

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

ROGER VITAL FRANÇA DE ANDRADE

**EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES E JUVENTUDES EM
REDES CONEXIONISTAS E INVENTIVAS NA
CONTEMPORANEIDADE**

VITÓRIA

2015

ROGER VITAL FRANÇA DE ANDRADE

**EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES E JUVENTUDES EM
REDES CONEXIONISTAS E INVENTIVAS NA
CONTEMPORANEIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

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

VITÓRIA

2015

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

Andrade, Roger Vital França de, 1967-

A553e Experimentações curriculares e juventudes em redes conexionistas e inventivas na contemporaneidade / Roger Vital França de Andrade. – 2015.

217 f. : il.

Orientador: Janete Magalhães Carvalho.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Aprendizagem. 2. Currículos. 3. Subjetividade. I. Carvalho, Janete Magalhães, 1945-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ROGER VITAL FRANÇA DE ANDRADE

**EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES E JUVENTUDES EM
REDES CONEXIONISTAS E INVENTIVAS NA
CONTEMPORANEIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 18 de dezembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

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

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

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

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Silva Soares
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a Carmen Lúcia Vidal Pérez
Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

Amigos africanos me asseguraram que, em muitos idiomas nativos da África, há um montão de termos para ‘caminho’ e ‘caminhar’, com incríveis nuances. Caminhar com uma criança, se fala de um modo. Caminhar com os pais, já se fala de outra maneira. Caminhar com amigos, se diz de um jeito. Com uma pessoa amada, ainda de outro. Mas – segundo me disseram esses amigos da África –, apesar de tantas palavras para ‘caminhar’, nas línguas deles não existe nenhuma palavra pra ‘caminhar sozinho’.
(HUGO ASSMAN, 1995)

A caminhada experimentada na fabricação deste trabalho, com pretensão de vir a ser uma tese de doutoramento, foi possível e viável mediante tessituras incertas, vulneráveis e fragmentadas por entre redes andarilhas que se espalhavam em forças e fluxos de crianças, amores, pais, amigos, idiomas, livros, palavras compartilhadas.

Mesmo correndo mais um risco ou experimentando esse risco de outro modo e, ainda, continuando no risco, no perigo quanto ao esquecimento, a ausência, o não pronunciamento ou lembrança, deixando de certo modo algo ou alguém *foradentro* destes agradecimentos, dedicamos esta obra inacabada às entidades de passagem, de constância, de zelo e de cumplicidade que de vez em quando nos habitam.

Nossa querida mãe, Iraci França, por todas as vezes que dizia e continua dizendo-nos – agora por meio dos pássaros do Espaço Zênite – *Vá e, se quiser voltar, você sabe onde é sua casa*. E a Faustino Barbosa que, como pai silencioso, acreditou em nosso desejo de estudar e de transformar mundos (ambos *in memoriam*).

A Luiz Egidio que insiste em nos amar e nos acompanhar por caminhos que sequer sabemos se queremos fazê-los e nem onde vão dar, mas se prontifica: *Vou junto com você*.

Às entidades de carne e sangue com quem, entre risadas, cervejas e saudades, festas e presentes, choros, despedidas e reencontros, vamos aprendendo a *com-viver*: aos Silvas e Françás que nos adotaram como qualquer coisa de intermédio.

Aos amigos sempre atualizad@s: Alex, Amauri, Carmelina, Ebinho, Edno, Jr, Polly, Riziane, Saulo, Sérgio, Tereza Cristina, Terezinha.

Ao grupo de pesquisa que, nas tardes de terças-feiras, por entre imagens e sensações, cafés e guloseimas com e sem glúten, leituras e debates, soprava melodias que correm nesta escrita e colocam possíveis em movimento.

Carinhosamente, à professora Janete pela sua generosidade, paciência e rigor em sonhar e desejar mundos melhores e potentes e a exigir, a convidar, a cantar, em sala de aula e em artigos, que essa empreitada se processa nos coletivos, nos afetos, nas invenções e nos Outros que somos NÓS.

Ao professor Ferraço que certo dia nos atendeu dizendo: *Venha estudar com a gente. É só passar na prova. Estude que você passa.* Acreditei nisso e agradeço. À professora Regina que, em momentos cruciais desse percurso, assinou *cheques em branco* e apostou na potência das entrelinhas (ou das estrelinhas?). Às professoras Conceição Soares e Sônia Clareto pelos afagos e contribuições que possibilitaram os arremates deste trabalho, assim como à professora Carmen Pérez pela prontidão em compor a banca final.

Às instituições públicas e suas entidades que se constituem por meio de editais, licenças, pessoas, relatórios, bolsas de estudo, concursos e cidades que nos acolheram no seio de suas redes: a Prefeitura Municipal de Serra, a Emef campo de pesquisa, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, a Capes, o professor Dr. José Maria Carvalho do Instituto Superior de Economia e Gestão, bem como o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

RESUMO

Esta pesquisa investiga os enredamentos experimentados pelas juventudes em suas andanças pelos *espaçotempos* curriculares contemporâneos em seus processos conexionistas e inventivos e tece uma narrativa apresentando como essas juventudes experimentam fluxos de um Corpo sem Órgãos com e apesar do capitalismo. Visando a compor outras redes com as produções teóricas que permeiam o campo problemático, foram analisados 180 trabalhos disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, referentes aos anos de 2012 a 2014, tomando como redes de análises os descritores: corpos e currículos; subjetividades e contemporaneidade; redes e aprendizagens. A viagem metodológica se fez no próprio movimento curricular/vida em companhia das juventudes encarnadas em suas experiências e aprendizagens que se expressavam e ganhavam visibilidade por meio das redes de conversas utilizadas para a produção de dados. Esse movimento deu-se a partir do campo de pesquisa que foi uma escola de Ensino Fundamental do município de Serra/ES que possibilitou a fabricação de uma narrativa registrada em um diário de campo, considerando suas virtualidades, produções de verdades, histórias fragmentadas e não linearidades. Dentre os intercessores teóricos, evidenciaram-se as contribuições de Canevacci (2000, 2005), Carvalho (2009, 2011, 2012), Deleuze (1991, 1997, 2007), Deleuze e Parnet (2004), Deleuze e Guattari (1995, 2012), Foucault (1986, 1996, 1997, 2002, 2010), Hardt e Negri (2006, 2010), Larrosa (2002, 2010, 2012), Parente (2010, 2013), Pelbart (2011) e Santaella (2004). Aposta e nutre esperanças de que, no funcionamento, nas experimentações e enredamentos exercitados cotidianamente pelas juventudes por entre redes conexionistas, inventivas e outras ainda não nomeadas – ao estabelecerem sinapses com outros corpos, afetos, máquinas, linguagens e desejos agenciados por fluxos de um Corpo sem Órgãos –, as juventudes estariam a preencher *espaçotempos* curriculares plurais de modo expansivo e inaugural, esparramando-se como aprendizagens inventivas que acontecem nos entremeios dos encontros desses corpos em constantes fluxos de desterritorialização.

Palavras-chave: Subjetividades. Corpo sem Órgãos. Currículos. Aprendizagens.

ABSTRACT

This research investigates the entanglements experienced by young peoples in their wanderings through the contemporary curricular *timespaces* in their connexionist and inventive processes, and weaves a narrative presenting how these young peoples experience the flows of a Body without Organs with and in spite of capitalism. Aiming at composing other nets with theoretical productions that permeate the problematic field, 180 works available at the database of the Digital Library of Thesis and Dissertations of the Brazilian Institute for Information in Science and Technology, relative to the years from 2012 and to 2014 have been analyzed, taking the following descriptors as analyses nets: bodies and curriculums; subjectivities and contemporaneity; nets and learnings. The methodological journey took place in the very movement curricular/life in the company of the incarnated young peoples at their experiences and learnings, which have expressed themselves and gained visibility through the net of conversations that have been used to produce data. This movement had its origin in the research field, which was an Elementary School in the municipality of Serra in the Espírito Santo State, that allowed the fabrication of a narrative registered in a field diary considering its virtualities, truth productions, fragmented stories and its non-linearities. Amidst its theoretical intercessors, the contributions of Canevacci (2000, 2005), Carvalho (2009, 2011, 2012), Deleuze (1991, 1997, 2007), Deleuze and Parnet (2004), Deleuze and Guattari (1995, 1996), Foucault (1986, 1996, 1997, 2002, 2010), Hardt and Negri (2006, 2010), Larrosa (2002, 2010, 2012), Parente (2010, 2013), Pelbart (2011) and Santaella (2004) stand out. It bets and nourishes hopes that, in the functioning, in the experimentations and entanglements exercised on a daily basis by young peoples throughout connexionist nets, inventive and others, which have not been named yet – while they establish synapses with other bodies, affections, machines, languages and desires promoted by the flow of a Body without Organs –, the young peoples would be filling plural curricular timespaces in expansive and inaugural mode, spreading out as inventive learnings that happen in the midst of the encounters of these bodies in constant deterritorialization flows.

Key words: Subjectivities. Body without Organs. Curriculums. Learnings.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Platôs ou passagens.....	57
Imagem 2 – Linhas em (des)lisamento.....	58
Imagem 3 – Redes de cooperação e grampos.....	66
Imagem 4 – Experimentações metodológicas.....	67
Imagem 5 – Inacabamento.....	69
Imagem 6 – Visita ao museu.....	72
Imagem 7 – Registros.....	73
Imagem 8 – Sonhos e expectativas.....	74
Imagem 9 – Urbanos.....	92
Imagem 10 – Lembrete.....	94
Imagem 11 – Biografias.....	95
Imagem 12 – Interatividade.....	96
Imagem 13 – Entre mundos.....	97
Imagem 14 – Olhares.....	98
Imagem 15 – Composições.....	100
Imagem16 – Tendas errantes.....	106
Imagem 17 – Refazendo.....	111
Imagem 18 – Paredes.....	112
Imagem 19 – Redes de capoeira.....	113
Imagem 20 – Dia de MACC na escola.....	114
Imagem 21 – Conectado.....	115
Imagem 22 – <i>Wi-fi</i>	118
Imagem 23 – <i>Playground</i> e desfiliaados.....	130
Imagem 24 – Brincantes.....	136

Imagem 25 – Andanças.....	138
Imagem 26 – Agitações.....	162
Imagem 27 – Encontros.....	164
Imagem 28– Atalhos.....	165

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, JUVENTUDES, FLUXOS CAPITALÍSTICOS E SEM ÓRGÃOS NAS REDES DA CONTEMPORANEIDADE	17
2 REDES DE PESQUISA, INTERLOCUÇÕES, DESCRITORES DE ANÁLISES, APROXIMAÇÕES E POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS COM O CAMPO PROBLEMÁTICO DA PESQUISA	28
2.1 INVENTANDO E ANALISANDO DESCRITORES DE ANÁLISES.....	28
2.1.1 Corpos e currículos.....	29
2.1.2 Subjetividades e contemporaneidade.....	31
2.1.3 Redes e aprendizagens.....	36
2.1.4 Atravessamentos: currículos, subjetividades, corpos, redes, aprendizagens, contemporaneidades e, e, e.....	40
2.1.5 Descritores de análise e Corpo sem Órgãos: pistas para uma metodologia por se fazer.....	42
2.2 UMA METODOLOGIA ERRANTE NOS ESPAÇOS TEMPOS DAS REDES COTIDIANAS CURRICULARES: PERSPECTIVAS E APOSTAS.....	44
2.3 PRÓXIMA PARADA: ESTAÇÃO CAMPO DE PESQUISA.....	49
2.4 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM AS JUVENTUDES.....	50
2.5 EXPERIMENTAÇÕES NOS/COM/EM PROCESSOS METODOLÓGICOS ERRANTES: FRAGMENTOS DE UM DIÁRIO.....	56
2.6 UM POUCO MAIS SOBRE A METODOLOGIA ERRANTE E AS EXPERIMENTAÇÕES NO CAMPO DE PESQUISA E SUAS MARCAS INSCRITAS NOS CORPOS (COM E SEM ÓRGÃOS).....	79
3 CONECTANDO AUTORES, IDEIAS, CONCEITOS E EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES DAS JUVENTUDES EM MEIO AOS ESPÍRITOS BRINCANTES DA CONTEMPORANEIDADE	87
3.1 ESPÍRITO DO TEMPO: POR ENTRE AGENCIAMENTOS E CÓDIGOS ORDENADORES.....	87
3.2 CONEXÕES JUVENTUDES E ESPÍRITOS CONTEMPORÂNEOS.....	91
3.3 COMPOSIÇÕES URBANAS, BIOLÓGICAS, ARTIFICIAIS E ESTÉTICAS: EXPERIMENTAÇÃO E FLUXOS DE UM CORPO SEM ÓRGÃOS.....	99

3.4 ANDANÇAS, ALINHAVOS E ENREDAMENTOS CURRICULARES DAS JUVENTUDÉS.....	105
3.5 AS MÚLTIPLAS FACES DA MESMA MOEDA: REDES E PROJETOS CONEXIONISTAS E INVENÇÕES COTIDIANAS NOS <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> CURRICULARES.....	112
4 CORPOS, REDES, CURRÍCULOS, AFECÇÕES, COISAS E ESTADO DE COISAS.....	123
4.1 RESISTÊNCIAS E LUTAS NAS REDES MICROBIANAS DA CONTEMPORANEIDADE: AS EXPERIÊNCIAS DA REDE DE FOGO E DE FALANTE.....	123
4.2 CORPOS, AFECÇÕES E PROCESSOS INAUGURAI.....	140
4.3 CURRÍCULOS EM REDES E REDES DE CURRÍCULOS.....	146
5 APRENDIZAGENS, INVENÇÕES COTIDIANAS BIFURCADAS E AS REDES CONTEMPORÂNEAS EM FUNCIONAMENTO.....	151
5.1 APRENDIZAGENS, BIFURCAÇÕES, DEVIRES E INVENÇÕES EM GERMINAÇÃO.....	151
5.2 ALGUMAS POSSIBILIDADES QUANTO ÀS RELAÇÕES ENTRE O APRENDER, O ENSINAR E O CORPO NA EDUCAÇÃO.....	156
5.3 APRENDIZAGENS INVENTIVAS, FABULAÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS.....	158
5.4 NO MEIO DO CAMINHO HAVIA JOGOS DE FUTEBOL: ATALHOS, REINVENÇÕES E OCUPAÇÕES DOS <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> PÚBLICOS.....	163
6 EXERCÍCIOS DE SUSPENSÕES E OS CUIDADOS DE SI NA PERSPECTIVA DOS CURRÍCULOS EM REDES.....	171
6.1 ENREDAMENTOS CONEXIONISTAS E PROCESSOS INVENTIVOS: CORPOS EM SUSPENSÃO.....	171
6.2 CUIDADOS DE SI E DO MUNDO NAS REDES CONTEMPORÂNEAS.....	179
7 POR ENTRE LINHAS, CORPOS, NÓS, FUROS E REDES INCONCLUSAS E INTERMINÁVEIS.....	187
7.1 PARA NÃO DIZER CONCLUSÕES: PREPARAÇÃO PARA UMA CONVERSA QUE PODERIA INICIAR UM TRAÇADO.....	187
REFERÊNCIAS.....	195
ANEXOS.....	203

ANEXO A – Relatório produzido pela escola referente à Mostra Artística, Cultural e Científica.....	204
ANEXO B – Agendamentos ou aulas de campo.....	212
ANEXO C – Apresentação das experimentações com as maletas à comunidade escolar durante o evento Mostra Artística, Cultural e Científica....	215
ANEXO D – Convite para a Mostra Artística, Cultural e Científica enviado aos pais.....	216

INTRODUÇÃO

Quando algumas vezes perguntado sobre do que trata a tese, inúmeras imagens, sensações, autores, fabulações, metodologias, ideias e problematizações deslizam, escondem-se, insinuam-se, seguem em funcionamento e se embaralham confusamente apontando ou atirando em várias direções, sem uma resposta absoluta, pronta e acabada.

Entretanto, nesses momentos, há certa repetição e insistência nas cenas, nas *performances*, nas interdições, nos acolhimentos que ainda ontem diziam na televisão com relação à experiência coletiva da dor, da esperança, do desespero e da morte dos bandos de refugiados de todo mundo em suas tentativas de furar o cerco e ocupar outros territórios.

Enxergamos, nesses movimentos de vidas e geografias atualizadas no caleidoscópio das redes contemporâneas inventivas, conexãoistas e plurais, composições que se mesclam e se acoplam incessantemente a intermináveis viagens que se processam em *Navios Negreiros*, em *Trem-Bala*, em uma *Nave* colonizadora rumo a Marte, ao menino brasileiro Medina, campeão mundial de *surf*, aos corpos Outros que perambulam e se enrolam em cobertores e latinhas nos *espaçostempos* da Cracolândia. E, como dizem Caetano Veloso e Gilberto Gil: *O Haiti é aqui*.

A percepção ou as afecções que essas experiências coletivas nos provocam, questionam e inquietam-nos a pensar moventemente criam um desejo de querer prestar atenção a essas questões de modo mais demorado, requerendo um momento de interrupção dos automatismos, um pouco mais de calma. Dar-se tempo e espaço. Suspender ou colocar entre parênteses as conexões desenfreadas e *estabelecer a tensão máxima entre o eu como razão e o eu como ponto* (FOUCAULT, 2010).

A tese talvez passe um pouco por aí e repete e insiste em perguntar: o que é que estamos fazendo com nós mesmos? E pode ser de outro jeito? Quantos outros tantos mais refugiados, desfilados e sobreviventes precisaremos produzir na perspectiva do Império e da sociedade biopolítica? E o que pode uma educação, um currículo e um Corpo sem Órgãos descambar, inaugurar e fazer brotar nesses jogos

de forças e fluxos que apontem para outras possíveis experiências coletivas enredadas em bons encontros e em comunalidades expansivas?

Uma tese-aposta então se apresenta, por não desejar ser indiferente aos que *nos tocam e ao que nos passa*, desconfiando dos processos inventivos que surgem entre nós e furos das redes da contemporaneidade que já nascem vazadas, remendadas e costuradas diariamente por refugiados, por *professoresalunos* que rasgam currículos, por corpos que querem ser cópias repetidas e em série como produtos das máquinas de *Xerox* e que, cansados dessa mesma imagem no *eclã* de suas subjetividades, se reinventam em outras máquinas coletivas e de passagens e que desejamos como Corpo sem Órgãos.

Pensando em corporificar ou tornar legível o turbilhão que essas questões dão a pensar, esta escrita foi confeccionada visando a, inicialmente, apresentar, no **primeiro capítulo**, um mapa de investigação circunscrevendo um campo problemático e alguns objetivos da pesquisa a partir do funcionamento das redes na contemporaneidade, das subjetividades, das juventudes, dos fluxos capitalísticos com e sem órgãos.

No **segundo capítulo**, redes de pesquisa, interlocuções, descritores de análises, aproximações e possíveis desdobramentos com o campo problemático da pesquisa surgem em meio aos processos metodológicos que em sua errância, por entre literaturas visitadas, campo de pesquisa, experiências curriculares, deram margem para que diferentes redes se chocassem, ideias e corpos entrassem em circulação no processo de construção dos dados, em forma de fabulações a partir das conexões com o *dentrofora* de uma escola.

Ainda neste capítulo, esboçamos uma viagem metodológica que se fazia por entre as coleções das experiências das juventudes – que nada têm a ver com idade, geração, individualidade, biologia – e que habitavam um território escola, *espaçotempo* curricular da pesquisa. Essas experiências foram acompanhadas e narradas ou fabuladas em um diário de campo, produzidas em meio às redes de conversas que brotavam nas salas de aulas e pátios curriculares, nas ruas próximas à escola e em ondas de *wi-fi*.

Entrelaçando conceitos, como *espírito do tempo* (FOUCAULT, 1966; DELEUZE; PARNET, 2004), e biopotência (PELBART, 2011), dentre outros, e misturando-os com as experiências das juventudes a partir dos processos curriculares que aconteciam *dentrofora* da escola, apresentamos, no **terceiro capítulo**, uma composição manifestando as múltiplas facetas da mesma moeda, envolvendo as redes e os projetos conexionistas e inventivos que racham cotidianamente nos *espaçostempos* contemporâneos e produzem outros códigos que organizam e desorganizam o social.

Imaginando que esses códigos atravessam redes, geografias urbanas e biológicas, máquinas, currículos, estéticas e agenciam fluxos que misturam corpos que não aguentam mais a sobrevida e que buscam ao *extremo* desfazer-se desses corpos, lançamos, no **quarto capítulo**, algumas problematizações em companhia das experiências das juventudes: o que podem esses corpos? De que afectos e afecções são capazes? Quais proposições inaugurais circulam em suas superfícies? Quais correlações de forças e implicações político-epistemológicas envolvem os currículos em rede ou as redes de currículos?

Ventilamos, ainda, neste capítulo, as implicações desses processos para o campo do currículo quando agenciado pelos fluxos de um Corpo sem Órgãos experimentados pelas juventudes como elementos de passagem que podem vir a funcionar em prol das aprendizagens inventivas, de territórios sensíveis e comunialidades expansivas (PELBART, 2011).

Aprendizagens, invenções cotidianas bifurcadas e ocupações dos *espaçostempos* públicos pelas juventudes são algumas das questões que abordamos no **quinto capítulo**, traçando alianças com Agamben (2009) para pensarmos o que é contemporâneo, bem como tracejar algumas possibilidades quanto às relações entre o aprender, o ensinar e o corpo na educação, em companhia de Carvalho (2012), Espinosa (2007) e Foucault através do olhar de Díaz (2013).

No **sexto capítulo**, a intenção foi conectar forças e fluxos que se manifestam em corpos e aprendizagens inventivas, enxergando, nessas afecções, processos que se enredavam por entre experiências inaugurais propositivas que aconteciam nas *zonas de atritos, de indiscernibilidade*, de conexões existenciais, exercidas pelos

corpos em seus *conatus*, ao provocarem rupturas no plano de imanência, por meio de sinapses, *flashes*, fractais, *TRANSitoriedades* e contágios em territórios plásticos, moventes e misturados, de diferentes estilos e perspectivas, de modo anárquico e múltiplo.

Ainda nessas potentes bifurcações, alimentamos esperanças de que um corpo, um currículo, uma aprendizagem, uma experiência, uma comunalidade, que não se reduzem ao estado de uma coisa ou outra, possam viajar entre as multiplicidades interzonais dos *espaçostempos* germinais, brincantes e inventivos, sem se aterem às redes conexionistas, pois flutuam em suspensões por entre projetos e ganchos, desejos e experimentações.

No **sétimo** e último capítulo, para não dizer conclusões, insinuamos uma preparação para uma conversa que poderia iniciar um traçado inconcluso e interminável, recuperando ou retomando alguns dos nossos objetivos de pesquisa, argumentando sobre as possibilidades de experimentações na educação e nos currículos na perspectiva de um Corpo sem Órgãos, assumindo a força transformadora do caminhar e dos acontecimentos que pululam entre corpos que se esbarram delicadamente por entre zonas de atrito, mergulhados em afecções propositivas que se manifestam nas dobras desses corpos e nas possíveis respostas, solicitações, ocupações, suspensões e sentidos que os atravessam e os obrigam e forçam a se converterem e se interessarem por si mesmos como possíveis de outros mundos compartilhados e suas monstruosidades de forças.

Nessas tessituras de mundos que investigamos por entre redes contemporâneas e insinuações que as experiências das juventudes incitavam no campo de pesquisa, desconfiamos de que essas entidades se compunham como coletividades que deslizam e experimentam fluxos de um Corpo sem Órgãos – de passagem, fragmentado e errante – que funcionavam como territórios sensíveis e comunalidades expansivas e inventivas que surgem no caminho, nas rachaduras, entre uma coisa e o estado de corpos.

1. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO, JUVENTUDES, FLUXOS CAPISTALÍSTICOS E SEM ÓRGÃOS NA CONTEMPORANEIDADE

Autores como Hardt e Negri (2006, 2010), Canevacci (2000, 2005), Santaella (2004) e Pelbart (2011), dentre outros, sinalizam, em seus trabalhos, a formação de novos sujeitos na contemporaneidade que se apresentam conectados pelas linguagens, pelos afetos e pelo simbólico – por um coletivo de outros corpos. Para Canevacci (2005), essa formação tem se processado por meio das redes que atravessam as culturas juvenis, a expansão das mídias e a vida nas metrópoles.

Nessa formação, os sujeitos produzem-se e são produzidos por/com diferentes sensibilidades, valores e estilos de vida, que funcionam nos atravessamentos provocados pelas diferentes e difusas redes educativas, veiculadas por meio da comunicação social, por uma sociedade de consumo, pelas inovações biotecnológicas e que se manifestam nas dimensões da existência humana, como na política, na arte, na subjetividade, na produção, no desejo.

Segundo os autores, esses sujeitos, nos dias atuais, lidam com uma infinidade de redes que se conectam e desconectam a todo instante, por exemplo, ao acessar ou mudar incessantemente a programação televisiva ou interagir com uma gama considerável de aplicativos de seus *tablets* ou celulares, ao participar de inúmeros projetos-redes diferentes uns dos outros: “[...] o que importa é ter uma ideia, um projeto, algo em vista de preparação [...]” (PELBART, 2011, p. 99).

Para esse autor, o sujeito conectado, conexcionista ou rizomático estaria inserido ou *endogeneizado* para viver como um “[...] conector, uma ponte, e quanto mais ele conseguir pela sua própria experiência realizar um papel ativo na expansão e na animação dessas redes, tanto mais será valorizado” (PELBART, 2011, p. 100) ao atravessar e conectar-se com múltiplas geografias, culturas, profissões, hierarquias. Ousamos dizer: corpos orgânicos e aorgânicos, máquinas, muros, paredes e currículos.

O funcionamento dessas redes na contemporaneidade é problematizado pelo referido filósofo a partir das leituras da obra *O novo espírito do capitalismo*,¹ como processo de reformulação do capitalismo que, em sua fase atual, teria *endogeneizado*, em suas dinâmicas produtivas, as críticas formuladas contra ele nas décadas de 60-70, dentre elas, aquelas que reivindicavam autonomia, criatividade, autenticidade e liberdade em detrimento da alienação nas relações de trabalho e para além desta, assim como a questão da rigidez, da hierarquia e da burocracia que alimentavam esse modelo produtivo.

Essa reformulação é comentada por Pelbart (2011, p. 132) como parte de uma nova normatividade que estaria solicitando (ou vampirizando) do trabalhador inserido no modelo de produção pós-fordista não somente seus músculos e sua força física, “[...] mas sua inteligência, sua força mental, sua imaginação, sua criatividade”, bem como fomentando a capacidade das pessoas de expandirem-se e conectarem-se com outras pessoas, paisagens, máquinas e sensações.

A partir dessa nova normatividade, os sujeitos estariam ampliando suas informações e pontos de vista, navegando e inventando diferentes e interessantes projetos que se manifestam como redes que circulam e extrapolam, por exemplo, os domínios da existência de modo hibridizado.

O autor anuncia, ainda, que essas redes operariam *endogeneizando* aspectos mais humanos, como criatividade, interioridade, e afetos como matéria-prima do próprio capital que antes ficavam fora do processo produtivo, tornando-se, agora, o próprio capital, a conectar desejos, relações, ligações em forma e fluxos de atividades que visam a promover projetos que são alimentados por encontros efêmeros e muitas vezes disparatados.

Nesse sentido, “[...] a metáfora da rede tende a constituir uma nova representação geral da sociedade” (PELBART, 2011, p. 101) que funciona homogeneizando e concebendo a vida como uma sucessão de projetos inacabados e transitórios, colocando todas as dimensões da existência humana a serviço do lucro e da expansão do capital como objetivo único da vida. Ao mesmo tempo, essas mesmas redes atuam, também, como vetor potente de autovalorização.

¹ BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.

Seguindo as nuances suscitadas por esse autor, é a partir dos fluxos que o capitalismo atual libera e utilizando-se de suas brechas, lacunas, rachaduras e incertezas, ou seja; é no próprio movimento conexionalista e rizomático desse processo de produção da vida e em sua capacidade de criar também mobilidades, flexibilidades e hibridismos que se faz necessário buscar os entrelaçamentos, tessituras e embaralhamentos que a figura da rede incita em seus movimentos de misturas, capturas, invenções, resistências e de existência plural.

Essa reversibilidade ou ambivalência da rede para além do bem e ou do mal “[...] designa o espaço do território sobre o qual se conectam dispositivos de fortificação ou de circulação” (MUSSO, 2010, p. 23). Um território a ser construído com e apesar do capitalismo, em que a imagem da rede em sua plasticidade é a figura intermediária entre a árvore e as nuvens, a estrutura e a desordem, lineares e hierarquias que tanto podem fazer circular os fluxos como controlá-los.

Parente (2010, p. 92) situa essa plasticidade da rede como processos que buscam “[...] modelagens fractais que apresentam um lado voltado para a construção de modelos que se constituem como totalidades das relações imanentes e outro para a singularidade das relações e paisagens irreduzíveis”.

Para pensarmos nas interfaces que essas redes suscitam em seu funcionamento no contexto das novas configurações pós-fordistas e suas relações com a produção de subjetividades, do desejo e da vida, encontramos similaridades no pensamento de Parente (2010, p. 92) com as ideias encampadas por Pelbart (2011), quando aquele nos diz: “A sociedade, o capital, o mercado, o trabalho, a arte, a guerra são hoje, definidos em termos de rede. Nada parece escapar às redes, nem mesmo o espaço, o tempo e a subjetividade”.

Negri e Hardt (2010, p. 166), por sua vez, ao analisarem esse cenário na perspectiva que os autores cunharam de Império, explicitam a necessidade de investigações em relação ao atual modo de produção que avancem para além das versões

[...] que consideravam o problema do poder e da reprodução social num plano supraestrutural, distinto do plano real e fundamental da produção [...] e definir esse terreno não apenas em termos econômicos, mas também em termos culturais, corporais e subjetivos.

No cerne do Império, esses autores apontam três aspectos principais para compreendermos as experiências desencadeadas pelo trabalho imaterial na sociedade contemporânea:

O trabalho de comunicação da produção industrial, recentemente conectado no interior de redes de informações; o trabalho de interação da análise simbólica e da resolução de problemas; o trabalho de produção e de manipulação dos afetos. Este terceiro aspecto, com seu foco na produtividade do corporal e do somático, é um elemento extremamente importante nas redes contemporâneas da produção biopolítica (NEGRI; HARDT, 2010, p. 168-169).

Pensando nessa produção biopolítica e em suas inscrições nos corpos no cenário atual que se movimenta em meio às redes tecnológicas, comunicacionais e biocibernéticas, Santaella (2004, p. 32) nos oferece pistas interessantes quando evidencia: “Quando o corpo e todos os seres vivos tornam-se informação codificada, o que permite a manipulação e replicação da própria vida, é a transformação ontológica do humano que está em jogo”.

Mas, nessa ciranda heterogênea e plástica de forças em movimento envolvendo essas redes, a produção da vida e das subjetividades na contemporaneidade, indagamos: estaria a espécie humana fadada a obedecer a determinado *espírito do tempo*² de natureza conexionista, a se deixar ser “[...] *cravada no muro das significações dominantes*” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 61), *presa em uma ratoeira* ou a uma bolha³ (CLARETO, 2011), sem uma pitada de incômodo, de usurpação, de resistência e invenção de contrapoderes?

Paralelamente a esse *espírito do tempo* liberado pelo capitalismo nos dias atuais de perspectiva vampiresca, homogeneizadora e dogmática,⁴ não haveria, também, um espírito brincante a alimentar linhas de fuga, válvulas de escape às prescrições, desejoso ainda de sacanear e saltar os muros sobrecodificantes e ultrapassá-los? De conectar-se em outras redes e estabelecer relações e contatos em prol da

² A ideia de *espírito do tempo* será, no próximo capítulo, retomada em companhia de Deleuze e Parnet (2004), como agenciamento, e de Foucault (1966), na perspectiva de códigos ordenadores do social.

³ A metáfora da bolha é usada por Clareto (2011) para se referir ao modo como a Modernidade representou o mundo a partir de formas tidas como verdadeiras, inteligíveis, seguras e certas. A bolha, nesse sentido, seria o lugar da cristalização dessas verdades que se manifestam como pensamento único.

⁴ Para Deleuze (1988), o pensamento dogmático seria a representação de uma imagem pré-constituída, dada e naturalizada e que, a todo instante, busca sobrecodificar o social a partir de determinada moral.

multiplicidade e dos *bons encontros*? (ESPINOSA, 2007) A produção e expansão de *corpos plenos*?

Para Deleuze e Guattari (2012, p. 13), os corpos plenos são produzidos coletivamente como entidades de passagens que desestratificam o plano de organização, burlam as supostas clausuras e desfazem *nosso eu*, substituindo “[...] a anamnese, pelo esquecimento, a interpretação pela experiência. Encontre seu corpo sem órgão, saiba fazê-lo, é uma questão de vida ou de morte, de juventude e de velhice, de tristeza e de alegria. É aí que tudo se decide”.

Na construção desta escrita, esses corpos plenos, em seus enredamentos com a escola, serão tratados como um Corpo sem Órgãos deleuziano, como movimentações coletivas carregadas de intensidades, desejos, devires e de experimentações. Algo que acontece aos corpos mediante um conjunto de encontros com pessoas, animais, máquinas, ideias, vidraças e sons que vêm a povoar provisoriamente nossos desertos. Ainda sobre um Corpo sem Órgãos, Deleuze e Guattari (2012, p. 23) nos dizem que seria “[...] *continuum* de todas as continuidades intensivas [...] ele mesmo um platô, que comunica com os outros platôs sobre o plano de consistência. É um componente de passagem”.

Nesse sentido, o entendimento de corpo, de sujeito centrado e universal, de um *eu* absoluto preso a princípios biológicos, individualizados e/ou psicologizantes, em companhia de Deleuze, Guattari e Foucault (apud GALLO, 2012, p. 204), no bojo desta pesquisa, escapa ao conceito que lhe foi impresso na Modernidade – como categoria fundante e identidade monolítica – e que

[...] hoje ele se encontra desgastado a tal ponto que não atende às necessidades de nosso campo problemático, de modo que [...], o primeiro passo é pensar processos de subjetivação sem sujeito. [...] O conceito de subjetivação pressupõe que o sujeito é algo produzido, fabricado, de acordo com determinadas categorias históricas e culturais. Algo que varia, portanto, no tempo e no espaço.

Estaríamos, na contemporaneidade, em meio aos fluxos impulsionados pelas redes conexionistas e inventivas, pelas biotecnológicas e pelas máquinas desejanter, pela sociedade telecomunicacional, pela crise de subjetividade, pelo fim dos corpos orgânicos, assistindo à morte do sujeito?

O mais fascinante nisso tudo, entretanto, é que, sob o álibi de sua morte, na realidade, nunca antes se havia falado tanto do sujeito, o que só vem comprovar a ideia de que, quando se fala muito sobre algo, esse algo encontra-se sob suspeita. [...], o sujeito, ou melhor, sua desconstrução, além da filosofia, vaza por todos os lados: nos discursos das feministas, nos estudos culturais sobre raça e etnia, nas análises pós-colonialistas, todos eles evidenciando que não existe sujeito ou subjetividade fora da história e da linguagem, fora da cultura e das relações de poder (SANTAELLA, 2004, p. 17).

Como tentativa de escape em atrelar o sujeito a um corpo individual e meramente biológico, buscaremos problematizá-lo, investigá-lo, substituí-lo e ampliá-lo na fabricação desta pesquisa, pelas intensidades das experimentações das juventudes que, por sua vez, não têm a mesma representação ou pretensão de enquadrar os jovens a partir de determinados esquemas ou critérios, por exemplo, idade, desenvolvimento biológico ou cognitivo, mas vê-los como um coletivo que se reinventa e se experimenta como um Corpo sem Órgãos e que no campo de pesquisa se esparramava em forças e fluxos experimentados por professores/as, aluno/as, usurpadores/as das ruas, jogadores/as de futebol etc.

Esta ideia de compor uma escrita problematizando os atravessamentos entre corpos e sujeitos, fluxos e multiplicidades, unidade e heterogeneidade dialoga com Santaella (2004, p. 32), quando ela pontua: “[...] as interrogações sobre o corpo e o humano, forçam-nos a pensar não mais em termos de ‘sujeitos’, de mônadas, de átomos ou indivíduos, mas em termos de fluxos e intensidades, tal como sugerido, por uma ‘ontologia’ deleuziana”.

Os enredamentos *teoricopráticos* aqui problematizados, portanto, serão abordados, fabulados, narrados e inventados como fluxos de um Corpo sem Órgãos, como uma concepção reformulada – com suas implicações político-epistemológicas – algo sugerido por Deleuze (2007) ao dizer da necessidade de que os conceitos sejam desmontados para montá-los de outro modo em constante fluxo de criação.

Como desdobramentos do que estamos denominando de espíritos conexionistas e inventivos em seus enredamentos com a escola, com seus muros, ritos e ritmos em funcionamento como uma *maquinaria de época* inventada pela Modernidade,

pensada e estruturada⁵ há mais de dois séculos e que nos dias de hoje se encontra em vias de transformação (SIBILIA, 2012), elencamos algumas problematizações: como essa *maquinaria* tem lidado com essas redes e com seus fluxos? O que essas problematizações dão a pensar quando embaralhadas na perspectiva dos currículos em redes? O que acontece no *dentrofora*⁶ da escola para além desses processos conexionistas que se aproximam do que Deleuze e Guattari (2012) chamaram Corpo sem Órgãos? E o que podem os corpos e os currículos quando impulsionados por fluxos inventivos, ou seja, que vazam dessas redes conexionistas?

Se, com Pelbart (2011), Negri e Hardt (2010) e Parente (2010), aprendemos que colada aos processos disciplinares e biopolíticos surge também a biopotência como prerrogativa da potência da vida, e que cada corpo, com seus poderes de afetar e ser afetado, cada parte da rede pode tornar-se vetor de valorização e de autovalorização em condições de ensejar outras invenções e expansões coletivas, arguimos: quais outras conexões estariam as juventudes curriculares contemporâneas experimentando em seus cotidianos rizomáticos em meio ao que Foucault (1966) denominou de *espírito do tempo*? E o que isso significa? É possível mapear o espírito de determinado tempo? O que essas problematizações dão a pensar nos enredamentos envolvendo cotidianos curriculares, corpos aprendizes e experiências coletivas?

Partindo da hipótese preliminar de que essas juventudes mantêm de algum modo conexões e vínculos com a escola, bem como com outros tantos territórios de educabilidade, a problemática pode ser assim delineada: em suas andanças pelos diferentes *espaçotempos* que compõem a escola, quais processos coletivos são experimentados por essas juventudes com e apesar do capitalismo conexionista e que nos remetem à ideia de Corpo sem Órgãos e de aprendizagens inventivas?

As aprendizagens inventivas são aqui assumidas como processos de *experimentações activas* (DELEUZE; PARNET, 2004) que acontecem *dentrofora*

⁵ Sibilia (2012) pontua que essa estrutura funcionaria como *dispositivos pedagógicos disciplinares* criados pela Modernidade e que se manifestam na escola por meio da coerência, da disciplina, do ensino e da norma.

⁶ O termo aqui faz referência à multiplicidade de enredamentos que nos povoam sendo necessário “[...] compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque encarnados em nós” (ALVES, 2010, p. 1197).

das escolas agenciadas por determinados *espíritos do tempo* (FOUCAULT, 1966), de modo imperceptível, micropolítico e brincante, mas com desejos, forças e potências suficientes para tatuar nos corpos que se encontram na zona de atrito ou zona de vizinhança (CORAZZA, 2013) e, ainda, zona de indiscernibilidade (DELEUZE, 2007) – que estão em relação – rupturas que desencadeiam movimentos que se manifestam em vidas inaugurais em constante funcionamento (KASTRUP, 1999).

Dito isso, anunciamos como objetivos de pesquisa: investigar os enredamentos experimentados pelas juventudes em suas andanças pelos *espaçotempos* curriculares contemporâneos; acompanhar as andanças dessas juventudes em seus processos conexionistas e inventivos; fabular uma narrativa apresentando como essas juventudes nesses enredamentos coletivos experimentam fluxos de um Corpo sem Órgãos e que podem funcionar como territórios sensíveis e comunialidades.

Defendemos a ideia de que as juventudes na contemporaneidade, ao se conectarem com as linguagens, com os afetos e com uma multiplicidade de elementos simbólicos e desejos que o Império faz circular em meio às redes conexionistas, incitam também a emergência de outros tantos coletivos de corpos e de estado de corpos (DELEUZE; PARNET, 2004; LOPEZ, 2003) que podem vir a funcionar na perspectiva de territórios sensíveis e de comunialidades⁷ (PELBART, 2011).

Apostamos, ainda, que, no funcionamento, nas experimentações e enredamentos exercitados cotidianamente pelas juventudes por entre essas comunialidades – ao estabelecerem sinapses com outros corpos, afetos, máquinas, linguagens e desejos agenciados por fluxos de um Corpo sem Órgãos – esses corpos estariam a preencher *espaçotempos* curriculares plurais de modo expansivo e, diga-se de passagem, esparramando-se como aprendizagens inventivas que acontecem nos entremeios dos encontros e conexões desses corpos, em suas passagens sensíveis por entre escolas, praças, *wi-fi*, museus, jogos de futebol e ruas em constantes fluxos de desterritorialização.

⁷ Para Pelbart (2011), essas comunialidades são manifestações da multidão, pensadas como multiplicidade, heterogeneidade, não unitárias, não hierárquicas, acentradas e centrífugas. Em sua riqueza, são constituídas pelo intelecto geral, afetividade, vitalidade aorgânica etc.

Nos processos de desterritorialização, nos deslocamentos e alargamentos das experiências curriculares das juventudes, que acontecem em territórios sensíveis (PELBART, 2011) e que compõem o *dentrofora* da escola – e não somente nessas como *espaçotempos* de educabilidade –, enxergamos possibilidades de aprendizagens inventivas e de experimentações coletivas que perpassam pela solidariedade, pelos afetos e pelo acolhimento às diferenças e suas tentativas de negociações e conflitos que fazem com que:

A vida na terra se apresente como uma soma de faunas e floras relativamente independentes com fronteiras por vezes movediças ou permeáveis. As áreas geográficas só podem abrigar aí uma espécie de caos ou, quando muito, harmonias extrínsecas de ordem ecológica, equilíbrios provisórios entre populações (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 63).

Segundo esses autores, essas variações e intensidades geográficas seriam agenciadas por estratos que se constituem e operam por codificação e territorializações das moléculas, dos corpos – fluxos molares – que se esforçam para reter o que passa ao seu alcance. Mas a terra e os corpos – Corpo sem Órgãos – não param de se esquivar e de fugir e se desestratificar, se descodificar, se desterritorializar. Deleuze e Guattari (1995) dizem ainda que, entre esses dois estratos, surge também um *interestrato* com sua face voltada para outro lugar, outra superfície ainda não estratificada e a reivindicar outros corpos em incessantes composições inaugurais.

Nessas composições carregadas de intensidades e de invenções, situamos a subjetividade autopoiética

que nos leva a descrever o saber, a cognição, a inteligência, não como faculdade de um sujeito, [...] não podem ser vinculadas apenas a um cérebro, mas a seu corpo, que ultrapassa de longe o seu invólucro corporal e se estende até onde se estendem suas redes sociotécnicas, seus hábitos e seus apegos (PARENTE, 2010, p. 106).

Nessas misturas híbridas envolvendo os corpos que reivindicam infinitas combinações e ou conexões, parece-nos que os processos de subjetivação se manifestam nas experiências das juventudes contemporâneas em meio aos seus fluxos de montagem e desmontagem de redes conexionistas, inventivas, não nomeadas e em movimentos plurais de expansão.

As implicações dessas problematizações, envolvendo o tema dos corpos aprendizes, das experiências contemporâneas das juventudes em seus processos de enredamentos conexionistas e inventivos, apresentam-se como possibilidades e necessidades de produzirmos conexões no campo da educação, especificamente do currículo, conectando-as com as questões que gravitam na contemporaneidade, refletindo, a partir de alguns autores, que um novo tipo de subjetividade está se formando por meio dos nexos fomentados pelo *espírito do tempo* contemporâneo com suas *fraturas e suturas* (AGAMBEN, 2009).

Trata-se de corpos acoplados aos processos *maquínicos* (GUATTARI, apud GALLO, 2012), *polimórficos, assimétricos e descentrados* (CANEVACCI, 2005), *biocibernéticos* (SANTAELLA, 2004), *que produzem sua própria imagem* (HARDT; NEGRI, 2006) e que se encontram enredados e plugados nos/pelos/com os processos de expansão das mídias – de uma sociedade de consumo – que experimentam inúmeros projetos transitórios, fazendo emergir nesses atravessamentos novas possibilidades de pensar, sentir, olhar, experimentar o mundo e a si mesmo coletivamente.

Acreditamos que a relevância desta pesquisa pode ser pensada ainda a partir de algumas perspectivas que, apesar de diferentes, se entrecruzam. A primeira delas diz respeito aos discursos proclamados por determinado *espírito do tempo* moderno que buscou enquadrar a vida e os sujeitos da aprendizagem a partir de modelos universalizados, monológicos e dogmáticos, presos a códigos ordenadores do social que, na contemporaneidade, se apresentam caducos e passíveis de problematizações.

A segunda perspectiva situa-se na questão da experiência como processo formativo no sentido de trazer para o debate e contribuir com a discussão com relação aos processos curriculares, envolvendo o que temos tradicionalmente considerado conhecimento e aprendizagem, pois, para Larrosa (2002, p. 28),

[...] atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o

dinheiro. Recordem-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem, ou a sociedade da informação.

A outra perspectiva vai ao encontro do entendimento do corpo como instrumento exclusivamente biológico e individualizado como ponto central dos processos curriculares, instigando-nos a problematizá-lo nas interseções envolvendo aprendizagens inventivas, experiências curriculares coletivas e as redes cotidianas da contemporaneidade na perspectiva de um Corpo sem Órgãos.

Se considerarmos que esses corpos aprendizes se encontram enredados e mergulhados em uma cultura tecnológica, midiática e biopolítica que suscita problematizações a partir de diferentes olhares, imagens, autores e territórios que agenciam multiplicidades, perspectivas e afetos outros, entendemos como interessante e necessário estabelecer relações com as produções *teoricopráticas* em nível de pós-graduação em suas relações com nosso campo problemático na tentativa de ventilar possíveis conexões, rotas e mapas curriculares.

2 REDES DE PESQUISA, INTERLOCUÇÕES, DESCRITORES DE ANÁLISES, APROXIMAÇÕES E POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS COM O CAMPO PROBLEMÁTICO DA PESQUISA

Com o intuito de nos aproximarmos das produções *teoricopráticas* que tratam das questões que se apresentam como campo problemático desta escrita, efetuamos um voo panorâmico no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia referente aos trabalhos concluídos nos anos de 2012 a 2014, tomando como redes de análises os descritores: corpos e currículos; subjetividades e contemporaneidade; redes e aprendizagens.

