a força-invenção nos processos de *aprenderensinar*? Considerando o cotidiano escolar como um sistema complexo, pois é produzido a partir das redes de *saberesfazeres* tecidas pelos docentes, crianças e outros sujeitos que o compõem; percebemos em nosso acompanhamento desse cotidiano que é possível estar nesse espaço, considerando os movimentos curriculares pelo viés da invenção. Os sujeitos que *fazempensam* os *espaçotempos* da escola, embora muitas vezes a angústia e a rigidez se façam presentes, nos evidenciaram uma busca por composições alegres, por bons encontros.

Sem saber ainda o que pode um currículo ou e a infância e a docência, pois acreditamos que os movimentos curriculares são produzidos pelas experiências e invenções de crianças e docentes, apostamos que os processos de *aprenderensinar* são como composições alegres, velocidades e lentidões desse plano de imanência. Os docentes, nas rodas de conversa, relataram o desejo por esses arranjos diferenciais, por possíveis devires, haja vista que também acreditam que precisam de flexibilidade, de possibilidades de *fazerpensar* juntos um *CurrículoExperiênciaInvenção*.

Desse modo, nessa algazarra do pensamento, afirmamos que o *CurrículoExperiênciaInvenção* só é possível de ser pensado no plano de imanência da escola, pois é a partir do vivido que ele acontece. Acontece, pois, como nos indica Pélbart (2011), não podemos mais aguentar aquilo que nos coage, *por fora e por dentro*. Não podemos mais aguentar o *adestramento*, a *disciplina*, a *culpabilização* e a *insensibilização* (PÉLBART, 2011, p. 45) dos *Currículos-Codificados*. Assim, pensando com o autor e com Carvalho (2009) em nosso poder de afetar e ser afetado, precisamos nos atentar àquilo que produz alegria e rejeitar o que nos lança medo, tristeza e maus afectos. Apostamos, portanto, na *vida imanente* (DELEUZE, 2002) dos cotidianos escolares. Singularidades. Acontecimentos. Resistências. Vida que as crianças nos evidenciam com tanta força e que nós, docentes, muitas vezes “*muçulmanos*”, *sobreviventes*, *mortos-vivos* (PÉLBART, 2011), não conseguimos deixar transbordar. Todavia, Deleuze (2002) nos diz que a vida está em todo lugar e, sendo assim, quando já não aguentamos mais, uma

“centelha de vida” surge e diante de nossa impotência, sem apelar a verdades instituídas, a biopotência nos atravessa e produzimos novos modos de existência na escola por meio de invenções e afectos e experiências e aprendizagens e bons encontros e diferença e molecularidades e... e...e...

REFERÊNCIAS

ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **Um currículo nacional para os anos iniciais?** Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. *In: Currículo sem fronteiras*. v. 14, n. 1, jan./abr. 2014. p. 243-259.

ALVES, Luciana Pires. (Entre)Conhecer(es) cotidianos: aprender e pesquisar em vias bifurcantes como possibilidade de enfrentamento das injustiças cognitivas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, ANPEd, 2011. 1CD-ROM.

ANDRADE, Nívea Maria da Silva. Imagens de praticantes da escola. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 2010. 1CD-ROM.

_____. **Práticas escolares como táticas criadoras:** os praticantes nas tessituras de currículos. Tese de doutorado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

_____. Sobre práticas, oceanos e viagens: algumas fronteiras culturais *dentrofora* da escola. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, ANPEd, 2011. 1CD-ROM.

BARCELLOS, Adriana Piontkovsky. **Currículos em redes tecidos com os cotidianos na EEEFM Roldi:** sobre os movimentos/processos de implementação e os primeiros usos do documento “Currículo Básico da Escola Estadual” / SEDU-ES. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas “A segunda infância”.** São Paulo: Planeta, 2006.

_____. Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no pantanal. *In: Poesia completa/Manoel de Barros*. São Paulo: Leya, 2010a, p. 195-236.