Nessa busca por entre emaranhados envolvendo os descritores acima, encontramos diferentes olhares, narrativas, abordagens, interesses e sensações que totalizaram 180 teses e dissertações assim distribuídas: 52 trabalhos quanto às temáticas corpos e currículos (21 teses e 31 dissertações); 70 no tocante a subjetividades e contemporaneidade (25 teses e 45 dissertações) e 58 em relação a redes e aprendizagens (19 teses e 39 dissertações).

A partir desse mapeamento, foram selecionadas para leitura em sua íntegra 13 teses em função das pistas, insinuações e desconfianças que esses trabalhos apresentavam em seus resumos, títulos, sumários, referências bibliográficas e outros agenciamentos.

2.1 INVENTANDO E ANALISANDO DESCRITORES DE ANÁLISES

Essas leituras foram realizadas visando a estabelecer conexões, imaginar aproximações, tecer redes tendo como foco as seguintes questões: como a noção de currículos e corpos aparece nessas teses? O que é a subjetividade na contemporaneidade? Com quais perspectivas *teoricopráticas* esses pesquisadores/as lidam com a ideia de redes e de aprendizagens?

Mesmo considerando os enredamentos que esses descritores carregam entre si, suas imbricações e virtualidades, primeiramente, apresentaremos as afecções que

esse mapeamento permitiu no próprio movimento *teoricoprático* que cada trabalho suscitou para, em seguida, embaralhá-los buscando suas conexões com nosso campo problemático.

Visando a potencializar e preservar as ideias e problematizações emanadas dos trabalhos lidos, algumas vezes mantivemos o estilo da escrita próximo às versões impressas pelos/as pesquisadores/as; em outros momentos, copiamos e roubamos parágrafos e nada disso garante que possíveis distorções e equívocos quanto às leituras e sensações desses trabalhos não tenham acontecido.

2.1.1 **Descritores corpos e currículos**

As teses visitadas evidenciavam abordagens de corpos e currículos que tangenciavam por entre instâncias sobrecodificadas que se manifestam em forma de leis, decretos, grades, discursos midiáticos, disciplinas, revistas, esportes, propostas pedagógicas a normatizá-los, interditá-los, controlá-los em uma perspectiva monológica do poder do Estado, da pedagogia, do mercado, da indústria e da propaganda na sociedade de consumo.

Apresentavam, ainda, a noção de currículos como um corpo de conhecimentos que constituem uma disciplina como Educação Física, Geografia, Física etc. e, a partir daí, buscam compreender os discursos e implicações que sustentam certo modo de colocar em funcionamento determinadas estratégias de poder relacionadas com o corpo e apontadas por meio desses documentos (WACHS, 2013; SAYÃO, 2014).

Nessa direção, Soares (2014) problematiza a supervalorização do corpo pela mídia em que o currículo se apresenta como uma pedagogia cultural que se insinua e circula por entre revistas, *blogs*, novelas, filmes, músicas, mídias em geral, produzindo identidades e subjetividades que perpassam pelas relações de poder. Por meio dessa compreensão, o currículo se manifesta como artefato cultural que extrapola a escola e se esparrama no sistema cultural a marcar os sujeitos em lugares e funções específicos.

O corpo e o currículo aparecem também na pesquisa de Macêdo (2014) que faz uma longa descrição da rotina escolar de uma escola de educação infantil, apresentando gráficos e horários das atividades desenvolvidas pela escola –

recreação, *preparatórias-alfabetizadoras*, conhecimentos da linguagem escrita – denominadas pela pesquisadora de *currículo em ação* e que se misturam ao currículo na versão da proposta pedagógica da escola, da Gerência Municipal de Educação Infantil, dos Documentos Curriculares Nacionais da Educação Infantil e dos projetos elaborados pela própria escola.

Nessa perspectiva, haveria dois currículos diferentes: um compreendido a partir de documentos, propostas, diretrizes, *documentos oficiais*; e outro currículo em circulação encarnado na escola e que se expressa em atividades desenvolvidas pelos sujeitos escolares.

Em sua maioria, os trabalhos vistoriados enfatizavam certa compreensão de corpos e currículos em uma perspectiva universalista e de totalidade que, mesmo, às vezes, situando-os como artefatos socioculturais, funcionam distintamente por meio das dualidades entre Secretaria de Educação e escola, parâmetros curriculares e cotidianos escolares, intenções anunciadas em relação a esses currículos e corpos de um lado e sua realização na vida da escola de outro.

Nesses trabalhos, o pensamento de Foucault expressa e ratifica a força do poder disciplinar e da biopolítica. Esse processo é ainda coroado pelas ideias de Deleuze no sentido da sociedade de controle e de poder em seus fluxos na contemporaneidade rizomática (SAYÃO, 2014). O biopoder é apontado como controle exercido nos corpos e nas populações (e nos currículos) e as pesquisas não consideram também nesses processos a força da biopotência (PELBART, 2011). Desse modo, ficamos reféns da Ciência ou das Biociências, das mídias e das tecnologias capitalísticas.

Acreditando na não homogeneidade dessas produções e nem na sua unanimidade, dentre as teses analisadas, que, de certo modo, coadunam ou se aproximam do conceito de dobra (DELEUZE, 1991), destacamos o trabalho de Braga (2014). A pesquisadora lança mão da ideia de produção performativa (BUTLER, 2008, apud BRAGA, 2014), ao dizer que reconhece que a norma, o controle, as naturalizações se fazem, se repetem e se desviam em si mesmos, incitando, por meio da repetição e de suas ressignificações, a criação de possíveis corpos e currículos que surgem

na própria instabilidade do processo, inaugurando, assim, outros modos de resistência, singularidade e produção da diferença que surgem em meio ao controle.

No que concerne a esse descritor, a partir das teses vistoriadas, convém salientar o que nos dizem Lopes e Macedo (2011, p. 41), quando se referem ao currículo como “[...] uma prática discursiva, [...] uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuições de sentidos”. São currículos constantemente negociados e rasgados. São inventados significados plurais para esses currículos (e corpos) no movimento do *dentrofora* das escolas, das Secretarias, das salas de aula etc.

Destacamos que, das teses vistoriadas com relação ao descritor corpos e currículos, encontramos, somente no trabalho de Macêdo (2014), elementos disparados a partir do *chão da escola*, do mergulho da pesquisadora no dia a dia da escola de educação infantil, respirando suas rotinas, participando dos dilemas e enfrentamentos dos corpos e dos currículos no plano do vivido.

2.1.2 Subjetividades e contemporaneidade

Os trabalhos que compõem este tópico questionam os processos de subjetivação na contemporaneidade em suas relações com os discursos que envolvem o que Foucault (1997) denominou de jogos de verdades e as tentativas de definir a subjetividade a partir de uma perspectiva universal, monolítica e psicologizante, ao mesmo tempo em que a situa como processos de resistência e produção de outros modos de existência *dentrofora* da escola.

Nesse sentido, Azambuja (2012) problematiza os discursos veiculados pelas neurociências que buscam produzir um sujeito cerebral em nossa cultura com todos os riscos das adjetivações daí decorrentes, ao centralizar a questão da subjetividade em um sujeito psicológico a desenhar novas normatividades estéticas, a intervir na existência humana e nos modos de normatizar e controlar o que se come, a medicação que se toma, a qualidade do sono e do trabalho, os exercícios físicos, o lazer, as relações familiares, comportamentos que podem, assim, ser esquadrihados e justificados pelo desempenho cerebral.

Em oposição a essa ideia centralizadora no cérebro, o pesquisador defende a subjetivação cunhada por Foucault (1979, apud AZAMBUJA, 2012) em uma perspectiva que afirma que a subjetividade é engendrada, produzida pelas redes e campos de forças sociais e entende o sujeito não como essência ou natureza determinada por parte específica do corpo, mas como um modo de produção inacabado e em expansão.

Santos (2012) por sua vez, analisa as possibilidades de nos constituirmos como sujeitos de outro modo, sem os mecanismos disciplinares e, a partir daí, pensar a contemporaneidade em uma *Estética da Existência*. Para isso, realiza uma demarcação teórica foucaultiana que recai sobre o que a pesquisadora denomina *terceiro eixo* dos estudos de Foucault.

Assim, analisa as produções de subjetividades dos docentes de Língua Inglesa com base nas chamadas *tecnologias do eu*, vistas como um modo de existência, uma vez que é por meio dessas tecnologias que o indivíduo é capaz de tomar a si próprio como sujeito de suas práticas e das práticas dos outros sujeitos sobre si.

Segundo Santos (2012), essas práticas de liberdade têm relação com a ética do cuidado de si e não podem ser tomadas como práticas de liberação, no sentido de rompimento com as amarras, mas, sim, como exercícios de escolhas e reconhecimentos de si que os sujeitos podem fazer a partir de determinadas condições.

Diz-nos, ainda, que Foucault não nos oferece uma teoria dos modos de realização dessas técnicas de si, mas problematiza uma perspectiva de que cada sujeito possa, por meio de suas narrativas, descrições e interpretações, compreender a experiência como a relação existente entre uma cultura e seus diferentes campos do saber, das condutas e dos modos de nos constituirmos.

Santos (2012) destaca também, em sua tese, a ideia de que a produção da subjetividade pode ser enriquecida pela noção que aparece sempre precedida das palavras formas, modos, processos que apontam que a subjetividade nunca está acabada, mas se constitui como um movimento contínuo.

Nesses processos inacabados em seus atravessamentos com as subjetividades, Celino (2012) analisa a constituição social dos jovens em função das inúmeras experiências vividas nos dias atuais, em suas conexões com as culturas de mídia e digital, com a agência escolar e com os processos de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se prudente pensá-los como sujeitos sociais que se manifestam na existência de diferentes juventudes.

Para escapar à universalização da categoria jovens em uma perspectiva geracional e classista, Celino (2012) utiliza, como arcabouço teórico, as contribuições de Pais (1990) e os estudos de Dayrel (2003) que consideram os jovens como sujeitos sociais que possuem historicidade, com desejos e expectativas motivados por meio de suas experiências com o mundo. Salienta, também, que os autores acima citados partem da crítica aos discursos hegemônicos da Ciência Moderna que buscou enquadrar os jovens como categoria monolítica a partir do entendimento hierárquico de subculturas.

Ainda encontramos, nas referências dessa pesquisadora, os estudos de Reguillo (2003), Peralva (1997) e Melucci (1997), que deslocam o conceito de jovens na contemporaneidade, não mais atrelado a critérios biológicos ou estágio de vida, mas mergulhado no contexto de uma cultura marcada pela incerteza, pela mobilidade e transitoriedade.

Os sujeitos jovens nascidos nessa cultura que se situa depois da década de 60 – os chamados *homo zappiens* (VEEN; VRAKING, 2009, apud CELINO, 2012) – são apresentados por Celino (2012), a partir das ideias desses autores, como filhos de um paradigma emergente que aponta para formas de auto-organização do sujeito na contemporaneidade, mediante suas experiências com as tecnologias de informação e comunicação.

Pensando também em outros modos de subjetivação, Aspis (2012) problematiza/cria novas formas de pensar as possibilidades do ensino de filosofia para o nível médio nas condições políticas e econômicas da contemporaneidade, salientando a potência desse ensino em relação às novas formas de agir como resistência por meio desse ensino.

Diante desse desafio, dialoga e reativa conceitos de Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari e segue nas linhas das chamadas filosofias da diferença, na busca de ressonâncias para produzir um diagrama das relações de poder que compõem o campo de tensões onde se dão os modos de subjetivação atuais.

Em seu trabalho, defende determinado ensino de filosofia que pode ser a atualização nos corpos dessa enunciação da possibilidade de resistência como *re-existência* na criação de novos mundos. Um determinado ensino de filosofia que seja acontecimento, que transforme as subjetividades, que faça mudar o jeito de sentir não sendo mais suportável aquilo que suportavam (ASPIS, 2012).

Nesse sentido, investe no ensino de filosofia a partir de um planejamento nômade, por meio de aulas-acontecimento, que ensine como vírus, afetando e afetado, que exercite rigorosamente as ferramentas da filosofia de problematização, de argumentação, de conceituação como fluxos de pensamentos filosóficos, para a criação de *sub-versões* do mundo.

Defende, ainda, a ideia de que a subjetividade não é uma identidade, pois a cada momento já não se *re-conhece*, não é idêntica a si mesma, pois foge, transmuta, devém em funcionamento com os atravessamentos constantes de coisas e tantas coisas em relações moventes, isto é, com uma multiplicidade de acontecimentos, de conexões: rizoma desdobrado em proliferação de enunciações e máquinas, complexo descentrado de possíveis atualizados, conectados; criações: *crazy patchwork* (ASPIS, 2012).

Nesse retalho louco de criações em seus enredamentos com a educação, pontua a importância de nos recusarmos a ser o que somos dentro da escola como educadores, promovendo novas formas de subjetividade, criando enunciação e efetuação de possíveis, desgovernando a aprendizagem, inventando *experiências de escola não-escola, escola quase-escola*. Escolher não querer a reforma da escola; querer um ensino de filosofia que não colabore com a escola. Ensino de filosofia máquina de guerra, ensino de filosofia como resistência (ASPIS, 2012).

Se a escola aprisiona os corpos, o pensamento e a sensibilidade em rígidas disciplinas com cada coisa em seu lugar preestabelecido, torna-se urgente desenvolver técnicas de sobrevivência, *re-existir* com novos modos de existência, de

subjetivação e que, em seu movimento turbilhonar, seja potência de transformação. Criação de novas formas de aprender e ensinar, novas formas de subjetividades, novas formas de ser, estar e tomar a escola.

Ainda pensando nessas criações e nos processos de subjetivação na contemporaneidade, Covre (2014) afirma que a massificação do computador e da *internet* juntos abriu a possibilidade de uma liberdade, na medida em que possibilitou aos sujeitos se colocarem em frente a esses instrumentos de forma mais ativa. Nessa perspectiva, os sujeitos tiveram que se apropriar das ferramentas produzidas no encontro dessas tecnologias para poder, efetivamente, reemergir em atividades sociais diversas, diferentemente dos sujeitos constituídos pela educação linguística moderna e pelas mídias da Modernidade: televisiva, impressa e radiofônica.

Tais sujeitos precisaram tomar a língua que lhes foi negada sistematicamente ao longo de toda a Modernidade, no contexto mais específico, no campo da monopolização da palavra pela mídia e pela escola e, ao fazerem isso, se apropriaram da língua, naquilo que ela já permitia: a liberdade de se colocar como locutor do mundo, de ser ativo em relação aos temas de suas vidas. Precisaram, portanto, tomar a língua de uma forma diferente daquela da Modernidade, no sentido de receber e repetir o discurso, de entender a língua como estrutura somente.

Para Covre (2014), participamos de uma revolução social em curso, que caminha sobre as novas tecnologias de informação e comunicação, fundada no trabalho dos sujeitos contemporâneos com a língua e que, ao se movimentarem por meio da apropriação dessas ferramentas, buscam construir novas temporalidades por meio da atuação linguístico-enunciativa.

Em meio a essas criações enunciativas, Covre (2014) destaca os discursos sobre a relação computador-escola que revelam tal disputa ao expor duas opiniões divergentes: a da possibilidade de progresso extremo, que torna a instituição escolar e os professores supérfluos e substituíveis pelo computador; e a tecnologização da cultura, que destrói os princípios desenvolvidos na e pela moderna pedagogia.

Para esse pesquisador, ambas as perspectivas teriam dificuldades em compreender o computador como instrumento do sujeito, ou como instrumento das atividades do sujeito, e revelam que, ao mesmo tempo em que precisamos estar abertos às

experiências novas, também precisamos expor essas experiências às críticas de seus resultados.

Entre esses extremos, salienta os processos que ocorrem pelo meio como algo mais amplo, como um dos determinantes, se não o principal, das atividades humanas, dos gêneros, dos enunciados e das próprias subjetividades. Mesmo que cada vez mais com informações em velocidade, fragmentação e quantidade exageradas, tem sido nessa mediação que os sujeitos encontram as vozes escritas dos outros, vozes pelas quais se permitem apropriar da própria escrita, da própria língua e enunciar suas vozes aos outros, pois **estamos nos reinventando como seres humanos** (COVRE, 2014, grifo do autor).

2.1.3 Redes e aprendizagens

As pesquisas envolvendo o terceiro descritor – redes e aprendizagens – apresentam problematizações que atravessam o campo da Comunicação, da Educação, da Psicologia e da Saúde e se esparramam por entre redes de relações que se conectam por *narrativas fotográficas* e corpos *(des)montados* e que evanescem no *facebook* como espaço de aprendizagem e invenção de subjetividades contemporâneas (TEIXEIRA, 2014). Redes também de socialização de saberes e percursos formativos de jovens a partir de suas incursões na educação superior (BORGHI, 2013). Dizem, ainda, de corpos infames que se desenham coletivamente ao habitarem territórios pedagógicos analisados a partir de um Centro de Atendimento Psicossocial para Usuário de Álcool e Outras Drogas e suas redes de *(re)existência* (VASCONCELOS, 2013).

Assim, Teixeira (2014) conecta-se ao *facebook* para discutir a construção e as representações de subjetividades dos sujeitos em suas evidências corpóreas, observando como eles discorrem sobre suas singularidades por meio das *narrativas fotográficas* compartilhadas no *facebook*, entendendo esse espaço como processo de construção simbólica do corpo, um território de possibilidades de tessituras e representações corporais juvenis, em que as subjetividades são projetadas e configuradas em *Eus* fluidos e performáticos, tendo o corpo como inventário aberto

de códigos culturais construídos na instantaneidade que a cibercultura imprime nos sujeitos juvenis.

Aponta, em seu trabalho, que esses sujeitos se movimentam interativamente e trocam experiências, tecem redes de confiança, redes de amizades, redes de colaboração num processo de compartilhamentos e aprendizagens que se converge e se legitima na *exibi(ação)* do fazer criativo das *narrativas fotográficas*, à medida que promove interfaces entre diferentes maneiras de ver, compreender, recriar e compartilhar ideias e propostas de sociabilidades e alianças, por meio de intercâmbios que fazem circular reflexões, ações, conhecimentos e saberes.

A pesquisadora nos diz, ainda, que, para os sujeitos juvenis, os corpos são canais tecnodigitais de comunicação e, ao serem publicizados no *facebook*, são tecnologias descentralizadas de produção de verdades, de conceitos, numa perspectiva de discursos polifônicos de todos que compõem o processo, nas ações do curtir, comentar e compartilhar caminhos da liberdade da expressão do ver, do sentir, do estar inventando rotas pedagógicas na construção dos saberes, a partir de seus repertórios de obras livres e criativas.

Rotas pedagógicas que tomam o território do *facebook* como um espaço permissivo às suas orgias visuais a exibir e a exercitar corpos fluidos, em uma liberdade criativa, que dançam em redes de significações, seduzem, evanescem, compartilham seus estranhamentos e instauram o que pensam sobre o mundo, rabiscando subjetividades por meio dos corpos *narrados fotograficamente* e transformados em suportes plásticos cheios de sentimentos e atitudes: corpos em ação que ficam à deriva nas nuvens, com a sensação de existirem em algum lugar.

As *narrativas fotográficas* juvenis, publicizadas no *facebook*, constituem-se, desse modo, em inventários abertos, promotores de conhecimentos, numa perspectiva anárquica livres dos modelos e das convenções educacionais. Com isso, esses sujeitos estão indicando outras rotas de ensinar e aprender: críticas e autônomas. Um fazer pedagógico inspirado na práxis libertária, construído a partir dos diálogos e compartilhamentos de desejos, querereres, inquietações, em forma de imagens que os auto-orientam e os autoeducam e promovem novas educações (TEIXEIRA, 2014).

Por fim, o trabalho enfatiza a emergência na implementação de processos educativos mais coerentes com outras rotas de aprendizagens, fomenta a cooperação e a colaboração nas dinâmicas sociais que os sujeitos juvenis estão traçando, em um movimento coletivo de (re)invenções para que a educação possa ser curtida, comentada e compartilhada pelos sujeitos de seus tempos e espaços.

Pensando também em redes e aprendizagens a partir de teorias, olhares e mergulhos outros, Borghi (2013) nos convida a pensar na metáfora da rede em companhia de Nobeit Elias (1994, apud BORGHI, 2013), quando este nos diz que a compreensão da rede só é possível se considerarmos a maneira como seus fios se ligam e se conectam uns aos outros, em suas relações recíprocas.

Em busca dessas reciprocidades, a pesquisadora mergulha para investigar a maneira como as famílias dos jovens que acessam o ensino superior, sobretudo por meio do ProUni, socializam saberes e lidam com as relações de poder, criam mecanismos de socialização de saberes que fortalecem os estudantes em suas trajetórias escolares e que, por serem continuamente alimentados, lançam mão da criatividade, constroem uma relação com o conhecimento escolarizado e com as aprendizagens possíveis de provocar rupturas no pensamento.

Alimenta esses argumentos por meio das contribuições de Freire (2006a, 1983) e Brandão (1985), uma vez que esses pensadores reconhecem os espaços da vida cotidiana como ambientes educativos e produtores de expressões culturais. Dialoga ainda com Boaventura de Souza Santos (2005, 2010), quando trata das epistemologias do Sul como propostas epistemológicas insurgentes, contra a perspectiva monocultural do conhecimento hegemônico, para dar visibilidade às outras maneiras de conceber a construção do conhecimento, tornando visíveis diversas experiências de grupos sociais que vêm sofrendo injustiças ao longo do tempo (BORGHI, 2013).

A pesquisadora aposta que, na dinâmica cotidiana em que os estudantes do ProUni se encontram, apesar das dificuldades, dos desvios de perspectivas que o programa assume em suas atualizações, esses estudantes criam redes e elos de saberes que vão se conectando a outros elos e compondo os mapas formativos desses sujeitos

em que as redes de socialização de saberes vão se configurando no diálogo com diversos níveis do vivido.

A ideia de rede, portanto, precisa ser entendida, considerando o modo como os fios se interconectam por meio de redes de cooperação que não podem ser compreendidas como um todo homogêneo, sem considerar o papel dos fios interligados, os quais tecem a rede de cooperação com as particularidades dos sujeitos que intercambiam seus recursos colaborativos, sejam eles sociais, sejam materiais e imateriais, os quais se conectam como os fios que confeccionam as redes mais sofisticadas e se interligam para compor a história de formação dos estudantes em destaque.

Por meio das redes de cooperação, esses sujeitos alteram os contornos definidos para o programa de política pública ProUni, pois o descompasso entre as condições oferecidas pelo programa em discussão e a realidade socioeconômica dos bolsistas teria inviabilizado a permanência dos jovens na academia, não fossem os ajustes gerados pela criatividade e solidariedade dos estudantes em suas redes de cooperação social, tantas vezes configuradas como redes de relações subterrâneas.

Isso nos desafia a pensar numa proposta formativa conectada com as experiências produzidas nas redes de socialização de saberes dos grupos populares, alinhada a uma perspectiva de educação que dialogue com os conhecimentos dos estudantes, que crie condições de aprendizagens que considerem esses sujeitos como protagonistas de um novo jeito de fazer educação, pertencentes ao universo dos que constroem conhecimentos para novas formas de significação e edificação da vida.

Pensando, ainda, a partir de outras formas de significação da vida, Vasconcelos (2013) percorre rastros de construção de corpos em um Centro de Atendimento Psicossocial para Álcool e Outras Drogas para pesquisar como são montados os arranjos de masculinidade dos corpos de profissionais, corpos dos usuários, corpo da instituição e dos cuidados que aí habitam.

Denuncia o quanto tem sido difícil para os corpos que circulam nessas instituições superar o legado da compreensão desses espaços como cárceres e manicômios e como se insiste em circunscrever a diferença em quadros moralizantes, em que o

cuidado perpassa por possíveis enquadramentos e produção do asilamento daquilo que se quer escapar no cerne da sociedade de controle.

Salienta a fragilidade *da rede de atenção à saúde mental* que não consegue se articular com os variados serviços, os diferentes sujeitos e coletivos que fazem parte dessas redes que tendem a possuir porta de entrada, mas, muitas vezes, não têm porta de saída. Desse modo, o espaço de experimentação que possibilitaria a produção de outras saúdes e subjetividades, que não as tutelares, se encurta e se encurrala.

Ainda segundo a pesquisadora, pode-se pensar a modulação das condutas na perspectiva da sociedade biopolítica como um problema pedagógico que se desenvolve ao acionar investimentos e procedimentos educacionais que formam sujeitos governáveis por meio de uma pedagogia das condutas que se traveste em projetos terapêuticos: gestos são inscritos nos corpos, processos de ensino-aprendizagem ali se tecem, organizando corpos, formando profissionais e usuários.

Entretanto, esses corpos sempre maleáveis e disponíveis aos poderes são, ao mesmo tempo, lugar de disputa e de afrontamento, pois, para arranjos políticos diferentes, corpos diferentes, resistências diferentes, ilimitados modos de produção de corpos. Em outros termos, bem ali onde territórios de ensino organizam os corpos de profissionais e usuários, ali mesmo, aprendizagens escapam ao governo das condutas, criando possibilidades de singularização que *aprendem a desaprender* e produzem outras rotas, outras formas de corpo, de sexualidade.

2.1.4 Atravessamentos: currículos, subjetividades, corpos, redes, aprendizagens, contemporaneidades e, e, e...

As visitas aos trabalhos a partir do banco de dados da Biblioteca Digital nos impulsionaram a pensar nos enredamentos existenciais que atravessam esses descritores a partir do nosso campo problemático, como processos que são tecidos por meio de redes de relações subterrâneas (SANTOS, 2012) que se acoplam à vida, fiando possibilidades de *(re)existência*, com e apesar dos currículos endurecidos por leis e decretos (SAYÃO, 2014; WACHS, 2013), das subjetividades alojadas em crânios (AZAMBUJA, 2012), das dificuldades e fragilidades das redes de atendimento aos profissionais e usuários de álcool e outras drogas

(VASCONCELOS, 2013) que se manifestam, também, nas redes de socialização de saberes e de cooperação dos estudantes do ProUni (BORGHI, 2013).

É nas tramas das redes que os processos de (re)existências e de capturas surgem, sem hora e nem lugar marcado e, mesmo com toda dureza ou porosidade de cada momento, são processos que deslizam nas rachaduras da comunicação e nos processos linguísticos e pulsam em corpos que evanescem no *facebook* por entre *clicks*, narcisos e curtidas, incitando mudanças de roupa e de pele a todo instante (TEIXEIRA, 2014). É ainda no meio dessas redes e da massificação do computador e da internet que se abrem possibilidades de práticas de liberdade que se exercem na tomada da língua e de seus usos em outras rotas de aprendizagens (COVRE, 2014).

Ainda surfando nas redes da comunicação, Celino (2012) oferece pistas interessantes para pensarmos nos processos de *ensinoaprendizagem* em suas conexões com os filhos de um paradigma emergente que aponta para formas de auto-organização do sujeito na contemporaneidade mediante suas experiências com as redes de tecnologias de informação e comunicação e que se processam de modo interativo.

Interação, relações, encontros que disparam *aprendizagens ou desaprendizagens* e que soam como resistências, que emanam, por exemplo, das problematizações nas aulas de Filosofia, que criam condições para que os estudantes possam *enxamear* suas versões próprias, que possam enunciar novos mundos e que suas versões sejam armas contra as técnicas de captura da vida e produção de subjetividades que produzam suas *sub-versões* (ASPIS, 2012).

É no tracejar ou no pontilhar dessas redes de relações subterrâneas que se constituem fios expressivos e potentes na produção provisória de subjetividades e, longe de significar uma *subjetividade conformista*, podem aparecer como uma *subjetividade rebelde* (SANTOS, 2007, apud BORGHI, 2013), porque rasuram os discursos estabelecidos e se negam a continuar a ser o que são, pois reinventam-se a partir de outras lógicas improváveis.

Reinvenção dos humanos (COVRE, 2014) em seus processos de subjetivações que perpassam pelas pedagogias que ganham forças e formas em currículos como

artefatos culturais veiculados pelos *outdoors*, pelas revistas e seu corpos e pelas mídias (SOARES, 2014). Ainda se hibridizam por entre propostas pedagógicas da Secretaria de Educação e dos currículos em ação (MACÊDO, 2014) e, nas esquinas por onde dobram, arrebentam-se em si mesmos de modo performativo e enunciativo (BRAGA, 2012).

Pedagogias que, na perspectiva terapêutica da sociedade biopolítica, acionam investimentos e procedimentos educacionais que insistem em formar sujeitos por meio de uma pedagogia das condutas que ensina os gestos inscritos nos corpos, que os organiza e os configura como profissionais e usuários do Centro de Atendimento Psicossocial (VASCONCELOS, 2013), como estudantes do ProUni, (BORGHI, 2013), indicando como deve ser a vida dentro do crânio (AZAMBUJA, 2012) e o cabelo, a cor, a textura dos corpos na/da revista (SOARES, 2014).

Entretanto, esses corpos, subjetividades, currículos, redes, contemporaneidade, aprendizagens e algo mais – sempre plásticos e quase disponíveis aos poderes – são, ao mesmo tempo, territórios de disputas e de afrontamentos, de jogos de verdades. Para cada novo arranjo político, outras possibilidades de resistência são inauguradas, pois, entre o poder e a biopotência, entre poder sobre a vida e a potência de vida, o inusitado desliza e vaza criando a desmedida, produzindo outros modos de existência, outros modos de viver e de *com-viver dentrofora* das redes contemporâneas conexionistas, inventivas e outras em vias de atualizações.

2.1.5 Descritores de análise e Corpo sem Órgãos: pistas para uma metodologia por se fazer

Essa movimentação de visita às pesquisas no nível do doutorado pelo viés dos descritores acima comentados possibilitou a constatação de certa fragilidade ou talvez ausência da temática envolvendo enredamentos *teoricopráticos* na perspectiva de um Corpo sem Órgãos em seus atravessamentos com os currículos, com as subjetividades contemporâneas e as redes de todo tipo por onde brotam aprendizagens.

Apostamos nas implicações dessas problematizações para o campo da Educação, especificamente para os processos curriculares, como possibilidades cada vez mais

urgentes de enredamentos envolvendo os corpos aprendizes e a vida que pulsa para além da escola ou minimamente conectada com o *mundo do agora* da qual faz parte.

Isso faz acreditar que as implicações desta pesquisa para pensarmos o currículo são evidentes. E nelas apostamos, dilatando nossa concepção de escola, de aprendizagem e de experiência para além do ensino dogmático que aprisiona a vida e diminui a potência de agir (CARVALHO, 2012).

Esperamos com isso contribuir com problematizações no campo do currículo, distanciando-nos e descentrando-nos da ideia moderna da escola como único *espaçotempo* formativo e de aprendizagens, lugar inquestionável de todo saber e verdades. Isso não significa esvaziá-la como instância privilegiada de produção curricular, de atualização e reinvenção cotidiana de culturas, mas, considerar que

[...] essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes (CARVALHO; FERRAÇO 2012, p. 10).

Essas questões foram motivadas e investigadas como apostas e defesas nas experimentações curriculares coletivas atravessadas por redes que funcionam no *dentrofora* da escola, germinadoras de encontros que podem vir a potencializar a vida, a produção dos bons encontros (ESPINOSA, 2007), o preenchimento de territórios sensíveis e outras comunalidades (PELBART, 2011).

Outra motivação pode ser ainda elencada no âmbito de certo desejo ou curiosidade de estabelecer ligações entre as teorizações que nos chegam e nos afetam, pela vontade de nos relacionar com o estado de coisas e de corpos que nos compõem, na tentativa de investigar os processos pelos quais as juventudes se tornam o que são em constante deslizamento.

Contar essa viagem de aprendizagens e de cumplicidades, acompanhar as experimentações das juventudes por meio de uma metodologia errante, visando a mapear os processos nos quais essas juventudes se encontram enredadas nos *espaçostempos* curriculares, apresentam-se como possibilidades de forçar o

pensamento a problematizar o mundo em que vivemos de modo conexionista, inventivo e ainda não nomeado.

E como viajar nessas redes, acessar seus aplicativos e segredos, acompanhar processos experienciais das juventudes em suas andanças, descrever e mergulhar nessas redes na tentativa de cartografar seus fluxos? E o que significa uma metodologia errante? O que a alimenta e como produzi-la no plano de imanência em suas conexões com os objetivos de pesquisa propostos?

2.2 UMA METODOLOGIA ERRANTE NOS *ESPAÇOSTEMPOS* DAS REDES COTIDIANAS CURRICULARES: PERSPECTIVAS E APOSTAS

Na falta de um nome adequado, de um suposto caminho para encontrar o objeto de pesquisa para, em seguida, mensurá-lo, a viagem metodológica aqui ensaiada vagueou pelos mundos movediços e fronteiros, pelas bordas, superfícies e zonas de atritos com o intuito de habitar trilhas e percorrer atalhos ou caminhos não preestabelecidos, sem roteiros, bagagens ou *caixas de ferramentas*⁸ apriorísticas.

Esses cuidados objetivavam evitar determinado modo de *pensarfazer* uma travessia metodológica de perspectiva dogmática e aversa às inovações, aos acasos e às surpresas. Assim, uma das primeiras providências rumo a essa viagem – por entre coisas, corpos, palavras, experiências coletivas e paisagens – dizia respeito a certa preparação ou ensaio que antecede uma viagem, ao requerer do viajante que se lança a essa aventura algumas escolhas ou cuidados, por exemplo, decidir por onde ir e com quem ir, o que levar como bagagem, optar por certos lugares a serem visitados e em, alguns casos, estar atento às estações do ano, ao calendário e aos prazos, aos preços e aos bolsos, dentre outros investimentos e motivações.

Poder-se-ia decidir, também, realizar uma viagem de modo bastante despretenso, quase desordenado, arrumando algumas peças de roupa em uma mochila e seguindo para o embarque sem bilhete, sem destino, *sem lenço e sem documento, nada no bolso ou nas mãos*, apostando na força da sorte e do imprevisto, lançando-se aos acontecimentos intempestivos.

⁸ Usaremos essas *caixas de ferramentas* como *teoriaspráticas* na perspectiva de colocá-las em funcionamento, visando a compor mapas e trajetos em companhia de Deleuze (1979).

Mesmo com tantas possíveis redes que motivam os corpos a se desterritorializarem, empurrados por negócios, família, estudo, lazer, compras, dentre tantos outros agenciamentos que carregam ou pelos quais são carregados, em nível de problematização aqui proposto e sem a pretensão de tratar com categorias universalistas e dicotômicas, traçaremos uma linha caricaturada (ou seria uma fabulação?) entre os viajantes andarilhos e/ou viajantes turistas para, em seguida, apontar em qual lógica de pesquisa essa viagem metodológica continuou.

Neste ponto ou parada, pegamos carona com Deleuze (1991) e Carvalho (2012a) e adotamos a ideia bergsoniana de máscaras e clichês, em que nos parece que o viajante clichê é assaltado e se guia por determinado modo operacional de seguir a viagem, cumprindo horários e roteiros comuns a todos, frequentando os mesmos restaurantes indicados na revista ou páginas da *web* mais acessadas, não enxergando, talvez, a multiplicidade de becos, cores, pessoas, experiências que não estão ali somente para serem simplesmente fotografadas.

O viajante, nessa perspectiva, desloca-se em um pacote turístico preconcebido e viaja visando ao mero registro, à repetição do já aprendido de modo unilateral, obedecendo às prescrições e às certezas do que vai encontrar. Reconhecimento? Faz da viagem e da paisagem territórios despotencializados vistos como rotinas a serem cumpridas e, posteriormente, postadas no *facebook* ou projetadas na parede da sala como lembranças compartilhadas com os amigos durante um jantar pós-viagem. Certamente, nesse movimento, muitas coisas se passam, porque sempre se passam.

O viajante andarilho, por sua vez, tende a se conectar com as máscaras e a refletir sobre o plano de imanência e seus acontecimentos juntando e estabelecendo contatos intencionais, ou não, cortando e fragmentando ligações, desejando, ainda, realizar sinapses e unir a arte, a filosofia e a ciência contra a opinião formatada (CARVALHO, 2012a).

A intenção era realizar essa viagem na perspectiva das desterritorializações e, ainda, em companhia de Carvalho (2012a, p. 13), quando diz que:

[...] o desejo, ao se expressar através de máscaras, num processo de simulação, passa intensidades e faz com que os corpos vibrem ('corpos vibráteis'), propulsionando forças de superfície que funcionam como

condutoras de afetos e afecções. Ou seja, tais forças produzem movimentos de afetos gerados no encontro dos corpos que, produzindo encantamento ou desencantamento, desmancham mundos em processos de desterritorialização.

Em qual perspectiva a viagem metodológica seguiu? Enredada em processos desterritorializados que se constituíam nas dobras (DELEUZE, 1991), nas bifurcações como potencializadores de fluxos inventivos que deslizavam pelas zonas de atritos, que se enrolavam e desenrolavam em si mesmas, que se encontravam ao mesmo tempo *foradentro*, como misturas que ampliavam as forças intempestivas e criativas dos acasos, dos encontros e dos acontecimentos.

Essas misturas são explicitadas por Deleuze e Parnet (2004, p. 82) como processos que se dão

[...] entre os estados de coisas ou as misturas, as causas, almas e corpos, acções e paixões, qualidades e substâncias, por um lado, e por outro lado, os acontecimentos, os Efeitos incorporais impassíveis, inqualificáveis, infinitos que resultam dessas misturas, que se atribuem a esses estados de coisas, que se exprimem nas proposições.

O exercício ou o ensaio metodológico dessa viagem pautavam-se, ainda, por tentativas em prestar atenção aos esquematismos doutrinantes e aos modelos simplistas, colocando o pensamento sob suspeita ou em suspensão a partir daquilo que Deleuze e Guattari (2012, p. 15) denominaram:

[...] *síntese a priori*: ou seja, parte-se da ideia de que algo vai ser necessariamente produzido sobre tal modo, mas não se sabe o que vai ser produzido; *análise infinita* em que aquilo que é produzido sobre o CsO, já está compreendido nele, sobre ele, mas ao preço de uma infinidade de passagens, de divisões e de subproduções. Experimentação muito delicada, porque não pode haver estagnação dos modos, nem derrapagem [...].

Nesse sentido, as experimentações metodológicas eram uma aposta na possibilidade e na potência dos encontros entre os corpos com os processos pelos quais esses eram e são afetados, percorrendo seus rastros, indo à busca de indícios nos diferentes *espaçostempos* frequentados pelas juventudes *dentrofora da escola* em seus enredamentos na/pela cultura do asfalto, dos muros, das redes de todo tipo, das relações de amizades e de aprendizagens, dos acontecimentos intermináveis, pois, de algum modo, os corpos a serem investigados se encontravam plugados nos estilhaçados da vida que os compõem e os metamorfoseiam.

A partir das diferentes redes que cortavam os muros curriculares foi na/com a rua, também, que se processou o acompanhamento das tessituras que aí aconteciam, assumindo-as como *espaçostempos* de *praticaspolíticas* (ALVES, 2010) com possibilidades de detonar trilhas, caminhos e trajetos estabelecidos e endurecidos. A rua, como lócus de reinvenção de experiências que possibilitavam “[...] a potência de ação coletiva” (CARVALHO, 2009, p. 87) e que escapavam às prescrições e normatizações supostamente organizacionais.

Essa dimensão de acesso livre, sem regras, sem portas e sem porteiros em que insisti [...], a dimensão que caracteriza o espaço público. A rua, se você quiser, mas quando a rua não está controlada, ou seja, não nos limites dos shoppings, nem nos dos edifícios institucionais, nem nos dos equipamentos de uso reservado e especializado. A rua como o lugar de qualquer um, sem proteção, onde espregueia o perigo e pode ocorrer qualquer coisa. Um lugar sem outras regras que as que se dão, sempre implícita e provisoriamente, os seres anônimos que as ocupam. E que se referem, fundamentalmente, que ninguém pode dela apropriar-se, a que ninguém é mais nem menos que ninguém. A rua como espaço da igualdade e também, claro, da insegurança, da sujeira, do comum abandono. A rua como o lugar sem posições, sem graus, sem hierarquias, sem especializações, como o lugar em que se está exposto, como o espaço do estar junto ou diante de outros, em presença dos outros, exposto à presença, aos atos e às palavras dos outros (LARROSA, 2012, p. 294).

A viagem metodológica, portanto, fazia-se como processos que andarilhavam em diferentes *espaçostempos* desapropriados e supostamente inseguros, escutando e compondo em presença de outros corpos, provocando e se deixando povoar pelas redes de conversações, *dentrofora* da escola, como uma aposta nas narrativas vistas como *espaçostempos* de todo o mundo, apoiando-se na possibilidade de experimentar outros modos de conceber e construir currículos, conhecimentos, linguagens, afecções e aprendizagens como projetos compartilhados, acreditando, assim, que

[...] o valor das conversações e das narratividades está na vinculação que têm com a obra realizada, ou seja, as conversas e narrativas expressam as vivências e, sendo assim, têm como fonte a experiência. Depreende-se daí que têm potência para organizar em torno de si uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a constituição do projeto coletivo (CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 6).

Nessa pluralidade de pensamentos compartilhados, assumimos as narrativas como virtualidades que se apresentam na perspectiva do real ou imaginário, nas lembranças que são atualizadas nos *espaçostempos* fragmentados da experiência encarnada em que o mundo se multiplica e falsifica as identidades e a produção de verdades (GOMES, 2015).

Ainda com relação a essa pluralidade de vozes que habitam as narrativas, Parente (2010, p. 95) explicita que: “Quando falamos ou pensamos, nossas falas e pensamentos já não exprimem uma essência que neles se exterioriza: eles são como que colagens que apenas indicam os padrões das redes que nossas articulações tecem”.

Desse modo, as narrativas serão aqui apresentadas na perspectiva da fabulação como processos coletivos que se forjam no acontecimento e não apenas as tomando como representação original de dado momento vivido, cópia ou fotografia que pretende descrever a realidade armazenada na memória ou registrada de algum outro modo por um sujeito autocentrado.

Para Parente (2013, p. 254), “[...] somente a narrativa e seu movimento imprevisível e problemático pode fornecer espaço onde o acontecimento se torna real, poderoso e atraente”. O autor ajuda a pensar na importância de se considerar a narrativa como acontecimento, no qual se instala a percepção de que as narrativas não apenas contam uma história, mas contam os personagens e as coisas.

Instalar-se no movimento das narrativas em suas versões não verídicas ou falsificadoras, ou ainda, em termos deleuzianos, narrativas cristalinas, nas quais há perda da imagem autocentrada ou da identidade para imagens alteradas, nas quais o eu se metamorfoseia em outro ‘e o mundo se torna falsificante e múltiplo’ (GOMES, 2015, p. 57).

Os processos narrativos se integram como o encontro do tempo com a multiplicidade, um encontro no qual não se precisa deduzir o tempo da narrativa, nem a identidade de quem fala ou age, mas apresentar os movimentos fabulatórios de tornar-se outro, já que: “A narrativa do que foi, do que é ou do que será é uma fabulação um mito, pois o passado, o presente e o futuro, por si só, não passam de fabulações” (PARENTE, 2013, p. 259).

Em meio a essas multiplicidades, a pesquisa objetivou investigar as experimentações curriculares das juventudes em suas travessias pelos heterogêneos *espaçostempos* que atravessam e se enredam de modo conexionista e inventivo com a escola, trajeto esse em que as juventudes se produzem e são produzidas pluralmente, agenciadas por desejos, afetos, linguagens, interesses, incertezas, medos e resistências.

Por esse viés, os caminhos metodológicos faziam-se como possibilidades de participar dessas redes-experiências, respirar seus silêncios de modo demorado e fazer desta narrativa uma fabulação, um acontecimento, uma história que escapam às linearidades e aos ordenamentos sobrecodificantes.

Nesse sentido, o mergulho na viagem metodológica se deu como tentativas de fazer uma pesquisa que se processava no meio do caminho, nas rachaduras das superfícies dos corpos e na emergência dos acontecimentos, nas relações, redes e encontros entre um corpo e outro corpo, nas dobras desses mesmos corpos em suas multiplicidades, torcidos, retorcidos, e à espera de novos desdobramentos atualizados pelo *tempo do agora, do ontem e do devir* (AGAMBEN, 2009).

2.3 PRÓXIMA PARADA: ESTAÇÃO CAMPO DE PESQUISA

Mesmo de modo parcial e incompleto, a viagem metodológica começou com aproximações ao território escola para aí encontrar as juventudes com seus enredamentos, com os movimentos dos corpos experienciais aprendizes em suas andanças *dentrofora* dos *espaçostempos* curriculares e, assim, acompanhar seus processos conexionistas e inventivos – provocados, liberados e povoados por uma multiplicidade de corpos – na tentativa de investigar as experiências colaborativas que se manifestam como “[...] redes: de amigos, de famílias, de comércios, de conhecimentos, de afetos etc., conectados por algum fator que combina os anseios, interesses e desejos das pessoas e coletivos” (CARVALHO, 2012b, p. 191).

O campo de pesquisa foi uma escola pública da rede de ensino fundamental, situada no bairro de Fátima, no município de Serra/ES, escolhida pela sua localização entre *Shopping Centers*, terminal de ônibus, hospital, complexo industrial, praia, praças, *lan house*, aglutinando grande número de pessoas que se deslocam de vários outros bairros do município até a escola em função de sua acessibilidade.

O percurso metodológico realizou-se durante os meses de junho a dezembro do ano letivo de 2014, acompanhando e participando da vida da escola no turno vespertino. Usamos, inicialmente, como registro desses encontros, um diário de campo, narrando/escrevendo/fabulando as experimentações escolares, suas práticas curriculares entre muros pedagógicos, as movimentações das juventudes em seus

enredamentos e aprendizagens, entrelaçando o que estávamos experimentando como pesquisador, olhando o plano de imanências e tentando mapear pistas para investigá-lo em suas relações com ideias, conceitos, experiências e autores: redes.

2.4 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM AS JUVENTUDES

O primeiro contato com o campo de pesquisa ocorreu distante da própria escola, sem hora e local marcado, ao encontrarmos a gestora escolar no Centro de Formação da Sedu/Serra e manifestarmos nossa intenção de pesquisa. Naquele momento, durante a conversa, o pensamento movimentou-se e surgiram confusamente os argumentos de defesa do porquê da escolha daquela escola: localização, conexões com redes de comunicação urbanas e currículos, encontros vividos com professores em outras escolas, amigos. O pensamento-certeza⁹ de que não haveria impedimentos em entrar naquele território público e realizar ali andanças de todo tipo apresentou-se em toda sua arrogância e esplendor.