_____. Livro das ignororãças. *In: Poesia completa/Manoel de Barros*. São Paulo: Leya, 2010b, p. 297-324.

BENTES, Lidiane Maciel Moraes. **“Você vai pesquisar sobre nossa escola?”** – dificuldade e potencialidades no cotidiano de uma escola pública municipal de Niterói/RJ. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

BONOMO, Lorena Lopes Pereira. Geo-grafias infantis: desafios da pesquisa com crianças e o espaço praticado da escola. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 2010. 1CD-ROM.

BRASIL. Lei 11.274 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2006.

_____. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2010.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1971.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Hermenêutica e transversão epistemológica: a questão da impermanência da verdade e do devir-outro na educação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiania. **Anais...** Goiania, ANPEd, 2013. 1CD-ROM.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. Concepções e práticas na escola sobre a dificuldade de aprendizagem. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 2010. 1CD-ROM.

CARVALHO, Janete Magalhães (Coord.). **Potência das redes de conversações e ações complexas na produção do currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação**: entre formas, força e modos de constituição. Vitória/ES: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); PPGE-UFES, 2010-2013.

CARVALHO, Janete Magalhães. Do projeto às estratégias/táticas dos professores como profissionais necessários aos espaços/tempo da escola pública brasileira. *In*: _____. (org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2ª ed., 2004, p. 10-44.

_____. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 94-111.

_____. Cartografia e cotidiano escolar. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2008. p.121-136.

_____. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

_____. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011a. p. 103-121.

_____. Potência das redes de conversações na formação continuada com professores. *In*: SÜSSEKIND, Maria Luíza; GARCIA, Alexandra (orgs.). **Universidade-escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2011b, p. 59-76.

_____. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do Ensino Fundamental. *In*: Carvalho, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2012. p. 15-48.

_____.; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Políticas de produção do coletivo escolar em redes de conversações: por uma estética da existência. *In*: XXIV Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Anais...** Vitória/ES, ANPAE, 2009. 1 CD-ROM.

_____.; LOURENÇO, Suzany Goulart. Infância da aprendizagem inventiva, colocando o pensamento em movimento. *In*: VI *Seminário Internacional “As Redes Educativas e as Tecnologias: práticas/teorias sociais na contemporaneidade”*. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PROPEd/UERJ, 2011.

CASSIANO, Patrícia Machado Domingues. **Reconhecimento e criatividade, como cognição inventiva, nos processos de interação em uma sala de aula do Ensino Fundamental**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 16 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA SERRA. Resolução nº 29/2006. Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município da Serra/ES. Serra, 2006.

COPOLILLO, Martha. Corpos, cotidianos escolares, imagens: fios que movimentam as redes que tramam os processos curriculares. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 2010. 1CD-ROM.

CORAZZA, Sandra. **Currículo na contemporaneidade**. Currículo na contemporaneidade. Conferência. Formação Continuada: UNIFEBE (Brusque) e FURB (Blumenau) Brusque, Blumenau, SC, 21, 22 de julho de 2008. Disponível em: < http://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada>. Acesso: mai. 2015.

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2013.

COSTA, Gilcilene Dias. Currículo e arte: confluências Nietzsche-Deleuze. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, ANPEd, 2011. 1CD-ROM.

COUTO, Mia. **Cada homem é uma raça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

_____. **Terra sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DALMASO, Alice Copetti. **A invenção que levou a outros lugares** (e das descobertas de um espaço de formação de professores). Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. **A potência da estética da existência no cotidiano escolar**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

DELEUZE, Gilles. **L' ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles

Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, cor. (Transcrição traduzida disponível em: < <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario>>. Acesso em: 20 mai. 2015

_____. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Proust e os signos.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A imanência: uma vida...** In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v.27(2), p.10-18, jul./dez. 2002.

_____. **Conversações.** 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

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

_____.; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

_____.; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ: DP *et alii*; Vitória/ES: Nupec/UFES, 2012. p. 119-142.

FELDENS, Dinamara Garcia; BORGES, Fabrícia Teixeira. Entre experiências e compreensões: cartografias da formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 2010. 1CD-ROM.