Entretanto, durante uma conversa de minutos, à medida que era anunciada uma possível estada-pesquisa em *sua escola*, com a intenção de experimentar ali, durante alguns longos e breves meses, um laboratório existencial, visando a entrar nos processos curriculares que aconteciam por entre muros, redes e corpos que aí circulam, a fisionomia da gestora foi ganhando matizes outras.

Mesmo assim, continuamos explanando nossas perspectivas de pesquisa, a serem produzidas juntamente com especialistas circenses, multiexperimentadores, máquinas desejantes, conceitos aleatórios, óculos *teoricopráticos*, pistas rasuradas à procura de experimentações curriculares coletivas com a pretensão de fabricarmos uma escrita sobre o que nos foi possível compartilhar.

Certamente isso foi dito à gestora escolar de outra maneira, porque, às vezes as palavras são lançadas de outro modo, as coisas são pensadas, ditas, fabuladas e escritas de outro modo, “[...] nunca as coisas se passam aí onde se pensa, nem pelos caminhos que se espera” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 14). E, então, a surpresa: os risos, os abraços, a vontade que inicialmente inauguraram o encontro

⁹ Encontramos similaridades entre o pensamento-certeza aqui expresso e a ideia de Deleuze (1988), em relação ao pensamento dogmático como representação de uma imagem pré-constituída, dada e naturalizada.

cederam lugar a um corpo sério, quase carrancudo e, sobretudo, preocupado. No calor da hora, no impulso da conversa, respondeu: *Não acho uma boa, não, e sabe por quê? Se for pra ir pra minha escola e depois dizer da nossa distância da vida dos alunos e somente criticar, dizer que tudo o que estamos fazendo tá errado, então, não! Os professores não vão aceitar porque tivemos uma experiência que somente colocou a gente pra baixo e que deixou todo mundo indignado. Isso nos atrapalhou demais. Mas, é sobre o que sua pesquisa? O que é que você pretende observar?*¹⁰

Sem muita clareza, surgiram as palavras: territórios curriculares, políticas, redes educativas, andanças, experimentações, acontecimentos, movimentos *dentrofora* da escola. Na confusão do categórico *não* e da construção dos argumentos que a convencesse a mudar de ideia, brotavam abismos e a tentativa de explicar ou iniciar outra conversa, traçar outra linha sem saber sequer se havia alguma explicação a ser inventada.

A conversa seguiu matracando com o que se imaginava ser um estágio, ou pesquisa, alimentada pela vontade de compartilhar, trocar e aprender com o território escola, por meio de processos colaborativos, sem a pretensão de chegar à escola com sujeitos tipificados, identidades enjauladas, com metodologia acabada, consciente e atenta a tudo e a todos. Mas uma perspectiva de fabricar e problematizar, no campo de pesquisa, experimentações não objetivadas, vividas e visualizadas coletivamente e que se encontravam ali mesmo em fase de germinação.

A ideia que nutria a entrada no campo de pesquisa encontrava-se mobilizada pelo desejo de exercitar e gaguejar e padecer com as experiências das juventudes, entrar na escola e ser susceptível aos seus processos curriculares e sem convicções arraigadas, somente desconfiando, como movimento de pesquisa, de que seria necessário recomeçar, rever e reinventar *ferramentas*, olhares, percepções e sensações.

Depois de alguns segundos, a gestora respondeu: *Vamos fazer assim, porque aconteceu uma vez e não foi legal, não significa dizer que aconteça de novo. Vou*

¹⁰ As falas dos participantes que se enredaram com a pesquisa aparecerão destacadas em itálico.

conversar com o coletivo da escola, ver o que eles acham, marcamos um dia e aí você vai até o grupo e explica sua pesquisa, suas intenções, diz o que pretende fazer e como. Vamos ver o que o grupo acha.

Após a saída da gestora, as ideias gravitaram soltas pela sala, desconstruídas ou minimamente colocadas em xeque, repensando os clichês que insistem em enxergar na escola um território a ser assaltado e receptáculo passivo das *estrangeiridades* povoadas de boas intenções com os sujeitos que ali habitam. Território expropriado de ações transformadoras e da noção de negociações em prol do comum (CARVALHO, 2009).

Os dias à espera do combinado da escola, da decisão tomada por seu coletivo, de seu poder de exercer políticas e escolhas, de viabilizar ou não a construção de uma narrativa, como também a reação da gestora carregada de cautela, de consideração pelo grupo de professores/as deu o que pensar.

Remexendo a ideia de que Deleuze (2007) se referiu ao fato de se colocar à *espreita*, ao exercício do pensamento, de suspender os impulsos sensoriais, ao que Larrosa (2002) chama suspensão dos automatismos, questionávamos se teria a gestora naquele momento, por meio da experiência, da prudência, da humildade, do poder sensível de escuta para o coletivo da escola, exercitado um indicativo ético em meio aos *pequenos nada* que habitam os diferentes corpos à espera de encontros. Talvez, sinais sutis de uma gestão escolar compartilhada entre professores/as naquela escola.

Após alguns dias, fomos informado pela gestora da possibilidade de apresentar ao coletivo da escola nosso interesse de pesquisa e possíveis desdobramentos no cotidiano escolar. Desse modo, ao final de um dia letivo, estacionamos diante do portão fechado a cadeado da escola à espera da vigia que nos atende mascarando chicletes e fazendo bola, brincando e falando com quem estava ao redor, uniformizada e de posse do segredo da porta. A funcionária responsável pela segurança gira chaves e fechaduras, abre possíveis estratos de pesquisa e fluxos de desejo, deixando atravessar para o *dentrofora* da escola intenções a serem experimentadas errantemente.

Alunos/as saindo das salas de aula, pais e mães e avós e tias no meio do caminho, funcionários/as, paredes e corredores lisos que são quebrados pelo azul das portas das salas, muitas delas trancadas e, dentre elas, uma é invadida pela ansiedade e pela timidez, onde encontramos a gestora escolar sentada à mesa, articulando reparos em computadores, formatura de 8ª série, traçando uma rede com sonhos, parcerias que de algum modo viabilizassem acontecimentos a favor do desenrolar da vida cotidiana na escola. Ela nos saudou e falou orgulhosamente que a escola foi contemplada com dois projetos e até a semana seguinte aconteceria mais um.

Em função da batida do sinal terminando o dia letivo e da movimentação de professores e alunos no corredor, a conversa foi cortada e nos dirigimos à sala dos professores às 17h30min, onde percebemos, por meio de um quadro de aviso afixado à esquerda da entrada da sala, que o horário da reunião havia sido comunicado, colocado em circulação, assim como a postura de alguns professores/as presentes à sala que denunciavam a espera de algo. Da fala da diretora? De momentos e encontros para deliberações e afirmações coletivas? Tratar de alunos, aprendizagens, currículos e rotinas? De como a pesquisa seria anunciada pelo professor pesquisador?

Todas essas questões ao mesmo tempo e, de repente, capturamos com o olhar alguém bebendo água, amparada pelos/as colegas de trabalho docente, cúmplices de um mau encontro que despotencializou a jornada pedagógica daquele coletivo naquele dia. Uma professora experimentou o desgosto de ter tido o celular roubado dentro da sala de aula, em seu *próprio* local de trabalho, e ainda ter de participar de reunião.

O assunto da pesquisa foi introduzido pela gestora que disse: *Acho interessante o grupo ouvir o que o professor tem a dizer sobre as intenções de pesquisa dele e depois analisarmos se cabe na nossa escola, se é relevante para nós como escola.* Suspense, tensão e tremores musculares à espreita e, pausadamente, uma voz frágil, escorregadia e medrosa corta o silêncio da sala como tentativa de explicar, inventar justificativas, responder às perguntas que sequer sabíamos as respostas quanto à realização da pesquisa naquela escola.

E alguém indaga: *Se não pretende dar retorno à escola ao final do estágio, da pesquisa, que não tem produto ou resultado a nos apresentar ao final da pesquisa, de que modo esse trabalho contribui com o campo da educação em nossas práticas como professores e alunos?*

Convincente ou não, as palavras foram ditas em defesa dos coletivos praticados nos cotidianos escolares como *espaçostempos* de exercício político, dos corpos que aí transitam como corpos desejanter que afetam e são afetados por inúmeras redes educativas e que gostaríamos de investigar o seu funcionamento *dentrofora* da escola, acompanhando ou mapeando, por meio das andanças dos alunos, os processos que estão em movimento e o que isso produz entre corpos, currículos, muros e redes de educabilidade.

Na conversa, manifestou-se, também, que os resultados ou as narrativas sobre o que seria possível experimentar durante a pesquisa na escola estariam à disposição do grupo para que pudesse conhecer e compartilhar ideias e divagações, alterá-las e legitimá-las pelo acesso ao diário de campo aberto para os interessados, os desconfiados, os curiosos, os colaboradores anônimos ou assumidos.

Uma professora questionou ainda com o dedo indicador apontado para o teto: *Não tá muito claro o que vai fazer, por exemplo, vai entrar na minha disciplina, na aula e acompanhar meu trabalho e depois seguir os alunos? Como é isso? Os pais vão saber disso?* A resposta foi que, durante o processo, as narrativas, as anotações e impressões, os projetos e intencionalidades seriam discutidos, apresentados e talvez modificados em função das conexões, das andanças, das conversas com os pares da universidade e da escola, podendo sofrer mudanças de percursos, olhares e desejos.

A insistência perante o grupo afirmava que a pretensão inicial era fazer com que os acontecimentos experimentados com a juventude compusessem a metodologia, a narrativa fabulatória e seus processos de invenção e, sem qualquer arrogância ou supremacia, a pesquisa estaria à disposição do grupo para o fomento de conversas, trocas, produções de linguagens, currículos, corpos e afetos-afecções (ESPINOSA, 2007; CARVALHO, 2009, 2012c).

Outro professor, até então atento e encostado ao armário, manifesta-se, fazendo uso da palavra e defendendo, por meio de conhecimentos da experiência, de acontecimentos profissionais anteriores, uma possibilidade ética de enxergar na pesquisa um movimento que merecia voto de confiança.

Mais silêncio e olhares percorrem a sala e se atravessavam. *Gente! O que vocês acham? Podemos decidir isso agora ou damos a resposta ao professor depois?* – perguntou a gestora ao grupo. Indiferenças e desconfianças por parte de alguns, credibilidade e acolhimento por parte de outros e o grupo decidiu pela realização da pesquisa na escola a partir da semana seguinte.

A conversa se estendeu mais um pouco com deliberações quanto à organização da rotina escolar, como: avaliação, horários, provas devolvidas em branco, alunos/as andariando no corredor depois de entregar a prova, outros que permanecem no corredor depois da batida do sinal. A gestora indaga: *Vamos rever os nossos combinados?*

A professora que questionou se o processo de pesquisa entraria na sala de aula dela narrou que uma aluna se referiu a ela como professora novata, perguntando se sabia do funcionamento dos momentos que antecedem a prova. Disse a aluna: *Professora, é assim: depois do recreio, temos tempo para beber água, ir ao banheiro e revisar os conteúdos. Você ainda não sabe disso por ser nova na escola.* A professora narra a situação em sala e pergunta: *É assim mesmo, gente?* Todos riem e o nome da aluna vem à tona. Só podia ser ela.

E mais histórias: o aluno que acabou de chegar. Qual série estudava lá na outra escola? Série ou ano? *Acho que ele é sexto ano diz alguém.* Tá se adaptando ao Brasil e a família ainda vai trazer o documento essa semana. O grupo discute que é preciso fazer os alunos voltarem com as provas em branco e pensar um pouco mais, analisar as questões, mesmo quando forem de múltipla escolha. Provas em branco só no último caso... E mais casos.

Depois disso, a frequência à escola passou a ser de três vezes por semana, acompanhando e compartilhando com as juventudes que transitavam pelo território escolar, conversando sobre as intenções de pesquisa, respirando seu cotidiano,

participando de suas redes e narratividades que aconteciam nos recreios, nas salas de aula, nas entradas e saídas, pegando carona nas experimentações curriculares.

Para isso, utilizamos, inicialmente, como registro desses encontros, um diário de campo, narrando, escrevendo e fabulando por entre os acontecimentos escolares, ouvindo seus muros pedagógicos, entrelaçando-os com as teorizações que agenciavam a pesquisa e tentando mapear pistas em suas relações com ideias, conceitos, sensações e autores.

Assim, desencadeou-se uma viagem metodológica que se fazia no próprio movimento curricular/vida em companhia dessas juventudes encarnadas em suas experiências e aprendizagens, em seus *saberesfazeres*, poderes, linguagens e afetos (CARVALHO, 2009), imbricados em redes de todo tipo que se expressavam e ganhavam visibilidade por meio dos acontecimentos e das surpresas que as povoavam.

Em um segundo momento dessa viagem, acompanhamos esses processos de enredamento junto a essas juventudes, oferecendo-nos para participar das tessituras das redes espalhadas para além da escola e com as quais elas frequentavam, por onde transitavam e escorregavam – ou simplesmente passavam displicentemente – atento às suas narrativas e suas relações, redes e possíveis conexões com a temática em questão.

2.5 EXPERIMENTAÇÕES NOS/COM/EM PROCESSOS METODOLÓGICOS ERRANTES: FRAGMENTOS DE UM DIÁRIO

Dentre as experimentações curriculares que acompanhamos como elementos de passagem, com seus ritmos, ritos e sinais, certa vez – após o terceiro toque da sirene – nos dirigimos ao pátio externo da escola e encontramos os/as alunos/as que se organizavam em filas de acordo com a série, formando grupinhos que se espalhavam por todos os lados, com suas roupas e sapatos e mochilas multicores. Avistamos, também, uma das coordenadoras que amigavelmente pegava pelo braço de um, abraçava o outro, empurrava sutilmente mais um e os conduzia para o grupo correspondente.

A primeira impressão nos pareceu que aquelas filas – que sugeriam processos disciplinares, uma seriação ou algo do gênero – não iriam funcionar, pois, em nosso entendimento, tudo se apresentava bastante solto, uma vez que percebíamos somente alguns alunos/as em fila, muita conversa e risos. A ideia inicial era que ali estavam os corpos soltos, materiais pedagógicos soltos e a pressa das coordenadoras em organizar o que talvez já estivesse organizado, mas sem *stress*. Estaria tudo ali solto? Aos poucos, os alunos/as foram seguindo para as salas de aula e não ficava muito claro ou visível como se organizavam, a partir de quais lógicas eram levados a se colocarem em movimento.

Imagem 1 – Platôs ou passagens¹¹



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Presenciamos esses movimentos de entrada dos alunos por várias vezes e isso chamava a atenção pelo clima de amizade e de descontração que pairava ali, pela composição que se fazia entre sonhos curriculares, filas duplas, triplas ou pequenos bandos que se moviam ou moviam corpos de passagem, pedindo passagem ou aos empurrões, aos risos e motivados, ou não, por infinitas lógicas, sonhos, desejos e expectativas.

¹¹ Algumas imagens, letras de músicas, poemas e sons que surgirão no decorrer da narrativa têm o propósito de provocar no leitor afecções que possibilitem tocá-los como textos que se entrelaçam a outros textos (CARVALHO, 2012b), não tendo a pretensão de explicar, interpretar, ser objeto-metodológico da pesquisa; apenas convidar os interessados a se deixar levar pelo sopro de uma corrente de ar (DELEUZE, 2007).

E quando esse território educativo, o local de entrada, de ritualização inicial para a jornada pedagógica era deixado pelos/as alunos/as e coordenadores, outros preenchimentos aconteciam e, desta vez, pelos papéis das balas que anteriormente haviam adocicado as bocas e, naquele momento, dançavam e deslizavam no chão empoeirado da quadra de esportes da escola embalados pelo sopro de uma corrente de ar.

Imagem 2 – Linhas em (des)lissamento



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Em um desses momentos, aguardamos a entrada dos/as alunos/as e, como havíamos percebido pequenas reformas no pátio da escola que eram anunciadas por sacos de cimento, latas de tintas, escadas portáteis, trabalhadores da construção civil e cheiro de mudanças nas paredes e muros, aproveitamos o pátio vazio e indagamos ao trabalhador que suavemente alisava a superfície de um banco de madeira, dando-lhe a coloração verde: mas por que somente agora a escola está sendo reformada? Respondeu que a Prefeitura tem muitas coisas a fazer e que às crianças em breve estragariam tudo outra vez. Questionamos novamente se foram as crianças que estragaram, também, a cobertura da quadra com sinais de deterioração. Disse-nos que o engenheiro responsável não soube escolher o material, pois não considerou a maresia, a proximidade com a praia.

Sem respostas ou interesse em continuar a conversa por parte do carpinteiro-pedreiro-pintor, ficamos sem saber se crianças e engenheiros, Prefeitura e/ou maresia, quem eram os responsáveis pela conservação/deterioração do prédio da escola.¹²

Esses pequenos reparos também foram comentados em uma de nossas entradas certa vez a uma sala de aula em que um aluno respondeu durante nossa conversa¹³ que, *como a Prefeitura estava enrolando para fazer a reforma, a escola organizou-se com a comunidade e conseguiu fazê-la* (ALUNO, 5º ano vespertino).

Por diversas vezes, em função da falta de determinado professor à escola, quer fosse por motivo de licença médica, dia do aniversário do/a docente ou qualquer outra ausência, era solicitado que assumíssemos algumas turmas visando ao cumprimento da jornada pedagógica e, ao mesmo tempo, garantindo que os alunos/as fossem mantidos em sala de aula, abertura para que pudéssemos realizar a pesquisa.

Essa situação era articulada pelas coordenadoras de turno que encaravam o fazer da pesquisa naquela escola como possibilidade também de colaborarmos com o seu funcionamento, participando das atividades em sala de aula como professor e/ ou pesquisador, acompanhando os alunos/as nas aulas de campo, envolvendo-nos nos eventos da escola.

Na primeira oportunidade de conversarmos com os alunos/as em sala de aula, tratamos de nos apresentar e de explicitar nossas intenções de pesquisa, nosso vínculo com o município como professor de Educação Física. Nessa ocasião, como não havíamos planejado o encontro com os alunos/as, tentamos negociar e ouvi-los: O que vamos fazer? É possível descer para brincar e organizar a brincadeira? Podemos escutar as propostas e as ideias dos colegas? Confusão, falação e a conversa seguia seduzida pela possibilidade de descer, sair da sala de aula não importando pra que e nem pra onde. O que eles queriam era descer até o mundo

¹² Essa questão foi abordada pela diretora em conversa com alunos e professores na entrada em determinado dia, antes do início da jornada de aulas, com toda a escola formada ou disposta em fila. Nesse dia, cantou-se também o Hino Nacional e a participação de alunos e professores foi contagiante, uma vez que não se utilizou o microfone e nem caixas de som.

¹³ No susto, fomos consultado muito educadamente pela coordenadora se poderíamos ou tínhamos a intenção de conversar com os alunos/as de tal turma, uma vez que o professor havia faltado por motivo de licença médica.

das brincadeiras, do lúdico e dos acontecimentos e aí se deixarem povoar pelo verbo brincar, festejar, rir, experimentar afecções e exercer contatos.

Essas negociações em sala de aula se alongavam com corpos em pé a perguntar, a questionar, a olhar desconfiados, a obedecer e a posicionarem-se à *espreita*, anotando outras lições, remexendo celulares e arguindo-nos do que se tratava aquela aula, onde estava a professora, o que estava acontecendo, se passaríamos dever. Um aluno nos advertiu: *Professor, seu óculos estão sujos*.

A questão do *passar dever* se apresentava de modo bastante emblemático em função das suas repetições em outros momentos da pesquisa, pois alguns alunos/as insistiam que alguma coisa fosse copiada no quadro como sinônimo de aula ou estratégia para que os demais fizessem silêncio (se ocupassem de algum modo), ao mesmo tempo em que os outros alunos/as gritavam que não queriam copiar.

Desse modo, parece-nos que o acontecimento da aula, sua importância ou ressonância na perspectiva de alguns alunos/as só faz sentido quando o ritual do copiar no quadro se efetua, quando estão ocupados com lições ou atividades apresentadas pelo professor/a e, em alguns casos, seguidas da nota.

Na tentativa de registrar esses acontecimentos, certa vez, um celular foi colocado por nós propositadamente no quadro branco em frente aos alunos/as, sugerindo que estavam sendo filmados. Ao fazer a inferência de buscarmos um apagador na sala ao lado, gritaria geral: *Não deixe o celular de bobeira não, tio. A professora... teve o celular roubado nessa sala. É melhor não deixar aí*.

Essa fala do aluno provocou a suspensão dos automatismos da docência, do *ensino ou da pesquisa*, dos conteúdos ou valores da *disciplina de* (ALVES; OLIVEIRA, 2012) e colocou-nos à *espreita*. O que aquilo significava naquele momento? Vamos conversar sobre? Quais relações nós podemos construir? Quem somos nós para nós mesmos? Somos todos ladrões? Mas, ladrões de quê? Não podemos confiar uns nos outros? Silêncio, risos, *espreitas* e esperas à deriva de acontecimentos.

Os 50 minutos daquele encontro ficaram registrados como uma tentativa de tecermos redes de conversações que muitas vezes escapam aos objetivos inicialmente propostos (mesmo porque fomos até a sala para atender a uma

demanda da escola), e ainda mais, quando os envolvidos não se mostravam interessados ou estavam alheios ao processo, naquele caso, a fabricação dos dados, os questionamentos quanto ao roubo do celular da professora, assim como não foram atendidos quanto aos pedidos de descer para brincar.

Sem tempo e nem apagador para deixar o quadro preparado para mais uma sessão do *ensino de* (ALVES; OLIVEIRA, 2012), o sinal bate e uma professora aguarda do lado de fora da sala a nossa saída e é recebida pelos descontentamentos: *Mas nós íamos descer. Mas não é sua aula agora.* E, satisfeitos ou não, os alunos/as passaram a se preparar para mais duas aulas de... aborrecimentos, desejos, expectativas frustradas e mais um evento no/do cotidiano escolar solto em uma tarde que tendia para chuva.

Sáímos da sala de aula nos questionando e reafirmado a necessidade de repensarmos o que significavam os objetivos e a metodologia de pesquisa em suas relações com os acontecimentos cotidianos da escola, suas surpresas e urgências, nossas fragilidades e incertezas como pesquisador na perspectiva errante.

Ainda nesse dia, às 17h30min, na sala dos professores, reunião para tratar de um projeto subsidiado por uma empresa privada que abarcaria alguns setores da comunidade, como o comércio e a escola. Nesse momento, foi discutido um emaranhado de redes curriculares a serem lançadas e que se manifestavam em formas de visitas a museus e à reserva ambiental, reciclagem, Ação Global, mostra cultural, cursos, reposição, família na escola, parcerias com o Poder Público e privado e como a escola poderia usufruir disso, como fazer *usos* dessas oportunidades e o que o grupo pensava a respeito.

Esse acontecimento, com seu emaranhado de fios e nós sutis ou perigosos, imanes e escorregadios, laçados por todos os lados, fez-nos lembrar das *redes de políticas* mapeadas por Ball (apud MACEDO, 2014, p. 1538), quando essa pesquisadora salienta que “[...] as redes são constituídas quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes e constituem, nesse movimento, comunidades políticas pelo compartilhamento, contingente, dessas demandas”.

Compartilhamento em que se misturavam diferentes lógicas, discursos, ideias, sonhos, solidariedade, imediatismos, disparates, não linearidades, “[...] que precisam

ser assumidos como fios e nós presentes na tessitura das redes de *saberes-fazer* dos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2005, p. 31). Naquele momento, os/as professores/as sugeriram, no traçado daquela rede, que se realizassem oficinas de massagem relaxante, decoração de unhas, alimentação *light*, penteado afro, pintura de tecido, sucoterapia, enfeites natalinos, dança, zumba. Cinco minutos para as seis horas da tarde. *Gente, mais alguma coisa? Vocês têm até sexta-feira para pensar mais alguma coisa. Tudo bem?* – pergunta a gestora.

A sala dos professores foi, durante nossos primeiros encontros com os acontecimentos da escola, *espaçotempo* escolhido ou que agradavelmente nos acolheu e aí mais nos demorávamos na expectativa de que, a partir daí, pudéssemos conhecer, por meio das narrativas dos professores, o que transbordava os muros escolares – os acontecimentos andarilhantes que nos interessavam participar no *dentrofora* – ao mesmo tempo em que ficamos como pesquisador sem saída, porque as conversas com os alunos na entrada e no recreio se apresentavam monossilábicas e marcadas por certa desconfiança por parte deles e pelo nosso desconforto em querer saber o que faziam *dentrofora* da escola.

Era ainda nessa sala que, ao chegarmos às tardes à escola, éramos informado dos últimos acontecimentos curriculares, das possíveis alterações e desdobramentos para aquele dia letivo. Em um desses encontros, alguns minutos depois do sinal, precisamos sair às pressas para atender à solicitação da coordenadora, visando a ocupar as aulas de uma professora de licença médica.

Assim, ao entrarmos em sala de aula, improvisação e apresentação das intenções de pesquisa aos alunos e de nossa atividade como professor-pesquisador interessado nas políticas¹⁴ de experimentação que aconteciam *dentrofora* da escola. A conversa foi tecida conjuntamente por entre substantivos, como ladrões, corrupção, Câmara de Vereadores e democracia, em que as palavras voavam pela sala e a noção de política pairava sobre a representação das representatividades.

¹⁴ Os primeiros encontros com professores/as e alunos/as – com o campo de pesquisa em si – foram marcados por certa obsessão ou ingenuidade em querer decifrar, explicar, enxergar, no cotidiano escolar, desdobramentos de práticas políticas – micro e macro – entretanto, no andar da carruagem, percebemos a impossibilidade de tal empreitada, uma vez que “tudo é política” em experimentação activa (DELEUZE; PARNET, 2004). Todavia, foi nessas experimentações, nos diálogos com os alunos/as e professores/as que passamos a perceber que o que nos movia eram os enredamentos e seus acontecimentos em constante movimentação imbricados em políticas.

Naquele momento, insistíamos em problematizar a questão das políticas, como *experimentação ativa* marcada pela resistência, pela desobediência, pela participação nos diálogos, pelas expressões entediadas de ter que ouvir mais um professor ou pesquisador falando de...

O horário ou a aula nessa turma termina e, na próxima sala, toda a ladainha de novo. Entretanto, nessa turma, alguém sugeriu que brincássemos de garrafão ou qualquer outra atividade em que não fosse utilizada a bola.¹⁵ Alguém explicou outro jogo mais conhecido deles/as: pique-bandeira. Antes de sairmos da sala, recapitulamos alguns aspectos: política, experimentação, responsabilidade, negociação.

A experiência ao descer para o *espaçotempo* da quadra com uma das turmas com aproximadamente 19 alunos/as ratificou a necessidade de repensarmos o número de alunos/as por turma, uma vez que os encontros, as relações de proximidade e distanciamento nos fizeram escutar e participar de suas narrativas de modo intenso e cúmplice, por exemplo, o que nos disse uma aluna ao se referir a essa experimentação, relatando que havia trabalhado durante aquela atividade mais do que nas aulas de Educação Física. Disse trabalho fazendo aspas com os dedos.

Quando perguntada por que não fazia as atividades durante a aula de Educação Física, respondeu que às vezes estava doente ou não queria participar. Teria sido aquela brincadeira um bom encontro também para ela? Algo que tivesse aumentado sua potência de agir? Um acontecimento esporádico, sem nome ou tipificação que, ao se assemelhar a uma aula, uma conversa, uma brincadeira, teria arrastado forças suficientes para afecções alegres?

Ao voltarmos à sala de aula com a turma, descobrimos que algumas alunas haviam ficado no banheiro e, quando questionadas o porquê, não souberam ou não quiseram responder, negaram-se a estabelecer contato e continuaram o percurso de volta à sala como se nada houvesse acontecido.

¹⁵ Estratégia supostamente *politicamente correta* utilizada naquele momento pelo pesquisador visando a fugir da prática do esporte pelo esporte ou dos jogos tradicionais, como futebol, vôlei ou queimada. A intenção era que eles/elas sugerissem alguma atividade que não os separassem em função das questões de gênero.

Problematizando esses acontecimentos, divagando sobre a atitude das alunas que se esconderam no banheiro e a outra que *trabalhou*, de certo modo, colocamo-nos sob suspeita e demoramos a pensar em como os processos, os diferentes sentidos, desejos e expectativas das juventudes *dentrofora* das escolas se encontram susceptíveis às contingências e aos possíveis, aos acasos e às incertezas e, somente nas experimentações cotidianas do respirar, vão nos compondo em desertos e territórios propensos à abertura, à resistência ao novo e ao desconhecido para, em seguida, serem novamente esvaziados e seguir seu rumo aleatório a preencher outros vazios.

Nessas aleatoriedades que atravessam a escola e que, de certo modo, abalam seus *fazeressaberes* e mobilizam opiniões, registramos, em determinado dia, a chegada de um docente à sala dos professores. Apressadamente, ele liga a televisão anunciando o acidente com o candidato à Presidência da República Eduardo Campos. Alguém comenta também um suicídio cometido por uma adolescente que estava deprimida porque terminou com o namorado.

Estado de choque, inquietação, perguntas, comentários, comoção. Iniciam-se pequenos debates políticos na sala envolvendo os candidatos. Quem vai substituí-lo na campanha? E o PT? Dilma, Marina, Aécio Neves? Mas o tempo para a discussão, para as condolências, para a suspensão dos automatismos é curto e o sinal insiste em tocar fazendo lembrar Paulinho da Viola e os tempos, as correrias e os encontros:

- Olá! Como vai?
- Eu vou indo. E você, tudo bem?
- Tudo bem! Eu vou indo, correndo pegar meu lugar no futuro... E você?
- Tudo bem! Eu vou indo, em busca de um sono tranqüilo... Quem sabe?
- Quanto tempo!
- Pois é, quanto tempo!
- Me perdoe a pressa - é a alma dos nossos negócios!
- Qual, não tem de quê! Eu também só ando a cem!
- Quando é que você telefona? Precisamos nos ver por aí!
- Pra semana, prometo, talvez nos vejamos... Quem sabe?
- Quanto tempo!
- Pois é...quanto tempo!
- Tanta coisa que eu tinha a dizer, mas eu sumi na poeira das ruas...
- Eu também tenho algo a dizer, mas me foge à lembrança!
- Por favor, telefone - Eu preciso beber alguma coisa, rapidamente...
- Pra semana...
- O sinal...
- Eu procuro você...
- Vai abrir, vai abrir...

- Eu prometo, não esqueço, não esqueço...
- Por favor, não esqueça, não esqueça...
- Adeus! Não esqueço...
- Adeus!
- Adeus!¹⁶

É interessante o quanto o toque do sinal no cotidiano das escolas – dentre tantos outros artefatos culturais – em questões de segundos, transfigura esses *espaçotempos* escolares funcionando como uma pedagogia das condutas corporais (VASCONCELOS, 2013), aligeirando passos, disparando reclamações por parte dos/as alunos/as que se demoraram durante as provas, fazendo com que algumas personagens, ainda incrédulas, olhem no relógio porque sabem ou desconfiam que alguma coisa vai ou está acontecendo e que é preciso uma preparação.

E o último toque do sinal convoca a todos para seus postos, e a sala dos professores/as vai aos poucos se esvaziando, persistindo, entretanto, no ambiente, somente a voz alta da televisão que teve seu volume aumentado durante algum tempo e que concorria com tantas outras vozes ao mesmo tempo.

Dias antes, fomos perguntado por uma das coordenadoras sobre a possibilidade de assumirmos as duas últimas aulas naquela tarde – 15h50min - 5ªA, 16h40min - 5ªB – uma vez que uma das professoras estaria gozando o dia do seu aniversário. Aproveitamos então a entrada da pedagoga à sala e solicitamos os materiais que pretendíamos utilizar e que foram prontamente surgindo: giz de cera, lápis de colorir, tesouras e cola, papel cenário e sulfite.

Entra mais uma professora na sala e diz: *Boa tarde. A outra responde: Tá difícil com uma tarde tão ruim. O que aconteceu?* As conversas giraram entre as últimas notícias e displicentes olhares aligeirados para a televisão. A última professora ao entrar na sala comenta: *Acho que a humanidade tá ficando maluca. Agora mesmo estou vindo de um exame, estou cheia de agulhadas* (e mostra os braços com os esparadrapos). Continuou dizendo: *Se a gente não se cuidar...* E então, perguntamos: *Como podemos nos cuidar? Como você está se cuidando? Vou pensar e no recreio te respondo.*

¹⁶ VIOLA, Paulinho da. **Sinal fechado**. Disponível em: < <http://www.vagalume.com.br/paulinho-da-viola/sinal-fechado-2.html> >. Acesso em: 12 ago. 2015.

A professora falou ainda da efemeridade da vida, da correria e, enquanto isso, rapidamente, entre as professoras e a pedagoga, uma rede de solidariedade era montada a seis mãos, um mutirão acontecia agenciado pela necessidade de selecionar folhas de papel A4 e grampear as provas, emergindo, assim, preparação para uma aula que aconteceria a todo vapor. A dona das provas saía de cena para entrar em outra cena, enquanto as outras professoras continuaram o processo, grampeando.

Imagem 3 – Redes de cooperação e grampos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Uma vez que iríamos à sala de aula, decidimos estrategicamente não esperar o recreio acabar e fomos aguardar os alunos/as na sala, levando debaixo do braço os apetrechos solicitados à pedagoga. Ao entrar na sala, ficamos a estudar polissílabos, adjetivos e verbos que se misturavam com rãs, leões, leitão etc. nos questionando se estariam, naquele quadro, naquela aula, naquele *espaçotempo* pedagógico, perspectivas educacionais exclusivamente de cunho racionalizantes, inventivas e cognitivistas ou um *mix*, uma mestiçagem, um hibridismo de todas elas em movimento e enredamentos em sua potência inventiva.

E alunos/as entram na sala: barulhentos, correndo e arrastando as cadeiras como se o recreio continuasse, agora em outro lugar. Em sua maioria, eles/elas sequer prestavam atenção à figura que nervosamente os aguardavam. Seria necessário gritar, chamar a coordenadora, sair correndo também? Depois de vários minutos de espera, de indignação e paciência, aos poucos, iniciamos uma conversa, traçada pelos seguintes aspectos: Como vocês gostariam de ser tratados? O que vocês acham que poderíamos fazer? Se vocês encontrassem uma chave mágica que fosse possível abrir qualquer porta, para onde vocês iriam? Não respondam ainda. Temos folhas, lápis, cola e tesouras, façam desenhos, rabiscos, letras coloridas ou como vocês quiserem.

A ideia da chave mágica tinha a pretensão de sugerir que os/as alunos/as *viajassem* na imaginação, na fantasia e compusessem coletivamente, talvez, outras possibilidades de brincar de estar, sentir, percorrer nas asas do devir *espaçotempos* para além da sala de aula e da escola e expressassem, desse modo, suas vontades e desejos e as registrassem no papel e dessem margens para outras coreografias e fabulações.

Imagem 4 – Experimentações metodológicas



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A brincadeira com a chave mágica, portanto, foi utilizada como estratégia metodológica visando ao fomento de redes, de comunicação e relações, como alternativa de pesquisa para nos aproximarmos das expectativas dos alunos/as em seus processos de invenção de mundos possíveis. Uma aposta nos processos experimentais curriculares aleatórios e inventivos que surgem nos/com os *pequenos nada* do cotidiano escolar (PAIS, apud CARVALHO, 2012).

E as perguntas invadem a sala: *Posso fazer com ela? Podemos fazer um grupo sentado, aqui no chão? Vou fazer sozinho. Não vai descer, não? Professor, você tem uma chave aí? É obrigado a fazer?* Enquanto isso as folhas passavam de mão em mão. Lápis de cor e de cera eram escolhidos, mais cadeiras arrastadas. No decorrer do processo, pedidos para ir ao banheiro ou beber água, apaziguar pequenos desentendimentos, desaparecimento de objetos, desavenças de todo tipo. Nas folhas começavam a surgir portas de vários formatos, campos de futebol, praias e árvores...

A aula acabou com a batida do sinal e aos poucos fomos recolhendo os desenhos e as tentativas de produzir alguma coisa que não sabíamos também o que era. Alguns alunos pediram para ficar com seus próprios desenhos, outros diziam que gostariam de terminar em casa, outros ainda rasgaram as folhas que voaram na direção do cesto de lixo.

Na saída da escola, a pedagoga nos perguntou:

– *E aí, deu certo?*

– *Então!!!*

– *Humm, esse então já diz tudo.*

Respondemos: Bom, não tinha nada a dar certo ou errado. Pretendíamos fazer com que os alunos/as atravessassem portas e escolhessem para onde queriam ir, alguns foram, outros não. O interessante foi ter aprendido como, às vezes, os alunos/as demoravam a se organizar, como alguns demonstravam tédio e não se interessavam pela atividade proposta, como reagiam e resistiam às sugestões de brincar de inventar.

Mesmo assim, fomos embora levando debaixo do braço pedaços de papel com portas desejadas, árvores e casas inacabadas e a pergunta: será que poderíamos concluir isso em outro momento? O que será que a professora da sala ao lado achou da confusão? O que teria se passado com os alunos/as ao encontrarem/desenharem portas, chaves e possíveis passagens? O que teria acontecido ali que sugeria aprendizagens inventivas? E como saber?

Se, segundo Deleuze (2007), não sabemos em que momento acontecerá a aprendizagem, talvez, em nossas experimentações metodológicas, estivéssemos a liberar fragmentos, fluxos, passagens e inacabamentos que se manifestavam nas experiências curriculares daquela escola, germinados das bifurcações e nos processos que se irradiavam do meio, das extremidades, dos acontecimentos incertos e flutuantes em condições de alterar, disparar desejos e expectativas e experimentações de todo tipo.

Imagem 5 – Inacabamento



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Em uma dessas experimentações curriculares, a chuva ou a inadequação da quadra para os dias molhados quebrou a previsão de uma tarde de jogos futebolísticos (seriam cinco ao todo). Como esse evento precisou ser adiado, isso acabou possibilitando outros jogos envolvendo a professora de Educação Física e os

alunos/as, utilizando as cadeiras e mesas do refeitório, às voltas com tabuleiros de xadrez, futebol de prego, banco imobiliário, manuseando celulares...

A não realização do jogo nos fez mudar de ambiente e ocupamos a sala da pedagoga depois de algumas semanas usando a sala dos professores. Nossa alegação para tal feito consistiu em defender a ideia da possibilidade ou necessidade de os/as professores/as ficarem à vontade para resolver questões suas, um pouco de privacidade. As coordenadoras e as pedagogas demonstraram preocupação, perguntando se algo teria acontecido, se não estávamos à vontade na sala. Dissemos apenas que gostaríamos de ocupar outros *espaçostempos* na escola.

Essa ocupação nos oportunizou aproximações com a pedagoga que foram reveladoras no tocante ao entendimento das lógicas que constituem as disputas, as relações de poderes e negociações entre os professores/as e os que atravessam as práticas curriculares: a divisão do número de aulas dessa ou daquela disciplina, os posicionamentos daquilo que significa ser tradicional e inovador, os que são *donos da cadeira* e os profissionais contratados, os que têm domínio de conteúdo e aqueles que têm controle de sala. Disputas que envolvem diferentes mundos, lógicas, temporalidades plurais que coabitam na escola, e alguns professores/as apresentavam dificuldades em estabelecer contatos com os demais, despotencializavam encontros de antemão marcados pelos clichês, pelos estereótipos, pela fragmentação.

Depois dessa conversa, foi possível problematizar e mapear o porquê de determinados professores não participarem do recreio com os demais professores e preferirem permanecer na secretaria. Percebemos, assim, suas desistências de querer envolver-se com o grupo novato de professores/as como reação ou ameaça a determinado estado de coisas em decurso durante anos. Algumas questões nos chamaram a atenção: quais afecções estão sendo produzidas? Como esses processos interferem nas relações de *ensinoaprendizagens* dos corpos aprendizes da escola? O que poderia ser feito em prol das convivências que aumentassem as capacidades desses docentes de agir, de querer coletivamente ser mais?

Em outra ocasião, conversando com a diretora escolar, essas questões foram também ventiladas e apontadas em função da alta rotatividade de professores que circulam pela escola, do comprometimento entre alguns docentes contratados provisoriamente e daqueles efetivos e o quanto esses atravessamentos se enredavam nos processos de *ensinoaprendizagem*.

Pensando nesses processos e em suas relações com outras tantas redes curriculares em sua cotidianidade, certa vez, na escola, fomos convidado, em determinado momento, a acompanhar as turmas das 6^a séries D e C à visita ao Museu Vale do Rio Doce, que fazia parte do cronograma de visitas de campo estipulado pela escola, visando a oportunizar aos alunos aprendizagens *dentrofora* da escola (ANEXO B).

Ao mesmo tempo em que pensamos na oportunidade de cartografar e conhecer as andanças dos alunos/as, experimentar junto com eles outros encontros em diferentes territórios educativos em seus entrelaçamentos com a fabricação dos dados, visualizamos também a possibilidade do estreitamento de laços de amizade e de camaradagem com as juventudes que iam aparecendo nessa travessia metodológica, permitindo, assim, que os sentidos da pesquisa vagueassem entre outros territórios e se deslocassem em busca de artefatos que facilitassem mapeamentos pelos *espaçostempos* curriculares experimentados de modo coletivo.

A possibilidade dessas experimentações curriculares despertou-nos para a invenção da produção de um vídeo com os alunos como exercício de uma metodologia errante que ia se fazendo nos acontecimentos. Essa situação intensificou a grande expectativa que antecedia essa andança e que se alimentava de preocupações com a preparação: precisaríamos conversar com os alunos/as antes? E dizer o quê? E o que os alunos/as achariam disso? O que seria pertinente, interessante, curioso registrar? Como produzir encontros sem hierarquizar ou categorizar os envolvidos no processo?

No dia e hora marcados, ao encontrarmos com os alunos ainda no pátio interno da escola, sugerimos que, durante a andança, eles aproveitassem para fotografar e filmar e, caso desejassem, posteriormente, poderíamos juntar o material, expor na escola, disponibilizá-lo nas redes sociais, montar um painel imagético.

Ao entrarmos no ônibus que nos levaria ao museu, fomos surpreendidos pelo bafo quente de um objeto estacionado durante muito tempo exposto ao sol com suas janelas fechadas e poltronas sendo escolhidas agitadamente. A coordenadora pediu silêncio e palavras de ordem foram pronunciadas: comportamento, respeito, educação, boas maneiras. Reforçamos tudo isso em breve conversa com os/as alunos/as e seguimos.

Sensação boa ao abirmos a janela e deixar o ar entrar, curtir o trajeto: olhar a paisagem urbana em movimento, sentindo a velocidade dos motoqueiros que passavam apressados, os banhistas na areia da praia deitados e a namorar o mar... Tentamos perceber os espíritos vampirescos e brincantes em seus paralelismos em uma tarde curricular ensolarada e animada pelas músicas que eram entoadas pelos/as alunos/as que ocupavam as últimas poltronas do ônibus.

A visita monitorada às dependências e ao acervo do museu foi marcada pelas marteladas das informações sobre trilhos, vagões, datas, cidades e palavras distantes endereçadas aos alunos por mais de uma hora e, aos poucos, alguns deles começaram a sentar encostados às paredes, a utilizar fones de ouvido, celulares e *tablets* que apareciam não se sabe de onde.

Imagem 6 – Visita ao museu



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Aquelas explicações incitavam nos/as alunos/as certa impaciência que se manifestava em forma de baralho e das brincadeiras sorrateiras. Uma aluna nos diz: *É sempre a mesma coisa. A diferença é que saímos da escola.* Insistimos na conversa: Igual como? *Alguém falando, falando e a gente escutando.*

Essa impaciência fez brotar uma rede de máquinas eletrônicas que apareceu, com mais força, no momento em que a monitora convida o grupo a entrar na sala da maquete e cessa de informar ou explicar, deixando os alunos/as por conta do movimento das locomotivas em miniatura que deslizavam nos trilhos. Correria entre eles/elas para capturar o melhor ângulo imagético por meio das lentes dos seus celulares, acompanhar os vagões do trem, perguntando sobre as cidades, circulando pela sala e registrando ou produzindo suas próprias linguagens, talvez, inventando-se como passageiros, maquinistas, pedestres, multidão.

Saindo da sala da maquete e finalizando a visita, uma pausa em uma sala em forma de atelier com mesas e cadeiras dispostas para trabalhos em grupo, lápis coloridos e eis que surgem maletas de papel. Ao abri-las, os alunos-viajantes encontraram algumas perguntas que poderiam ser respondidas com palavras, desenhos e cores.

Imagem 7 – Registros



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Dentre as perguntas que as maletas traziam, figuravam: objeto preferido; lugar de aprender; a brincadeira de que mais gosta; receita tradicional da família; lugar especial da cidade; como é sua casa; destino com meus amigos; meu futuro. O que os alunos teriam respondido? Como acessar essas respostas? Como provocar uma rede de conversas a partir daí?

Essas maletas¹⁷ deram o que pensar e o que fazer porque inspiravam a querer saber o que os alunos haviam desenhado ou escrito, quais sonhos e expectativas foram narrados, pintados, imaginados e o que isso poderia fomentar como possibilidades de nos aproximarmos desses alunos.

Ao chegarmos à escola de volta e ao descermos do ônibus, alguns pedaços dessas maletas já se encontravam no chão, rasgados ou esquecidos e, mesmo assim, solicitamos aos alunos que as guardassem, visando a uma possível exposição juntamente com as fotos e os vídeos fabricados por eles durante a visita ao museu. Imaginamos, também, que essas maletas poderiam se transformar em um potente estímulo para a realização de uma oficina em que os alunos pudessem narrar suas histórias e compartilhar suas andanças pelo mundo.

Imagem 8 – Sonhos e expectativas



Fonte: Arquivo do pesquisador.

¹⁷ Essas mesmas maletas foram usadas em outros momentos da pesquisa, por exemplo, durante uma de nossas experimentações metodológicas desenvolvidas com os/as alunos/as e na realização da Mostra Artística, Cultural e Científica da escola (MACC), conforme posteriormente detalhadas.

Discutimos essas ideias com a pedagoga e com a gestora e, alguns dias depois, fomos à sala de aula reforçar aos alunos da 6ª D a importância de que, no dia seguinte, trouxessem as maletas para a realização da oficina. Demonstraram interesse em participar. Alguns disseram que as maletas haviam sido devoradas pelo cachorro, rasgadas pelo irmãozinho mais novo ou que haviam sumido.

No dia combinado com as coordenadoras e com os alunos e de posse do horário escolar em mãos sinalizando em qual disciplina seria possível a realização da oficina que ocorreria com os alunos das duas turmas juntas, objetivando potencializar os encontros, dirigimo-nos à sala de aula. Entretanto, na última hora, a professora de uma das turmas questionou se não poderia ser em outro horário, uma vez que ela precisava daquela aula. Desse modo, o grupo foi dividido em dois: um que começou às 13h10min até às 13h50min e o outro das 13h50min às 14h40min.

Ocupamos então uma sala de aula que se encontrava vazia, em função da aula de Educação Física no pátio, e, à medida que os alunos/as iam entrando com suas respectivas maletas, agradecíamos a participação e explicávamos novamente o porquê daquela oficina, o nosso interesse de pesquisa e informávamos que estaríamos usando o celular para gravar.¹⁸

Mesmo com a empolgação e a descontração que marcaram esse acontecimento por parte dos alunos/as – seus comentários, a publicização de seus sonhos e a abertura em expor-se perante o grupo – a nossa impressão era de falta de objetividade ou superficialidade durante as conversações, como se não tivesse ocorrido uma preparação mais detalhada, algo sem conexão com a vida e com a pesquisa.

Preocupação exacerbada, talvez, em fabricar os dados, em utilizar os *espaçotempos* de modo pragmático e mensurável. O encontro tendeu para o molar binarismo pergunta-resposta, para o controle do evento e certa decepção com as respostas dos alunos, em nosso entendimento, de perspectivas monossilábicas.

¹⁸ Conforme acordado com os professores/as, desde o início de nossas andanças, foi dito também aos alunos/as que todos os registros somente seriam usados mediante consentimento e autorização dos envolvidos. Dos dois grupos participantes, apenas um membro pediu inicialmente para não ser filmado. Entretanto, à medida que as conversas iam acontecendo, esqueceu-se do celular e participou veementemente das conversas, opinou sobre as questões que surgiam. Fez-se participante.

Mesmo assim, rimos bastante e conversamos sobre aprendizagem, imaginação, viagens, redes, chocolates e gostos dos professores e seus currículos. Falamos das linguagens que inventamos para nos comunicar, por exemplo, ao usarmos o celular, dos instrumentos musicais, dos conhecimentos e informações que são debatidos em aula, das Línguas Estrangeiras, do corpo...

Quando abordamos a questão das redes, os participantes relacionaram-nas com as redes sociais, os contatos realizados pela *internet* e o uso do aplicativo do *facebook*. Um dos alunos enfatizou que as redes significavam *muita gente junta e trocando informações*. As redes ainda foram apontadas como algo que *facilitava os encontros e as amizades*.

Quanto aos sonhos ou desejos ainda não realizados, um aluno salientou a sua vontade de conhecer Nova Iorque e andar pelas ruas que ele até então só havia visto nos filmes. Quando questionado com relação à língua estrangeira, como faria para se relacionar com as pessoas, a resposta foi rápida: é só usar o *google* tradutor.

A escolha de uma profissão também se apresentou como preocupação dos participantes e a necessidade de um *bom emprego* que lhes possibilitasse ter seu próprio dinheiro para comprar o que quisessem e, de preferência, que fossem donos do próprio negócio, como proprietário de um *pet shop*, de uma loja de confecção ou de uma *lan house*.

Essas conversas, de certo modo, evidenciaram o quanto os/as alunos/as se encontram imersos nas redes de consumo e de sonhos, antenados com os discursos que incentivam o empreendedorismo e a iniciativa privada e individual e, ainda, como essas redes produzem subjetividades e conectam desejos com o mundo do trabalho e da produção da vida.

Um pouco dessa heterogeneidade suscitada pelas redes na perspectiva acima elencada envolvendo a subjetividade, o trabalho e o capital foi certa vez registrada durante uma das redes de conversa que se desenrolou antes do início do turno vespertino realizada com os alunos do 6º ano que nos narraram suas experiências, sonhos e desejos a partir dos fragmentos descritos a seguir:

Pesquisador: Mas não teria nenhuma ocupação que não fosse só o trabalho?

Amigo: *Yuotube*.

Pesquisador: *Youtube e o que é isso?*

Amigo: Você grava vídeos.

Menino da bicicleta: *Mas não é profissão.*

Amigo: *Você ganhar dinheiro é uma profissão.*

Pesquisador: Mas vocês acham que uma profissão é só cumprir um determinado tempo e ganhar dinheiro?

Amigo: *Não...*

Menino da bicicleta: *Eu queria quando eu crescesse ser um veterinário, abrir muitos pet shops, ter uma fazenda. Eu queria.*

Pesquisador: Queria ou quer? Você queria ou você quer?

Amigo: *Eu quero.*

Pesquisador: É porque queria é passado.

Menino da bicicleta: *Não porque eu queria no futuro abrir uma fazenda, abrir uma veterinária, ter fazendas.*

Pesquisador: Mas você não acha que querer é poder?

Menino da bicicleta: *Nem sempre querer é poder, por exemplo, quando você vai em uma loja, mas muitas vezes não tem condições de compra?*

Pesquisador: Mas se você insistir naquilo?

Menino da bicicleta: *Se você focar naquilo você consegue. Igual eu. Queria conseguir uma bicicleta, ai teve um concurso aqui na escola, ai eu fui me esforcei e conseguir ficar em primeiro lugar, ai eu ganhei uma bicicleta e um jogo.*

Pesquisador: E você não acha que esse esforço é um tipo de política, é um tipo de foco que te leva pra algum lugar?

Amigo: *Sim.*

Menino da bicicleta: *Sim.*

Pesquisador: É política?

Menino da bicicleta: *É porque, se você não tiver esforço, não tiver interesse, você nunca vai conseguir fazer aquilo que você quer.*

Amigo: *Sem esforço, você não consegue, não.*

Pesquisador: E essa política da bicicleta, como é que foi? Qual é a sua próxima política?

Menino da bicicleta: Como assim? Uma coisa que eu quero muito? Uma coisa que eu quero só é me tornar um homem de bem e nunca entrar no mundo das drogas.

Pesquisador: Mas você já não é um homem de bem?

Menino da bicicleta: *Eu sou de bem.*

Pesquisador: E precisa virar homem?

Menino da bicicleta: No futuro. No futuro a gente nunca sabe o que vai acontecer.

Pesquisador: Mas não é melhor pensar agora do que no futuro?

Menino da bicicleta: *Pensar agora...*

Pesquisador: O futuro pode nunca chegar.

Menino da bicicleta: *Pois é, né.*

Pesquisador: E se o futuro não chegar?

Amigo: *Ai eu corro atrás.*

Encontramos similaridades nas falas dos participantes dessa breve rede de conversas em seus atravessamentos com a produção de subjetividades contemporâneas em seus enredamentos com a produção de riquezas que extrapolam os espaços das fábricas e investem e se esparramam na sociedade em seu conjunto, fazendo-nos pensar, em companhia de Parente (2010, p. 108), que:

“[...] o trabalho se torna cada vez mais produção de subjetividade, conjunto plural de capacidades produtivas, de capacidade de cooperação, de desejos e afetos”.

Ainda com Parente (2010), entendemos que é por meio dessas múltiplas capacidades de respostas às vicissitudes que surgem nos caminhos, nos percursos e percalços, que as redes de perspectivas inventivas e conexionistas são tramadas e reinventam subjetividades transitórias e inconformadas, agenciadas pelo desejo de obter uma bicicleta, uma nota, um emprego e que funcionam alimentando sonhos, encontros e redes infindas.

2.6 UM POUCO MAIS SOBRE A METODOLOGIA ERRANTE E AS EXPERIMENTAÇÕES NO CAMPO DE PESQUISA E SUAS MARCAS INSCRITAS NOS CORPOS (COM E SEM ÓRGÃOS)

Foi nos enredamentos dessas conversas e experimentações em seu conjunto, que se alinhavam por entre fios moventes de cooperação, de circulação e de controle que as redes fazem emergir, que a metodologia que denominamos errante foi se desenhando, considerando os processos intensivos mais do que produto garimpado para uma pesquisa ou a possibilidade da utilização de uma ferramenta metodológica para produção de dados.

Uma metodologia que, em seu acontecer, dançava em ondas e redes confusas e difusas, em que ficávamos sem conclusões ou verdades arraigadas, apenas com o formigamento de que algumas sinapses de pensamento, sensações e afecções foram disparadas, fagulhas borbulharam e desencadearam a desconfiança de que um acontecimento nunca acaba, “[...] não se esgota, pois é imaterial, incorporeal e virtual” (CORAZZA, 2013, p. 20).

À medida que os encontros encorpados com/pelas juventudes iam acontecendo nos *espaçostempos* da escola e para além dela, passamos a perceber que algo estava em construção, talvez a fiação de uma rede que timidamente se manifestava por meio de acenos de cabeças, bocas de risos, convites e perguntas que sugeriam interesse ou curiosidade sobre a realização da pesquisa. Algo que foi se transformando da desconfiança inicial à cumplicidade que nos fazia sentirmos não mais como um corpo estranho ou com a sensação de *estrangeiridade*, mas como

outro corpo igual e/ou diferente dos demais corpos paralelos que conjuntamente passam pelo território escola.

Nesse sentido, aos poucos, a travessia metodológica foi se acoplando aos corpos que surgiam na emergência dos acontecimentos e seguiam tentando fugir aos essencialismos, aos *a priori* e aos esquemas prontos que não facilitavam experimentar e nem *aprenderensinar* com a multiplicidade e com a fragmentação dos *espaçotempos* curriculares intermináveis.

Nessa movimentação, viajávamos com Canevacci (2000, p. 119), ao propor a parcialidade do método, “[...] seu radical descentramento, seu pluralizar-se, aquele seu encontrar-se enquanto entra, se adapta e faz estourar o seu objeto. Para depois desaparecer discretamente”, ampliando as rotas, reinventando técnicas, fabulações e *caixas de ferramentas* (DELEUZE, 1979), contagiando-se com outros corpos que gravitavam nessa composição.

A multivocalidade do método (CANEVACCI, 2000) apresentava-se como desafio, como possibilidade de fugir às formas engessadas de fabricar e descrever os dados da pesquisa de campo e buscar, nos processos inventivos que brotavam pelo meio, modos de contar a experiência e se deixar afetar e se enredar pelos corpos das escolas, das paisagens, dos percursos e andanças, dos acontecimentos em sua emergência.

Aguardávamos, às vezes, pacientemente, durante a viagem metodológica, sermos habitados por trilhas, devires, incertezas e a possibilidade de escolhermos e de sermos escolhidos, de experimentar caminhos novos, de tecer redes e escritas com múltiplas lógicas e linguagens, optando por gravadores, *blogs*, corpos, ruas, imagens, métodos a serem testados para uma composição teórico-metodológica engalfinhada, agenciada pelo desejo de estabelecer ligações, misturas e que se desconectavam, podendo seu estudo envolver grupos ou sujeitos, ser chamado de muitos nomes, como rizoma, cartografia, micropolítica (DELEUZE; PARNET, 2004) e tantos outros processos que não querem ou não podem ser nomeados porque escapam.

Uma experimentação que se assemelhava ao que Deleuze e Guattari (2012, p. 11-12) denominaram de Corpo sem Órgãos, ou seja:

[...] é um exercício, uma experimentação inevitável, já feita no momento em que você a empreende, não ainda efetuada se você não a começou. Não é tranquilizador, porque você pode falhar [...]. Não é uma noção, um conceito, mas antes, uma prática, um conjunto de práticas. Ao Corpo sem Órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. Diz-se: que é isto – o CsO – mas já se está sobre ele – arrastando-se como um verme, tateando como um cego ou correndo como um louco, viajante do deserto e nômade da estepe.

Experimentar a metodologia de pesquisa nessa perspectiva partia do pressuposto de que os *espaçotempos* curriculares a serem visitados encontravam-se enredados em uma infinidade de platôs “[...] que não se deixam interromper por uma terminação exterior, como também não se deixam ir em direção a um ponto culminante: [...]. Um platô é um pedaço de imanência [...]. É um componente de passagem” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 23).

A metodologia experimentada nesse sentido se constituía por meio de processos errantes que se alimentavam de pedaços, de elementos de passagem, de atalhos que surgiam no caminho e que vagueavam pela multivocalidade metodológica como possibilidade de içar redes artesanais, brincantes, provisórias e imanentes, acreditando nesses processos como aliados potentes, visando a evitar e contrariar as técnicas de pesquisa apriorísticas, os objetivos poucos afeitos à revisão.

Uma tentativa interessante que potencializava a criação de uma multiplicidade de fabulações, personagens, linguagens e métodos, provocada pelos encontros com conceitos e autores, memórias e paisagens, corpos (com e sem órgãos), estranhos, e, ao mesmo tempo, tão familiares aos nossos e que se encontravam à espreita, à espera de possíveis composições incertas e suscitadas nos/pelos enredamentos que atravessam a escola e suas experiências.

À proporção que as experiências das juventudes que acompanhávamos nos *espaçotempos* curriculares aconteciam aleatoriamente e se manifestavam em formas e forças de conexões descontínuas, esses processos provocavam em nós desconfiças de que os enredamentos experimentados por essas juventudes, por entre redes conexionistas, inventivas e plurais, eram fluxos de intensidades – Corpo sem Órgãos – que funcionavam como fractais que delicadamente se compunham como caleidoscópio que, ao leve girar da luneta para um dos lados, descortinava olhares outros, imagens e sensações inaugurais.

Isso nos obrigava a colocar o pensamento em movimento e a escapar das práticas de pesquisa voltadas exclusivamente à mera observação, descrição, recorte de uma suposta realidade e suas possíveis interpretações e mensurações a confirmar ou refutar teorias e metodologias apriorísticas (CLARETO, 2011).

Esses acontecimentos, em um primeiro momento, foram registrados com certo exagero e de modo aleatório no diário de campo, sem rigor ou centralidade, perspectivando somente querer saber, dar conta, anotar: as falas, as experimentações, sugestões e pistas que eram cartografadas, visando a não esquecer-las e buscar posteriormente suas conexões e/ou afecções com o queríamos enxergar como Corpo sem Órgãos.

Eram encontros experimentados com as juventudes em suas tessituras de redes e que se apresentavam como uma viagem de aprendizagem cerceada por processos e fluxos inventivos e conexionistas em constantes construções, transitórios e errantes à medida que o plano do vivido em seu cotidiano embaralhava essas redes e nos fazia inventar percursos metodológicos e compartilhar com as juventudes seus momentos de amizade, suas inserções em outras redes e relações em funcionamento como pisca-pisca: nômades, mutantes, fragmentadas, contemporâneas e brincantes.

Mesmo atento ou minimamente anunciando a possibilidade em rever, alterar e excluir objetivos de pesquisa, o exercício metodológico em sua errância, a importância do seu adaptar-se e desaparecer discretamente para ressurgir em outras experimentações (CANEVACCI, 2000), destacou-se durante a estada no campo de pesquisa, em contato com os acontecimentos curriculares experimentados pelas juventudes, que essas questões emergiram em sua potência e provocação ao nos questionar: em suas andanças pelos diferentes *espaçostempos* que compõem a escola, quais enredamentos coletivos conexionistas e inventivos eram experimentados pelas juventudes e nos remetiam à ideia de Corpo sem Órgãos?

Mais do que exercitar um caminho metodológico que chamávamos de errante, esses questionamentos, andanças e aprendizagens nos fizeram prestar atenção a/com/pela experiência de pesquisa e seu desenrolar-se no cotidiano, mostrando o

quanto nosso campo problemático era e é susceptível a diferentes olhares, interpretações e escolhas, como também o quanto as juventudes em suas experiências se enredam em uma multiplicidade de fluxos que são agenciados por um Corpo sem Órgãos, exercitando, aos nossos olhos, políticas de experimentações que se dobram no *dentrofora* de si e do mundo.

Foi experimentando essas andanças que talvez certa percepção ou estado de coisas se processaram no caminho – no contato com o campo de pesquisa –, não alojados e nem possuindo as características de uma coisa e nem de um estado de coisas, pois se davam no limite dos corpos e dos acontecimentos (LOPEZ, 2003).

Essa percepção ou seus fluxos impulsionavam-nos a olhar mais demoradamente os processos de singularização com que as juventudes lidam cotidianamente por entre redes inventivas e conexionistas, remetendo-nos a Benjamin (1992), quando diz que a força de uma estrada no campo é inteiramente diferente para quem a percorre a pé ou a sobrevoa de um avião.

A força de uma estrada no campo é inteiramente diferente consoante for percorrida a pé ou sobrevoada de aeroplano [...] Quem sobrevoa, vê apenas como a estrada atravessa a paisagem e, para si, ela desenrola-se segundo as mesmas leis que a paisagem envolvente. Só quem caminha pela estrada experimenta o seu poder e o modo como ela, em vez de ser a paisagem que, para o aviador se desenrolava como uma planície, a cada curva faz sobressair zonas desconhecidas, miradouros, clareiras, perspectivas (BENJAMIN, 1992, p. 43).

Os caminhos e o estado de coisas que daí emergiam por entre *zonas desconhecidas* nos obrigaram a repensar as conexões que inicialmente procurávamos entre corpos, experiências coletivas das juventudes na perspectiva do funcionamento das redes agenciadas por fluxos, desejos, afetos e incertezas de um Corpo sem Órgãos.

Esse exercício do pensamento como experiências metodológicas nos impulsionou, ainda em alguns momentos, a colocá-lo em movimento e problematizar, por exemplo, o que estávamos fazendo de nós mesmos no emaranhado de redes, conexões e relações que estávamos acompanhando a partir do próprio *fazersaber* da pesquisa. Isso porque, se estamos vivendo *endogeneizados* pelos efeitos do espírito conexionista liberado pelo capital (PELBART, 2011), como escaparmos dessa ratoeira, implodir a bolha programada e realizar uma travessia metodológica

sem ser capturado pelo espírito de um tempo supostamente guiado e a girar em alta rotatividade, pela fragmentação, indiferença e pela *maquinização das máquinas*.

Como enxergar nas pessoas, em suas sutilezas e falas, processos existenciais que não cabem em citações, em meras transcrições que serviriam somente à pesquisa e à fabricação dos dados? Como fugir das tentações clichês de querer registrar tudo e todos no diário de campo e fazer desse fato a realidade coletada por uma máquina-pensamento em contato com o campo de pesquisa, que acreditava que nada deveria passar despercebido, que não poderia esquecer o que fulano disse? Preocupado em tudo saber, anotar, gravar, de tudo dá conta e participar, opinar, intrometer-se, como desconectar-se dessas redes pragmáticas e conexionistas no campo de pesquisa?

Talvez, em companhia de Deleuze (2007), exercitando certa prudência, respirando e suspendendo os automatismos, experimentando mais demorado, permitindo-se e cultivando a escuta, falando baixo, ponderando. Dando tempo e espaço (LARROSA, 2002). Não *bastando gritar: viva o múltiplo e abaixo os automatismos* (DELEUZE; PARNET, 2004), *mas vivê-lo* embalado pelo espírito do tempo brincante que desejava a todo instante também rachar a bolha e experimentar a vida de outros modos. Uma aposta nos processos que brotam inventivamente pelo meio, nas bifurcações que estouram e arrebatam dos nós dessas mesmas redes conexionistas e que vazam desterritorializados.

Tentativas e experimentações metodológicas que procuravam ser levadas pelo sopro de mais uma corrente de ar, buscando respirar com as palavras de Veiga-Neto (2011), ao comentar a obra de Foucault, refletindo não somente sobre o que se passou (passa) com os outros sujeitos em outros *espaçotempos*, mas o que estamos fazendo neste momento com nós mesmos, pois:

[...] o que importa mesmo é, junto com Foucault, tentarmos encontrar algumas respostas para a famosa questão nietzschiana – que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos? –, para, a partir daí, nos lançarmos adiante para novas perguntas, num processo infinito cujo motor é a busca de uma existência diferente para nós e, se possível, uma existência melhor (VEIGA-NETO, 2011, p. 11).

Nesse sentido, por um dia, algumas horas ou por alguns pedaços de segundos, o campo de pesquisa despertou a possibilidade de quebrarmos as lógicas fomentadas pelas linhas duras que incidem sobre os corpos e as experiências ao invadirem e

ditarem condutas que fixam sujeitos e lugares a partir de um ponto de vista totalitário e sobrecodificante (DELEUZE; PARNET, 2004) nos levando ou forçando e forjando aproximações despreziosas com as juventudes, *com* seus caminhos e escolhas, com suas experimentações conexionistas e inventivas, com o *espírito do tempo* contemporâneo marcado pelo *aqui e agora*, pela fragmentação e provisoriedade que se entrelaçam nas tramas da criação de laços de cumplicidades e amizade na perspectiva sugerida por Agamben (2009), ou seja, certo desejo de compartilhamento da vida juntos, de determinado modo singular de *com-viver*, de fazer-se presente nas experiências e aprendizados dos outros.

No fomento dessas redes, aproveitávamos dessas ocasiões para falar da intenção da pesquisa e esmiuçar nossa própria escuta e escrita, pois fomos aprendendo a lapidar os objetivos de pesquisa durante o percurso metodológico, transitando entre redes curriculares, ora de perspectiva molar, ora molecular, outras vezes, uma mistura confusa e difusa de ambas, fazendo germinar uma terceira ou quarta linha ou platô, que em nada coincidia com as que a precederam (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

A escuta da escrita possibilitou a desconfiar de que rachar com a bolha inventando outros mundos nas pesquisas em educação, segundo Claretto (2011), colocava-nos diante de algumas questões, dentre elas, problematizar um *corpo-questão sem a imagem do pensamento que dá a segurança da bolha do conhecer, em que a pergunta a ser feita não é de cunho epistemológico, mas, antes, ético.*

O que se pretende aqui, com o campo problemático, é resistir a estas abordagens mais hegemônicas na pesquisa educacional. Resistir à constituição dessa bolha – ou imagens de bolha – que tiram a potência das águas turbulentas, dinâmicas, múltiplas em cores e temperaturas, cheiros e sabores. Múltiplas (CLARETO, 2011, p. 20-21).

Sair da bolha e aprender a *com-viver* com as juventudes, conhecer seus gostos e *espaçotempos*, participar de suas andanças na corda bamba das redes inventivas e conexionistas e fabular uma narrativa sobre o que podem os corpos e as redes que andam e circulam *dentrofora* da escola quando alimentados pelos fluxos de um Corpo sem Órgãos e as implicações desses fluxos para o campo do currículo, ou o que pode um currículo Corpo sem Órgãos ao experimentar elementos de passagem que funcionam em prol das comunalidades expansivas e de territórios sensíveis.

Imaginando que os processos experimentados por essas juventudes na contemporaneidade se encontram atravessados e enredados por determinado *espírito do tempo*, por uma suposta forma de organização do social – e que, de certo modo, nutre uma perspectiva de experiência coletiva – parece-nos oportuno delinear, a partir de autores como Foucault (1966, 1997), Deleuze e Parnet (2004) e Guattari (apud GALLO, 2012), o que, no momento, entendemos como *espírito do tempo*.

3 CONECTANDO AUTORES, IDEIAS, CONCEITOS E EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES DAS JUVENTUDES EM MEIO AOS ESPÍRITOS BRINCANTES DA CONTEMPORANEIDADE

3.1 ESPÍRITO DO TEMPO: POR ENTRE AGENCIAMENTOS E CÓDIGOS ORDENADORES

Hegel, citado por Vergílio (FOUCAULT, 1966), fala-nos de determinado *espírito do tempo* que, em cada contexto histórico, paira sobre os homens e os levam a pensar e agir coletivamente de certa maneira. Diz-nos: “É sempre um determinado modo de ser, um determinado carácter que invade todas diversas partes e se manifesta tanto nas formas políticas como nas demais formas culturais, fundindo num todo as várias partes” (p. 26).

Por sua vez, Deleuze e Parnet (2004), ao mencionarem as linhas molares, moleculares e as linhas de fuga que nos atravessam e nos compõem, em nosso entendimento, referem-se a esse *espírito do tempo* como agenciamentos e seu correspondente, o desejo, que, em seu funcionamento, comporta uma multiplicidade de *peças ou roldanas* heterogêneas a estabelecerem relações entre si.

Nesse sentido, os agenciamentos agiriam por simbioses que movimentam estados de coisas, de corpos e de signos de enunciação que se definem “[...] pelo seu grau de potência ou de liberdade, os seus afectos, a circulação de afectos; o que pode um conjunto de corpos” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 89).

Esses agenciamentos, como elementos virtuais e pré-individuais que nos antecedem, encontram-se misturados em todos os tipos de fluxos que entram em conjugação “[...] como agentes coletivos e suas paixões de corpos” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 91), acoplando-se e manifestando-se em ideias, máquinas, paisagens e percepções que são, no plano de imanência, atualizados pela experiência do sujeito na esfera individual e coletiva. Para os autores:

Há todo um sistema social a que se poderia chamar sistema muro branco-buraco negro. Estamos sempre cravados no muro das significações dominantes, estamos sempre mergulhados no buraco negro da nossa subjectividade [...]. Muro onde se inscrevem todas as determinações

objectivas que nos fixam, nos quadriculam, nos identificam e nos fazem reconhecer; buraco onde nos alojamos, com a nossa consciência, os nossos sentimentos, as nossas paixões, os nossos pequenos segredos demasiado conhecidos, a nossa vontade de os tornar conhecidos. E embora o rosto seja um produto deste sistema, é também uma produção social: grande rosto de faces brancas, com buraco negro dos olhos. As nossas sociedades precisam de produzir rosto (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 61).

Aproximando a ideia de *sistema social* ao pensamento de Foucault (1966), parece-nos que as virtualidades que operam quadricularmente seriam os códigos fundantes de determinada cultura que buscam ordenar todas as coisas e sujeitos, como discursos e práticas que se infiltram no tecido social como se isso fosse algo natural, quase como se estivessem na ordem da existência.

São os códigos fundamentais de uma cultura – aqueles que regem a sua linguagem, os esquemas perceptivos, as suas permutas, as suas técnicas, os seus valores, a hierarquia das suas práticas – fixam logo de entrada para cada homem as ordens empíricas com que ele terá que lidar e em que se há de encontrar (FOUCAULT, 1966, p. 8).

Esse autor, por meio de uma análise de cunho arqueogenealógico e recorrendo a alguns pensadores do século XVI, mostra como determinado modo de ordenação do mundo,¹⁹ das palavras e das coisas foi se instituindo na relação do pensamento com a cultura ocidental, em que certa racionalidade passa a ser estabelecida como modelo teórico ideal e universal a partir da comparação entre duas grandezas.

Essa nova episteme, como elemento ordenador do social, teria sido acirrada na Modernidade pelo viés da matematização do empírico, pela busca por unidades de conhecimento comum que se efetuavam pela comparação, pelo estabelecimento de identidades e diferenciação entre as partes analisadas e pelo poder supostamente racional de julgar.

Foucault (1966, 1986, 2002) explicita os efeitos desse *espírito do tempo*, dessa nova ordem e do poder de julgar o mundo e tudo aquilo que se acredita constituí-lo, pontuando como esse ordenamento adequado no campo político impactou o controle dos corpos e das populações como mecanismos ou técnicas de poder, codificando os sujeitos, disciplinando as condutas sociais, os comportamentos-desvios e as perversões, classificando e julgando as paixões, os instintos por meio

¹⁹ Esse ordenamento do mundo de modo universal e racionalista é explicitado em outro trabalho do autor ao problematizar os processos existenciais que permeavam o cuidado de si, tomando como cenário de análise textos-práticas-discursos que pairavam nas culturas grega, romana e helenística em certos momentos históricos.

de laudos psiquiátricos, da antropologia criminal, da sistematização dos saberes jurídicos, da ciência objetivada e de critérios específicos de determinado campo de conhecimento.

Entretanto, é no final do século XVIII,

[...] que se vê aparecer algo de novo, que é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. [...] algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma 'biopolítica' da espécie humana (FOUCAULT, 2002, p. 288-289).

Diferentemente do poder disciplinar, o biopoder vai tratar, sobretudo, das regularidades, previsões e estimativas estatísticas que expliquem ou façam compreender a média padrão da espécie humana, objetivando seu controle e enquadramento mediante mecanismos universais, em que se possam obter *estados globais de equilíbrio*.

Aqui nos parece oportuno destacar que a emergência do biopoder se coaduna com a exigência de um corpo espécie humana condizente com o *espírito do tempo* da Modernidade em vias de uma sociedade em explosão demográfica e industrial, necessitando, portanto, de novas acomodações de controle direcionadas ao corpo individual e coletivo: a biorregulamentação (FOUCAULT, 2002).

Os efeitos dessa racionalização do mundo, o enquadramento da vida e das experiências, alojando-as em um *muro significante* de perspectiva unívoca e verdadeira, são criticados por Benjamin (1994), ao salientar o quanto, na Modernidade, a proliferação e a instrumentalização da vida pela técnica foram (ou continuam sendo) responsáveis pela pobreza de experiências ao sobrepor a técnica²⁰ aos seres humanos.

Pobreza compreendida por esse autor como esvaziamento da vida destituída de sua criação estética e que cedeu lugar, por exemplo, à experiência do silenciamento dos soldados que, ao voltarem da guerra, estavam mais pobres em narrativas experienciais comunicáveis.

²⁰ A técnica, nesse sentido, é assumida como *instrumento racional* que faz parte da maquinaria da analítica da verdade com tendências a seguir leis gerais, princípios invariantes à maneira das ciências físico-naturais (FOUCAULT, 1984, apud KASTRUP, 1999).

Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizadora que a experiência estratégica pela guerra de trincheira, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Entretanto, conforme inicialmente apontamos, em companhia de Pelbart (2011) e Hardt e Negri (2010), e a ideia de biopotência, visando a escaparmos aos dualismos entre as experiências sociais de dominados e dominantes, modernos e contemporâneos, jovens e adultos etc., buscando, também, evitar um exercício do pensamento de perspectiva dualista e fatalista, como “[...] uma máquina binária que preside a distribuição dos papéis” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 31), perseguiremos esses *espíritos do tempo* na contemporaneidade a partir do que Deleuze (1991, p. 13) denominou de *dobra*, em que: “O múltiplo é não só o que tem muitas partes, mas o que é dobrado de muitas maneiras”. Ou seja: como processos que se constituem entre uma coisa e outra, que se enrolam e desenrolam em si mesmos, feitos novelo de lã, que se encontram ao mesmo tempo, *foradentro*.

Nessas dobras, os espíritos da contemporaneidade atualizam-se e se misturam, agenciam-se, entrelaçam-se e se enredam por entre estratos, linhas, desejos e fugas, que se constituem imbricados em três, duas ou mais diferentes linhas, cada uma a seu modo, influenciando o que passa e o que não passa, o que acontece ou não às juventudes contemporâneas em seus enredamentos conexionistas, inventivos e por se fazer.

Deleuze e Parnet (2004) se referem a essas linhas como segmentaridade que desenha mapas existenciais com territórios fixos e endurecidos, costurando pele em cima de pele, tecido em cima de tecido, amarrando e ancorando pessoas e coisas a partir de determinados critérios binários, que, supostamente, estabelecem o que é ser professores ou alunos, masculino ou feminino, branco ou negro, urbano ou rural – linhas molares.

Por outro lado e coexistindo com essas linhas, de modo mais flexível e poroso, temos as linhas moleculares que vão sendo tecidas provisoriamente, alinhavando e circulando, deixando brechas para trajetos não preestabelecidos e que podem desfazer-se a qualquer momento. Somando-se a essas linhas e sem saber por qual

lado será desencadeada, surgem as linhas de fuga²¹ e seus devires, fluxos e intensidade que embaralham os estratos, as organizações e estriamentos, colocando tudo em jogo, fazendo com que os espíritos conexionistas e inventivos se transformem em outras coisas, talvez, em outros processos inaugurais abertos à multiplicidade que se encarnam nas/com as juventudes.

Nesses processos inaugurais, em meio ao emaranhado das redes de conhecimentos, linguagens, afetos, conversações etc., parece-nos importante destacar algumas das conexões cotidianas com as quais as juventudes se relacionam como entidades orgânicas e aorgânicas em meio à contemporaneidade, emergindo, brotando, germinando como corpos larvares, experimentando na pele, no cimento, na máquina, reinventando-se como espíritos brincantes, aprendendo a significar o que seria lidar diretamente com uma multiplicidade de redes em (de)composições, com o funcionamento do mundo maquínico girando em alta rotação e encarando a existência humana como passageira e volátil, dotada de experimentações e conexões plurais e errantes.

3.2 CONEXÕES JUVENTUDES E ESPÍRITOS CONTEMPORÂNEOS

Dentre essas conexões, Canevacci (2005), a partir de uma perspectiva antropológica das metrópoles, pontua que o contexto pós-guerra, a vida nas grandes cidades e as *mídias-culturas* expressas e veiculadas pelas linguagens sociais têm produzido o surgimento de corpos polimorfos e praticantes de uma infinidade de *espaçotempos* da contemporaneidade como entidades que criam um novo tipo de sensibilidade e de sexualidade, modo e estilo de vida, valores e conflitos.

Esse autor se refere à paisagem urbana, às juventudes e às novas mercadorias visuais como entidades que produzem e são produzidas por “[...] uma biografia própria e uma biologia própria. Os edifícios como pessoas, o muro como pele, o cimento como carne. Esses falam a linguagem dos signos que é necessário aprender a escutar” (CANEVACCI, 2005, p. 119).

Enxergamos, nesses muros e nessas peles, do ponto de vista das *novas biografias*, indícios interessantes para problematizarmos o *espírito do tempo* no cenário atual,

²¹ Apostamos nessas linhas inventivas como *espíritos brincantes* em condições de potencializar a vida e expandir os bons encontros (ESPINOSA, 2007).

em seus nexos com a escola, com as redes educativas e com as experiências urbanas as quais as juventudes contemporâneas têm acesso, dentre elas, os deslocamentos diários em suas andanças e conexões pelo mundo.

Na tentativa de cartografar essas conexões envolvendo as experiências dessas juventudes contemporâneas e os espaços urbanos na perspectiva apontada por Canevacci (2005), sugerimos certa vez aos alunos/as que circulássemos no entorno da escola, visando a mapear os diferentes *espaçostempos* com os quais se conectam e compõem por entre pontos de ônibus e *outdoors*, pracinhas e ruas, bares e lanchonetes, fábricas e *Shopping Centers*.

Imagem 9 – Urbanos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A ideia foi alimentada com a diretora e a pedagoga da escola que providenciaram bilhetes enviados aos responsáveis e comunicaram aos professores o intuito desse mapeamento pelo bairro. Assim, em uma sexta-feira de uma tarde nublada e com as ruas molhadas, iniciamos com os/as alunos/as nossas andanças pelo bairro, conversando sobre o destino do lixo gerado pelas pessoas e o modo como era depositado nas calçadas, a utilização, conservação e deterioração dos

espaçotempos públicos, o uso de drogas e álcool que os praticantes das ruas faziam próximo à pracinha, ao lado da escola.

Ficamos sabendo, nesse ínterim, pelos/as alunos/as, que a Prefeitura, há alguns anos, desativou a pracinha ao lado da escola – retirou bancos e canteiros – em função do excessivo consumo de drogas. Explicaram que havia um projeto, por parte da escola, para incorporar esse espaço ao terreno da escola, visando a esparramar-se, uma vez que a área da antiga pracinha continuava sendo habitada de modo *desordenado*.

Seguindo pela rua principal do bairro que dava acesso ao *shopping*, paramos em um ponto de ônibus e iniciamos uma breve conversa sobre as propagandas nos *outdoors*, atendo-nos um pouco mais às placas de trânsito, aos cartazes e grafites que se expressavam pelo bairro, colorindo e sujando paredes e muros. Surgiu, então, a questão: somos nós que olhamos as publicidades ou são elas que nos olham? A discussão continuou com alguns alunos/as defendendo a ideia de que isso dependia do interesse de quem olha e do que olha. Outros/as narravam que era o *outdoor* que nos olhava porque não dava tempo para nós olhá-los, e eles estavam sempre lá a nos olhar.

Conversamos ainda sobre as diferentes paisagens do município que se estampavam nos abrigos dos pontos de ônibus do bairro com imagens da cultura local e, para nossa surpresa, elas/elas não tinham percebido que aquelas produções faziam parte do entorno em que elas/eles moravam, enquanto outros, sequer, haviam notado a sua existência.

Entretanto, esses anúncios ou informativos curriculares urbanos sobre a cultura do município, colados nos pontos de ônibus, eram muitas vezes utilizados como elementos veiculadores de protestos, recados e contestações que, aos olhos de alguns, figuravam como depredação ao patrimônio público e, para outros, manifestações de revoltas ou resistências e ainda um terceiro ou quarto olhar, que os desenhavam como arte urbana nascida da inspiração em contato com o cimento, a fumaça, o transitar aleatório pela cidade.

Imagem 10 – Lembrete



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Interessante destacar, nesses atravessamentos de lógicas comunicacionais, imagéticas e informacionais, como as perspectivas tanto das redes conexonistas que desejam educar as juventudes quanto das paisagens da cidade são transformadas inventivamente em *outdoors* que veiculam mensagens políticas e estéticas que manifestam descontentamento e resistência de modo descentrado, sem autoria e sem autorização.

Alguém sugeriu: já que estávamos participando de uma pesquisa, seria possível entrevistar os moradores do bairro? Então, de posse de um celular, entramos em uma lanchonete e uma aluna pergunta à proprietária questões pertinentes ao destino do lixo produzido pelos moradores do bairro; outro aluno quis saber o que a levou a empreender aquele negócio; alguém indaga, ainda, os motivos pelos quais ela havia mudado de cidade e se instalado ali, no bairro.

Imagem 11 – Biografias



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Por entre brigadeiros e refrigerantes, entrevistas e conversações, as narrativas diziam de encontros-vidas envolvendo mortes e migrações de familiares, esperanças e sonhos em recomeçar, juventudes e histórias outras e da possibilidade de viajar e deslocar-se pelas cidades na tentativa de refazer a vida e seguir adiante, esquecendo as dores do passado ou atualizando-as em outros territórios.

A poucos metros dali, a chegada ao *shopping* foi marcada pelo alvoroço dos alunos/as em direção às lojas de vestuário onde brincavam de experimentar roupas e acessórios. Debochavam dos preços como se fossem comprar as mercadorias, fingindo que não se importavam se tinham ou não dinheiro para adquiri-las, muito menos preocupados com os preços.

Como nem todos estavam interessados em brincar de manequim de loja, alguém questionou se iríamos nos manter a todo instante juntos ou se poderíamos marcar determinado horário e local para nos encontrarmos e cada um curtir o *shopping* ao seu modo. Após breves rodas, redes de conversas e negociações, o grupo decidiu que ficaríamos juntos para facilitar o retorno à escola e evitar que alguém se perdesse do bando, o que não inviabilizou que alguns alunos se esparramassem

sozinhos ou em dupla à procura de sorvetes, sensações e encontros, que parassem e se deixassem ser tocados de modo mais demorado pelas/nas vitrines e outras ofertas que convidavam o corpo e os outros olhos a enredá-las.

A visita ao *shopping* ia sendo experimentada pelas juventudes em suas andanças por entre lojas de eletrônicos e seus produtos interativos que possibilitavam estabelecer contatos entre os clientes, os passantes e a máquina exposta na vitraça da loja que reagia ou se afectava com os estímulos da presença humana. Ali os alunos/as dançaram e insinuaram poses e passos, deslizando os pés pelo piso liso e vitrificado do chão do *shopping*, imitando robôs e outras máquinas, talvez a si mesmos.

Imagem 12 – Interatividade



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Nessas experimentações, deixavam-se, ainda, ser massageados/as por cadeiras vibratórias que mobilizavam a curiosidades e o desejo de convivências alegres e potentes, embaladas pelos fluxos dos bons encontros que expandem as vidas e aumentam a capacidade agir, de interagir, de afetar e ser afetado, produzindo-se provisório e intempestivamente em juventude e Corpo sem Órgãos.

Após uma pequena pausa para saborearmos uma *pizza* com refrigerante, outras debandadas rumo aos brinquedos foram desencadeadas pelas juventudes. Sem obedecer aos princípios da (in)gestão alimentar ou normativa, lá se foram eles/elas a experimentar, acionar botões, pilotar automóveis, transitar nos mundos imagéticos entre real/virtual.

Imagem 13 – Entre mundos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

No caminho de volta à escola, solicitamos aos alunos que fizessem seus próprios registros-records dos acontecimentos experimentados naquela tarde, utilizando para isso nosso celular e, por meio de imagens, lembranças e sensações, narrassem o que viram, sentiram, aprenderam, gostaram, experimentaram em um dia potente de pesquisas-encontros. Os alunos/as, a partir de diferentes olhares, interesses e perspectivas, fabularam-se nas imagens a seguir:

Imagem 14 – Olhares



Fonte: Juventudes.

A partir do exposto, somos levado a pensar que um novo *espírito do tempo* e de sujeitos na atualidade se encontra em curso, enredado e alimentando-se a todo instante pelos sons das buzinas e das sirenes dos carros, pelos odores de gás carbônico, pelas imagens e pelo consumo, pelos afetos e afecções. Assim, sequestrados pelos olhares que se dirigem aos *outdoors* e demais anúncios de todo tipo, colocam em funcionamento uma *máquina urbana* que faz parte das experiências das juventudes em conexões com os espaços urbanos educativos e contribui para a reinvenção desses sujeitos em fuga e suas tentativas de escapar às prescrições, às normatizações e às tradições caducas.

Nesse sentido, concordamos com Canevacci (2005), ao assumir as cidades como espaços imateriais e comunicacionais que têm fabricado sujeitos polimórficos, assimétricos e descentrados – denominados por ele de *entidades* – que circulam nas e pelas culturas urbanas experimentando territórios, produzindo e sendo produzidos por diferentes ritos, sensações e percepções, fluxos e intensidades. Para ele:

A multiplicação dos espaços ou interzonas contra a fixidez dos lugares é este outro lado que está nascendo da metrópole contemporânea – lado móvel e transitivo – sobre o qual se envolve o olhar. A metrópole comunicacional e imaterial representa uma radical descontinuidade em relação ao modo tradicional – isto é, sintético moderno de ler a cidade [...] que conecta corpos urbanos, corpos high-tech, tecnocorpos e corpos de carne. Entre os espaços imateriais, existe uma metrópole inteiramente global e inteiramente local. A nova metrópole transita nas margens glocais,

estende-se ao longo dessas infinitas margens móveis como GRA individuais, arriscando continuamente o inquieto do escorrer, praticando a impossibilidade de diferenciar o exterior do interior (CANEVACCI, 2005, p. 53).

Apostamos nesse espírito do tempo contemporâneo – na biografia urbana, nas redes comunicacionais inventivas e conexionistas, misturadas e interconectadas, e na emergência e expansão dos espíritos brincantes –, para além das pretensões de modelar a experiência, o corpo e seus fluxos, saindo dos laboratórios, das salas de reuniões acadêmicas (ou não), dos cafés e chás literários, dos sermões religiosos que dizem/ensinam aos corpos como pensar e agir em relação a todos os assuntos – como pedagogias cotidianas que transbordam por todos esses espaços de relações sociais educativas de modo aleatório, fragmentado e agenciado por fluxos de um Corpo sem Órgãos.

3.3 COMPOSIÇÕES URBANAS, BIOLÓGICAS, ARTIFICIAIS E ESTÉTICAS: EXPERIMENTAÇÕES E FLUXOS DE UM CORPO SEM ÓRGÃOS

Canevacci (2005) utiliza-se dos estudos desencadeados pela psicogeografia²² para se referir aos efeitos afetivos do ambiente geográfico que produzem mutações nas emoções e comportamentos dos *mutóides* de forma experimental, ligados às condições de determinada paisagem urbana. Em outra passagem, o autor pontua essas mutações e afetamentos entre corpo e paisagem urbana dizendo:

A construção comunicativa do corpo como algo de profundamente ‘inatural’ e, portanto, de artificial é um dos cenários das contraculturas metropolitanas, em particular – mas não apenas de caráter jovem. Cada corpo é um mosaico-patchwork de códigos que cada jovem leva dos infinitos cenários possíveis [...]. A música como pele. Como corpo. O corpo é um texto construído, do qual as novas performances que se originaram da *body-art* e enfeitadas com as novas tecnologias dão sentidos a sensores (CANEVACCI, 2005, p. 123).

Parece-nos possível problematizar essa geografia a partir das combinações e do traçado das linhas que atravessam esses corpos na perspectiva deleuziana de Corpo sem Órgãos, de experimentação como algo que acontece mediante um conjunto de encontros de passagens com pessoas, animais, máquinas, ideias,

²² Para Canevacci (2005, p. 105-106), a psicogeografia está “[...] ligada à Internacional letrista, que ‘tinha levantado a hipótese de uma abordagem dos fenômenos urbanos, fundada na experiência vivenciada do espaço’. [...], tipo de comportamento experimental ligado as condições da sociedade urbana. [...] ‘algo qualitativamente diferente da viagem ou do passeio, porque objetiva o reconhecimento dos efeitos psíquicos do contexto urbano”.

pedras e cimentos e outras composições desejanças que nos habitam e que se mesclam por entre corpos biológicos, artificiais e estéticos.

É somente aí que o CsO se revela pelo que ele é, conexões de desejos, conjugações de fluxos, *continuum* de intensidades. [...] pequena máquina privada, pronta, segundo as circunstâncias, para ramificar-se em outras máquinas coletivas (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 27).

Esses *continuuns* de intensidades e de combinações nos convêm. Queremos enxergá-los nas experimentações que atravessavam a carne e os ossos, os sonhos e os desejos das juventudes que acompanhamos durante a realização da oficina com as maletas, da ida ao museu e das andanças ao *shopping* e que se ramificavam coletivamente em outras construções e invenções comunicacionais carregadas de intensidades.

Imagem 15 – Composições



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 27), para experimentar fluxos de um Corpo sem Órgãos, seria necessário

[...] instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidade, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra.

A noção de Corpo sem Órgãos implica, sobretudo, uma aposta nas linhas moleculares e de fuga que engendram devires e combinações que se experimentam, esparramam-se por todos os lados, sem ater-se ou fixar-se, aprisionar-se a um currículo, um gênero, uma escola, um decreto, mas desterritorializa-se e se reinventa por entre vários *Órgãos* e suas coletividades.

Essas experimentações são aqui entrelaçadas com o conceito de Corpo sem Órgãos, fabuladas como combinações possíveis que vão se acoplando aos corpos, inventando, invadindo, construindo e habitando temporariamente o plano de imanência para depois seguir seu percurso à deriva.

O plano de imanência ou plano de consistência deve ser construído; ora ele pode sê-lo em formações sociais muito diferentes, e por agenciamentos muito diferentes, perversos, artísticos, científicos, místicos, políticos, que não têm o mesmo tipo de corpo sem órgãos. Ele será construído pedaço a pedaço, lugares, condições, técnicas, não se deixando reduzir uns aos outros (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 19).