FERNANDES, Ângela Maria Gomes Ribeiro. Microfísica da escola: o cotidiano em análise. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

FERNANDES, Rosana Aparecida. Decursos e trajetos do aprender: currículos vagantes. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, ANPEd, 2011. 1CD-ROM.

_____; MESQUITA, Ilka Miglio de. Poder não fazer. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, ANPEd, 2012. 1CD-ROM.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. *In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-42.

_____. **Pesquisa com o cotidiano**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

_____. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. *In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). O sentido da escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 101-124.

_____. **Currículos, culturas e cotidianos escolares**: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. *In: Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.60, p.81-103, jun. 2013.

_____; GOMES, Marco Antonio Oliva. Pesquisa com os cotidianos: problematizações possíveis nas relações entre currículo e clichê. *In: GARCIA, Alexandra; Oliveira, Inês Barbosa de. Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petrópolis/RJ: De Petrus; Rio de Janeiro/RJ: FAPERJ, 2014. p. 24-34.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

_____. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria, psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. O discurso da educação escolar nas HQ's do Chico Bento. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 2010. 1CD-ROM.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. *In*: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **O sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alti, 2008a, p. 15-36.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo. Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007.

GUATTARI; Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

GOMES, Marco Antonio Oliva. **Devires em cor**: movimentos de vida pintados em cenas cotidianas das escolas. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

GOMES, Maria Regina Lopes. As múltiplas práticas-políticas dos *currículos* formação como possibilidades de potencialização da vida e dos sentidos das escolas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, ANPEd, 2011. 1CD-ROM.

GOMES, Vanise de Cássia de Araújo Dutra. **A filosofia com crianças na escola pública**: possibilidades de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s). Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

GUERÓN, Rodrigo. **Da imagem ao clichê e do clichê à imagem**: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

GRISOTTO, Américo. **Aprendizagem do pensamento em Filosofia**: história, afeto, conceito. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2010.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. **O devir-criança e a cognição contemporânea**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, nº 03. Porto Alegre, 2000.

_____. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do**

devir-mestre. *In:* Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

_____. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** *In:* Revista Psicologia & Sociedade/ABRAPSO, jan/abr, vol. 19 (1), p. 15-22, 2007.

_____.; PASSOS; Eduardo. **Cartografar é traçar um plano comum.** *In:* Fractal: Revista de Psicologia, maio/ago, v. 25 (2), 2013, p. 263-280.

KOHAN, Walter Omar. **Infância.** Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

_____. **O mestre inventor.** Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** *In:* Revista Brasileira da Educação, jan./abr., n.19, 2002, p. 20-28.

_____. Experiência e paixão. *In:* LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 151-165.

_____. **Experiência e alteridade em educação.** *In:* Revista Reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, jul./dez., 2011a, p. 04-27.

_____. **Experiência, escola e educação.** *In:* Revista Reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, jul./dez., 2011b, p. 189-200.

LINHARES, Célia Frazão; GARCIA, Regina Leite. **Observando jardins no chão de escolas.** *In:* Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da política na Formação docente. RJ: Ágora, 2001.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **O conceito de experiência em Michel Foucault.** *In:* Revista Reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n.2, p. 42-55, jul./dez., 2011.

LOURENÇO, Suzany Goulart; FARIA, Ana Paula Ribeiro. Por uma política do

sensível na experiência do currículo: encontros e desencontros. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2012. p. 156-168.

LOURENÇO, Suzany Goulart. Possibilidades e potências do *aprenderensinar* em escolas do município de Vitória. *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Movimentos curriculares**: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação. Vitória: EDUFES, 2014. p. 106-123.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. *In*: Cadernos de Pesquisa, v.42, n.147, set/dez, 2012, p.716-737.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Eduardo Alexandre Santos de. **Dispositivos, escolas e infatilidade**: um estudo foucaultiano em esrileituras. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. O mundo das crianças do campo: narrativas e experiências na pesquisa com o cotidiano. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 2010. 1CD-ROM.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. **Currículo-teatro**: uma cartografia com Antonin Artaud. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

_____. **Theatrum Curriculum**: entre o ver e o pintar um currículo com Antonin Artaud e o teatro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, ANPEd, 2012. 1CD-ROM.