Nessas viagens de experimentações, as juventudes compunham-se por meio de inusitadas misturas e encontros que afetavam e eram afetados pelos fluxos de um Corpo sem Órgãos, como entidades de passagem que, atravessadas por intensidades, passavam e circulavam, produzindo outros ritmos e geografias, desorganizando o orgânico e desfazendo o corpo estratificado a favor da multiplicidade e das vitalidades em constante fuga, sem se deixar sobrecodificar, atar-se, costurar-se pelas linhas e ataduras molares,

[...] em condições tais que o corpo sem órgãos substitui o organismo, a experimentação substitui toda interpretação da qual ela não tem mais necessidade [...]. Não é mais um organismo que funciona, mas um CsO que se constrói. Não são mais atos a serem explicados [...] mas cores e sons, devires e intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 28-29).

Uma leve suspeita de que as experiências enredadas vividas pelas juventudes nas paisagens urbanas quando olhadas/pensadas pela perspectiva de um Corpo sem Órgãos, “[...] atravessado por matérias instáveis não-formadas, fluxos em todos os

sentidos, intensidades livres ou singularidades nômades, partículas loucas ou transitórias” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 53), seriam pequenas ilhas de aprendizagens em que os sujeitos se lançam, agenciados por toda uma composição que carrega segmentos e linhas de experimentações, de produções de liberdade e de invenções de si em suas conexões com os *espaçotempos* contemporâneos.

Dessa forma nos parece que o *espírito do tempo* contemporâneo libera a proliferação das experiências dessas juventudes que escapam às normatizações e às medidas exatas ou socialmente aceitas, possibilitando a invenção de outros corpos, outras redes e vidas que talvez não caibam em teses, discursos, teorias, pois desterritorializam-se constantemente, aguçando a pergunta espinosana: o que podem os corpos mergulhados e atravessados por infinitas redes?

Trata-se de investida revigorante, em que enxergamos possibilidades de estilhaçar a ideia corriqueira de corpo e de juventude como processo eminentemente biológico e pensá-lo em suas interfaces com as biotecnologias, com as redes sociais virtuais e, para além destas, dos infindáveis signos e códigos que a vida nas cidades, nos campos, nos mares e nas órbitas que nos cercam proporciona, quando somos agenciados pelos fluxos inventivos e connexionistas das redes contemporâneas.

Nessa órbita, segundo Canevacci (2005), a constituição atual das juventudes como categoria social entrelaça-se em eixos pulverizados e transpassados por diferentes sentidos; múltiplos, móveis e misturados em constante transformação que a torna de difícil mapeamento em função de suas ambiguidades e provisoriidades.

Nessa mesma perspectiva, Reguillo (2003) pontua que a dificuldade (ou seria potência?) de problematizar a juventude na contemporaneidade estaria na grande diversidade que cabe na categoria *jovens*, que é assumida como estudantes, bandas, *punks*, milenaristas, empresários, *ravers*, desempregados, operários, mas também filhos da Modernidade, da crise e do desencanto.

Para essa pesquisadora mexicana, essa crise e esse desencanto seriam os efeitos desencadeados pelo desgaste e pela deterioração da política e dos discursos dominantes, acentuados pela profunda crise estrutural das sociedades contemporâneas, como parte indissociável do cenário em que cotidianamente milhares de jovens semantizam o mundo e dele se apropriam. Além disso,

[...] os jovens não representam uma categoria unívoca. A juventude é uma categoria construída culturalmente. Não se trata de uma 'essência' e, em tal sentido, a mutabilidade dos critérios que fixam os limites e os comportamentos juvenis está necessariamente vinculada aos contextos sócio-históricos, produtos das relações de força em uma determinada sociedade (REGUILLO, 2003, p. 104, tradução nossa).

Segundo Canevacci (2005), a cultura experimentada pelas juventudes na atualidade se desloca a partir de algumas referências, dentre elas, a ideia de jovem como categoria social não mais atrelada a determinado tempo cronológico, fixado pela idade ou fase a ser ultrapassada pelo egresso do sujeito ao mundo do trabalho, mas também por meio de outros modos de perceber o mundo, o futuro, o corpo, a sexualidade que somente a vida, a experiência nas metrópoles, a relação com as mídias e com as diferentes e plurais inserções sociais têm possibilitado.

Parece-nos que as movimentações realizadas por essas juventudes em suas andanças pelos múltiplos *espaçotempos* que coexistem, que se moldam em um cenário cada vez mais expandido pelos meios de comunicação de massa, pelo acesso às informações disponíveis 24 horas por dia na *internet*, têm produzido essa constelação de corpos polimorfos, agenciados pelas conversas familiares que fazem circular os mais diferentes assuntos – o último capítulo da novela, o destaque da violência no jornal, o comentário político e econômico no ônibus, a caminho do trabalho, a atriz seminua entre jogadores e cantores.

Nessas conexões, imaginamos que os corpos vêm sendo afetados e afetam provocando outros arranjos e (des)organizações nos *espaçotempos* por onde circulam, construindo toda uma geografia que podemos, talvez, considerar como uma pedagogia da experiência corporal em sua provisoriedade e fragmentação.

Extrapolando a ideia corriqueira das juventudes como processo ligado ao desenvolvimento biológico, como: aparecimento de pelos, menarca, crescimento do pomo de Adão e das extremidades ósseas, dentre outras mudanças corporais, procuraremos nos movimentar no sentido de que os aparatos das biotecnologias, das supostas receitas antienvelhecimento, das dicas para ser ou minimamente aparentar juventude, o contato com as redes sociais, tudo isso tem possibilitado o surgimento das juventudes não mais presas ou fixadas a um corpo/idade ou a um indivíduo, mas, sobretudo, a uma condição de experienciar o corpo e seus acoplamentos ou enredamentos com as máquinas, as imagens, os afetos, os

desejos, os devires e os outros corpos que circulam a partir de outras perspectivas. Mais uma vez, Reguillo (2003, p. 104) salienta:

Definir os jovens em termos socioculturais implica, em primeiro lugar, não se conformar com as delimitações biológicas, como a da idade. É dizer que 'a juventude não é mais que uma palavra' (Bourdieu, 1990) e hoje sabemos que as distintas sociedades, em diferentes etapas históricas, têm traçado as segmentações sociais por grupos de idade de muitas distintas maneiras e, mesmo para algumas, esse tipo de recorte não tem existido (tradução nossa).

Assumir essas juventudes por meio de outras lógicas, visa, portanto, a escapar aos discursos e lições que aprendemos em diferentes *espaçostempos* formativos e que frequentemente estabelecem o que é jovem ou velho, normal ou desviante, progressista ou antiquado, indivíduo e Estado, deslocando esses supostos artificialismos marcados pelas questões culturais e que têm sido historicamente naturalizadas, costuradas ou alinhavadas, estando na ordem das coisas e das verdades.

Essas questões são construções sociais que parecem ter atendido aos problemas e ao contexto da Modernidade e que, nos dias atuais, requerem outros mapeamentos para problematizá-las, pois, se somos constituídos por linhas diversas, “[...] numa palavra, há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga, etc.” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 21), é no funcionamento das redes que precisamos buscar o emaranhado dessas mesmas linhas, suas tessituras e deslocamentos incertos e provisórios.

É, portanto, a partir dessa geografia e apostando na potência inventiva de suas linhas de fuga, que enxergamos possibilidades de outros corpos, ou melhor, no coletivo desses corpos acoplados às máquinas, às linguagens e aos afetos, reinventarem-se produzindo outras juventudes, estéticas, comunialidades e territórios sensíveis na perspectiva de um Corpo sem Órgãos, pois: “Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 25).

3.4 ANDANÇAS, ALINHAVOS E ENREDAMENTOS CURRICULARES DAS JUVENTUDES

Visando a entrelaçar o deslizamento das linhas molares, moleculares e de fuga (DELEUZE; PARNET, 2004) em seus movimentos e flutuações e a tessitura das redes que atravessam o *dentrofora* da escola, seguindo, ainda, as pistas de Canevacci (2005), Haraway (2009), Santaella (2004), Hardt e Negri (2006, 2010), que afirmam que na contemporaneidade estaríamos sobre os efeitos de outro *espírito do tempo*, conectado por entre linguagens, máquinas, desejos, afetos e pelo simbólico – por um coletivo de outros corpos –,²³ acompanhamos, durante nossa passagem por determinado *espaçotempo curricular*, como essas experiências em seus enredamentos eram montadas e desmontadas pelas juventudes em vários momentos da vida escolar.

Foi a partir de um centro irradiador, chamado escola campo de pesquisa, que acompanhamos a tessitura e os alinhavos dessas linhas em seus enredamentos conexionistas, inventivos e misturados, na tentativa de investigar como as juventudes as experimentam coletivamente, como ocupam territórios ainda não percorridos, como os códigos ordenadores também se desordenavam em alguns momentos, fazendo-nos lembrar das tendas no deserto habitadas provisoriamente pelos corpos errantes.

Nesse sentido, certa vez, no território escola, registramos a montagem e desmontagem de uma dessas tendas, durante os preparativos e a realização da Mostra Artística Cultural e Científica (MACC)²⁴ na escola, que consistia em apresentar à comunidade escolar as atividades desenvolvidas pelas entidades escolares no decorrer do ano letivo, bem como outras tantas invenções que emergiam das montagens e desmontagens dessas redes.

²³ Compactuamos com a ideia de corpo a partir do filósofo Espinosa (2007), como instância que se compõe de muitos outros corpos de diferentes naturezas, alguns fluidos, outros moles ou duros. Os processos de afetação desse corpo pelos corpos exteriores são de muitas e diferentes maneiras. Portanto, natureza aqui não tem a mesma conotação de essência imutável ou algo nato do sujeito moderno.

²⁴ Mostra Artística Científica e Cultural promovida desde 2006 pela Secretaria de Educação do município de Serra, visando a potencializar, socializar e promover trocas de experiências curriculares *dentrofora* das escolas. Dias de comemorações, apresentações, festas e encontros intensificados por maquetes, coreografias, painéis, muito TNT e cartolinas.

Imagem 16 – Tendas errantes



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Assim, durante o mês de setembro de 2014, acompanhamos as juventudes em seus movimentos curriculares a partir dos fluxos que a MACC suscitava em seu acontecer, prenhos de fagulhas conexcionistas ou não, anunciando que outros encontros, processos, afecções e devires estavam em andamento, que outros currículos estavam sendo atualizados e colocados em funcionamento por meio de outras lógicas que não aquelas endurecidas pelos *processos pedagógicos disciplinares* (SIBILIA, 2012).

Nesses movimentos, professores/as foram convidados ou convocados pelo Corpo Técnico da escola a assumir turmas e a organizar seus trabalhos a partir de determinadas temáticas (ANEXO A); alunos/as passaram a ocupar e serem ocupados por outros *espaçotempos* escolares, a se interessar por outros assuntos e a estabelecer outras rodas e redes de conversas.²⁵

Esse evento na escola contribuía de vários modos para que diferentes montagens ou tessituras de redes proliferassem ali mesmo, fazendo com que os corpos curriculares, em suas singularidades e múltiplas possibilidades, utilizassem outras maneiras os *espaçotempos da escola*, entrando em circulação e bailando intempestivamente, misturando-se por entre prescrições e invenções,

²⁵ O relatório final produzido pela escola referente a esse evento ao qual tivemos acesso apresenta indícios dos diferentes usos e ressignificações curriculares aí produzidos que perpassam pela fabricação, por exemplo, de um documento e seus possíveis destinatários (ANEXO A).

enquadramentos e rachaduras, deslizando e encarnando-se em espíritos vampirescos e brincantes em seus processos e possibilidades de desterritorialização.

Por entre esses possíveis que brotavam imanentes do território escola, fomos convidado pela diretora a participar desse evento juntamente com o professor de Matemática. Ficamos responsável pela turma da 6ª série D, visto que já havíamos acompanhando essa mesma turma à visita ao Museu²⁶ (ANEXO B).

Desse modo, fomos deliciosamente estimulado a uma conversa mais demorada com a 6ª série D e à constatação de que essa turma, durante nosso estágio de pesquisa na escola, de um modo ou de outro, era com a qual mais tivemos contato. Aquela era a quarta vez que nos encontrávamos e que nos afetávamos.

Discutimos, na ocasião, a possibilidade de uma dança a ser apresentada durante a MACC e o desejo de iniciar um projeto com a temática envolvendo trens e maletas e a construção de uma maquete em forma de ferrovia, assim como a possibilidade de andarilharmos percorrendo trilhas ferroviárias.

Essa ideia surgiu como uma aposta nas conexões e articulações curriculares que se estabelecem com os diferentes *espaçostempos* no *dentrofora* da escola, aqui em questão, como uma tentativa de entrelaçar a experiência encarnada durante a visita ao Museu Ferroviário em uma das aulas de campo que participamos com os alunos/as e os acontecimentos que brotam do vivido na escola.

Nessa conjuntura, iniciamos as atividades a serem apresentadas na MACC em parceria com o professor de Matemática, juntamente com os alunos/as da 6ª série D. Nosso objetivo era socializar para a escola o tema Guarda Memórias, oportunidade em que os alunos poderiam expor as maletas e seus conteúdos e confeccionar um painel com as letras das músicas: *Um trem para as estrelas* (Cazuza); *Trenzinho* (Turma do Balão Mágico); *Trem das cores* (Caetano Veloso). Decidimos que seria interessante apresentar à comunidade escolar, mesmo de modo introdutório, os objetivos e metodologias que permeavam as afecções com as maletas (ANEXO C).

²⁶ Mesmo que essa visita ao museu não constasse no cronograma de atividades de aulas de campo ao qual tivemos acesso, julgamos interessante apresentar esses agendamentos em forma de anexo, em função das implicações que essas redes-aulas correspondem ao nosso campo problemático, bem como outros eventos que aconteciam na escola em que a MACC se constituía.

Esses acontecimentos deram o que falar na escola, visto que alguns professores consideravam essa turma descompromissada com as avaliações, desinteressada durante as aulas. Entretanto, a cada nosso encontro, a turma demonstrava abertura para o diálogo e para a participação, interagindo em clima amigável, demonstrando, talvez, que os códigos ordenadores que buscam estruturar os *espaçotempos* de confinamentos aos moldes da Modernidade e que ainda persistem na escola atual (SIBILIA, 2012) transitam entre estados de corpos e estados de coisas em constante movimentação.

Nesse clima, os dias seguintes ficaram por conta dos preparativos envolvendo os corpos escolares: transformar um carrinho de compras de supermercado em uma locomotiva utilizando para isso caixas de papelão; preparar os cartazes para comunicar à comunidade escolar o que estava acontecendo e o porquê daquelas maletas; ensaiar uma coreografia sugerida pelo professor de Matemática.

Nos dias que antecederam a realização-exposição da MACC, os *espaçotempos* escolares foram enredados por entusiasmo e correria com alunos/as e professores/as a providenciar TNT, cartolinas, maquetes, folhas xerocopiadas, painéis os mais diversos. A sala da pedagoga, da diretora, dos professores/as e o próprio almoxarifado que cotidianamente estavam tipificados e identificados, por exemplo, por quem estava autorizado ou não a ocupá-los, foram preenchidos e usados de vários modos por outros corpos à procura de alguma coisa.

Em nossas andanças por esses dias de festa e conforme combinado com o professor de Matemática, fomos até a 6ª série D, visando a providenciar os últimos preparativos. Até então, não sabíamos que havia uma movimentação por parte do professor e da escola que estabelecia que os alunos/as que participassem da coreografia obteriam 10 pontos na disciplina.

Essa movimentação envolvendo a nota e a participação dos alunos/as na MACC apresentava nuances instigantes, por exemplo, a constatação de que, de algum modo, havia certa coerção por parte dos professores/as em fazer os alunos/as participarem independentemente do desejo ou motivação deste/as. Ao mesmo tempo, muitos deles/as encaravam essa situação como estratégia positiva para aumentar a média em determinada disciplina e até mesmo para serem aprovados.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao modo como a avaliação, em sua estreita relação com a nota, passa a ser encarada, em função de determinado desempenho ou comportamento por parte dos alunos/as, fazendo-nos lembrar os conteúdos atitudinais manifestos e defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que os apresentam na perspectiva de valores, tais como: respeito, solidariedade, humildade dentre outros a serem seguidos (ou obedecidos?), sem problematizar as relações daí decorrentes.

Essa questão da nota ganhava contornos ainda mais confusos, uma vez que nossa relação com os alunos/as, desde o primeiro contato, deu-se por meio de mediações, conversas e interatividades que aconteciam a partir do desejo deles/as em querer participar, ouvir e se fazer ouvir.

Entretanto, o professor de Matemática insistia em lembrar aos alunos/as a nota e eles, por sua vez, demonstravam incerteza quanto ao fato de participar ou não, ao mesmo tempo em que pesavam a questão da nota e a possibilidade de desafiar o professor que insistia em explicar a coreografia de modo disciplinar.

A música escolhida pelo professor também não contribuía para quebrar o impasse ou minimamente incentivar os alunos/as que a consideraram *infantil*. A coreografia começava com alguns alunos/as deitados no chão e, ao ouvirem a música, lentamente eles despertavam e brincavam de roda, enquanto o trenzinho – o carrinho de supermercado maquiado – entrava em cena, empurrado pelos demais alunos/as em forma de um trem humano, dando voltas ao redor dos demais que se encontravam no meio.

A ideia era interessante, se os alunos/as tivessem demonstrado interesse ou se fossem seduzidos e consultados a participar da escolha da música, se fossem convidados a opinar na coreografia, se algum tipo de desejo fosse agenciado ou se o desejo os agenciasse.

A nota naquele momento não parecia ter qualquer importância, apesar de um aluno e uma aluna veementemente se negaram a participar da coreografia, alegando não querer *pagar mico*, independentemente da nota ou das represálias do professor. Seria possível enxergar, nessas negações dos alunos/as, indícios de desobediência

civil? Deserções ao instituído (PELBART, 2011) ou microrresistências produzidas nos acontecimentos?

Em meio à tessitura dessas redes em que se misturavam perspectivas autoritárias, coerção e resistência, participamos da coreografia, deitando-nos no chão, fazendo roda e ouvindo as ponderações dos alunos/as e do professor, sem ao certo saber como agir. Poderia desautorizar o professor e não considerar seu esforço também em querer fazer algo diferente com a turma? Em estabelecer relações para além do conteúdo, mesmo que de modo impositivo?

Uma vez que não haveria mais tempo para diálogos e remendos – a apresentação aconteceria dali a uma semana – isso poderia ser de outro modo? O que as partes envolvidas teriam a dizer? Acabou-se a coreografia, ou o que seria o ensaio de uma dança, e saímos da sala atordoado e com a sensação de um encontro pela metade, de um acontecimento curricular em movimento com tendências à imposição.

Enquanto isso, nos demais *espaçostempos* curriculares da escola, alunos/as e professores/as trançavam pelos corredores, recortavam revistas e papelões, manuseavam pistolas de cola quente e tesouras, encontravam-se à caça de aparelhos de som e *pen-drive* que funcionassem com entrada *USB*, preparavam-se para mostrar o que pode uma escola em movimento agenciada por redes de várias colorações e texturas.

Nesses agenciamentos, uma aluna irritada e reclamando porque alguém estragou seu painel sobre racismo nos conta que estava tudo pronto e, na última hora, ao expor seu trabalho no alambrado da quadra, ele foi rasgado e danificado não se sabia por quem e nem por que e agora sobrou para ela organizar e refazer o painel confeccionado dias anteriores.

Mas aos poucos outros alunos/as foram chegando e resolvendo essa situação, assumindo a responsabilidade em ajudá-la, constituindo em bando solidário que começa a recortar letras e imagens e a refazer o painel antes danificado. Os motivos da rasura desse painel não foram investigados ou esclarecidos, mas não deixaram de suscitar inquietações que perpassavam pelas questões de gênero, etnia, estética, amor, rivalidades e vaidades talvez.

Imagem 17 – Refazendo



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Outro fato que nos chamou a atenção foi uma professora que procurou a pedagoga e relatou que um dos alunos da sua turma trouxera uma maquete rica em detalhes representando a Estação Ferroviária de Goiás,²⁷ mas que foi confeccionada pela mãe do aluno, e que os demais alunos/as questionaram quanto à nota e também se aquele trabalho deveria ser exposto. A pedagoga esclareceu à professora que, durante a semana, solicitou à mãe do aluno que o ajudasse, mas que o trabalho ficasse por conta do aluno e não dela.

A saída encontrada pela professora e pela pedagoga para amenizar o conflito em sala de aula foi atribuir a nota simbolicamente à mãe, cabendo ao aluno expor a maquete como de sua autoria. Um modo talvez brincante dentre tantos outros possíveis existentes na escola, visando à superação de conflitos inesperados em meio às múltiplas lógicas que a atravessam.

²⁷ Essa maquete, assim como outras atividades apresentadas na MACC em forma de danças, painéis, cartazes etc., fazia parte das atividades tematizadas em sala de aula envolvendo as regiões brasileiras (ANEXO A).

3.5 AS MÚLTIPLAS FACES DA MESMA MOEDA: REDES E PROJETOS CONEXIONISTAS E INVENÇÕES COTIDIANAS NOS ESPAÇOSTEMPOS CURRICULARES

No sábado pela manhã em que aconteceu a MACC, ao dobrar a esquina próxima à escola, já se percebia um movimento diferente em frente à entrada, marcado pelo fluxo de carros e de adultos que ali se encontravam e seguravam crianças pela mão. Às 7h30min, o portão principal da escola ainda fechado anunciava, pelo vão da grade, que lá dentro aconteciam os preparativos finais: cavaletes e painéis eram carregados para a quadra, a cozinha borbulhava de gente apressadamente a confeccionar torta de frango que seria oferecida à comunidade escolar juntamente com suco de goiaba.

Ao entrar na escola, nossos olhos correram rapidamente para o *espaçotempo* dos corredores e da entrada principal, onde foram instalados pufes, vasos de plantas ornamentais e quadros com as criações pictóricas dos alunos/as, a convidar os sujeitos para um pouco mais de calma.

Imagem 18 – Paredes



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A escola metamorfoseou-se em uma galeria de arte, em pontos de encontros, em uma rede comunicacional conectando pessoas animadas que distribuíam sorrisos a festejar, acopladas em máquinas tecnológicas que captavam as próprias imagens

refletidas nos painéis expostos nas paredes ou em cavaletes. Buscavam as últimas atualizações no *facebook*, no *whats app*. Alunos/as, professores/as, funcionários da escola e visitas estavam ansiosos à espera dos acontecimentos.

No meio da multidão, indígenas, pescadores, capoeiristas, tocadores de fanfara a exhibir tambores e cornetas, candidatos a deputados, representantes da comunidade, subsecretária pedagógica, familiares à procura do melhor lugar para o início da festa. A programação começou com a apresentação do Hino Nacional cantado por uma banda de fanfara, com as boas-vindas e seguiu por toda a manhã com manifestações culturais em que, literalmente alunos/professores dançaram juntos, exibindo orgulhosamente para os próprios familiares e amigos os trabalhos curriculares docentes expostos ali, no meio da quadra.

Imagem 19 – Redes de capoeira



Fonte: Arquivo da escola.

Após o término de cada apresentação, o centro da quadra era invadido pelos visitantes em busca de um registro, uma pose, fazendo com que uma coleção de celulares e *tablets* roubasse a cena, ficando impossível saber quem fotografava e quem era fotografado como juventudes *hi-tech* que se misturavam e se confundiam por entre mãos, braços, máquinas, desejos, lembranças de uma MACC na escola.

Paralelamente a esses acontecimentos, encontramos os/as alunos/as da 6ª série que copiosamente solicitavam que a coreografia não fosse realizada, pois estavam se sentindo desconfortáveis com a apresentação em função do pouco tempo que tiveram para ensaiar, dos contratempos com o professor, pela vergonha ou medo de pagar o tal do *mico*, ao mesmo tempo em que discutiam como ficaria a questão da nota em Matemática. Apresentamos, então, essa situação ao professor que não só entendeu e acatou a solicitação dos alunos, como também manteve a nota conforme anteriormente combinado.

E a manhã curricular foi preenchida com corpos que se fixavam e deslizavam por entre cartazes, maquetes, danças, comidas típicas, imagens captadas em seus instantes de acontecer e que se insinuavam como fragmentos das temáticas regionais problematizadas em sala de aula e expostas, naquele momento, na quadra da escola por meio de painéis coloridos, painéis de barro, chapéus de palha, rede de pesca, mandalas, maletas e distribuição de lanche.

Imagem 20 – Dia de MACC na escola



Fonte: Arquivo da escola.

Uma vez que a MACC envolveu os dois turnos da escola e a comunidade foi convidada por meio de bilhete aos pais ou responsáveis (ANEXO D), esse evento

acabou por mobilizar um quantitativo considerável de pessoas novas aos nossos olhos, ao mesmo tempo em que propiciou o estreitamento de laços de companheirismo e de cumplicidade entre os participantes, pois havia certa preocupação, por parte dos envolvidos/as, em valorizar e expandir esses acontecimentos, potencializando os corpos que aí circulavam em prol dos *bons encontros* (ESPINOSA, 2007) e das experiências coletivas.

Podemos considerar que, de tal circunstância, decorreria a tese espinosana da utilidade de ocorrer um relacionamento harmônico entre os indivíduos, em prol da realização de um objetivo comum que favoreça o aprimoramento e o benefício social da coletividade (CARVALHO, 2012c, p. 124).

Mesmo quando a noção de coletividade era questionável, por exemplo, ao atrelar algumas atividades da MACC à obtenção de notas ou a determinado tema e quanto à opção de professores e alunos de participar ou não, talvez o exercício do comum aqui perpassasse por sua *experimentação activa* (DELEUZE; PARNET, 2004) no plano de imanência, agenciando, convidando ou inspirando as juventudes da escola a outros ritmos, processos e enredamentos que escapem aos modelos relacionais em educação confinados às salas de aula, aos projetos pedagógicos de perspectivas hierárquicas e individuais do professor, da escola ou do sistema (CARVALHO; FERRAÇO, 2008).

Imagem 21 – Conectado



Fonte: Arquivo do pesquisador.

O fato foi que alguns dias após a realização da MACC ainda era possível perceber sua ressonância e efeitos pela escola, com cavaletes e painéis a decorar os *espaçotempos* curriculares, alunos e professores a corrigir ou reivindicar notas, comentar sobre episódios experimentados e projetar redes-planos e propostas para o ano vindouro.

Até o nosso diário de campo,²⁸ que se encontrava à disposição dos *usuários* que circulavam pela sala dos/as professores/as, com os registros dos acontecimentos escolares, transformou-se em éter e vazou para outras invenções. Sumiu de cima da mesa, mas, antes disso, provocou redes de conversações por parte de quem o leu, sugeriu, desconfiou, problematizou, guardou-o secretamente em algum lugar de modo displicente, aligeirado e leve em sua passagem.

Isso nos agenciou a andarilhar um pouco mais pelos *espaçotempos* curriculares, descendo e subindo ora pela rampa, ora pela escada, à procura de pistas, caminhos que decifrassem o sumiço dos dados. O que teria acontecido ao/com/no diário? Quem o leu fez apontamentos, rabiscou, ignorou e talvez o tenha guardado? Estaria o diário naquele momento à espera de um encontro por entre mãos que recolheram provas e planejamentos, que manusearam celulares e caoticamente o trancaram em um armário? Não teria sido guardado por entre tantos papéis que escorrem pela mesa em forma de jornais, lembretes, anúncios publicitários, dados de pesquisa? Na confusão da hora, nos fragmentos das rotinas, não teria ainda sido confundido pelo pessoal da limpeza como algo obsoleto, desgastado, *démodé*? Teria o diário sido arrastado pelos movimentos-fluxos de um corpo desordenado, carregado de intensidades e de passagem que na sala dos professores transitou e circulou até o seu evaporar-se?

Esses acontecimentos deram o que pensar: quem pegou, quem viu, quem leu, quem sabe do diário? As redes de conversas se estendiam de um pavimento ao outro da escola, alimentando narrativas que eram inventadas e que circulavam entre os usuários em forma de brincadeiras,²⁹ perguntas, indiferenças ou desconhecimento.

²⁸ Em nosso primeiro encontro com os professores/as, anunciamos que os registros do diário de campo estariam à disposição do grupo para todo tipo de consulta, usos e possíveis sugestões.

²⁹ Alguns professores/as diziam que os dados seriam usados por outra pessoa desejosa também de confeccionar sua tese de doutorado.

Mas, o que de fato aconteceu ao diário não se sabia. Entretanto, fomos questionado por alguns usuários com relação à sua escrita talvez poética, à fragmentação das ideias e dos parágrafos, às possíveis conexões com os objetivos de pesquisa, à continuidade da pesquisa. Outros sugeriram que algumas passagens fossem suprimidas e rabiscadas, revistas ou ditas de outro modo. Perguntaram, também, se *escrever daquele modo estava na moda*.³⁰

Passamos a desconfiar de que o desaparecimento do diário estivesse agenciado e que ele foi tragado pelos movimentos que a MACC incitou ao desterritorializar *espaçotempos* curriculares com suas ideias, máquinas, corpos, desejos e objetos que no dia a dia letivo *normal* não estão autorizados ou são ilegítimos aos olhos de uns e potentes aos sabores de outros.

Mesmo assim, continuamos os registros das experiências *dentrofora* da escola, utilizando o mesmo diário de campo³¹ como mais um elemento de pesquisa que transitava entre uma *síntese a priori* e uma *análise infinita* (DELEUZE; GUATTARI, 2012), assumindo a imprevisibilidade dos acontecimentos como política de cumplicidade, de compartilhamento e de exercício do comum na fabricação e divulgação dos dados de pesquisa.

Durante a fabricação desses dados, em nossas primeiras andanças pela escola, especialmente no horário do recreio, notamos que havia intensa movimentação na montagem de mais uma tenda que era disputada como *espaçotempos* curriculares, situados embaixo da rampa que dava acesso ao segundo piso da escola – bifurcação para quem sobe ou desce – e que chamava a atenção pelo fato de que seus frequentadores portavam celulares ou similares.

Conversando com seus usuários, ficamos sabendo que a ocupação aí acontecia em detrimento das demais dependências da escola, em função da frequência da rede *on-line*, pois, os/as alunos/as aproveitavam esse *espaçotempo* como ponto de encontro para acessar *facebook*, *whats app*, *google*, para se manterem atualizados,

³⁰ Defendemos para a esse usuário a ideia de que o estilo da escrita se encontrava contaminado ou afetado pelas linguagens que circulam na literatura, no cinema, dentre outras expressões, buscando imprimir ao texto uma estética mais leve e menos insossa.

³¹ O que fizemos foi disponibilizar uma cópia impressa do diário e mantivemos outras tantas em caráter digital.

para se conectarem com o mundo e vazar, desse modo, os muros da informação e da escola.

As conexões com as redes sociais já haviam sido tematizadas em outra conversa com os alunos da 6ª série que narraram a existência de um *blog* confeccionado pelo professor de Geografia, visando a auxiliá-los em suas atividades de casa, assim como ficamos sabendo, também, de um campeonato de videogame que acontecia aos sábados em uma *lan house* situada próximo à escola e que servia de encontro para os alunos e ex-alunos.

Essas questões haviam sido levantadas em outras conversas com os alunos/as das 8ª séries que frequentavam o *espaçotempo* do *wi-fi*. Segundo eles/elas, curiosamente, a senha não foi disponibilizada aos alunos/as, mas, de um modo ou de outro, estavam conectados, inclusive nos passaram a senha, caso quiséssemos utilizar o sistema também.

Buscando potencializar a iniciativa desses alunos/as e legitimar ou atender à reivindicação por eles apresentada quanto à possibilidade de que esse *espaçotempo* fosse mais agradável, a escola decorou-o com sofá, pufes e quadros, imprimindo, em suas paredes, cores alegres em sintonia com os espíritos brincantes dos seus frequentadores.

Imagem 22 – *Wi-fi*



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Essa transformação aconteceu às vésperas da MACC e era notório, ao entrar na escola, o quanto o *espaçotempo* preferido da galera do *wi-fi* estava convidativo e constantemente ocupado, aumentando, assim, o número de frequentadores com seus equipamentos ou simplesmente alunos que aí descansavam, encontravam amigos e namoravam.

Participando das conversações que aí aconteciam, estabelecendo contatos e cumplicidades com seus frequentadores, passamos a procurar sujeitos ou bandos que se prontificassem a confeccionar uma página no *facebook*, visando a conectar ainda mais as pessoas, anunciar possíveis encontros, fazer circular a vida nas redes sociais.

Entretanto, em função das atividades do cotidiano escolar, das faltas dos alunos e às vezes da incompatibilidade dos horários para os alunos que se prontificaram a construir a página, pois nem todos os dias eles podiam ficar depois do horário, acabamos por agendar e negociar a confecção dessa página no período de aulas.

Conforme dia e hora combinado, dirigimo-nos ao *espaçotempo* por eles frequentado objetivando acessar o *facebook* e iniciar a construção da página. Mas, enquanto estávamos esperando, os alunos foram questionados pela gestora: se haviam chegado atrasados e o porquê de estar ali – fora da sala de aula – qual disciplina estava sendo lecionada naquele momento, qual a situação das notas nas respectivas disciplinas. Explicamos que estávamos envolvidos com outros processos de *ensinoaprendizagem* e que logo eles voltariam à sala de aula.

Após negociações e explicações às coordenadoras, aos professores e à gestora, os alunos foram liberados das atividades de sala de aula para que pudéssemos manusear as ferramentas comunicacionais. Como o sinal do *wi-fi* se encontrava com baixa intensidade nesse *espaçotempo*, dirigimo-nos à sala de informática. Mais explicações à professora de Informática sobre a necessidade de usarmos o laboratório. Desse modo, ela nos disponibilizou um computador acessado à *internet*, algumas vezes nos auxiliou e, assim, iniciamos nossa construção.

Os alunos construíram a página com uma facilidade estonteante, deslizando os dedos e o pensamento entre teclas e imagens como se estivessem diante de cartas de baralho viciadas, em que os apostadores conhecem os naipes e números pela

textura. Assim, manipulavam ideias e máquinas, plugando cabos *USB*, recortando, copiando e colando textos e fotos. Modelaram, em questão de minutos, mais uma rede conectiva lançada ao vento.

Depois da construção da página e de sua disponibilidade na rede, um dos alunos, imediatamente, lançou-a ao ar com dezenas de convites dirigidos a outros usuários da escola e para além desta, para que pudessem se conectar, se relacionar, se atualizar e expandir mundos.

Um suposto nome para a página já havia sido ventilado por certo grupo de alunos que, em dado momento, estava conectado em seus celulares e que, ao ser perguntado com relação aos possíveis nomes para aquele *espaçotempo*, a primeira reação deles foi de risos, deboches, surpresas até que alguém insinua: *A Galera do Buraco*. Mais risos e o batismo provisório.

O nome do grupo ou da comunidade virtual surgiu, portanto, de modo espontâneo, brincante e de iniciativa dos que ali estavam presentes, sem pretensões ou estudo detalhado e de perspectiva educativa. Ao comunicar à gestora escolar a criação da página e o nome escolhido pelos alunos, ela demonstrou insatisfação e/ou preocupação quanto aos usos que o nome da página sugeria, o entendimento por parte dos pais, bem como o seu manuseio pelos alunos. Explicamos mais uma vez que estaríamos filtrando as informações e que o nome da página – *A Galera do Buraco* – poderia também ser revisto.

Dias mais tardes, fomos à procura de *Tico* e *Teco* na sala de aula, visando à troca do nome da página e à criação de algo provisório. Após revermos horários, disciplinas e disponibilidades, explicamos e solicitamos à coordenadora e às professoras permissão para a retirada dos alunos de sala. Desse modo, na hora e local combinados – laboratório de informática – *Teco* apareceu com *Calado* e nos diz: *Ele é amigo de sala de aula que também manja de facebook. Tico não veio à escola hoje.*

Calado sugeriu que o novo nome da página fosse *Galera Provisória*, ao mesmo tempo em que conversávamos em relação à possibilidade de provocarmos uma eleição ou algo do gênero, em que os alunos sugerissem nomes que seriam, posteriormente, escolhidos por meio do acesso à página. Ficou combinado, então,

que, durante o recreio, caçaríamos sugestões entre os alunos, apresentaríamos a eles a ideia de participar da escolha do nome da página e sua relação com os *espaçotempos* frequentados para acessar à *internet*. Assim, no intervalo das aulas, alunos e pesquisadores brincaram de candidatar nomes que surgiram como: *Galera do Wi-fi*, *Cantinho do Celular*, *Encontro de Amigos*, *Lugar do Bate-Papo*, *Cantinho dos Amigos* e *Cantinho Virtual*.

Em outro momento, andareilhando pelos diferentes e cotidianos *espaçotempos* curriculares percorridos pelas juventudes daquela escola, fomos surpreendido, durante o recreio, na biblioteca, pela movimentação dos alunos/as que devolviam e pegavam livros emprestados, que aproveitavam a ocasião para manusear livros, conversar com os colegas ou simplesmente estar ali.

Em pequenos grupos ou individualmente, em pé ou sentados, os alunos/as que se faziam presentes nesse momento falavam das aulas e dos *deveres*, socializavam imagens coletadas dos livros. Alguns, disfarçadamente, comiam biscoitos e *chips*, uma vez que não era permitido se alimentar nesse ambiente.

Discretamente, fomos entrando nas conversas e questionando aos alunos/as o que os incentivavam a ler, se havia alguma relação com as aulas de Português, quais os livros e assuntos preferidos, como cuidavam e escolhiam os livros, se frequentavam outros *espaçotempos* no bairro destinados à leitura. Perguntamos, ainda, se costumavam ler em *tablets*, celulares ou computadores e o que acontecia nas aulas de informática no laboratório. Entre alunos/as das 5^a e 6^a séries com quem conversamos, nenhum tinha celular visivelmente exposto, frequentavam e liam porque gostavam e narraram não haver relação entre sua participação nas leituras e a frequência à biblioteca e às aulas de Português.

Nesse movimento, ficamos sabendo, em conversas com a funcionária que aí atuava, que as 5^a e 6^a séries eram as turmas mais assíduas em relação aos empréstimos e à frequência à biblioteca e que os alunos/as das 8^a séries, em sua maioria, não iam à biblioteca e muito menos pegavam livros emprestados.

Interessante registrar que esses últimos são aqueles que visivelmente portavam celulares a todo instante pelos *espaçotempos* curriculares, que frequentavam e se enredavam no meio da *Galera Provisória* ou *Galera do Buraco* e que, talvez,

consumissem leituras e imagens a partir de outras referências e desejos, texturas e olhares outros.

Nesse sentido, parece-nos que as juventudes nos dias atuais se movimentam agenciadas por outras racionalidades, desejos e sensibilidades que se recusam e resistem a se alimentar somente de flora e fauna, pois também querem tecnologias, produtos sintéticos, comunicacionais e oníricos, que se compõem de elementos heterogêneos que as redes plurais fazem circular, de perspectivas orgânicas, aorgânicas, plásticas, imagéticas, produtoras e reprodutoras de si mesmas, para autopoiesi.

Juventudes que, hospedadas em corpos ontológicos, experimentam práticas alternativas e de passagem, criadoras e produtivas da/na multidão (HARDT; NEGRI, 2006), que se encarnam e são encarnadas em corpos Fênix, talvez, ressurgidos deles mesmos, afectados por loucos desejos de fuga, de desterritorializações e cansados das prescrições de como *deve ser a vida*. Corpos que se negam a continuar sobrevivendo e reduzidos ao biológico, “[...] à mercê da gestão biopolítica, cultuando formas de vida de baixa intensidade, submetido à morna hipnose consumista, mesmo quando a anestesia sensorial é travestida de hiperexcitação” (PELBART, 2006, p. 13).

Corpos que desconfiamos brotar e deslizar em superfícies *espacialtemporais* de experimentações incertas, não capturados pelas jaulas disciplinares, biopolíticas ou maquínicas suicidas e que, em seu duplo movimento, arrebatam-se em prol da vida, da existência plural e inventiva, de territórios sensíveis e de comunalidades expansivas.

4 CORPOS, REDES, CURRÍCULOS, AFECÇÕES, COISAS E ESTADO DE COISAS

4.1 RESISTÊNCIAS E LUTAS NAS REDES MICROBIANAS DA CONTEMPORANEIDADE: AS EXPERIÊNCIAS DA REDE DE FOGO E DE FALANTE

Hardt e Negri (2006, p. 50) situam o que estamos chamando de corpos Fênix como elementos de passagem que, na contemporaneidade, “[...] produz sua própria imagem [...] que não repousa em nada fora de si mesmo [...]” e, como máquinas comunicacionais, encontram-se enredados em uma infinidade de conexões alimentadas pelas linguagens, pelos afetos, pelas ideias e máquinas – por um coletivo de outros corpos – fazendo-se necessário, para acompanhá-los, investigá-los e problematizá-los, mergulhar e descascar as redes plurais que esses corpos estabelecem no cenário da nova ordem mundial que incita sua própria criação: o Império.

Para esses autores, o Império estaria se configurando no plano geopolítico e econômico em escala mundial, enredando-se a partir de outras racionalidades, pela produção e circulação dos poderes em movimentação constante, fomentando, assim, dentre outros fatores, a resignificação e a emergência de uma nova organização piramidal do poder global em que, ocupando o ápice da pirâmide, estariam os Estados Unidos; em um segundo nível, um grupo de Estados-Nação que controla os instrumentos primários monetários globais; e, finalmente, num terceiro patamar, um conjunto heterogêneo de associações que consiste em grupos que representam interesses populares no arranjo global de poder – a multidão.

Essa situação é apontada por esses pensadores como parte do processo de resignificação dos limites do capitalismo, da reorganização do trabalho e do surgimento de novas instituições de representação social em que novos elementos sociais entram em cena. Para Pelbart (2011, p. 81), a partir das leituras desses autores, o Império é uma nova estrutura reformulada de comando que corresponde à fase atual do capitalismo globalizado,

[...] em tudo pós-moderna, descentrada e desterritorializada, [...] diferentemente do imperialismo, é sem limites nem fronteiras [...], e penetra fundo na vida das populações, nos seus corpos, mentes, inteligência, desejo, afetividade [...]. Sua lógica, em parte inspirada no projeto constitucional americano, é mais 'democrática', horizontal, fluida, esparramada, em rede, entrelaçada ao tecido social e a sua heterogeneidade, articulando singularidades étnicas, religiosas, minoritárias.

O funcionamento dessas redes – como corpos filhos do Império em suas estreitas conexões com a educação, especificamente com o campo do currículo – foi analisado por Macedo (2014, p. 1530). A autora, a partir da teoria do discurso em companhia de Laclau (2008, 2012) e Ball (2012), busca “[...] identificar os agentes políticos públicos e privados que têm atuado na hegemonização de um dado sentido [...] para currículo e educação”. Para isso, utiliza-se do conceito de *redes de políticas* presente no trabalho de Ball (2012), que as considera como *comunidades políticas* do mundo globalizado que atuam com perspectivas descentradas e fluidas, que se articulam a partir de diferentes organizações e interesses comuns em torno de problemas sociais e suas possíveis soluções.

O mapeamento dessas redes é destacado por Ball (2012) como relações que se estabelecem e se constituem, em sua maioria,

[...] por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtoras de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais (MACEDO, 2014, p. 1540).

Diz-nos a autora que a preocupação de Ball (2012) com esse mapeamento é demonstrar que essas *redes de políticas* têm operado de modo a constituir *uma nova forma de governabilidade*, criando *novas formas de sociabilidade*, demonstrando como novas relações público e privado são estabelecidas e seus efeitos sobre a construção das subjetividades.

Assim como as fronteiras econômicas, culturais e informacionais do Império, dentre outras, funcionam de modo descentrado e sem origem determinada, constituindo um *mix* de relações, o autor pontua que, nessas *redes de políticas*:

[...] produtos educacionais comerciais on line e serviços são relacionados com escolas de baixo custo para os pobres da África e Índia, com o movimento americano à educação em prol das escolas charter, e com as críticas à educação pública dos EUA, com ONGs, com investidores sociais e com ações filantrópicas (BALL, 2012, apud MACEDO, 2014, p. 1538).

Essa lógica do capitalismo em rede *dentrofora* da educação estaria agenciada, ariscamo-nos a dizer, pelo *espírito do tempo* que o Império faz conectar, ao liberar e colocar em circulação fluxos que se misturam entre máquinas, linguagens, afetos, currículos,³² dinheiro especulativo, corpos, multidão que se manifestam em “[...] lutas biopolíticas [...] para decidir a forma da vida [...] novos espaços públicos e novas formas de comunidade” (HARDT; NEGRI, 2006, p. 75).

Dentre as disputas para decidir a forma da vida no cenário agenciado pelo *espírito do tempo* do Império, encontramos certa vez, a caminho do território campo de pesquisa, um *corpo* sentado em uma cadeira de praia encostada ao muro da escola com a pele avermelhada pelo sol do meio-dia, a boca aberta absorta pelo sono pesado, tendo como companhia uma garrafa de aguardente vazia, dois bonés usados sobre um expositor de bateria de automóvel.

A cena chamou nossa atenção e desencadeou questionamentos pela suposta naturalidade de sua configuração: paisagem, muro e escola. Quem seria o dono daquele sono profundo? O que habitava naquele corpo sentado na cadeira? De quais modos alunos/as e professores/as daquela escola eram afetados por aquele corpo paisagem? Como se relacionava com a escola? Haveria outros corpos à espreita, à espera de encontros e tessituras de redes ainda não visibilizadas?

Se a ideia aqui defendida de juventude e de experiências curriculares se expande para além do biológico, da idade, da cronologia e da escola e, ainda segundo Pelbart (2011) e Parente (2010), ninguém escapa às redes na contemporaneidade, quais experiências aqueles corpos inventam e se conectam com o mundo que os compõe? Sendo a juventude, talvez, uma condição, uma experimentação *activa* no/com o mundo, não seriam instigantes aproximações *teoricopráticas* em relação a esses corpos em suas composições com o *dentrofora* da escola?

Não seriam ainda, agenciadas por uma metodologia errante, possibilidades interessantes de investigar as juventudes e as experiências curriculares em seus

³² Destacamos que a discussão encampada por Elizabeth Macedo (2014) em companhia de Ball (2012) faz parte das análises dessa autora no que concerne às novas formas de sociabilização que tentam produzir novos sentidos ou *significação* para o currículo, por exemplo, em seus atravessamentos com as intenções da implantação da Base Nacional Curricular Comum.

prolongamentos “[...] para além deles, enredando em diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes”?(CARVALHO; FERRAÇO, 2012, p. 10).

Aproximações essas que nos faziam ainda retomar ou colocar nossos objetivos de pesquisa sob suspeita – investigar e acompanhar as experimentações das juventudes – não previstas ou nomeadas, mas na perspectiva de um Corpo sem Órgãos em sua multiplicidade despedaçada e de passagem, fabulando, a partir daí, uma narrativa, uma história a contrapelo (FOUCAULT, 1986) que acontecia na dobra, encontrava-se em zonas de vizinhança (CORAZZA, 2013), colada à escola e que reexistia em outro território de educabilidade.