PELBART, Peter Pál. **Vida Nua, vida besta, uma vida**. *In*: Revista Trópico digital. Disponível em: <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PEREIRA, Glícia Mendes. **Relações de poder e saber e seus efeitos em suas produções de currículo e subjetividades no cotidiano de uma escola.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

PEROVANO, Nayara Santos; DIAS, Phaula Rodrigues; LOURENÇO, Suzany Goulart. **A potência dos encontros entre a infância, os saberes (conhecimentos) e os afetos em uma sala de aula do ensino fundamental no município de Vitória/ES.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

PRATES, Maria Riziane Costa. **Composições curriculares na Educação Infantil: por um apredizado afetivo.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

RATUSNIAK, Célia. Biopolítica e educação: o caderno de ocorrência e o controle, disciplinamento e governo da infância. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas. Anais...* Porto de Galinhas, ANPEd, 2012. 1CD-ROM.

RIBEIRO, Cintya Regina. A questão das “práticas de pensamento” no debate curricular a partir do encontro Foucault-Cortazár. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas. Anais...* Porto de Galinhas, ANPEd, 2012. 1CD-ROM.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. *In: Este admirável mundo louco.* São Paulo: Salamandra, 2003.

RODRIGUES, Carla Gonçalves. Currículo Movente constituindo forma na ação docente. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. Anais...* Caxambu, ANPEd, 2010. 1CD-ROM.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na Educação Infantil.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

RODRIGUES, Erika. **Olhar tecer des: Cor(Pos) forças fluxos.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

ROMANGUERA, Alda Regina. Currículo e(m) virtual singularidade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, ANPEd, 2011. 1CD-ROM.

ROMUALDO, Anderson dos Santos. “**Doce ou atroz, manso ou feroz**”: os currículos realizados/inventados na relação com a (s) diferença (s) no cotidiano escolar. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

SERRA. **Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Articulando Saberes, Tecendo Diálogos. Serra/ES, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N nº 0109 de 20 de novembro de 2014**. Estabelece diretrizes para a organização do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas unidades da rede municipal de ensino da Serra/ES, para o ano letivo de 2015, e dá outras providências. Serra/ES, 2014.

SILVA, Graça Regina Franco da. As escolas nas escolas: um trabalho com narrativas de praticantes. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 2010. 1CD-ROM.

SILVA, Sandra Kretli. Especiarias usadas nas artes de nutrir: afetos, afecções, linguagens e conhecimentos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiania. **Anais...** Goiania, ANPEd, 2013. 1CD-ROM.

_____. **As “artes de fazer” e de viver de professores e alunos nas interfaces entre culturas, currículo e cotidianos escolares**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

_____. A arte do equilibrista: recriar a cada novo passo um novo equilíbrio. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, ANPEd, 2012. 1CD-ROM.

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

_____. **A arte do encontro e da composição**: Spinoza + Currículo + Deleuze. *In*: Educação & Realidade. n. 27(2), jul./dez, 2002, p. 47-57.

SILVESTRI, Monica. Enxadas às costas e latas de sardinhas: reflexões sobre o brincar no Ensino Fundamental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010,

Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 2010. 1CD-ROM.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiania. **Anais...** Goiania, ANPEd, 2013. 1CD-ROM.

STREMEL, Silvana. As propostas de Ciclos de aprendizagem de redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos. **Anais...** IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

THIESEN, Juarez da Silva. Conhecimento e escola: relação mediada no âmbito do currículo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu, ANPEd, 2010. 1CD-ROM.

TORRES, Anthony Fábio. **Diversos tons, lugares dissonantes**: o movimento estético do ensinar. Dissertação de mestrado. Universidade Tiradentes, 2011.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças**: o currículo das infâncias. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VOLKEN, Luciane. **Os espaços e tempos educativos**: suas implicações nas aprendizagens dos educandos. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.