Com essa perspectiva *teoricoprática*, fomos à caça de pistas colhidas entre os profissionais da escola e ficamos sabendo que eram moradores do bairro e alguns deles com residência fixa e pais de alguns alunos, dentre eles, ex-alunos da própria escola. A professora de Educação Física nos disse também que o relacionamento entre eles e a escola era bom. Contou-nos: *A gente grita: devolva a bola ae! E eles devolvem por cima do muro.*

Curioso e supostamente antenado a essas questões, o percurso até a escola passou a ser realizado por meio de atalhos em ruas estreitas de paralelepípedo, com a finalidade de estabelecer um contato, marcar um encontro, provocar uma afecção, saber um pouco mais sobre os ocupantes daquela esquina, seus movimentos e funcionamentos urbanos.

Com essa intenção, em uma das idas à escola, imaginando encontrar um ou dois moradores como das outras vezes, armamo-nos com o celular à mão, visando a um registro ou um fragmento, mas, ao dobrarmos a esquina, demos de cara com um bando que constituía o que denominamos Rede de Fogo.³³ Eram cinco sujeitos, mochilas no chão e cobertores: três deitados, um sentado e mais um chegando. Sutilmente guardamos o celular no bolso, cumprimentamos o grupo e seguimos para a entrada da escola.

Em outro momento, precisamente às 12h20min, descemos dois pontos de ônibus antes daquele que seria o mais próximo da escola e, saindo da avenida principal do

³³Grupo que diariamente se concentrava em uma esquina próxima à escola e que fazia uso de bebidas alcoólicas.

bairro e entrando à direita na Rua Tocantins, lá estavam eles, sentados e dormindo, conversando em roda a tecerem redes.

Rapidamente, maquinamos o pensamento e elaboramos uma primeira aproximação dizendo: Estamos estudando nessa escola e soube que vocês são moradores do bairro.

Alguém responde: *Sim, somos.*

Outro questiona: *Por quê?*

Porque estamos estudando e gostaríamos de conhecer um pouco mais sobre o bairro. Alguém já estudou nessa escola?

Desconfiados e sem muito interesse em participar da conversa, aos poucos, os sujeitos da esquina, os frequentadores de outros espaços públicos começam, cada um a seu modo, a dizer suas conexões com a escola.

Alguém inicia a conversa dizendo que havia estudado até a 7^a, 8^a série e outro se manifesta dizendo:

Eu também, depois fui para o Clotilde Rato.

Ah é? Indagamos. Expressando certo mau humor e desdém, alguém pergunta: *Pra que você quer saber disso?*

O terceiro componente da Rede de Fogo intervém dizendo: *É pra tese dele, para pesquisa da faculdade. Você me desculpe, mas quando vem com perguntas como quem não quer nada, já sei que é pesquisa. Mas não tem problema, não. Fique à vontade, você chegou educado e, apesar desta situação que você tá vendo (diz isso apontando para uma cadeira de rodas fazendo um círculo com o braço desenhando no ar o ambiente ao redor), estou lá também. Faço Teologia e sou artista plástico também.*

Nesse momento, retira do bolso da cadeira de rodas uma pasta transparente contendo documentos e apresenta um certificado da Lei Chico Prego³⁴ onde se lê o

³⁴ Lei municipal que, atrelada à Secretaria de Cultura do Município de Serra, anualmente patrocina, por meio de editais, projetos voltados ao desenvolvimento de atividades com diferentes perspectivas artísticas.

seu nome. O outro estende o braço e se apresenta. E mais um com dificuldades para falar e, reclamando a todo instante da nossa presença, faz o mesmo.

Surgiu uma mulher no meio da Rede de Fogo, usando bermuda de *surf* masculina, *top* e, nos pés, uma sandália de borracha. Cabelos cumpridos, soltos, lavados e cheirosos contrastavam com a falta dos principais dentes da parte superior de sua arcada dentária. Cumprimenta um deles com um beijo no rosto, pronunciando entre eles algo inaudível, mas, pela insinuação da voz e dos olhares, uma cumplicidade fez-se presente.

Ao mesmo tempo em que estabelecíamos uma rede de conversas com o grupo, metodologicamente, questionávamos: seria hora oportuna de gravar? Por que não acionar a câmera? Como lembrar tantas coisas? Coisas ou histórias e narrativas de vidas? A vida que se manifesta em corpos ou corpos que se expressam nas ruas? O que experimentam para além da primeira imagem? Moradores ou espíritos brincantes que ocupam as ruas? Alcoólatras somente ou sujeitos em trânsito entre linhas de fuga, buraco negro, outros usos de si? A existência resistindo a quê?

Um vendaval de informações, sentimentos, acolhimentos, encontros, surpresas, afecções e, assim, fomos nos despedindo, perguntando se poderíamos voltar outras vezes. O mais desconfiado do grupo diz: *Se não se importar com a cachacinha*. Então respondemos: Posso sentar e tomar uma com vocês? O outro diz: *Só se trazer*. A conversa continua embebida com alguns nomes de cachaças conhecidas. Timotina de Afonso Cláudio, Ypióca, Seleta. A mulher diz: *Aí é bom*.

Depois desse episódio, passamos quase diariamente a cumprimentá-los à espera de um momento oportuno para mais uma conversa demorada, de outros encontros que nos possibilitassem saber sobre suas escolhas ou a falta delas, suas relações com as pessoas da escola e suas perspectivas para/com/na rua.

Escutamos, em uma dessas ocasiões, uma discussão entre eles em que alguém gritava: *Vá embora daqui*. E o outro respondia aos berros: *A rua é pública*. E, então, a réplica: *É pública, mas aqui você não fica*.

Esses fragmentos de experimentações nos impulsionaram a pensar se não repousaria nessas falas e nesses corpos modos outros de ressignificar a vida e suas

redes, de ocupar novos *espaçostempos* públicos de sociabilidade, de resistência, imanados pelos corpos que não aguentam mais a sobrevida e que buscam ao eXtremo³⁵ desfazer-se desses mesmos corpos por meio de experiências que se alimentam na/com a rua como dimensão livre, sem regras, sem portas e sem porteiros.

A rua “[...] como o lugar em que se está exposto, como o espaço do estar junto ou diante de outros, em presença dos outros, exposto à presença, aos atos e às palavras dos outros” (LARROSA, 2012, p. 294) e que possibilita a emergência de corpos brotados do Império que *aprendem ensinam*, ordinariamente, a andarilhar na corda bamba dos seus cotidianos, no limite entre

[...] vital e virtual a partir do qual todos os lotes repartidos, pelos deuses ou homens, giram em falso e derrapam, perdem a pregnancy, já não ‘pegam’ no corpo, permitindo-lhe redistribuições de afeto as mais inusitadas. Este limiar, entre a vida e a morte, entre o homem e o animal, entre a loucura e a sanidade, onde nascer e perecer se repercutem mutuamente, põe em xeque as divisões legadas por nossa tradição, e indica o que pôde Deleuze chamar de uma vida (PELBART, 2009, p. 11).

[...] não haveria uma tendência crescente, por parte dos chamados excluídos, em usar a própria vida, na sua precariedade de subsistência, como um vetor de autovalorização? (PELBART, 2011, p. 137).

O autor questiona, a partir de outros corpos e suas *histórias de vidas escabrosas*, por exemplo, a vida dos presidiários, dos sobreviventes, dos refugiados que, tendo como único capital sua vida em seu estado extremo de sobrevida e de resistência, se isso não os transformaria em um vetor de *existencialização* e a vida que eles capitalizaram não *autovalorizou e produziu valor*. Algo não mais ligado ao biológico, ao desejo, à vontade.

E nos questiona, ainda, se

[...] não precisaríamos de instrumentos muito esquisitos para avaliar a capacidade dos chamados ‘excluídos’ ou ‘desfilados’ [...] ou ‘desconectados’ [...] de construir territórios subjetivos a partir das próprias linhas de escape a que são impelidos, ou dos territórios de miséria a que foram relegados, ou da incandescência explosiva em que são capazes de transformar seus fiapos de vida em momentos de desespero coletivo (PELBART, 2011, p. 138).

Por várias vezes esses corpos expostos à paisagem da escola foram por nós questionados também aos professores/as e aluno/as, à gestora e à pedagoga,

³⁵ Canevacci (2005, p. 46) assim grafa o eXtremo para marcar as culturas da metrópole “[...] de formas móveis, inquietas, opositoras. Contra toda tipologia, que agrupa estereótipos [...]”.

quanto da sua participação, das afecções e relações de um modo ou de outro com a vida da escola e ficamos sabendo que quase todos têm casa própria ali mesmo no bairro. Alguns possuem filhos que estudam ou estudaram na escola e eles passam os dias ali, na esquina, devolvendo a bola quando voa por cima do muro durante as aulas de Educação Física. Eles fazem churrasco aos finais de semana que compõem a paisagem urbana do *dentrofora* da escola.

Imagem 23 – *Playground* e desfiliaados



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Enxergávamos, nesses corpos, indícios de resistência e de lutas que surgem por entre as malhas das redes microbianas, em que as diferentes juventudes tentam e exercitam, conseguem ou não se conectarem às redes às quais têm acesso e por onde circulam – mesmo provisoriamente – reivindicando, posicionando-se e reinventando, a partir dos próprios fios, fiapos e nós de suas redes e experiências curriculares que acontecem para além da escola de modo compartilhado e o mais esquisito possível.

Fabulando ainda por meio de “[...] instrumentos muito esquisitos para avaliar a capacidade dos chamados ‘excluídos’ ou ‘desfiliaados’” (PELBART, 2011, p. 138) de produzir sua existência, de reinventar suas juventudes por entre as redes conexionistas e inventivas da contemporaneidade, trazemos para esta escrita, a

partir dos bastidores da escola pesquisada, a história de Falante³⁶ que se manifestou certa vez na sala dos professores/as, ao observarmos os preparativos que antecederiam o início de mais uma jornada curricular em que os professores/as, apressados, trancavam armários, pegavam bolsas, consultavam horários e acertavam os últimos detalhes de uma longa preparação: a entrada em sala de aula.

Iniciamos, naquele momento, uma conversa com a professora de Libras que nos narrou ser recém-chegada à escola, lutando por seu espaço e significando suas práticas na esperança do reconhecimento dos demais professores. Perguntamos a ela por determinado aluno que registramos dias anteriores em atitude agressiva, recusando-se a fazer ou estar em algum lugar, a realizar qualquer tarefa. Ela explicou-nos que não se tratava de agressividade ou recusa, mas um modo peculiar que aquele aluno tinha de brigar por seu espaço, de se fazer perceber na escola, de não concordar em ser tratado como qualquer coisa. Disse-nos, também, que a escola possui dois alunos surdos. *O outro não dá problemas. Não incomoda. Não fala.*

A professora narrou, ainda, que outro dia ela entrou na sala e uma colega de trabalho estava entregando as provas para que os alunos acompanhassem seus desempenhos. A prova do aluno surdo não foi entregue, estava ao lado da mesa e ele sem entender o porquê daquilo. A professora em sala naquele momento disse que o aluno era da professora de Libras e não dela.

Querendo conhecer um pouco mais sobre esse aluno, fomos informado pela professora que a família diagnosticou a surdez do menino aos quatro meses de idade, depois de uma meningite. Esse aluno frequentou as primeiras séries nessa mesma escola e agora, aos 14 anos, a escola decidiu passá-lo para o turno da tarde em função do tamanho (muito grande para os alunos da manhã). Entretanto, ele segue sem ser alfabetizado em qualquer língua.³⁷ A mãe disse à professora que estava providenciando um laudo de DM – deficiente mental – para colocá-lo em um abrigo.

³⁶ Nome fictício que inventamos para o aluno surdo que, em nosso entendimento, *fala pelos cotovelos*, produz-se e reinventa-se em/nas linguagens outras, talvez ainda não inteligíveis ao pensamento moderno e seus clichês homogeneizantes e preconceituosos.

³⁷ Mesmo considerando a Língua Brasileira de Sinais e a existência na escola de uma professora especialista nessa língua para atender aos alunos com surdez, esse aluno, até aquele momento, não havia desenvolvido os códigos ou domínios dessa linguagem.

A partir de então, passamos a prestar atenção e a querer encontrar de modo mais demorado o aluno Falante em suas tardes na escola. Ao esbarrar conosco no pátio, nos corredores, na quadra da escola, ele nos cumprimentava levantando o dedo polegar em sinal de positivo e seguia brigando abertamente pelo direito que lhe foi conferido pela jurisdição, pela legalidade de frequentar a escola e de ter acesso ao mundo letrado e cantado de diferentes maneiras, mas que não tem se efetuado no plano de imanência.

Em certa ocasião, após a batida do sinal e do esvaziamento da sala dos professores iniciando a tarde letiva, Falante nos olha da porta dessa sala e positivamente nos cumprimenta, acompanhado de um largo sorriso, significando, talvez, algo positivo, um bom encontro. Em seguida, convida-nos a ir até ele e nos saúda com um aperto de mão. Começamos uma conversa em forma de gestos, a partir de uma bicicleta estampada em uma camiseta. Perguntamos se ele tinha bicicleta e se sabia andar. Muito malabarismo, mímica, gestos e não chegamos a entendimento. A conversa foi interrompida e ficamos sem respostas.

Ainda nesse momento, indagamos à professora de Libras, que assiste a tudo sentada na sala dos professores, se poderíamos combinar uma conversa tendo ela no papel de intérprete. Fomos os três para a biblioteca, juntamente com uma estagiária e a pessoa responsável pela biblioteca que se interessou pela conversa.

Antes de iniciarmos a conversa, solicitamos à professora que explicasse a Falante o que pretendíamos fazer e por quê. Se ele gostaria de participar. Sem entender a professora e o propósito da conversa, notamos que o aluno estava zangado ou aborrecido com algo. Conversando com a funcionária da biblioteca, ela nos narrou que o referido aluno frequentemente pegava livros emprestados mesmo sem saber ler, e que um dos livros tomado emprestado havia sido rasgado e jogado fora. O aborrecimento, portanto, era porque ele não poderia pegar mais livros e teria ainda que pagar uma multa.

Iniciamos nossa conversa com Falante em presença da professora de Libras e da estagiária, perguntando o que ele gostava de fazer na escola, ensaiando uma comunicação pronunciada com palavras que se demoravam nos lábios, com a confecção de casas ao juntar os dedos das mãos em forma de cone, ao alisar o

peito para significar *gostar*, dedos representando cruz, para se referir à igreja. Quase uma hora de tentativas, de invenções de linguagens, visando a conectar desejos de perguntar e responder, de estabelecer contatos e encontros, e o aluno passou a demonstrar impaciência e cansaço.

Com essa experiência comunicacional, fabricada por meio de fragmentos, das brincadeiras com a capa do caderno do aluno, com os gestos e os comentários da estagiária, aprendemos que Falante torcia pelo Flamengo, frequentava uma igreja perto de sua casa, gostava de comer *pizza* e carne assada. As frutas que preferia eram banana, laranja e uva; adorava jogar queimada e era apaixonado por jogos de computadores que aprendeu com o irmão.

Perguntamos à professora de Libras como aconteceu o processo de escolarização daquele aluno em relação à mudança de série, ao domínio das supostas habilidades e o que se esperava desse aluno. Bastante indignada, ela nos disse que alunos como Falante viram poeira e desaparecem depois do Ensino Fundamental. E nos pergunta: *Vocês os veem no Ensino Médio? As escolas os aceitam em função do que representam financeiramente, um aluno desse vale por cinco. São números.*

Somos informado pela pessoa responsável pela biblioteca que a sala seria usada, a partir daquele momento, por determinado professor e que poderíamos continuar a conversar se assim quiséssemos. Optamos em dar continuidade a esse encontro de outro modo, acreditando nos inacabamentos das conversações.

Esse encontro nos instigou a querer acompanhar Falante em suas andanças e a participar de suas conexões *dentrofora* da escola, com sua família, com outras redes que ele estabelecia de modo singular, por exemplo, pegando livros emprestados sem *saber lê-los*, usando celular e fone de ouvido mesmo surdo.

Nessas andanças, fomos, certa vez, surpreendido por Falante em uma manhã chuvosa e fria na escola, quase um dia inadequado para um passeio a um parque aquático, se isso não estivesse alimentado pelo desejo dos/as alunos/as de brincar com a água. E lá estava ele pronto para participar dessas experimentações-afecções promovidas ou desencadeadas pela própria escola que ofereceu a alguns alunos a possibilidade de visitar um parque e suas piscinas.

Às 7h, Falante foi o primeiro a chegar à escola, depois de ter visto os ônibus que conduziram o grupo ao parque passarem em frente à sua casa. Munido de mochila às costas com caderno do Flamengo dentro e visivelmente ansioso, não tomou conhecimento da necessidade ou implicação da liberação para ir ao passeio por parte do seu responsável, pois não tinha bilhete de autorização e nem a quantia estipulada pela escola que consistia no ingresso de entrada ao parque e mais almoço.

Essa rede envolvendo o pagamento do ingresso e o almoço, assim como a aquisição de outros apetrechos necessários, desejados ou consumidos pelos alunos/as durante o passeio, como biscoitos, *chips*, refrigerantes etc., apontam para o que anteriormente comentamos ao nos referirmos as *redes de políticas* mencionadas por Ball (2012, apud MACEDO, 2014, p. 1550), ao evidenciar as relações envolvendo aspectos públicos e privados e as novas formas de *sociabilidade e governamentalidade* e, nesse caso, como as diferentes *tecnologias neoliberais* “[...] produzem efeitos sobre a produção de subjetividades e o autogoverno dos indivíduos”.

Ainda nessa direção, parece-nos que a escola pública e suas redes ou as redes que as atravessam não escapam aos fluxos conexionistas e de consumo e se manifestam nos *espaçostempos* curriculares em forma de cotas para o cafezinho dos professores/as, em mensalidades a serem pagas no decorrer do ano letivo pelos alunos/as do 9º ano para organizarem a *formatura*, como garantia de participar de um passeio promovido pela escola pública mediante pagamento.

Mas, não seria se utilizando dessas estratégias de consumo, de pagamentos ou mensalidades, de rifas, da venda de guloseimas durante o recreio, de parcerias e de tantas outras invenções financeiras ou não, que a escola pública ainda consegue se reinventar e se movimentar com e apesar do capitalismo? Não poderiam esses mesmos projetos ou redes estar ainda a produzirem também outros vetores de autovalorização, de desterritorialização e de invenções curriculares?

Nessas invenções curriculares, diferentes e inomináveis desejos encontram-se em circulação, agenciados por uma infinidade de lógicas e motivações, fazendo com que os híbridos emergjam como intermediários da rede que articula “[...] elementos

heterogêneos objetivos e subjetivos, sociais, tecnológicos, saberes e coisas, inteligências e interesses, em que as matérias e as subjetividades são trabalhadas, forjadas, fundidas” (PARENTE, 2010, p. 105).

A questão financeira que envolvia a rede em que o aluno Falante se encontrava não era, portanto, o único fator ou motivo para que ele ficasse de fora do passeio, uma vez que a escola havia complementado com o dinheiro a participação de outros alunos, providenciado de várias maneiras suas idas. Mas com Falante foi diferente. Entre os profissionais que acompanhariam os alunos ao parque, a presença de Falante, suas atitudes e comportamento causavam desassossego, medo e certa desconfiança.

O irmão mais novo e também aluno da escola que não iria ao passeio foi chamado, perguntado sobre a possibilidade do pagamento, a autorização por parte da mãe, qual sua opinião quanto à postura do irmão em ir ao passeio e qual a reação dele em frente ao contato-experiência com o mundo-água. O irmão relatou que a mãe não consegue controlar Falante quando ele quer fazer algo e que não houve modos de segurá-lo em casa quando ele viu os ônibus. As professoras ouviram isso e disseram que estavam preocupadas com os acontecimentos, caso Falante fosse, mesmo em companhia da professora de Libras que também fazia parte dos professores que visitariam o parque.

Nossa defesa, em relação à ida de Falante, mostrou-se frágil e insegura também diante das professoras e da pedagoga que buscava remediar a situação. Argumentos ainda mais delicados, por não termos o respaldo dos outros professores e a autorização dos responsáveis pelo aluno.

Desse modo, o medo como um *encontro triste* (ESPINOSA, 2007) venceu a possibilidade de um acontecimento potente na vida de Falante, uma vez que todos os sujeitos envolvidos nessa situação perderam a chance de experimentar outros processos *ensinoaprendizagem* para além dos clichês que se manifestam e inibem a abertura experiencial para o novo, o ainda não vivido *dentrofora* da escola.

A última imagem ao olhar para trás, antes de entrarmos no ônibus junto com os demais alunos, foi o rosto assustado de Falante dentro do auditório em companhia

da pedagoga e de seu irmão, sendo convencido de que aquele passeio era destinado aos alunos acima da média avaliativa e que ele participaria, em outro momento, de outro passeio.

Mas, se Falante não é avaliado a partir de critérios destinados aos *alunos normais*, qual teria sido seu entendimento desse episódio? Depois desse acontecimento, o dia seguiu *normal*, com as outras crianças e seus comportamentos *normais* para um passeio com saída e chegada à escola previstas dentro da *normalidade*.

Entretanto, Falante não se abateu e nem deixou de interagir com os movimentos curriculares da escola. Assim, em uma segunda-feira, em função da utilização do auditório e da quadra de esportes disponíveis na escola, a formação continuada dos professores de Educação Física do município que, em geral, acontecia mensalmente no Centro de Formação, foi realizada na tarde desse dia na escola, consistindo em problematizações e experimentações corporais com os conteúdos das danças populares.

Imagem 24 – Brincantes



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A agitação dos professores que participavam dessa vivência e o som que saía do auditório em forma das batidas das palmas das mãos e do tambor do congo, do ticumbi e da folia de rei acabaram por levar a esse *espaçotempo* curricular de experimentações nosso amigo Falante, que foi convidado pelo grupo a brincar, dançar e participar, a enredar-se interativamente e sem pudor por/com/nos acontecimentos ritmados e potentes dos *bons encontros*.

Encontro este que fez com que Falante se espraiasse e esbanjasse alegria pela sala e, feito estrela, dançasse em companhia de outros brincantes, experimentando a expansão da existência, das docências e discências sem medo, exercendo, arriscamo-nos a dizer, práticas de liberdade e de escolha a partir de determinadas condições existentes.

Ao comunicar ao grupo que Falante era surdo, uma professora narrou que ele havia entendido quando ela falou direita e esquerda. Outra duvidou que ele fosse surdo em função de sua desenvoltura e da interação com a música e com os/as parceiros/as de dança.

A vontade, ou necessidade, desse aluno de participar ativamente dos acontecimentos da escola foi mais uma vez por nós registrada durante a MACC, ao encontramos Falante a exhibir às costas um imenso violão com o qual alegremente desfilava pelos *espaçotempos da escola*. O que será que tocava? Ou que sonhos carregava? O que se passava? Ao ser indagado por nós sobre o violão, as notas musicais, o estilo que ali habitava, simplesmente sorriu e foi embora, rumo a outras composições indecifráveis e dissonantes.

Composições essas que nos instigaram a querer compartilhar as andanças de Falante pelo mundo, acompanhar um pouco mais seus mapas pelo mundo, fazendo parte de seu itinerário diário de ida e volta para casa por entre ruas e pessoas da comunidade, mesmo que esse trajeto fosse curto ou estivesse desenhado de modo circunscrito ao raio da escola.

Para isso, em certo dia, nós o procuramos no horário do recreio e, por meio de gestos, perguntamos se seria possível andarilharmos juntos rumo à sua casa. Mesmo sem saber que sim nem que não, em relação ao seu consentimento,

organizamo-nos para acompanhá-lo e, após o recreio, a todo instante, ele nos procurava para saber o que queríamos ou até mesmo para sair da sala, uma vez que Falante adorava andarilhar pela escola.

Imagem 25 – Andanças



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Desse modo, esperamos o término da aula defronte à sala em que ele se encontrava e nos dirigimos ao portão de saída da escola. Ao chegarmos à rua, Falante carinhosamente pega em nossa mão com a maior delicadeza possível, como se estivesse a nos guiar pelo seu mundo, a nos mostrar o caminho a seguir ou a nos confortar indicando que o percurso era seguro. Ao chegarmos à sua casa, insistiu para que entrássemos, e fomos recebidos por sua mãe que nos convidou a sentar e conhecer um pouco mais sobre a vida de Falante.

Uma vez que fomos autorizado por sua mãe a gravar esse acontecimento, Falante, por diversas vezes, participou da conversa pegando o gravador e narrando-se por meio de uma linguagem peculiar, manifestada por risos, olhares de curiosidade e de impaciência.

Ficamos, então, sabendo dos conflitos com a família e a escola, das andanças de Falante pelo bairro, como suas idas sozinho à mercearia e à escola, as dificuldades da família em prestar-lhe atendimento especializado em função da falta de transporte particular e dos obstáculos em usar condução coletiva. Contou-nos, também, entre risos, que, apesar de morarem próximo ao *shopping*, não o frequentam com assiduidade porque Falante gostava de consumir de tudo e fazia uma *feira* quando não era atendido. Manifestou, ainda, preocupações quanto ao futuro do filho, pois não gostaria de vê-lo como homem adulto dependente dos outros e explicou que estava em contato com representantes do setor público para garantir o atendimento que lhes dizem que seu filho tem direito.

Ao despedir-nos, Falante não permitiu que sua mãe nos conduzisse até a porta e, de posse da chave da casa, mencionando corporalmente que ela permanecesse onde estava, fez questão de nos acompanhar de volta à rua e nos cumprimentou com um aperto de mão e um sorriso amigável, fechando o portão da casa e seguindo para novas experimentações.

Essa passagem em companhia do amigo Falante nos instigou a pensar que, apesar dos discursos de inclusão que gravitam no campo educacional com seus prós e contras, no plano de imanência que investigamos, essas políticas são atualizadas e embaralham-se de modo multifacetado e talvez se manifestem nos enredamentos das lutas biopolíticas, de resistência, de existência para decidir ou garantir a vida, novos espaços públicos de sociabilidade, de significação (MACEDO, 2014) e novas formas de comunalidade (PELBART, 2011).

Lutas políticas que, na contemporaneidade, se apresentam descentradas e sem ponto irradiador privilegiado, mas que emergem de múltiplos interesses, desejos e expectativas e nos fazem concordar com Carvalho (2012c, p. 124), ao pontuar que, “Desse modo, é, portanto, pela noção do desenvolvimento das redes de interações que estabelecem possíveis ‘bons encontros’ que, no plano de imanência de uma ontologia do presente, se estabelece o comum”.

E o que as experiências dessas juventudes encarnadas no aluno Falante e nos participantes da Rede de Fogo têm em comum? Como esse coletivo de corpos desfilados, agenciados e agenciadores em funcionamento em meio aos processos

conexionistas e inventivos se enredam, se compõem e se movimentam? Que espíritos são esses que habitam os corpos que diariamente nos saltam aos olhos e nos arrepiam, nos encantam, nos adoecem, nos alegram e nos dão até tesão?

4.2 CORPOS, AFECÇÕES E PROCESSOS INAUGURAIIS

Talvez essas questões possam ser problematizadas considerando as trocas e afecções que esses corpos estabelecem consigo e com os outros, nas mutações e contágios que emergem entre forças e fluxos circulantes em constante devir, como um contato que acontece entre: corpos, *outdoors*, desejos, manequins de loja, eletrônicos, encontros, mutações e contágios.

Segundo Maturana (1999), nos sistemas vivos, as mutações são processos autopoieticos em contínuo movimento que se caracterizam por meio de trocas de materiais plásticos com o meio, mediante o qual, "[...] mantém invariante sua organização de contínua mudança estrutural, ou ele se desintegra" (MATURANA, 1999, p. 135). Para esse autor, essa plasticidade é responsável pela adaptação e transformação dos organismos ao meio, o que, nos seres humanos, é condição indispensável e elemento de diferenciação dos outros seres vivos: a produção da linguagem.

Corroborando essa ideia de plasticidade, Rodrigues (1975, p. 94) salienta que:

Uma das mais notáveis características do homem (*dos seres vivos*), e que o caracteriza de certa forma, é a plasticidade de seu organismo, capaz de permitir a ele as mais diversas adaptações [...] transforma voluntariamente seu próprio corpo: extraindo os dentes, amputando os membros, perfurando órgãos, derramando o sangue, deformando o crânio [...].

Canevacci (2005, p. 118), por sua vez, utiliza-se do termo *mutóide* para salientar que algo misturado e em mutação está acontecendo aos corpos metropolitanos e que escapam à matriz darwiniana, pois:

Mutóide é uma mutação da própria mutação que, em sua perversão genética, descentraliza o valor humanista que ainda permanece nessa palavra (genética), por ser demasiado antropocêntrica. Conferir subjetividades às coisas, ouvir as histórias de vida das mercadorias, ver biografias, biografias, identidades múltiplas também no lixo, nos restos. Uma genética mutóide dos restos inorgânicos.

Estaríamos diante de um movimento coletivo de corpos aptos às intervenções e inovações sobre si mesmos como necessidade ou tentativas de autovalorização que se dão em contato com outros corpos? Necessidade humana e inumana de expandir e querer explicar a vida, bem como de afugentar o medo da morte, recriando-se nessa mesma vida a todo instante de modo inaugural, ainda não vivido ou experimentado?

Nessa lógica, o que estaria significando, transmitindo, entrando em circulação, sendo enredado por esses coletivos de corpos que, feitos juventudes ou processos inaugurais propositivos, se manifestam nas relações de todo tipo e nos encontros envolvendo tatuagens, pontos de *wi-fi* ou de ônibus, fones de ouvido, imagens, perfurações de *piercing* e petróleo, poluição e *TRANSplantes*?

Seguindo a ideia dos autores de plasticidade – de trocas de materiais entre o biológico e o meio – na contemporaneidade, na era das tecnologias, das comunicações informatizadas, das múltiplas linguagens em circulação, do encurtamento dos *espaçostempos*, da medicalização de tudo e todos, quais *espíritos do tempo* estariam sendo gestados? Quais corpos e afecções nos aguardam no *tempo do agora*?

Apostamos nas possibilidades inaugurais incitadas por esses corpos fendas ou algo que acontece entre uma coisa e outra com os quais vamos cotidianamente nos acostumando a nomeá-los de Pedro, Laura, crianças, cão, árvore, vidro, jaulas, paredes, currículos, escolas e multidão. Corpos entidades de passagem, mas que não passam despercebidos, pois deixam marcas, vontades, afetos, memórias, lições e perguntas. O que podem? De que afectos e afecções são capazes? Por entre redes connexionistas e inventivas, não seriam esses processos inaugurais aliados potentes de desterritorialização e de invenção de mundos possíveis?

Para Deleuze e Parnet (2004, p. 78), os afectos são os devires que transbordam daqueles que passam por nós e que excedem forças arrastando potências acima da nossa compreensão. Aqui, “Os corpos não se definem pelo seu gênero ou pela sua espécie, pelos seus órgãos e pelas suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afectos de que são capazes, tanto em paixão como em acção”.

Persistindo com esses autores e continuando a caça desses coletivos de corpos impactados e impactantes, parece-nos necessário abandoná-los ou distingui-los do

[...] sujeito fundante (cartesiano, kantiano, husserliano e mesmo hegeliano...) um sujeito essencialmente representativo e submetido ao regime de identidade, arque unificadora e síntese prévia da experiência capaz de exorcizar toda forma de diferença rebelde (PRADO JUNIOR, apud LOPEZ, 2003, p. 209).

Kunzru (2009), ao comentar o *manifesto ciborgue* presente no trabalho da feminista Donna Haraway, salienta, também, a importância de problematizações para além do pensamento que a Modernidade desenhou, ao colocar dentro de um círculo os seres humanos, e destaca o quanto tem sido difícil e angustiante entrar em contato com o resto do mundo.

Em defesa do movimento ciborgue e contrapondo-se à ideia do sujeito fundante da Modernidade, Kunzru (2009, p. 26-27) nos diz:

Desde que Descartes anunciou que “eu penso, logo existo”, o mundo ocidental tem tido uma obsessão pouco sadia com a condição do eu. Do consumidor individual ao solitário mal compreendido, ensinam-se os cidadãos modernos a se pensarem como seres que existem no interior de suas cabeças, como seres que apenas secundariamente entram em contato com o resto do mundo. Desenhe um círculo. Dentro: eu. Fora: o mundo.

E como problematizar um corpo sem o sujeito? Haveria corpos inorgânicos? Inumanos? Virtualidades? Como capturar suas forças e fluxos? Desconfiamos de que essa possibilidade possa ser ampliada em companhia de Deleuze (apud LOPEZ, 2003), buscando pensar o corpo fora das representações criadas pelo *espírito do tempo* cientificista moderno e seu discurso hegemônico ou problematizando-o por meio da ideia de acontecimento, uma vez que este, apesar de não existir, possui sentido e realidade, “[...] é de natureza diferente da dos corpos [...], é incorpóreo; não é um ser, mas um extra-ser. [...], é nesta direção que aparecerão as conexões reais e as conjugações virtuais” (LOPEZ, 2003, p. 210).

Conexões referidas pelo autor, manifestações ou efeitos e afecções que emergem à superfície de modo invisível e inominável, situando-se entre a natureza diferenciada dos corpos e o estado diferenciado das coisas que os produzem. É nessa zona limítrofe, no vácuo entre um corpo e uma coisa que deveríamos buscar as afecções, os acontecimentos. Nos encontros com um signo em processo inaugural que se estabelece em outra lógica, experimenta-se de modo não codificado ou predefinido.

Lopez (2003) nos faz crer que os incorporais, os acontecimentos e as conexões dos efeitos entre si – em contato com determinado território que por ora denominamos zonas de atritos – dizem respeito ao plano da lógica, não estando alojados e nem possuindo as características de uma coisa e nem de um estado de coisas; dão-se no limite dos corpos e dos acontecimentos, os quais são expressos pelas proposições inaugurais. Diz ainda que:

O nosso contacto com o mundo, dando-se através da superfície das coisas, nos faria apreender além das coisas e suas imagens os acontecimentos que se envolvem. [...]. O que pensamos e falamos sobre as coisas passa pela superfície. O estatuto da ideia é superficial. (LOPEZ, 2003, p. 205).

Possibilidades interessantes e desafiadoras para pensarmos nas afecções – nos corpos impactados e impactantes das juventudes como entidades de passagens – que se manifestam por meio dos atritos e dos fluxos inventivos e conexionistas por onde esses corpos gravitam em meio às biotecnologias, às informações e aos afetos, forçando-nos a problematizá-los e talvez caçá-los em outras lógicas e contextos.

Nesse sentido, Santaella (2004, p. 36), por meio de pesquisa que procurou delinear o perfil cognitivo do leitor que navega nas arquiteturas informacionais fluidas do ciberespaço, transitando entre os nós e nexos das redes hipermidiáticas, salienta:

Conectando na tela, através de movimentos e comandos de um mouse, os nexos eletrônicos das infovias, o cibernauta vai unindo, de modo a-seqüencial, fragmentos de informação de naturezas diversas, criando e experimentando, na sua interação com o potencial dialógico da hipermídia, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica. Através de saltos receptivos, esse novo tipo de leitor é livre para estabelecer sozinho a ordem textual ou para se perder na desordem dos fragmentos, pois no lugar de um volume encadernado com páginas onde as frases e/ou imagens se apresentam em uma ordenação sintático-textual previamente prescrita, surge uma ordenação associativa que só pode ser estabelecida no e através do ato de navegação.

É nesses acontecimentos, que se processam por entre fluxos textuais, *mouses* e afecções, que suspeitamos residir a potência inaugural das experimentações das juventudes que, de vez em quando, se hospedam nas superfícies dos corpos, brincam, constroem, alegram e escapam patinando, *ensinandoaprendendo* e surfando ou navegando pelas zonas de atritos em busca de outros possíveis encontros, contatos, relações: redes.

Para Deleuze e Parnet (2004, p. 82), esses efeitos de superfície ou zonas de atritos são proposições ou processos inaugurais, algo se passa:

Entre os estados de coisas ou as misturas, as causas, almas e corpos, acções e paixões, qualidades e substâncias, por um lado, e por outro lado, os acontecimentos os Efeitos incorporais impassíveis, inqualificáveis, infinitos que resultam dessas misturas, que se atribuem a esses estados de coisas, que se exprimem nas proposições.

Nessas proposições ou processos inaugurais que arrastam as misturas dos acontecimentos, os corpos seriam composições geradas em redes que se processam entre máquinas desejantes, ligados em baterias, cabos, fios e linhas de fibra óptica, microprocessadores, atravessados por poderosos elementos simbólicos, afetivos, linguísticos, virtuais e de uma heterogeneidade informacional em constante desterritorialização.

Um corpo máquina e maquinado, subjetivado pelos fluxos da natureza industrial, consumidora, fabricada e modelada (GUATTARI, apud GALLO, 2012) pelas redes dos fios elétricos de alta tensão, pelos desejos e apelos televisivos, pelos interesses econômicos, sexuais, religiosos e de todo tipo que buscam estabelecer relações e, assim, produzir redes.

Compartilhando com a ideia de pensar o corpo como redes em seus atravessamentos, afecções e acoplagens com as máquinas, Kunzru (2009, p. 24) também pontua que:

[...] são em parte humanas, em parte máquinas; complexos híbridos de carne e metal que jogam conceitos como 'natural' e 'artificial' para a lata do lixo. Essas redes híbridas são os ciborgues e eles não se limitam a estar à nossa volta – eles nos incorporam. Uma linha automatizada de produção em fábrica, uma rede de computadores, os dançarinos em um clube, luzes, sistemas de som – tudo são construções ciborguianas de pessoas e máquinas.

Um corpo híbrido, portanto, encarnado na força da maquinaria, da tecnologia e das informações e dos afetos, agenciando as juventudes a desterritorizarem-se e realizar trocas de todo tipo, algo que nos dias atuais denominamos *bluetooth*,³⁸ ou seja, aplicativos que carregam informações, sensações, imagens, desejos etc. sem,

³⁸ O *bluetooth* provê uma maneira de conectar e trocar informações entre dispositivos, como telefones celulares, *notebooks*, computadores, impressoras, câmeras digitais e consoles de videogames digitais por meio de uma frequência de rádio de curto alcance globalmente licenciada e segura. As especificações do *bluetooth* foram desenvolvidas e licenciadas pelo "Bluetooth Special Interest Group". Informações disponíveis em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bluetooth>. > Acesso em: 29 mar. 2015.

necessariamente, haver contato ou aderência, apenas afectados por determinada natureza de aproximação e de acesso à rede que, por sua vez,

[...] não tem unidade orgânica; nela abundam muitas redes que atuam sem que nenhuma delas se imponha às demais; ela é uma espécie de galáxia mutante, com diversas vias de acesso, sem que nenhuma delas possa ser classificada como principal; os códigos que mobiliza se estende até onde a vista alcança, são indeterminados (PARENTE, 2010, p. 106).

Nessas afecções, nas proposições, nos processos inaugurais, depositamos esperanças de que as juventudes, por entre redes inventivas e connexionistas, se estendam e se reinventem em corpos resistências que, em sua força, em vez de afetar e serem afetados por outras forças, se autoafetam. “Esta autoafetação é a dobra, autorreferente, auto-organizadora” (PARENTE, 2010, p. 96) e que, paralelamente a esse estado de coisas e corpos, coloca em andamento múltiplas resistências e criações que corroboram a ideia de biopotência e de autovalorização.

Talvez estejamos assistindo, na contemporaneidade e em seus espíritos connexionistas e inventivos, dentre outras conjugações, à produção de corpos maquínicos e eXtremos, atravessados por multiplicidades de redes, nascidos de várias placas-mãe em maternidades chamadas metrópoles, e órfãos, desde o nascimento, de rituais, de *a priori*, de destino fatídico e de experimentações localizadas, pois

[...] o eXtremo transitar metropolitano nunca é existencial, duradouro, modificador de uma vez por todas da idade coletiva: nem classes sociais nem faixas etárias dão mais o sentido das passagens múltiplas e fragmentadas. O que resta dos rituais faz-se individualmente, descentrado, assimétrico. Configura novas tipologias de individualidades todas a serem exploradas (*as entidades*). É a comunicação metropolitana que constrói essa figura polimórfica e sincrética de espaços pan-urbanos reciclados e recicláveis, espaços-em-trânsitos e em atravessamento, onde gira um moedor assimétrico que tudo rompe, desune, dissolve, uma condição panjuvenil que já experimenta passagens e fugas impensáveis e incontroláveis entre transetnias, transgêneros, transcorpos, transindivíduos. Eles praticam a recusa a serem catalogados segundo lógicas sintéticas da modernidade (CANEVACCI, 2005, p. 52-53).

Corpos de passagem, na ambiguidade de dizê-lo, às vezes no singular por se tratar de um corpo único, uma experiência única, um viver único – *uma vida* – ao mesmo tempo, exige também seu plural, pois esses corpos e seus habitantes – biológicos, maquínicos, linguísticos e plurais – não se encontram fixados em lugar nenhum, fogem e escapam às categorizações e seguem como entidades bailarinas movidas

pelo som dos espíritos brincantes, a incomodar e a provocar desterritorializações nos espíritos de corpos.

Nessas recusas e resistências experimentadas pelos corpos das juventudes que acontecem de modo esquisito e disparatado nos diferentes *espaçotempos* curriculares e de educabilidade, nutrimos apostas de que algo inaugural e propositivo brote, fazendo borbulhar subjetividades, corpos, experiências e redes de currículos alimentadoras de bons encontros, de territórios sensíveis e de cumunialidades expansivas que acontecem no *dentrofora* da escola.

4.3. CURRÍCULOS EM REDES E REDES DE CURRÍCULOS

Nestas composições de passagem entre subjetividades, escolas, computadores, redes e desejos, assumimos os currículos também como corpos que se experimentam coletivamente de modo transitório que, de vez em quando, perambulam, vagueiam, *aprendemensinam*, insistem e resistem em suas tentativas de se acoplarem e reinventar a vida.

São corpos em ação, prescritos, documentados, rasurados e praticados nos/dos/com os cotidianos e, como linguagens e experiências propositivas, em certa dose, até fazem com que as juventudes os amem-odeiam ao se relacionarem com o território escola e suas conexões, sinapses, contatos com diferentes linhas ou pontos: de *wi-fi*, de conversações e ações coletivas em que se misturam por entre redes connexionistas, inventivas e plurais.

Corpos currículos ainda que, encarnados e se encarnando em *saberesfazeres*, afetos, conhecimentos e linguagens (CARVALHO, 2009, 2012a, 2012b), circulam em suas similitudes, incoerências, não lineares, produzidos, fabricados e autogestados em um emaranhado de:

[...] lógicas, discursos, ideias, hipóteses e metáforas, encharcadas de arbitrariedades, esperanças, solidariedade, valores, religiosidade, idiosincrasias, imediatismos, nonsense, absurdos, fantasias, pastiche, utilitarismos e preconceitos, que precisam ser assumidos como fios e nós presentes na tessitura das redes de *saberesfazeres* dos sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2005, p. 31).

Nesses trâmites em suas movimentações com/pelo/no território escola, os corpos currículos contrariam e desafiam o que *ensinam aprendem* cotidianamente, negando-se a definir que o coletivo de abelhas é colmeia; de flores e capim é braçada; de artistas, cientistas e escritores é academia. E questionam: qual seria o coletivo desses corpos? Seria multidão? Corpo sem Órgãos? Seriam redes? Rizomas? Seria um produto em processo de subjetivação?

A subjetividade é como a cognição, o evento, a emergência de um afeto e de um mundo a partir de suas ações no mundo. Pensamos por rizoma, em raízes que se bifurcam e crescem aleatoriamente. O rizoma nos mostra o comportamento das redes, onde a trama de nós não mais identifica o ser, o corpo, o autor. Somos um produto rizomático. Multidões dentro e fora, fora e dentro (CARVALHO, 2012b, p. 203).

Processos de subjetivações que atravessam corpos currículos, coletivos, singularidades e algo mais não classificado e que se metamorfoseiam a todo instante, por entre alunos/professores, computadores e aulas, projetos e sonhos, autoconstruindo-se nas contingências experimentais das histórias, acontecimentos e incertezas que os incomodam e os satisfazem, (des)carregam felicidade, frustração, pesos e levezas, transitam nas bordas dos devires e, encharcados de secretas, inomináveis e múltiplas afecções, (*des*)*aprendem ensinam* silenciosamente por onde passam.

Um corpo que desliza e se relaciona *dentrofora* da escola com *Ns* currículos: *Louco, Errante, Fluido, Ubíquo, Amoroso, Dançarino, Rebelde, Equilibrado, Balístico, Hiperativo, Eros, Itinerante, Clandestino, Andarilho, Codificado, Maior, Oficializado, Bando...*

Desde a chegada de Deleuze na Educação [...], não há mais possibilidade de operar com qualquer tipo de currículo, a não ser como currículos plurais, que podemos chamar de Currículos Nômades [...]. Sem memória, disforme e alienado, fora de si [...] é ilegítimo, odeia planos homogêneos e unidades metodológicas, objetivos e projetos, formas didáticas e medidas avaliativas [...], é dotado da potência extrínseca de surgir em qualquer ponto e de traçar qualquer linha, irrompendo nas águas mansas da sabedoria adquirida, de modo involuntário, imprevisto, incompreensível, inassimilável (CORAZZA, 2013, p. 27-28).

Os currículos, nessa perspectiva, remetem-nos aos estudos de Carvalho (2009, 2012a, 2012b, 2012c) e ao entendimento de que essas redes – atravessadas por afetos, afecções, linguagens, conhecimentos – como redes de sociabilidades singulares e de cooperação, podem funcionar como *comunalidade expansiva*, o que

implica assumir a ideia de *potência de ação coletiva*, relacionando-a com os processos e a capacidade de indivíduos e grupos

[...] se colocarem em relação, gerando, então, o agenciamento de formas-forças comunitárias, com vistas a melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo (CARVALHO, 2012b, p. 198).

Essas comunalidades e esses corpos currículos podem atuar ainda, atualizando, reinventando e transcriando (CORAZZA, 2013), cotidianamente, acontecimentos inaugurais que esguicham a todo instante e em qualquer lugar, encharcados de práticas curriculares políticas, concebendo-as como

[...] ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em um campo de expressão humana. Ou seja, vemos a política, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias (ALVES, apud FERRAÇO, 2011, p. 37).

Nesse sentido, faz-se necessário problematizarmos o que temos concebido, oficializado e traduzido tradicionalmente como currículo e seus desdobramentos no campo da educação e das práticas sociais, assumindo-os na perspectiva de Carvalho e Ferraço (2012, p. 10), ao salientarem “[...] a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos”, pois se estendem e se enredam em diferentes contextos.

É nesse prolongamento e em seu esparramar-se pelo plano de imanência que a ideia aqui defendida de currículos em redes se sustenta endossada por Alves (2002, p. 40), quando pontua que, supostamente seguindo prescrições e materiais curriculares preestabelecidos, os sujeitos “[...] tecem alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhes fornecem [...] apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores”. Diz-nos, ainda, que, por meio das experiências desses sujeitos, os currículos são ressignificados

[...] a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. Esse processo, que se dá de múltiplas formas, tem gerado variadas possibilidades de organização curricular, algumas mais conhecidas e aceitas, algumas menos divulgadas, mas igualmente válidas enquanto manifestações de alternativas práticas tecidas no cotidiano das escolas (ALVES, 2002, p. 41).

Conceber os currículos em redes como alternativas formativas que circulam simultaneamente em múltiplos *espaçostempos* é uma aposta potente nessas redes, como dispositivos relacionais em condições de provocar e ampliar conexões que possibilitam a circulação de elementos da tradição/transcrição da cultura (CORAZZA, 2013), dentre outros elementos simbólicos, estéticos e afetivos. Esperança também de que, em meio a essas redes curriculares cotidianas – conservadoras, emancipatórias, inventivas e homogêneas – as juventudes possam se fabricar e se reinventar a todo instante de mil maneiras, autorizadas ou não.

Nesse sentido, Ferrazo e Carvalho (2008, p. 3) destacam alguns elementos necessários para pensarmos os currículos em redes, dentre eles, aqueles ligados à noção de coletividade em sua relação com o pedagógico, ao dizerem que:

[...] a negociação entre professores, alunos e o coletivo escolar é essencial, já que não há educação e pedagogia senão no âmbito do relacional, na relação. Se a negociação sofre problema, não estamos mais diante de currículos em rede, mas sim diante de um projeto do sistema, do professor ou de ensino. [...] os currículos em rede têm a particularidade de serem, em si mesmos, projetos coletivos [...].

As implicações dessa discussão no campo da ética, da política e dos currículos como comunidades de afetos (CARVALHO, 2009), ao diferenciar os projetos connexionistas que o capitalismo atual estimula, e os currículos em rede aqui defendidos perpassam pela consideração de que

[...] não há como propor projetos à revelia dos sujeitos que estarão, direta ou indiretamente, envolvidos nesses projetos. Assim como não podemos viver pelo outro, também não podemos projetar por eles. Decorre dessa dimensão dos projetos a necessidade de ouvir o outro em suas necessidades, interesses e expectativas de vida (FERRAZO; CARVALHO, 2008, p. 7).

Para esses pesquisadores, pensar currículos em rede implica entender o conhecimento e a aprendizagem a partir de agenciamentos coletivos que se produzem em meio à multiplicidade e a processos relacionais não hierarquizados que se manifestam “[...] por certa abertura para o desconhecido, para os riscos do imprevisível, de um futuro como devir, para o universo das possibilidades, da imaginação e da criação” (FERRAZO; CARVALHO, 2008, p. 7).

As redes de currículo, por sua vez, aproximam-se das conexões ou das redes de políticas mapeadas por Ball (apud MACEDO, 2014), em que se misturam interesses políticos públicos e privados que atuam na hegemonização de um dado sentido para

o currículo e para a educação no mundo globalizado, visando à imposição de determinado modo de constituir *uma nova forma de governabilidade* de perspectiva monolítica, em que os processos educativos são assumidos como produtos comerciais na lógica de uma mercadoria qualquer.

Entretanto, nas correlações de forças que envolvem os currículos em rede ou as redes de currículos, parece-nos elucidativo, a partir das leituras de Musso (2010, p. 26), estarmos atentos quanto às possibilidades da *corrupção do conceito de rede*, algo historicamente já experimentado pelos *saint-simonianos* que se apoderaram

[...] da filosofia da rede construída por seu mestre para pensar e organizar na escala social um culto religioso as redes. Os discípulos vão pôr em cena a comunhão em sua Igreja, 'a associação dos irmãos' em suas oficinas e seminários de trabalho, e a comunicação em política das redes.

Talvez o que esse autor esteja a apontar perpassa pelos cuidados necessários aos processos de captura com os quais estamos todos enredados, para que os conceitos de rede e de currículos em rede não se transformem em doutrina, fetiche ou culto religioso pouco averso aos questionamentos e às críticas.

5 APRENDIZAGENS, INVENÇÕES COTIDIANAS BIFURCADAS E AS REDES CONTEMPORÂNEAS EM FUNCIONAMENTO

5.1 APRENDIZAGENS, BIFURCAÇÕES, DEVIRES E INVENÇÕES EM GERMINAÇÃO

Não me iludo
 Tudo permanecerá do jeito
 Que tem sido
 Transcorrendo, transformando
 Tempo e espaço navegando todos os sentidos
 Pães de Açúcar, Corcovados
 Fustigados pela chuva e pelo eterno vento
 Água mole, pedra dura
 Tanto bate que não restará nem pensamento
 Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei
 Transformai as velhas formas do viver
 Ensinaí-me, ó Pai, o que eu ainda não sei
 Mãe Senhora do Perpétuo socorrei
 Pensamento, mesmo fundamento singular
 Do ser humano, de um momento para o outro
 Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos
 Mães zelosas, pais corujas
 Vejam como as águas de repente ficam sujas
 Não se iludam, não me iludo
 Tudo agora mesmo pode estar por um segundo
 Tempo rei, ó tempo rei, ó tempo rei
 Transformai as velhas formas do viver
 Ensinaí-me, ó Pai, o que eu ainda não sei
 Mãe Senhora do Perpétuo socorrei.³⁹
 (GILBERTO GIL)

Conforme tentamos apresentar ao trazer à tona os códigos ordenadores que se estruturaram na Modernidade, a partir de determinada vertente de pensamento ou rigor científico que Foucault (1966, 2007) denominou *analítica da verdade* – em que a aprendizagem era entendida como algo ligado à resolução de problemas – parece-nos interessante a tessitura de possíveis enredamentos *teoricopráticos* envolvendo os *espaçostempos* da contemporaneidade e suas conexões com as experiências das juventudes, as aprendizagens inventivas e o corpo.

Esses enredamentos serão problematizados com o intuito de trazer para o debate e colocar o pensamento em movimento a partir das seguintes questões: como os

³⁹ GIL, Gilberto. **Tempo rei**. Disponível em: < <http://www.vagalume.com.br/gilberto-gil/tempo-rei.html#ixzz3Cxtk3aTU>. > Acesso em: 10 ago. 2014.

espaçotempos a-paralelos (DELEUZE; PARNET, 2004), fraturados e suturados da contemporaneidade (AGAMBEN, 2009), podem vir a potencializar as aprendizagens inventivas? E o que é aprender e como acontece? O que estamos considerando *espaçotempos* contemporâneos? Quais experiências que acompanhamos das juventudes se insinuam como aprendizagens inventivas?

Kastrup (1999) nos oferece pistas intrigantes para pensarmos essas questões a partir de alguns filósofos, dentre eles, Foucault e Henri Bergson, e a ideia de uma ontologia do presente. Essa autora nos diz que, na perspectiva da ontologia do presente, “[...] encontram-se as filosofias que tomam o tempo como algo que constitui a substância mesmo do real que, nesse caso, é sempre passível de transformação, de redefinição e de ultrapassamento de seus limites” (KASTRUP, 1999, p. 19), o que nos inspira, com a música que inicia este tópico, a considerar os *espaçotempos* como algo em movimentação, transcorrendo, *navegando em todos os sentidos e transformando as velhas formas do viver*.

Por esse viés, a ontologia do presente se situa como uma crítica a todas as categorias invariantes, pois o tempo presente aparece como ponto privilegiado, uma vez que é nele que o processo de transformação acontece. Kastrup (1999, p. 34) salienta ainda que: “É a partir dele, do que ele apresenta de instabilidade em relação àquilo que, por encontrar-se estabelecido, sugere a ideia de invariância, que tais limites podem ser ultrapassados”. Um tempo como devir e não como história determinada pelo passado.

O tempo como devir e que se atualiza por meio das experiências das juventudes com esse mesmo tempo, aqui se manifesta como intensidades, como um movimento intempestivo, uma duração não mensurável, nem sucessiva e atravessada por temporalidades. Nesses atravessamentos, na relação que as juventudes estabelecem entre presente, passado e futuro, entendemos os *espaçotempos* contemporâneos como experiência a ser vivida de modo singular, desconexa, anacrônica e dissociada – “[...] uma tarefa inexecutável – ou, de todo modo um paradoxo”, nas palavras de Agamben (2009, p. 62).

Para esse filósofo, a contemporaneidade seria a experiência do sujeito em suturar e interpelar esses tempos fraturados – arcaicos, de vanguarda, *démodés*, primitivos,

tempo-do-agora, do devir histórico – imprimindo-lhes atualidade como forças intempestivas em que o sujeito contemporâneo, nesses termos,

[...] é aquele que não coincide com este, nem está perfeitamente adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, é exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mas do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

Nessa perspectiva, as juventudes contemporâneas seriam todas aquelas que, não ignorando o tempo em que vivem, exercitam de certa maneira a possibilidade de escapar aos determinismos e aos *a priori* que se fecham em um tempo-relógio ou calendário, assumindo e vivendo a contemporaneidade como algo fabricado em um emaranhado de temporalidades cindidas que, por meio de suas brechas bifurcadas e intempestivas, se abrem para o inventivo, produzindo, nesses entremeios, outras temporalidades-experiências inaugurais.

Diz-nos ainda Agamben (2009, p. 63) que

[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar em seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.

Entretanto nos parece que não basta as juventudes contemporâneas perceberem essa obscuridade como figura contemplativa – continua instigando-nos o filósofo – é necessário, também, pensar o tempo da contemporaneidade, colocando-o em uma situação de fratura e de descontinuidade, dividindo-o e interpolando-o, estando em condições,

[...] à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação aos outros tempos, de nele ler de modo inédito a história [...]. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse facho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora (AGAMBEN, 2009, p. 72).

Talvez os *espaçostempos* da contemporaneidade e suas *trevas e obscuridades* estejam a convidar ou a insinuar às juventudes possibilidades fragmentadas e descontínuas de experimentar a vida, ao invés “[...] de começar pelas extremidades – pelas formas –, [...] comecemos pelo ‘meio’. O meio não é entendido como espaço intermediário entre dois polos separados, mas como região ontológica que é, ao mesmo tempo, primordial e inventiva” (KASTRUP, 1999, p. 42-43).

Para essa autora, é no meio que as relações se processam caoticamente, como uma espécie de sistema descentrado e que põe em contato elementos da natureza e da sociedade, materiais e institucionais. É nesses superficiais contatos que as redes são tecidas “[...] como uma figura empírica da ontologia do presente” (KASTRUP, 1999, p. 44).

Nos atravessamentos, ou melhor, no funcionamento dessas redes, nas relações entre uma coisa e outra, a autora sinaliza os processos de criação dotados de inventividade e de diferenciação sobre si mesmos, enfatizando que a aprendizagem não é somente resolução de problemas, mas posição, invenção de problemas, em que “A criação ocorre na bifurcação, regiões onde o comportamento do sistema torna-se instável e pode evoluir para vários regimes de funcionamento estáveis” (KASTRUP, 1999, p. 38).

A invenção, nessa perspectiva, deverá ser colocada em termos de condição à ontologia do presente, num fluxo temporal e inventivo (e intempestivo) e, somente assumindo esse tempo como elemento ontológico, poderão ser abertas possibilidades para problematizações no campo da invenção e que algumas vezes nesta escrita aparecem ou se referem ao que estamos chamando de processos inaugurais.

Visando a escapar aos a *priori* da Modernidade, ao definir o movimento do pensamento como representação ligada aos valores de verdades e à tirania do significante (FOUCAULT, 2007), algumas saídas são apontadas por essa pesquisadora a partir das leituras de Latour (1991), ao se referir ao que traduzimos como aprendizagem, como prática, como vetora de diferentes naturezas em movimento de hibridização, resultante de uma rede processual e heteróclita, sempre possível de transposição de seus limites.

Outras saídas para pensarmos as aprendizagens como processos inventivos que deslizam pelo meio são também fomentadas por Deleuze (1990) que indica a necessidade de colocar o pensamento em movimento fora da relação com os cânones modernos, transpassando suas representações e implicações alicerçadas em abstrações, valores, normas, condutas e convicções monológicas e universais,

estilhaçando aquilo que Deleuze (1990) denominou de clichês. Para esse autor, um clichê seria,

[...] uma imagem sensório-motora da coisa [...], nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas (DELEUZE, 1990, p. 31).

O clichê, portanto, apresenta-se como uma imagem superficial e parcial do que estamos interessados em conhecer e que se encontra encoberto por diferentes configurações simplificadoras e esquematizantes do pensamento homogeneizante do senso comum. Enxerga nas coisas apenas as estruturas vigentes que modelam nossas representações em práticas hierárquicas e verticais. Pauta-se, ainda, pela obediência à tradição em contraste com à abertura para o novo, o ainda não conhecido, o devir.

Parece-nos que os clichês seriam *peças e roldanas* que se manifestam como elementos virtuais que nos antecedem e que se encontram acoplados em ideias, máquinas, corpos e percepções e são, no plano do vivido, atualizados pela experiência dos corpos na esfera individual e coletiva, funcionando como processos mentais, práticas, enunciados, dentre outros processos com os quais formulamos e damos sentido ao mundo.

E como escapar a esses clichês? É possível pensar diferente em educação? Outras experiências e aprendizagens podem ser potencializadas fora do pensamento de universalidade e de homogeneidade, contribuindo, assim, com certo modo de conhecer em educação? Outros currículos são possíveis? Como os/as alunos/as aprendem?

Seguindo as pistas deixadas por Pelbart (2011), quando nos diz que é no emaranhado da produção de redes conexionistas que devemos buscar também seus pontos de fugas e de fragilidades, parece-nos que é no próprio movimento da vida e seus clichês, nos processos de questioná-los, burlá-los como exercício de retorçê-los ou colocá-los em suspensão, experimentá-los de outro modo que talvez algo de diferente possa surgir e se multiplicar.

5.2 ALGUMAS POSSIBILIDADES QUANTO ÀS RELAÇÕES ENTRE O APRENDER, O ENSINAR E O CORPO NA EDUCAÇÃO

Carvalho (2012a, p. 6), ao estabelecer relações entre os currículos escolares, a aprendizagem, o tempo e o pensamento, salienta algumas possibilidades quanto às relações entre o aprender e o ensinar, bem como indaga de que modo o aluno aprende ao pontuar que se aprende colocando o pensamento em movimento:

Conceber o pensamento em movimento significa superar a ideia do pensamento como imagem pré-constituída, já dada e naturalizada. Superar, assim, nas atividades escolares, a predominância do pensamento como imagem, ou seja, de um pensamento conformado a um modelo interpretativo previamente dado.

A autora, a partir das leituras de Deleuze e Bergson, destaca que uma imagem-movimento contém em si uma imagem-tempo que se produz nos entremeios das sensações, das percepções, das emoções, da memória e dos sonhos. Considera, em suas análises, que a base do pensar é afetiva, destacando a importância da experiência como papel facilitador da aprendizagem, “[...] que implica a compreensão do pensamento como movimento, para além dos modelos prescritivos do ensinar e aprender” (CARVALHO, 2012a, p. 6).

Nesse sentido, uma aprendizagem inventiva seria potencializada pelas emoções criadoras que persistem e colocam um problema, exigindo uma solução ainda não ventilada – e em constante deslize –, mobilizando o movimento do pensamento para além da reconhecimento. Isso porque, para Bergson (2006, apud CARVALHO, 2012a), a invenção é fruto da intuição que vem da emoção criadora que se encontra em circulação na relação do sujeito com o tempo presente em constante processualidade de ser afetado e de afetar.

Processualidade essa que tem os corpos como condição, como elemento articulador desses contatos, experimentando e se deixando experimentar duplamente: com a própria percepção desse corpo consigo mesmo e com a relação do pensamento de um corpo com o de outros corpos. Nesse prisma, aprender é corporal, é experiência de si e com os outros, em que todo conhecimento é um texto corporal. O corpo não é fonte complementar para critérios de aprendizagem, mas “[...] seu foco irradiante e principal” (ASSMANN, 1995, p. 106).

Para Carvalho (2012c, p. 122), inspirada em Espinosa, os corpos

[...] são produzidos pela integração de corpúsculos simplíssimos, segundo diferentes proporções de movimento e repouso, sendo por isso indivíduos concretos que se definem como *conatus* (termo latino que significa esforço. Para Espinosa, esforço em perseverar na existência), o qual, além de pressupor um sistema de movimento e repouso individual interno e sua relação com o exterior, supõe, sobretudo, o corpo como singularidade complexa.

Entendemos essa complexidade do corpo – com suas diferentes naturezas e *conatus* – como elemento efetivo e afetivo, imbricado com os processos de aprendizagem, a partir das leituras também de Foucault (apud DÍAZ, 2013), quando diz que é na superfície do corpo e na emergência do acontecimento que devemos buscar pistas para problematizarmos as aprendizagens inventivas em suas texturas, suas marcas e as articulações do corpo com a História, perspectivando as inscrições, as lutas, os enfrentamentos, os êxitos e as quedas que aí acontecem e se tatuam de modo provisório nesses mesmos corpos.

O corpo impregnado de História, produtor e produzido pela História e a História como destruidora do corpo. O corpo é o lugar da *Herkunft* (termo alemão que significa origem, proveniência) e conota a fonte como marca atual, enquanto *Entstehung* (formação) designa a emergência do acontecimento que aflora em e a partir de um determinado estado de forças em constante tensão entre corpo e História. No *espaçotempo* em que essas forças atuam,

[...] sua 'entrada em cena' é uma não cena. Não há um espaço fechado no qual se produza o enfrentamento. O próprio enfrentamento é o lugar. Da dominação de alguns homens por outros surge a *diferenciação dos valores*. Da dominação de uma classe por outra emerge a ideia de *liberdade*. Em virtude de impor às coisas uma duração que não têm, nasce a *lógica* (DÍAZ, 2013, p. 99).

Entretanto, esse corpo e essa História, no sentido aqui adotado e influenciado pelos filósofos Nietzsche e Foucault, abordados na obra de Díaz (2013), descolam-se da noção de origem como essência, identidade fundadora, veneração ao passado e assume a História *efetiva*, entrecortada por incidentes aleatórios que se inserem nas encruzilhadas de outros incidentes, pois as correlações de forças em movimento em cada época fazem com que a História *efetiva* seja pensada de modo flutuante.

[...] não dá por garantido nenhuma *constante*, nem teologia, nem progresso, nem razão diretriz, nem verdade final, nem desenvolvimento do espírito, nem sujeito invariável. Isso pertence ao jogo do Mesmo, ao se reencontrar com a Consciência, como o Ser, com sentido invariável, com a Providência [...]. Eles podem mostrar descontinuidades históricas. Mas isso, também, não garante que na História tudo seja descontinuidade (DÍAZ, 2013, p. 100).

Traduzindo essas questões para o campo de pesquisa que nos interessa, assumimos os corpos e seus processos relacionais na perspectiva das aprendizagens inventivas, como escolha político-epistemológica, imbricada em educação e que se articula na órbita dos acontecimentos, das incertezas e fragmentações que o *tempo-do-agora* (AGAMBEN, 2009) incita e que independe de uma razão firmada por meio de vontades e disposições racionais.

Defendemos essa ideia como potência alegre – brincante – em companhia de Espinosa (2007) ao apontar que a esfera política se encontra dispersa nos corpos em forma de natureza e todos os corpos são dotados da capacidade de afetar e ser afetado por outros corpos da mesma natureza que se compõem e recompõem como potência de agir, diríamos de *aprenderensinar* e de compartilhar bons encontros que acontecem talvez em territórios sensíveis e expansivos.

Nessa perspectiva, convém imaginar que, na contemporaneidade, outros *conatus* – de igual ou de diferentes naturezas – estão em circulação nos enredamentos envolvendo máquinas, corpos, telas, ideias, cimento, currículos e automóveis e são experimentados pelas juventudes, afetando-se mutuamente de modo disperso e fragmentado nos *espaçostempos* cotidianos, à espera de atualizações.

Possibilidades que apostamos como condição para a invenção e a ampliação de outros modos de ser e estar na escola e no mundo e, ainda, na expansão da vida em prol da diferença e da multiplicidade, do fomento aos bons encontros e de territórios fragmentados e sensíveis.

5.3 APRENDIZAGENS INVENTIVAS, FABULAÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS

Como possibilidades de investigação e de fabulação desses enredamentos envolvendo os corpos, as aprendizagens inventivas, os *espaçostempos* contemporâneos e as experiências das juventudes, acompanhamos e participamos, em determinado momento no campo de pesquisa, de uma reunião juntamente com a coordenadora de turno e a professora de Educação Física, visando à organização de um jogo de futebol a ser realizado em dia a combinar.

Decidiu-se, nessa reunião, que seria entre as séries (5^aA x 5^aB; 6^aA x 6^aA; 6^aD x 6^aE; 7^aA x 7^aB; 8^aA x 8^aB). Acordou-se, ainda na ocasião, que os jogos seriam realizados durante as aulas de Educação Física, com os meninos na quadra e as meninas no pátio ao lado com a queimada. Deliberou-se também, nessa breve conversa, que os alunos advertidos, com *problemas de indisciplina ou comportamento inadequado*, ficariam sem participar do jogo.

A construção desse jogo de futebol em suas processualidades nos parecia carregada de clichês que *ensinavam aprendiam*, de um modo ou de outro, no interior da escola, quem mandava e quem obedecia, como as juventudes aprendiam por meio das experiências encarnadas e tatuadas nos corpos o que era (e como algumas práticas continuam sendo) socialmente destinado aos meninos e às meninas. Ao mesmo tempo, como os poderes disciplinares ou de confinamentos (SIBILIA, 2012) se colocavam em funcionamento na maquinaria da escola em meio a tantos outros processos que escapam a essa clausura sobrecodificante.

Em diálogo com as profissionais, indagamos se não haveria outros modos de chamar a atenção desses alunos para suas supostas faltas e indisciplinas, se aquela decisão não poderia ser revista. Questionávamos também: quem seriam esses alunos? O que teriam a dizer dessa postura por parte da escola?⁴⁰ Como contemplá-los em outros momentos curriculares nos quais assumissem esses jogos de modo expansivo?

Em outra ocasião, isso poderia ser diferente? Dança ou ginástica ao invés do tradicional futebol separado por gênero. Atividades circenses, por exemplo, organizadas com a participação-decisão dos alunos e que contribuíssem com a ampliação de seu repertório motor e de suas histórias inscritas no corpo. E como produzir isso na *estrangeiridade* da pesquisa? Como intervir de modo colaborativo nos processos cotidianos da escola sem melindrar a autoridade de seus profissionais?

⁴⁰ Essa situação apresentou alguns elementos emblemáticos porque, em conversa no pátio da escola com alguns alunos, especificamente das 8^a séries, eles se mostraram incomodados e tentaram dialogar com a escola quanto à possibilidade de rever essas punições, ao mesmo tempo em que outros alunos defendiam a atitude tomada pela escola em função da bagunça em sala de aula, do comportamento de alguns alunos e que consideravam a postura da escola em suspender esses alunos do jogo *correta*.

Dias anteriores ao evento, conversamos com a coordenadora em relação aos alunos não autorizados a jogar, aqueles que, em função de *problemas de comportamento* ocorridos durante as aulas de Educação Física e com excesso de registros por conduta indesejável na escola, de modo geral, estavam vetados de participar do jogo interclasses.

Questionávamos se não seria interessante estabelecer com eles diálogos, negociações, outros possíveis critérios⁴¹ de intervenções ou problematizações que não gerassem desconforto, indignação, *paixões tristes* naqueles alunos, mesmo porque fomos procurado por alguns deles que justificavam e questionavam sua participação, ou não, nesse evento por meio de diferentes lógicas: seria possível reverter a punição. Nos próximos jogos participariam? Alguém poderia mudar a decisão da punição? O que significava uma punição disciplinar?

Entretanto, a coordenadora foi irredutível, defendendo a ideia da necessidade da não participação, da importância de os alunos repensarem seus atos, da possibilidade de usar a atividade de futebol como uma experimentação que poderia definir ou não outros jogos. Dependeria do comportamento dos alunos durante os jogos, de suas posturas na quadra, de toda uma educação do corpo articulada às condutas e aos códigos ordenadores e desordenadores.

Esta situação de reter os alunos fora do jogo, codificando e reterritorializando os corpos e seus fluxos de modo disciplinar e, por outro lado, as tentativas dos alunos, questionando e insistindo em participar desse mesmo jogo, reportaram-nos a Deleuze e Guattari (1995, p. 55), quando dizem:

No momento, podia-se apenas dizer que a cada articulação correspondia um tipo de segmentaridade ou de multiplicidade: um maleável, sobretudo molecular e apenas ordenado; outro mais duro, molar e organizado. Na verdade, embora a primeira articulação não deixasse de apresentar interações sistemáticas, era sobretudo no nível da segunda que se produziam fenômenos de centramento, unificação, totalização, integração, hierarquização, finalização, que formavam uma sobre-codificação.

Em outra conversa com a professora de Educação Física, ao abordarmos a possibilidade de que as juventudes da escola experimentassem atividades corporais diversificadas, ela nos questionou: *Quem vai ensinar dança para os alunos? Eu não*

⁴¹ Segundo fomos informado pelas coordenadoras, a punição disciplinar foi utilizada para os alunos, tomando como referência as normas ou critérios usados pela Federação de Futebol, aos suspender os jogadores em função de suas condutas esportivas em campo.

mexo nem as cadeiras. A coordenadora que participava da conversa narrou que, no ano passado, ela foi responsável em levar um grupo de dança para a MACC e quem ensaiou foi uma aluna. Disse-nos ainda: *Uma aluna me procurou, organizou o grupo e a coreografia, cuidou dos ensaios e nós só providenciamos as roupas. Foi show! E ficou a pergunta: quem ensina ou aprende?*

A não participação dos alunos *indisciplinados* no jogo de futebol, a dificuldade da professora em ensinar dança, a dificuldade por parte da escola de escutar os alunos e seus argumentos nos levaram a questionar o quanto as experiências curriculares continuam dicotomizadas entre quem as elaboram e para quem, quais valores, *saberesfazer*s e poderes se encontram em jogo nessas relações.

Na tarde prevista para a realização do jogo, nossa chegada à escola deu-se em par, talvez em bando e em companhia de outro professor de Educação Física e amigo⁴² que foi convidado a arbitrar os jogos e quebrar os supostos silêncios da escola com um apito comprado na última hora. Ao encontrarmos os alunos, as mesmas perguntas feitas durante os últimos dias: se seria possível jogar se o nome não estivesse na lista – da coordenadora e dos colegas escolhidos em sala –, se o uso de uniforme de time era obrigatório, qual seria o critério de faltas etc.

Esse jogo de futebol deu o que pensar, o que fazer, o que conectar, pois, além dos alunos que foram proibidos de jogar devido ao mau comportamento, na hora do jogo, outras negociações eram feitas no meio da quadra a alguns minutos antes do jogo, em relação ao uso ou não do tênis durante a partida. Alguns alunos exerciam o poder de decidir quem estava autorizado a usar o uniforme que o colega trouxera e quem autorizava o colega a autorizar. Percebemos que os professores/as que, teoricamente, acompanhariam os alunos à quadra lá não chegaram.

Os jogos transcorriam dentro da *normalidade*, com as turmas descendo de duas em duas, com os alunos reclamando das supostas faltas apitadas incorretamente pelo juiz-professor, dos colegas que não queriam sair ou dar o lugar para o outro jogar, do jogo da queimada praticado pelas meninas e por alguns meninos ao lado da quadra.

⁴² Referimo-nos ao professor Dr Ueberson Ribeiro Almeida que, amigavelmente, participou dessa e de outras composições *dentrofora* da escola.

Não havia indisciplina, violência ou gritaria. As pequenas desavenças eram conversadas e negociadas entre os próprios alunos e o árbitro dos jogos. Alguns alunos não estavam participando e nem demonstravam interesse pela atividade, Permaneciam ali perto, em grupos, conversando, sentados nas arquibancadas da quadra.

Tranquilidade, marasmo e repetição em fuga quando surgiram, na última hora – 16h40min – as duas oitavas séries, com os alunos/as usando uniforme vermelho, adentrando o pátio, seguidos por uma torcida barulhenta, agitando em suas mãos papéis crepons vermelho e branco, com algumas coreografias a preencher os *espaçostempos* curriculares, músicas e cantorias que faziam até os alambrados e arquibancadas vibrarem. Correria, desterritorialização, acontecimentos-acontecendo que perfuraram e fizeram dançar o plano de organização (DELEUZE; PARNET, 2004).

Imagem 26 – Agitações



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Agitou-se a tarde ainda mais, quando a equipe dos meninos de uma das séries, apresentou, como um dos integrantes do grupo, uma menina. A única até aquele momento a participar do jogo de futebol, a enfrentar os clichês de gênero, a ocupar um lugar que socialmente foi dito e construído como não seu. Jogou durante todo

tempo, disputando bolas com os meninos na base dos chutes e empurrões e da gritaria da torcida: *sapatão*.

As aprendizagens inventivas nesse território de experimentações curriculares nos pareciam apresentarem-se ou atualizarem-se nas relações-redes que os alunos/as travavam com os corpos que ali circulavam e que se manifestavam em forma de futebol, das torcidas e seus gritos, da aluna que enfrentava os preconceitos e compunha a equipe de sua sala até então dita masculina.

Algo que se processava de um lado, entre as misturas de corpos, paixões e estado de coisas, e, do outro, proposições, devires e acontecimentos inaugurais e desterritorializantes que se abriam e se fechavam a todo instante e que se manifestavam nas andanças e experimentações das juventudes pelos diferentes e fragmentados *espaçotempos* da contemporaneidade.

5.4 NO MEIO DO CAMINHO HAVIA JOGOS DE FUTEBOL: ATALHOS, REINVENÇÕES E OCUPAÇÕES DOS *ESPAÇOTEMPOS* PÚBLICOS

Entre essas andanças, fomos convidado por meio de mensagens enviadas pelo celular, por parte de um dos alunos da escola pesquisa, a acompanhá-los a um jogo de futebol que inicialmente acontecia à noite, na praia de Camburi, e, posteriormente, em função da incompatibilidade com os horários dos outros colegas que trabalhavam e que não estavam conseguindo chegar na hora marcada, o local foi transferido para a quadra da pracinha do bairro Jardim Camburi.

Como a pracinha do bairro em que se localizava a escola foi apontada pelos alunos como local de encontro (ou de aprendizagens?) e uma vez que se deslocariam até o outro bairro andando, na sexta-feira à noite, conforme combinado, dirigimo-nos ao ponto de encontro e ficamos aguardando em meio às barracas que eram montadas e às crianças que aproveitavam o parquinho para se divertirem nos brinquedos que ali se encontravam e as convidavam, desde que pudessem pagar, visto que as instalações brincantes, como cama elástica e pula-pula, eram de propriedade particular, apesar de muito bem montadas em *espaçotempo* público.

Essa pracinha, localizada na avenida principal do bairro, funcionava, nesses dias, como ponto de conexão para as pessoas que buscavam lazer ou saciar a fome e conversar com os amigos, sentadas nos bancos da praça ou nas mesas e cadeiras espalhadas pela rua e calçadas, com vendedores de cerveja, churrasquinho, pastéis e outras guloseimas que compõem o ambiente às sextas-feiras ao entardecer. Havia ainda, nesse *espaçotempo*, um galpão para se jogar bocha, um ponto de ônibus com grande movimentação de pessoas em circulação, a igreja católica, dentre outras instalações.

Imagem 27 – Encontros



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Por volta das 20h, apareceram três alunos da escola vestindo bermuda e chinelo e, entre eles, aquele que havia feito o contato-convite e que desconfiávamos ser o suposto organizador ou responsável por aquela programação.⁴³ Cumprimentamos amistosamente e eles pediram que aguardássemos mais um pouco porque iam a casa trocar de roupa. Alguns minutos depois, surgiram em bando com

⁴³ Ficamos sabendo, em conversa com o grupo, que essa possível liderança se exercia de modo interativo e acentrado, uma vez que os interessados em participar do jogo possuíam contato uns dos outros e que disparavam mensagens por meio dos celulares e combinam entre eles a realização do jogo.

aproximadamente oito participantes, entre 14 e 18 anos, inclusive alguns que não eram alunos da escola.

Uma vez que julgávamos conhecer as ruas principais do bairro e de termos calculado a menor distância entre a pracinha e a quadra em que se realizaria o jogo, estimada em um percurso de 2km, para nossa surpresa, o bando seguiu por um atalho em que essa distância não passou de 500m, pois, saindo da pracinha, andarihando por ruas escuras e sem movimentação de pedestres e automóveis, por entre atalhos e um pequeno despenhadeiro utilizado pelos moradores ou transeuntes locais, lá estava a quadra.

Imagem 28 – Atalhos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Do alto do pequeno despenhadeiro, foi possível avistar a quadra lá embaixo iluminada e ocupada por seus frequentadores. Ao mesmo tempo, vimos certa movimentação de policiais estacionados ao lado da praça em duas viaturas. Como durante nossa espera pelos alunos na pracinha do bairro também constatamos a presença da polícia no muro, indagamos a um dos participantes o que ele pensava sobre a polícia e ele se manifestou: *Pra mim é normal, eu não devo nada a eles.*

Mas sempre assusta, insistimos. Debochadamente responde: *É... não. Depende. Se for muito feio.*

Perguntamos a outro se não encontrava dificuldades ou problemas em ocupar o *espaçotempo* de outro bairro, se os frequentadores ali não se incomodavam com aquela conexão. Respondeu-nos: *É sossegado. Tem alguns que vêm pra babar mesmo, mas a gente joga sério também, a gente só joga limpo, ai eles veem que a gente joga sério, param e ficam jogando de boa.*

Essas processualidades corroboraram para evidenciar a força dos acontecimentos que assaltam as experiências nos diferentes e disponíveis *espaçotempos* da contemporaneidade, arrastando consigo, ou a partir deles, corpos em seus movimentos caóticos e fragmentados, encharcados de possíveis, de relações inaugurais que rompem com as disciplinarizações, com as hierarquizações e normas, com os silêncios e entram em conexões com outras redes-relações.

Nesse prisma, aprendemos com Foucault que os corpos e suas histórias precisam ser pensados no conjunto das relações de forças que gravitam no desenrolar de cada *cena*, de um *não lugar*, de um dado *espaçotempo* na História e que não obedecem às prescrições e às linearidades, mas proliferam-se na emergência dos acontecimentos, desalojando, repetindo e rompendo com supostos regimes de verdades (FOUCAULT, 2007), acendendo esperanças a serem depositadas nesse velho/novo *espírito do tempo*: brincante e vampiresco, molar, molecular e de fuga, produzindo outros corpos, temporalidades, histórias, potências-vida.

Potência que, para Espinosa (2007), estaria associada à capacidade dos corpos em afirmar e realizar o que desejasse, fazendo uso do seu direito de exercer a liberdade e que não passa pela autorização ou ordenamentos exteriores ao corpo. É um direito de ação que circula na natureza e que afeta e é afetado por diferentes corpos, reorganizando forças em forma de potência, repondo as supostas estabilidades em jogo. Potência existente na natureza e que se manifesta como *conatus*, resultante de forças que se apuram e se delineiam na prática, ou melhor, no plano de imanência.

Aurélio (2008, p. 19) refere-se à potência na obra de Espinosa dizendo:

A cada instante, a potência, tanto a individual como a coletiva, aumenta ou diminui, e não existe nada que se dê no corpo ou na mente que não a afete,

positiva ou negativamente. Por isso mesmo, o direito não pode representar-se como algo que revogasse a natureza comum dos homens, em particular os afetos, da mesma forma que a soberania não pode considerar-se como algo irreversível só porque remonta a um pacto celebrado entre todos e apontado pela razão como um operador de paz.

Espinosa entendia que as relações dos corpos com os demais – nas questões políticas, jurídicas ou sociais – dependiam das disposições de potência dos corpos, estando essas relações condicionadas a maior ou menor estabilidade do jogo de forças constantemente afetado e afetando em função da potência das partes envolvidas.

Estabilidade que se encontra, para esse filósofo, sempre em suspense, provisória e sujeita às contingências históricas porque se compõem não na pura razão, mas nos afetos, nos medos e esperanças, na generosidade, na alegria ou na tristeza, na interdependência dos acontecimentos que se estabelecem na própria dinâmica do direito de natureza que cada um possui e que se faz multidão.

O direito de natureza nesse jogo manifesta-se como direito da multidão que, nesse caso, não se funda no corpo atomizado e age conscientemente em função de um contrato social firmado. Espinosa defende a ideia do direito de natureza como essência dos seres vivos, como um esforço de cada um para resistir e ampliar sua potência de ação coletiva em prol da liberdade e da expansão da vida.

Por direito de natureza eu entendo as próprias leis da natureza, ou as regras segundo as quais todas as coisas são produzidas, quer dizer, a própria potência da natureza. É por isso que o direito natural da natureza inteira e, por conseguinte, o de cada indivíduo estende-se até onde se entende a sua potência (ESPINOSA, apud AURÉLIO, 2008, p. 17).

Seguindo essa ideia, o direito de natureza e a natureza do direito se apresentam como condições ontológicas diferenciadas e que se circunscrevem às principais diferenças entre um tipo de exercício político voltado para uma reflexão que se faz do entendimento de povo e de multidão, estando, do nosso ponto de vista, nas origens de uma concepção de ação no campo político, que continua sendo atualizada na contemporaneidade. Aurélio (2008, p. 39) se refere a essa questão na obra de Espinosa pontuando:

A ordem da natureza é a ordem das conexões entre os seus modos, conexões estas que fazem de cada um deles uma teia de efeitos e de afetos, ao mesmo tempo que aumentam ou diminuem sua independência no contexto em que se encontra, tornando-o mais *sui juris* ou mais *alteri juris*, mas independente ou mais dependente e submisso.

Para Espinosa, o corpo político em qualquer forma de governo – Aristocracia, Monarquia, República etc. – deve ser concebido como uma formação sempre provisória de corpos individuais e coletivos envolvidos em conflitualidades intrinsecamente ligadas à natureza em que os indivíduos se unem de modo mais ou menos duradouro, mediante as correlações de forças e interesses sob a ação de afetos comuns, visando à preservação da existência.

É nessa potência que se encontra dispersa na multidão, na multiplicidade e nas individualidades que, segundo Espinosa, reside o poder político que se potencializa em forças sempre em correlações. E quanto mais essas forças, vontades e interesses tenderem para o comum, para as relações de pactos, acordos e negociações compartilhadas, mais forças ou potência de direito de natureza se farão presentes entre os indivíduos.

Em suas conexões com as aprendizagens como potência de agir no mundo e com o mundo, Carvalho (2012a, p. 15), pontua:

Pensando de acordo com os conceitos da filosofia de Espinosa, podemos considerar que desenvolvemos, ao longo de nossas vidas cotidianas, uma gama de interações com outros corpos (pessoas, teorias, máquinas etc.). Tais eventos, mediante as circunstâncias pelas quais nos afetam, podem ampliar ou diminuir a nossa capacidade de agir, visto que uma interação, quando impressiona extensivamente o nosso próprio corpo, faz com que decorra desse evento um dado afeto.

Nesse sentido, é conveniente enxergar, nos cimentos urbanos com tendências a reluzirem a cor cinza nietzschiana – sem origem datada e pedra fundacional – a capacidade inaugural de fazer brotar, por meio do *conatus* e seus efeitos nos corpos, processos outros de afetos e afecções diferenciados e em condições de possibilitar a expansão da criatividade, das aprendizagens inventivas e a proliferação de comunalidades das juventudes.

Acreditamos, ainda, que esses processos possam inventar juventudes em condições de suspender os automatismos que as suas próprias experiências suscitam em suas relações com as redes conexionistas, com os *espaçostempos públicos* – como lugar de todo mundo –, com as novas biotecnologias, enredadas nos múltiplos *espaçostempos* fraturados e em movimento da contemporaneidade e, assim como os corpos Fênix e *Trans*, renasçam de si mesmos, metamorfoseando-se entre máquinas, muros, animais, sons e *conatus*, e potencializem, deslizem, resvalem e

expandam a vida. Experimentem fluxos de um Corpo sem Órgãos imaginários e imanentes,

[...] pura multiplicidade [...] da qual um pedaço pode ser chinês, um outro americano, um outro medieval, um outro pequeno-perverso, mas num movimento de desterritorialização generalizada onde cada um pega e faz o que pode, segundo seus gostos, [...] segundo uma política ou estratégia que se teria conseguido abstrair de tal ou qual formação (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22).

Nessas criações e invenções por entre pedaços de vida, de linguagens e de sentimentos imanentes, *o espírito do tempo* contemporâneo, queremos crer, possibilita a dilatação do direito da natureza, do exercício de liberdade, de aprendizagens experienciais estéticas, renascidas e abstraídas da própria existência, de seus gostos e desgostos, dos encontros e acontecimentos que ressurgem nas/com as juventudes por entre as próprias redes as quais tem acesso e seus fios de naturezas múltiplas.

Mesmo atento a suas lacunas e à superficialidade com que algumas ideias foram apresentadas e se articulam – defendemos a ideia da necessidade de processos educativos *dentrofora* das escolas de modo alargado e fluido, considerando as múltiplas redes conectivas que as juventudes na contemporaneidade estabelecem consigo e com o mundo em que vivem suas singularidades em constante movimento de experimentações e de devir.

Se as aprendizagens acontecem nos *espaçotempos* ainda não percorridos e que não sabemos, *a priori*, em que momento esse acontecimento se dará, isso nos parece intrínseco aos processos experienciais brincantes em educação, à revisão, à suspensão dos automatismos e dos clichês que circulam nas relações dos corpos que se dizem ensinar com os corpos que se dizem aprender e, juntos, fabriquem-se como corpos inaugurais e brincantes em condições de agir e expandir mundos em prol da multiplicidade.

Esse é um compromisso, uma aposta, *um cheque em branco* que depositamos nas juventudes, em seus movimentos de experimentações agenciados pelos fluxos de um Corpo sem Órgãos, nas relações que esses corpos inventam consigo mesmos e na cumplicidade com os outros.

Uma esperança na *potência de ação coletiva* como experiência que visa a juntar os caquinhos dos *espaçotempos* da contemporaneidade fragmentada e bifurcada, portanto inventiva, e fazer desse acontecimento: festa, fabulação, metodologia, viagem, aprendizagem. Uma vida.

6 EXERCÍCIOS DE SUSPENSÕES E OS CUIDADOS DE SI NA PERSPECTIVA DOS CURRÍCULOS EM REDES

6.1 ENREDAMENTOS CONEXIONISTAS E PROCESSOS INVENTIVOS: CORPOS EM SUSPENSÃO

As experiências em redes que acompanhamos em seu funcionamento aleatório no *dentrofora* da pesquisa, da escola e da vida, em companhia das juventudes, levaram-nos a problematizar esses enredamentos em suas forças e fluxos imanentes como movimentos híbridos e disparatados ou esquisitos que racham e pululam entres redes conexionistas, inventivas e plurais e os acontecimentos em seus processos inaugurais.

Segundo Parente (2010, p. 105), é nos processos intermediários das redes, por entre elementos heterogêneos e plásticos, que os híbridos brotam, que outras redes são tecidas, não somente como efeitos do *espírito do tempo* do Império que a tudo e todos captura e vampiriza, mas também como processos inventivos e inaugurais que aconteciam entre um nós e um outro, uma malha e outra dessas mesmas redes e que, talvez, por se encontrarem nos entremeios, escapam aos processos sobrecodificantes e das adjetivações.

A defesa para isso diz respeito ao fato de que as juventudes, ao navegarem em redes conexionistas, são plasmadas, *aprendemensinam* também, por fluxos de inventividade, desejos inomináveis, linguagens propositivas, ideias, tecnologias e surpresas que se encontram em estado germinal no meio, na bifurcação, nos acontecimentos, entre uma coisa e o estado de corpos e suas paixões fluentes à espera de novas experimentações desterritorializadas.

Outro aspecto propositivo que se refere a esses entremeios, como *espaçostempos* potentes, germinais, brincantes e inventivos, é a possibilidade de que os fluxos impulsionados por um Corpo sem Órgãos e alimentados pela sucessão de projetos transitórios e fragmentados que constituem as redes conexionistas (PELBART, 2011), ao gravitarem e agenciarem uma infinidade de corpos que a contemporaneidade libera – linguagens, afetos, símbolos, máquinas – provocam, também, movimentos bifurcados, disjuntivos e rachados que fazem circular, entre

um e outro extremo, contatos, encontros, afecções e devires – *conatus* – que se apresentam como uma chance inaugural em condições de germinar outras forças e fluxos existenciais, aprendizagens inventivas e afirmativas da vida.

Podem vir a potencializar, ainda, outras comunialidades que se processam aleatoriamente entre o estado de um projeto e outro conexcionista, transitando em suas bordas e nos limites dessas conexões, ensejando vetores de valorização e autovalorização (PELBART, 2011), em que os nós da rede e sua natureza endurecida e prisional são simultaneamente substituídos, quiçá, por laços potentes de solidariedade, de afetos e de bons encontros compartilhados.

O pensamento tese-defesa que alimentamos ao conectar forças e fluxos que se manifestam em corpos e aprendizagens inventivas enxerga, nessas afecções, processos que se enredam por entre linguagens, desejos, corpos e estados de corpos propositivos que se enroscam em/nas/pelas zonas de atritos, de indiscernibilidade, de conexões como políticas⁴⁴ existenciais, exercitadas pelos corpos em seus *conatus*, ao provocarem rupturas no plano de imanência, por meio de sinapses, *flashes*, fractais, *TRANSitoriedades* e contágios em territórios plásticos, moventes e misturados, de diferentes estilos e facetas, de modo anárquico e múltiplo.

Um corpo, um currículo, uma aprendizagem, uma experiência, uma comunialidade, que não se reduzem ao estado de uma coisa ou outra, viajam entre as multiplicidades interzonais dos *espaçostempos* germinais, brincantes e inventivos, sem se aterem às redes conexcionistas, pois flutuam em suspensão por entre projetos e ganchos, desejos e experimentações.⁴⁵

Talvez um pouco dessas misturas e desses processos de suspensão já estejam transcorrendo ou em experimentação pelas juventudes nos *espaçostempos* da

⁴⁴Nosso entendimento e aposta nessas forças e formas políticas retroagem com as ideias de biopotência (PELBART, 2011), micropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 2012) e de multidão (ESPINOSA, 2007; NEGRI; HARDT, 2007).

⁴⁵Disponível em: < <http://www.tintanapele.com/2013/04/suspensao>. >; <<http://paixaoassassina.blogspot.com.br/2013/01/suspensao-corporal-body-art-radical>> Acesso em: 17 maio 2015.

contemporaneidade e precisaríamos de instrumentos esquisitos ou sensíveis para mapeá-los (PELBART, 2011), enxergá-los em suas potências subversivas e inventivas ou, ainda, inaugurais.

Dentre essas experimentações de suspensões na contemporaneidade, poderíamos mencionar os rituais de descolamento da pele praticados pelos chamados *adrenaline junkies* (viciados em adrenalina), que buscam, nessas técnicas de experimentações, novas sensações, superação da dor e a purificação do corpo. A invenção de outra estética do corpo, da arte, das sensações, da subjetividade, dos afetos.

Historicamente, a suspensão do corpo começou tendo diversos usos: ritos de passagem, rituais de cura, rituais de penitência, rituais de devoção a divindades e como meio de obter visões deixando o corpo em comunicação com o mundo espiritual. A técnica da suspensão por ganchos teve suas origens há milhares de anos, em rituais religiosos no Sul da Índia, principalmente na província de Tamil Nadu onde os nativos eram amarrados em troncos de árvores e suspensos por artefatos de bambu. A sensação de dor extrema os fazia acreditar que estavam mais próximos das divindades.

Mais tarde, no final do século XIX, início do século XX, rituais dos índios americanos, principalmente do Norte e do Oeste, passaram a ser divulgados por meio de fotografias e jornais locais. Utilizando espetos e ganchos usados na pesca, os indígenas furavam a pele, como forma de autoconhecimento e controle do corpo e das sensações. Com o passar dos anos, o costume ficou mais conhecido e começou a atrair a atenção de pessoas ligadas a sensações extremas, os chamados *adrenaline junkies*, que aperfeiçoaram as técnicas, inventando novos meios de suspender o corpo usando ganchos espetados na pele.

Os ganchos usados para uma suspensão são os mesmos ganchos para pesca em alto-mar, mas com as farpas removidas. Esses ganchos são usados para perfurar a pele e passam por furos feitos na pele por meio de agulhas americanas ou catéteres cirúrgicos comuns, algumas vezes alargados com pinhos de extensão (pinos para colocação de alargadores) de baixo calibre.

A colocação exata dos *piercings* e ganchos determina o tipo de suspensão que está sendo executada e o número de ganchos instalados geralmente depende do peso do corpo suspenso e seu nível de experiência. Os ganchos, em seguida, são equipados com cordas ou correntes e ligados a uma plataforma de suspensão de tal maneira que o peso seja distribuído igualmente em cada gancho. O corpo é, então, içada do chão. A duração da suspensão é determinada pela experiência/desejo de quem está sendo suspenso e pode durar de alguns minutos a várias horas.

Talvez estejamos diante do que Canevacci (2005, p. 74) se refere como processos de autoconstrução em que a entidade da experiência incorpora, por meio de *piercings*, argolas e ganchos, o metal que

[...] conecta o orgânico com o inorgânico, construindo corpos novos, *bodyscapes*, nos quais a diferença entre o artificial e o natural pertence a arqueologia anatômica [...]. O corpo deles é autoconstruído de modo semelhante à junção de suas máquinas biológicas.

O resultado desses processos, segundo o autor, é um estado alterado das entidades, de percepções e de sensibilidades que deslizam em meio às mutações contemporâneas. Processos que vão de encontro à ordem impositiva de uma estética enfaixada e que funcionam a favor de uma estética do sentir e do sentir-se transitórios e fragmentados.

O termo entidade é usado por Canevacci (2005, p. 38) para marcar e dissolver qualquer faixa etária e os dualismos macho-fêmea, jovem-velho, indivíduo-coletivo, Estado-sociedade, orgânico-inorgânico e, nesse sentido, salienta que: “[...] Com entidade é totalmente inútil perguntar se aquilo era um sujeito agora um *site*, um grupo de amigos, a seção de um indivíduo, um coletivo estudantil, uma tribo metropolitana, uma multinacional glocal”.

Um corpo suspenso por ganhos, roldanas e engrenagens que nos faz lembrar Deleuze e Guattari (2012, p. 32), ao dizerem que há desejo todas as vezes que se processa a constituição de um Corpo sem Órgãos, pois são agenciamentos que arrastam “[...] fenômeno de matéria física, biológica, psíquica, social ou cósmica”.

A ideia de suspensão manifesta-se aqui como processos de estranhamentos, interrupção, descolamento e arrebatamento pelos quais essas entidades questionam os automatismos – ou as conexões em que se encontram – interpelando-os de

modo instigante e silencioso – como experiência reflexiva –, concebendo-os como um acontecimento que as transforma,

[...] que requer um gesto de interrupção [...]: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir 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).

Parece que os exercícios de suspensão dos automatismos se apresentam a essas entidades como práticas de enfrentamento ou resistência que se dão nas relações e conexões que estabelecem consigo e com o mundo. Isso por meio de experiências compartilhadas nas redes de todo tipo que os agenciam ao arrastarem desejos, sonhos, performances e possíveis que emergem dos acontecimentos a partir de um determinado estado de fluxos e forças em constante tensão entre corpos e estados de corpos em determinado *espaçotempo* e “[...] sua ‘entrada em cena’ é uma não cena. Não há um espaço fechado no qual se produza o enfrentamento. O próprio enfrentamento é o lugar” (DÍAZ, 2013, p. 99).

Longe ou diferentemente do sujeito moderno – consciente e dono de si – a proposição aqui encampada com os exercícios de suspensão dos automatismos implica como tentativas coletivas que questionam os fluxos conexionistas e se misturam a outros processos inaugurais que vingam nos entremeios dos acontecimentos e suas incertezas, surpresas, dores, delícias e recomeços, não tendo nada por garantido e sem nenhuma certeza de êxito.

Se, segundo Pelbart (2011, p. 101), “[...] a metáfora da rede tende a constituir uma nova representação geral da sociedade”, ao mesmo tempo em que a potência da vida que habita cada corpo com seus poderes de afetar e ser afetado, “[...] cada parte da rede pode tornar-se vetor de valorização e de autovalorização” (p. 139), parece-nos que, nesses enredamentos, em sua infinidade de dobras (DELEUZE, 1991), outras redes promotoras ou criadoras de impulsos e fluxos de um Corpo sem Órgãos podem fazer emergir, estimular e ampliar outros modos de invenções existenciais que se fazem no caminho (LARROSA, 2002; BENJAMIN, 1992), na bifurcação (LATOURE, 1991; KASTRUP, 1999), no meio (DELEUZE; PARNET, 2004),

por entre corpos conectados, desejantes e agenciados por poderosos elementos simbólicos, afetivos, linguísticos, informacionais e urbanos em constante errância.

Trazendo a ideia de suspensão para o campo da educação, Masschelein e Simons (2014, p. 32-33) tecem dicas interessantes que coadunam com os argumentos aqui encampados em relação aos processos de suspensão quando nos dizem que:

[...] a construção de uma escola implica em suspensão. Quando ocorre a suspensão, os requisitos, as tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, [...] já não se aplicam. A suspensão, tal como entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o do seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação.

Suspender, mesmo temporariamente, as regras, a definição de tarefas e funções, romper com as linearidades e profanar os *espaçotempos* curriculares na perspectiva da produção de um *tempo livre* são algumas das questões elucidadas pelos autores quando pontuam que é “[...] através dessa suspensão que as crianças podem aparecer como alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como a matéria na escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 36).

Ainda sobre a construção do *tempo livre* na escola, salientam também que: “A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 36).

A escola nos termos desses autores, seria um *espaçotempo* aberto e sem fixidez, que não se refere à passagem ou transição (passado e futuro), nem iniciação ou socialização, mas seria

[...] uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um vínculo sem um destino determinado. [...] o centro, um lugar que compreende todas as direções. Esse tipo de ‘meio termo’ não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 37).

Por entre possíveis que deslizavam no meio, por exemplo, nos *espaçotempos* curriculares, ao acompanharmos as experimentações das juventudes durante a realização do projeto da MACC na escola, desconfiávamos dessas relações entre *orientações e direções*, centro, meio e margens, pois, mesmo obedecendo à

determinada lógica curricular disciplinar, os alunos/as e professores/as transitavam por entre prescrições e invenções que se manifestavam em práticas democráticas e autoritárias, com aulas no pátio e nos diferentes *espaçotempos* escolares, coreografando, assim, desenhos outros que rompiam com os tempos cronológicos e com as sessões de 50 minutos e invadiam, com suas imaginações, fios e forças possíveis, redes coletivas que ganhavam vidas em experiências compartilhadas que se manifestavam em cartazes, murais, maquetes, encontros e relações.

Suspensões coletivas que aconteciam por dentro das redes que compunham a maquinaria da escola com suas inúmeras facetas, tecidas e mescladas com os fios dos interesses públicos e privados, individuais e coletivos, voltadas ao supostamente pedagógico ou ao *tempo livre* acima referido e que são, no plano do vivido, redes de possíveis, de solidariedades, de disputas, de jogos.

Nesse sentido, os/as professores/as, ao serem convidados/as a opinar em reunião, quanto à realização de um evento na escola em parceria com determinada empresa, inventaram oficinas de massagem, sucoterapia, zumba etc. Nessas tessituras, ainda, a escola, ao estimular as redes de aprendizagem em forma de aulas de campo, imaginando potencializar as experimentações curriculares, talvez estivesse a desconsiderar ou a balizar-se por outras lógicas. Não atender, por exemplo, às expectativas da aluna que, ao se deparar com o monitor que os conduziam pela visita ao museu, deixou escapar: *É sempre a mesma coisa. A diferença é que saímos da escola. Alguém falando, falando e a gente escutando.*

Assim, a mesma rede que agencia um bando de participantes a praticar futebol à noite na pracinha de um bairro que não o seu, a se conectarem visando a combinar horários e locais de encontros, a transitar por atalhos pouco conhecidos, incita, também, laços de amizades e de cumplicidades, de escolhas e de liberdades compartilhadas que podem durar uma fração de segundos com seu “[...] *continuum* de todas as continuidades intensivas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 23). Uma experiência, um acontecimento que os tocam e os transformam em corpos plenos ou, simplesmente, seguem sonhando e brincando e experimentando e...

Corpos que, em suas movimentações nas/com/pelas passagens e paisagens curriculares em seus enredamentos e circulações por entre ruas, redes sociais, salas

de aulas, *Shopping Centers* e museus, podem vir a *ensinaraprender*, reinventando-se em outros corpos, outras técnicas de si e do mundo, outras políticas que se movimentam em constante devir currículo, devir rua, devir revolucionário, devir juventudes, devir mundo como *espaçotempo* comum em que se experimentam e se expandem em corpos acoplados às vidas *a-paralelas*.

Dizemos o mesmo a propósito dos devires: não é um termo que detém o outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois uma vez que não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem a sua direção própria, um bloco de devir, uma evolução a-paralela (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 17).

O devir exercício de tornar-se corpo currículo suspenso nesses termos compactua com as experimentações dos fluxos de um Corpo sem Órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 2012), com uma escuta da sensação que passa e nos toca, com os acontecimentos que brotam por entre caminhos e andanças como processos não lineares, seguros e tidos como verdadeiros. São experimentações enredadas que deslizam aos sabores e *saberesfazeres* das incertezas e surpresas dos devires e das afecções em sua potência transformadora e nos permitem “[...] apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2002, p. 27).

Mais do que aprender e ou conectar-se aos conteúdos escolares de perspectiva cognitivista e aos projetos conexionistas (assim como quaisquer outros que visem a diminuir a potência de agir), a problematização envolvendo o exercício de suspensão dos automatismos é uma aposta nos processos de experimentações que acontecem nos *espaçotempos* brincantes e inventivos e busca interpelar os desejos sequestrados (PELBART, 2011), os clichês e suas verdades.

Verdades tirânicas que se apresentam do nosso ponto de vista: nas redes em que circulam as dietas alimentares e os exercícios corporais impostos pela mídia e pela medicina consumista que funcionam a partir de determinada falta em que nada é saciado; nos corpos ensanguentados frutos das lutas de um violento esporte chamado UFC;⁴⁶ nos vícios ou desejos que levam as populações a se conectarem virtualmente com outros tantos milhões e a permanecer sozinhas. Afinal, o que

⁴⁶ UFC é a sigla de *Ultimate Fighting Championship*, uma organização americana de artes marciais que envolve uma mistura de lutas de vários estilos, como jiu-jítsu, boxe, *muay thay*, karatê e outras. No Brasil, essas lutas ganharam popularidade e apelo midiático na pessoa de Galvão Bueno que, em suas transmissões televisivas, denomina os lutadores de os *novos gladiadores*.

estamos fazendo de nós mesmos, senão uma busca interminável por novos projetos a atender a determinados modelos e padrões infindos?

Dentre esses projetos intermináveis e que podem beirar a morte, o jornal *A Tribuna*, do dia 1º de março de 2015, trazia, como manchete, na primeira página: *Jovens abandonam namoro e escola por vício em internet*. O jornal destacava, ainda, em outras quatro páginas, as relações que os jovens nos dias atuais têm travado com os celulares, computadores *games* e *tablets*.

Mesmo considerando a superficialidade com que o assunto foi abordado, algumas passagens nos inquietaram: *Um adolescente quis bater na mãe quando a rede caiu e ele achou que ela era culpada; Estudo aponta que o brasileiro fica conectado em média 9 horas por dia; Um chinês de 30 anos morreu na última terça-feira num cybercafé em Pequim, após passar três dias jogando na internet, quase sem comer e dormir*.

6.2 CUIDADOS DE SI E DO MUNDO NAS REDES CONTEMPORÂNEAS

As experiências e os exercícios de suspensões aqui defendidos se insinuam como apostas, escutas, dobras, resistências biopolíticas que os corpos podem vir a realizar como possibilidades para sair da bolha e vazar talvez os clichês por entre furos e rachaduras das próprias redes conexionistas que os empurram, também, para os encontros tristes, que despotencializam a existência (ESPINOSA, 2007), que os embrutecem e os levam ao desejo de morte, aos buracos e aos muros pretos e brancos ou brancos e pretos (DELEUZE; PARNET, 2004), encharcados de desânimos e de lamentações, de constrangimentos e de comparações.

As práticas de suspensão nessa perspectiva alimentam-se, por conseguinte, da noção também do cuidado de si, como processos que forçam os corpos a interpelar o sistema de valores veiculados e impostos pela família e pela pedagogia nos quais e com os quais se encontram mergulhados, segundo Foucault (2010, p. 87), e, nesse sentido, surgem como crítica ao instituído as "[...] histórias da carochinha com as quais, desde cedo, se oblitera e deforma o espírito das crianças".

Os exercícios de suspensão no campo da educação podem ser pensados, ainda, como possibilidades potentes que se manifestam por meio dos currículos em redes de perspectivas voltadas à expansão do comum, das linguagens propositivas, afetos, afecções, conversações e conhecimentos (CARVALHO, 2009), inspirando as juventudes intermináveis a questionar: por que temos que estar o tempo todo conectados? Conectados a quê? Quem determina ou comanda essas conexões? Outros currículos e conexões, na perspectiva da expansão de comunalidades, são possíveis?

Currículos esses que, afetados e afetando fluxos intensivos de um Corpo sem Órgãos, propositadamente, provoquem nas relações entre os corpos andarilhantes que se misturam nos processos educativos – máquinas, pessoas, pincéis, ideias, animais, desejos etc. – exercícios de interpelação ou sua reconexão em outras linhas, preferencialmente, de fuga, levando-os, em companhia de Pelbart (2011, p. 139-140), a questionar:

Que possibilidades restam de criar laço ou distância, de subtrair ao sequestro da vitalidade social, de tecer um território existencial e subjetivo na contramão da serialização e das reterritorializações propostas a cada minuto pela economia material e imaterial atual e seus mecanismos de expropriação e comando? Como detectar modos de subjetivação emergentes, focos de enunciação coletiva, inteligências grupais que escapem aos parâmetros consensuais, às capturas do capital e que não ganharam ainda suficiente visibilidade no repertório de nossas cidades?

Paralelamente às críticas que se manifestam às redes que venham a diminuir a potência de agir, assumimos e propomos a suspensão dos automatismos (LARROSA, 2002) e, junto com Foucault (2010), a ideia ou exercício do cuidado de si – salvaguardando suas especificidades históricas, de léxico, filosóficas e de aclimações conforme demonstrado pelo autor – como instância que se encontra agenciada por um conjunto de práticas, experiências, atitudes, políticas que se apresentam prepositivamente aos corpos como “Uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Um princípio de *experimentação activa* (DELEUZE; GUATTARI, 2012) que, coincidentemente ou não, em determinado momento no campo de pesquisa, levou uma professora a comentar: *Acho que a humanidade tá ficando maluca. Agora*

mesmo, estou vindo de um exame, estou cheia de agulhadas [...]. Se a gente não se cuidar... E como podemos nos cuidar? Como você está se cuidado, professora? Vou pensar e no recreio te respondo. E, assim, como tantas outras questões sem respostas, seguimos por entre redes, agulhadas, cuidados e inquietudes e os saberes da experiência.

[...] que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento⁴⁷ (LARROSA, 2002, p. 27).

Esses saberes experimentados para o campo do currículo em uma perspectiva de Corpo sem Órgãos, aqui defendidos e de modo propositivo, visam a interpelar e a escapar dos currículos bolhas e dos conhecimentos verdades que trabalham em prol dos projetos conexionistas e apostam e se inspiram na ideia pensamento errante, nas conexões coletivas e inventivas, nas entidades (CANEVACCI, 2005), como processos relacionais, germinais e potentes, produzidos e produtores na/pela/com as experiências e nos acontecimentos inaugurais, como políticas que se exercitam na/com/pela afirmação da vida em sua multiplicidade e expansão.

Essa ideia pensamento implica-se com os currículos como comunidades de afetos (CARVALHO, 2009), com os Ns currículos (CORAZZA, 2013) e com os fluxos inventivos de um Corpo sem Órgãos e entrelaça-se, enamora-se, *com-vive* amorosamente (AGAMBEN, 2009) com todos aqueles currículos que fazem circular forças e fluxos de linguagens em condições de expandir vidas com outras estéticas, liberdades e ética de si e do mundo em sua ressonância.

Os fluxos de um Corpo sem Órgãos, os *saberesfazeres*, linguagens, afetos e informações que circulam e se manifestam nesses currículos sugerem-se, aparecem e desaparecem nas relações que se enrolam e se encadeiam, dançam e explodem

⁴⁷ Essa oposição é comentada na mesma obra pelo autor, ao dizer que, na atualidade, o conhecimento “[...] e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro. Recordem-se as teorias do capital humano ou essas retóricas contemporâneas sobre a sociedade do conhecimento, a sociedade da aprendizagem, ou a sociedade da informação” (LARROSA, 2002, p. 28).

[...] até o infinito da linguagem que não cessa de se desenvolver, de se retornar e de se sobrepor, umas às outras, as suas formas sucessivas. [...] dimensão absolutamente aberta de uma linguagem que já não pode deter-se, porque, não estando nunca encerrada numa palavra definitiva, só enunciará a sua verdade num discurso futuro, [...] mas esse mesmo discurso não tem o poder de se deter sobre si mesmo, e o que ele diz encerra-o, como uma promessa legada ainda a um outro discurso [...] (FOUCAULT, 1966, p. 65).

Acreditamos que os corpos que fazem funcionar esses currículos em suas andanças, por entre *transcrições e transcriações* (CORAZZA, 2013), conteúdos e expressões (DELEUZE; GUATTARI, 1995), amores e faunas, afetos e afecções (CARVALHO, 2009), bolhas de sabão e linhas de todo tipo, brincam de encontrar-se e de esconde-esconde, vagueiam entre analogias, semelhanças, conveniências e emulações (FOUCAULT, 1966), atualizando outros *códigos ordenadores* do social e seguem como espíritos brincantes, inventando-se em múltiplos modos de se relacionar com os saberes e consigo mesmos, com a cultura e suas linhas (DELEUZE; PARNET, 2004, DELEUZE; GUATTARI, 2012), utilizando-se dos próprios fios da teia, da rede, da bolha e as costuram e suturam e fogem evanescendo *dentrofora* do espírito capitalista em que estamos todos de algum modo conectados.

Os currículos com essas dimensões fariam bailar as juventudes cognocentes, forçando-as a girar ou dar piruetas sobre si mesmas, enrolando-se e rachando-se ao meio ao transitarem por zonas de atritos, exercitando, nessas passagens, políticas existenciais em condições de se reinventarem constantemente na relação entre o que *aprendem ensinam* e vivem e se transformam com/na/pela experiência em outros corpos currículos expansivos, amorosos, demorados, da escuta, das liberdades, das suspensões.

Currículos também que se atualizam viajando com Foucault (1966), quando nos provoca a pensar nas relações e linguagens que historicamente pairam potencialmente como *espírito do tempo* e que, ao resvalarem ou fazerem colidir os saberes e suas imbricações com o cuidado de si, das práticas de liberdade, “[...] das relações consigo, para com os outros, para com o mundo” (FOUCAULT, 2010, p. 11), podem vir a funcionar como processos transformadores.

Currículos em redes plurais que vagueiam por coletivos de outros corpos sem a pretensão ou aspiração de serem integrais ou profissionais, verdadeiros ou

unificados, parâmetros para quaisquer coisas, mas algo não classificado e que se metamorfoseia a todo instante, por entre *alunosprofessores*, computadores e *outdoors*, nós e furos das redes e dos sonhos e, como entidades juvenis intermináveis, autoconstroem-se nas experimentações que lhes chegam e lhes tocam e que, embalados por secretas, inomináveis e múltiplas afecções, *aprendem ensinam* por entre zonas de atritos, por onde passam e perguntam: o que pode um currículo agenciado por um Corpo sem Órgãos?

Podem, talvez, abalar as questões naturalizadas de gênero, tão presentes na escola, e possibilitar que as meninas, por exemplo, joguem futebol como um direito de natureza comum a todos e todas (ESPINOSA, apud AURÉLIO, 2008), fazendo uso do exercício de liberdade e de escolhas que não passam pela autorização ou ordenamentos externos.

Entretanto, parecem-nos necessários, nessas fabricações ou invenções que atravessam os currículos em redes – assim como nas demais esferas que compõem a vida –, exercícios de atenção ou suspensão quanto aos processos de captura e de vampirização que a tudo tentam enquadrar, homogeneizar⁴⁸ e estancar os fluxos inventivos e expansivos, para que não estejamos a alimentar outras redes conexionistas em sua vertente capitalística e dogmática e seus efeitos como determinado *espírito do tempo*.

Se esse *espírito do tempo* paira sobre tudo e todos em formas e forças de redes a definir ou implodir territorialidades, subjetividades, estilos de vida e se nada escapa a essas redes (PARENTE, 2010) em suas movimentações e agenciamentos por entre os corpos e os estados de corpos, endossamos e insinuamos os efeitos de atenção ou de suspensão aqui defendidos como processos de espreita (DELEUZE, 2007), que se dão nos encontros (ESPINOSA, 2007), nos acontecimentos.

Não se trata de juventudes ou representantes destas que, encarnados, maquinados, *mutóides* e contemporâneos ou pós-fordistas, sejam guardiões da razão e das luzes, ou que estejam em condições de conduzir os demais conectados, infelizes e bestializados para o outro lado da linha, da consciência e do esclarecimento. Trata-

⁴⁸ Um desses processos em seu emaranhado com as *redes de políticas* (BALL, 2012), analisado por Macedo (2012), talvez se aproxime dessas tentativas homogeneizantes no campo da educação e dos currículos.

se de exercícios de suspensões que acontecem por entre redes de conversas e de escuta, dos processos que buscam *com-viver*, da produção de currículos que transitam no meio e no centro (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), que se inspiram nos fluxos de um Corpo sem Órgãos, nos processos inaugurais propositivos e nas práticas de liberdades.

Essa condição de liberdade e a ampliação de escolhas dizem respeito, também, às relações que o aluno Falante poderia vir a estabelecer com as demais juventudes da escola, na iminência de acessar uma gama de linguagens que potencializassem seus encontros, suas experimentações e que ele fosse considerado em sua plenitude como juventude de carne e osso, sentimentos e sonhos, para além do que representa jurídica e financeiramente, como disse a professora de Libras: *são números*.

Os currículos que defendemos aproximam-se dos saberes da natureza, assumindo esta última, a partir de Espinosa (2007), como instância que se compõe de muitos corpos de diferentes constituições, alguns fluidos, outros moles ou duros, e os processos de afecção desses corpos pelos corpos exteriores são de muitas e diferentes maneiras. E como essas figuras dos saberes da natureza nos libertam? Como as linguagens propositivas que aí circulam beneficiariam o sujeito da experiência em seu exercício de reconhecimento e de transformação? O próprio Foucault (2010, p. 250-251) responde ao dizer que:

[...] se 'conhecer-se a si mesmo' está ligado ao conhecimento da natureza, se nessa busca de si, conhecer a natureza [se] conhecer a si mesmo estão ligados um ao outro, é na medida em que o conhecimento da natureza nos revelará que somos nada mais que um ponto, um ponto cuja interioridade não se põe evidentemente como um problema. O único problema que se lhe põe consiste precisamente em situar-se lá onde ele está e ao mesmo tempo aceitar o sistema de racionalidade que o inseriu nesse ponto do mundo [...]. Está aí o primeiro efeito desse saber sobre a natureza; estabelecer a tensão máxima entre o eu como razão e o eu como ponto. Em segundo lugar, o saber da natureza é liberador na medida em que nos permite, não que nos desviemos de nós mesmos, que desviemos nosso olhar daquilo que somos, mas ao contrário que melhor o ajustemos e que tenhamos continuamente uma certa visão [...] na qual o objeto dessa contemplação seremos nós mesmos no interior do mundo, nós mesmos enquanto ligados, em nossa existência, a um conjunto de determinações e de necessidades cuja racionalidade compreendemos.

Os desfechos dessa questão que envolve os saberes da natureza e os cuidados de si são denominados por Foucault (2010) de *efeitos de retorno*, em que as

juventudes, ao se depararem com os saberes da natureza, interpelam-se, questionam-se em relação à sua própria natureza como o ser mesmo, estando em condições, nesse processo, de transformar-se, voltar o olhar para si e para o mundo com outros olhos, outros modos de ser e estar neste mundo em constantes juventudes.

A esse conjunto de práticas, de experiências, de técnicas e de atitudes consigo mesmo que envolvem o cuidado de si como processo transformador, Foucault (2010) dedicou seus estudos durante o curso ministrado no College de France, nos anos de 1981-1982, em que buscou elucidar, por meio de textos antigos de diferentes autores e procedências, como estas relações entre o conhecimento e o cuidado de si e do mundo foram historicamente aclimatadas, passaram por transformações e assumiram feições diferentes.

Atualizando esses conceitos e ideias, transfigurando-os para o nosso campo problemático, parece-nos que os saberes da natureza curricular, em seu jogo de relações com os projetos conexionistas e inventivos, imanados das experiências as quais as juventudes contemporâneas têm acesso e inspirados, ainda, no cuidado de si, talvez estejam em condições de disparar e produzir, em contato com as zonas de atrito, com as extremidades e suas bifurcações (KASTRUP, 1999), processos de *ensinoaprendizem* inventivos encharcados de fluxos de um Corpo sem Órgãos. Processos esses de passagem e de intensidade, desejosos de enredamentos amorosos,

[...] de novas formas de associação e aglutinação, novas 'terras', novas 'nações', novos 'povos' ali onde eles ainda nem sequer existem. Não se trata de 'terras' geográficas, mas territórios sensíveis e afetivos, espaços de solidariedade, novos mapas de pertencimento e de afiliação translocais (PELBART, 2011, p. 125).

Apostamos que, nesses movimentos, os corpos que gravitam em meio a determinado *espírito do tempo* da contemporaneidade e seus elementos simbólicos, afetivos, linguísticos, informacionais, dentre outros, possam iniciar ou fazer acontecer, passiva e propositadamente, pequenas brechas, furos e rachaduras nas redes, nas muralhas e malhas que estruturam o Império, fazendo colidir e implodir processos existenciais propositivos que, em seu duplo movimento – escorregando entre biopoderes, capturas, vampirizações e biopotências, linhas de fuga e ou

desfiguradas – experimentem-se, *aprendam sinem*, brincante e inventivamente, a cuidar de si e do mundo de modo mais demorado.

7 POR ENTRE LINHAS, CORPOS, NÓS, FUROS E REDES INCONCLUSAS E INTERMINÁVEIS

7.1 PARA NÃO DIZER CONCLUSÕES: PREPARAÇÃO PARA UMA CONVERSA QUE PODERIA INICIAR UM TRAÇADO

Neste momento, desconfiamos da pesquisa – das relações que se implicam entre o que se pensa, o que se diz, o que se fabula, o que se mistura e se metamorfoseia em outra coisa ou estado de coisas e as tessituras contemporâneas de redes pluralizadas e plásticas – sinalizando que talvez estejamos diante de uma construção *teoricoprática* inconclusa e experimental, de um exercício de colocar uma mente movente a funcionar coletivamente como uma

[...] preparação, sem método nem regras ou receitas. Núpcias, e não casais nem conjugalidade. Ter um saco onde ponho tudo o que encontro, sob a condição de que eu também seja posto num saco. Descobrir, encontrar, roubar em vez de resolver, reconhecer e julgar (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 19).

Não nos arriscamos, entretanto, a dizer que roubamos conceitos ou ideias de quem quer seja, porque isso poderia, de certo modo, parecer posse, algo do qual de alguma maneira nos apropriamos por definitivo. Preferimos, por ora, usar o termo empréstimo para marcar a provisoriedade e a possibilidade da devolução, de voltar à fonte e de verificar possíveis equívocos, abrindo, assim, brechas para dizer, escrever, fabular de outro jeito, fazendo-nos usuários de outros códigos e linguagens sempre em deslizamento, deixando-nos atravessar por e com outras correntes de ar.

Objetivamos nos movimentos *teoricopráticos* desta pesquisa, sem nenhuma certeza de êxito, investigar os enredamentos experimentados pelas juventudes em suas andanças pelos *espaçostempos* das redes curriculares conexionistas, inventivas e inaugurais da contemporaneidade e, ainda, mapeá-los por meio das pistas, desconfianças e aproximações suscitadas pelas cumplicidades experimentadas em companhia dessas juventudes e que emergiam em meio aos processos metodológicos coletivos habitados por fluxos de passagem de um Corpo sem Órgãos em seus trâmites com/no *dentrofora* da escola.

Essas surpreendentes redes em funcionamento no campo de pesquisa, paulatinamente, foram nos inspirando a querer enxergá-las como elementos

fragmentados de passagem que aconteciam na escola e para além dela, que apagavam e acendiam como se fossem *flashes* a afectar esta escrita, a mudar as rotas das redes investigadas, como agenciadoras de fluxos e forças inventivas ou connexionistas que sugeriam um Corpo sem Órgãos.

Redes tecidas e fabuladas a partir das experiências das juventudes em suas andanças envolvendo e se relacionando e se conectando com os fluxos de um museu, uma MACC na escola, a criação de uma página no *facebook*, com conversações da Rede de Fogo, as danças rascunhadas por Falante, pela ida ao *Shopping Centers*, pelos jogos de futebol, compondo e descompondo platôs, ilhas, momentos e instantes experienciais inaugurais e em pedaços, que aconteciam em meio aos possíveis.

Possíveis andanças e seus enredamentos de todo tipo, em que as juventudes nos pareciam entidades orgânicas e inorgânicas, máquinas biológicas e comunicacionais, carregadas de dores, desejos, inquietudes, vontades, devires e fugas a desafiar as prescrições e classificações do que seriam redes connexionistas e inventivas, currículos prescritos, em ação ou rasurados, negando e aceitando subjetividades provisórias e fragmentadas, agenciadas e agenciadoras pelos fluxos dos espíritos contemporâneos: descentrados, multifacetados, autopoéticos e esquisitos.

Nessas esquisitices das redes contemporâneas, as juventudes insinuavam fabulações em que desconfiávamos de que essas entidades se compunham como coletividades que deslizavam e experimentavam fluxos de um Corpo sem Órgãos – de passagem, fragmentado e errante – que funcionavam como territórios sensíveis e comunialidades expansivas e inventivas da vida.

Experimentações essas que aconteciam pelos/nos/com os Ns currículos (CORAZZA, 2013) que coexistem nas escolas, que se misturavam em meio aos efeitos dos *espaçotempos* urbanos do cimento e da música e dançavam aos ritmos e intensidades de um Corpo sem Órgãos e seus fluxos de invenção liberados pela contemporaneidade e suas linguagens, afetos, tecnologias, imagens e sensações.

Essas experimentações em seus fragmentos foram fabuladas de modo arbitrário, incoerente, talvez, mas, naquele momento da fabricação dos dados, foram colhidas

por suas repetições e intensidades e pelas afecções que buscavam o preenchimento dos *espaçotempos* curriculares ainda não vividos ou experimentados, a alimentar a imaginação de um estagiário-pesquisador com a intenção de compartilhar e *aprenderensinar* com o campo de pesquisa, por meio de processos colaborativos que vingavam dos acontecimentos não objetivados, vividos e visualizados coletivamente e que se encontravam ali mesmo em fase de movimentação.

Desse modo, esses fragmentos foram acompanhados por este pesquisador, atento ao que Deleuze e Guattari (2012) chamaram de *síntese a priori*, que partia da ideia inicial de que algo iria acontecer, sem, necessariamente, saber o que seria produzido. Nesse sentido, esses acontecimentos foram pinçados do campo de pesquisa e passaram a compor uma série de pequenas fabulações-narrativas-histórias a serem colecionadas (BENJAMIN, 1992) e que emergiam inventivamente nas rachaduras das travessias curriculares, em seus atravessamentos e enredamentos com o *dentrofora* da escola em companhia das juventudes em suas andanças bifurcadas, em seus processos existenciais multifacetados e descontínuos.

Mesmo fabulados em blocos ou platôs (DELEUZE; GUATTARI, 2012), esses processos de passagem se apresentavam, do nosso ponto de vista, como acontecimentos que liberavam fluxos de territorialidades a embaralhar linhas, redes, nós connexionistas e inventivos, arrastando consigo elementos que nesta escrita, a partir de Deleuze e Guattari (2012), nomeamos de Corpo sem Órgãos.

Os corpos e seus enredamentos nos *espaçotempos* curriculares que aí circulavam manifestavam indícios de que as experimentações encarnadas pelas juventudes possibilitavam a esses corpos estabelecer sinapses com outros corpos, máquinas, desejos e compartilhamentos, pois funcionavam no meio de fluxos de um Corpo sem Órgãos a ocupar os *espaçotempos* curriculares de modos inventivos e, diga-se de passagem, esparramavam-se feito currículos pelas praças, *wi-fi*, museus, salas de aulas, futebol e ruas, inventando-se em outros corpos e existências connexionistas ou não e que escapavam aos modelos ou aos códigos ordenadores da contemporaneidade.

Eram corpos que ocupavam diferentes *espaçotempos* públicos e privados a exercer e a fiar *redes de políticas* sem origem e sem centralidade (BALL, apud MACEDO, 2014); a inventarem-se em outros processos de sociabilização que se expressavam por meio das experimentações das juventudes, a frequentar-ocupar a rua e a universidade como narrado por um dos integrantes da Rede de Fogo; a obrigar os alunos/as a dançar e esses, por sua vez, a resistir e a desafiar a autoridade durante os preparativos da MACC; a usar, ainda, o wi-fi da escola e vazar seus muros por meio de celulares, *tablets*, *smartphone* etc.

Nessas experimentações enredadas, os *espaçotempos* curriculares nos pareciam assumir importância ímpar, pela possibilidade de disparar em seus frequentadores o desejo de encontros com outros corpos, por exemplo, para jogar futebol na quadra de outro bairro; circular de ônibus, com a possibilidade de pular a roleta e não pagar a passagem, conforme narrado em conversas pelas juventudes no desenrolar do jogo de futebol; inventar uma MACC na escola, esquecendo-se do sinal e dos 50 minutos de planejamento, das aulas do ensino de Português, Educação Física, Libras... Pela possibilidade de transitar desterritorializados em outras redes.

A metodologia errante experimentada nesses enredamentos inventivos, conexionistas e outros, mesmo que levemente tocada pelo sopro de uma corrente de ar, buscou inventar, mapear e acompanhar os processos pelos quais as juventudes se produzem e se constituem provisoriamente nas/pelas/com as experiências curriculares no *dentrofora* da escola, tendo os corpos como aliados biopotentes e encharcados de segredos, insinuações, manhas, poderes e desejos, tudo junto e em circulação pelos *espaçotempos* educativos na contemporaneidade e em suas capacidades de afetar e ser afetado.

Desejamos, nessas andanças, fazer com que os acontecimentos experimentados compusessem uma metodologia, uma narrativa transformada em fabulação, fomentando mapas, trilhas e redes de conversas, trocas, produções de linguagens, currículos, corpos e afetos e afecções que se embolavam aos encontros que, segundo Espinosa (2007), bons ou ruins, potencializam ou não a vida e *nos enchem de alegria e de preguiça* em constante devir. Encontros nascidos das relações, dos percursos e dos processos compartilhados pelos bandos de desconectados e suspensos que habitam o mundo em prol de algo inaugural, inventivo e brincante.

Tomara que os medos, as resistências, as prudências, as interpelações e as espreitas, que nos parecem ser inerentes aos processos de suspensão e aos cuidados de si, possam ceder *espaçostempos* às forças e fluxos afirmativos da vida que os acontecimentos carregam como biopotência para que as juventudes experimentem outros modos de enredamentos curriculares e de *ensinoaprendizagem* para além dos clichês que se manifestam e inibem a abertura experiencial para o novo, o ainda não vivido e que, *dentrofora* da escola, se constituem como encontros dogmáticos ou tirânicos (CARVALHO, 2012a).

Paradoxalmente, lançamos apostas, defesas, proposições inacabadas e incompletas como uma “Preparação para uma conversa que poderia iniciar o traçado de um devir” (DELEUZE; PARNET, 2004, p. 12) e, nessa preparação, navegamos entre experiências e acontecimentos, fabulações, currículos, cuidados e suspensões, atento ao que Foucault (2010) anunciou como *efeito de retorno*, para que possamos reconhecer que somos apenas um ponto, talvez um *eu* perdido entre bolhas e balas consumidas e alimentadas pelas juventudes em *haves* e bailes *funk*, escolas e ruas e outros *espaçostempos* dançantes.

Um ponto que circula por entre corpos, subjetividades, currículos e aprendizagens que transitam entre coisas e estados de coisas, contaminando a vida com infinitos efeitos disparados pelas inúmeras redes da contemporaneidade que, em seu funcionamento, promove misturas, acoplamentos e lança fluxos de experimentações inventivas e ainda não nomeadas, prenhas de belezas, medos, potências e paradoxos.

E se a contemporaneidade em seu *tempo-do-agora* incita a produção de juventudes em redes flexíveis, plásticas e mutantes que trafegam também, incessantemente, pela maquinaria da escola, insistimos nos currículos que se agenciam com os fluxos de um Corpo sem Órgãos como possíveis desdobramentos diante de um mar de redes em expansão e de corpos em suspensões.

Uma esperança nômade ou aposta na contemporaneidade que brota e se quebra, se dobra e redobra a todo instante (AGAMBEN, 2009), em que os adjetivos que qualificam as práticas de liberdade, a criatividade e a responsabilidade e o cuidado de si e do mundo possam ser problematizados e vividos por meio de processos

inventivos que escapem às idealizações enquadrantes e racionalizantes que, em outros momentos, inventamos como códigos ordenadores ou *espírito do tempo*.

Possibilidades *teoricopráticas* lançadas ao vento em que depositamos esperanças de que as juventudes da contemporaneidade possam vir a exercitar experiências inventivas em prol de transformações de si e do mundo em suas andanças por entre currículos, terras, povos, linguagens, devires e afecções inaugurais compartilhadas.

Essas apostas nos levaram a inventar enredamentos *teoricopráticos* envolvendo as experimentações das juventudes e os processos curriculares agenciados pelos fluxos de um Corpo sem Órgãos, os cuidados de si e de suspensão dos automatismos, defendendo-os como necessidade ou possibilidade de prestar atenção aos exercícios de escape aos clichês, aos *espíritos do tempo* conexionista, violento, impositivo e homogeneizador.

Esperamos, com isso, contribuir com problematizações no campo do currículo, da educação, da vida, distanciando-nos e descentrando-nos da ideia moderna da escola e de currículos como *espaçostempos* formativos e de aprendizagens únicas, seguras e inquestionáveis veiculadoras de todo *saberfazer* e verdades, o que não significa esvaziá-los como *espaçotempo* potente e privilegiado de produção, atualização e reinvenção cotidiana de cultura que podem vir a disparar afetos, linguagens e conhecimentos em outras direções e sentidos.

As implicações dessas problematizações envolvendo o tema dos corpos aprendizes, das experiências contemporâneas das juventudes, em seus processos de enredamentos conexionistas e inventivos, apresentam-se como possibilidades e necessidades de produzirmos conexões no campo da educação, especificamente do currículo, conectando-as com as questões que gravitam na contemporaneidade, refletindo e nutrindo esperanças na floração de subjetividades que brotam pelo meio, nos processos inventivos de arrebançamento dos fios das redes fomentadas pelo *espírito do tempo* contemporâneo com suas *fraturas e suturas* (AGAMBEN, 2009).

Acreditamos no potencial da produtividade corpórea e em suas hibridizações somáticas, nos afetos e nas linguagens propositivas que circulam nas redes contemporâneas, como possibilidades cada vez mais urgentes de enredamentos potentes e alegres envolvendo os corpos aprendizes e a vida que pulsa para além

da escola e que, nesses encontros, possam conectar-se, mesmo provisoriamente, forças e fluxos inventivos, apaixonados e acoplados ao mundo em que vivemos em suas relações inaugurais com o *tempo-do-agora* no qual estamos todos enredados.

Dessa forma, assumimos a força transformadora dos enredamentos, das conexões e suas rachaduras que se processam no caminhar e nos acontecimentos que pululam entre corpos que se esbarram delicadamente por entre zonas de atrito, mergulhados em experiências e afecções propositivas que se manifestam nas dobras desses corpos e nas possíveis respostas, solicitações, ocupações e sentidos que os atravessam e os obrigam e forçam a se converterem e se interessarem por si mesmos como possíveis de outro mundo.

Este mundo: uma monstruosidade de força, sem início, sem fim, uma firme, brônzea grandeza de força, que não se torna maior, nem menor, que não se consome, mas apenas se transmuda, inalteradamente grande em seu todo, uma economia sem despesas e perdas, mas também sem acréscimo, ou rendimento, cercada de 'nada' como de seu limite, nada evanescente, de desperdiçado, nada de infinitamente extenso mas como força determinada posta em determinado espaço, e não em um espaço que em alguma parte estivesse 'vazio', mas antes como força por toda parte, como jogo de forças e de ondas de forças ao mesmo tempo um e múltiplos, aqui acumulando-se e ao mesmo tempo ali minguando, um mar de forças tempestuando e ondulando em si próprias, eternamente mudando, eternamente recorrentes, com descomunais anos de retorno, com uma vazante e enchente de suas configurações, partindo das mais simples às mais múltiplas, do mais quieto, mais rígido, mais frio, ao mais ardente, mais selvagem, mais contraditório consigo mesmo, e depois outra vez voltando da plenitude ao simples [...]. Aquilo que eternamente tem de retornar, como um vir-a-ser que não conhece nenhuma saciedade, nenhum fastio, nenhum cansaço –: esse meu mundo *dionisíaco* do eternamente-criar-si-próprio, do eternamente-destruir-a-si-próprio [...]. *Esse mundo é a vontade de potência – e nada além disso!* E também vos próprios sois essa potência – e nada além disso! (NIETZSCHE, apud MARTON, 1985, p. 100-102).

E que nesse mundo os corpos aprendizes, impulsionados pela inventividade humana que se processa no meio, nas rachaduras, nas bifurcações e nos *espaçotempos das redes contemporâneas* brincantes, inventivas e connexionistas, potencializem a circulação de fluxos de um Corpo sem Órgãos a encarnarem-se entre coisas e estados de corpos, em condições de germinar vidas compartilhadas, comunialidades expansivas e territórios sensíveis em que se possam experimentar intensidades e potências afirmativas da existência.

Não há nenhuma questão de dificuldade nem de compreensão:
os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens.
São intensidades que vos são ou não convenientes,
que passam ou não passam.
Pop filosofia.
Não há nada a compreender, nada a interpretar...
(DELEUZE; PARNET, 2004, p. 14).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALVES, Nilda. Dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e a vez dos currículos (e algumas coisas mais). In: ALVES, Nilda et al. **Criar currículos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010.

_____. ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender/“aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

ASPIS, Renata P. L. **Ensino de filosofia e resistência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

AURÉLIO, Diogo P. **Espinosa: tratado político**. Lisboa: Círculos de Leitores e Temas e Debates, 2008.

AZAMBUJA, Marcos A. de. **Da alma para o corpo e do corpo para o cérebro: os rumos da psicologia com as neurociências**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Rua de sentido único e infância em Berlim por volta de 1900**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1992.

BORGHI, Idalina S. M. **Uma margem outra**: itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil, 2013.

BRAGA, Denise da S. **Heteronormatividade e sexualidades lgbt**: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental) – temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANEVACCI, Massimo. Diversidade nômade e a mutação cultural. In: SANTOS, dos Rafael; TRINDADE, Azoilda L. da (Org.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Culturas eXtremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, Janete. Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: De Petrusset Alii, 2009.

_____. A razão e os afetos na potencialização dos “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica**. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011.

CARVALHO, Janete. **Currículos entre imagens, sensações e afecções**. Trabalho encomendado pelo VII Seminário Internacional “As redes educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade”, Rio de Janeiro, 2012a.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia**. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. Espinosa: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar. In: AMORIN, Antonio Carlos; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem T. (Org.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2012c.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Lógicas de currículos em rede e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

_____. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista Científica e-Curriculum**, v. 8, n. 2, ago. 2012.

CELINO, Marta L. de S. **Aprender e ensinar na idade média**: quando os jovens ocupam as duas dimensões do processo. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CLARETO, Sônia Maria. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, Sônia Maria; RETONDO, Margareth Aparecida. Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira. Schil da (Org.). **Entre composições**: formação, corpo e educação. Juiz de Fora: Ed. EFJF, 2011.

CORAZZA, Sandra Maria. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

COVRE, ANDRÉ L. **A reinvenção do humano**: uma tese sobre a reemergência dos sujeitos na contemporaneidade midiática. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o Barroco. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. **A imagem-tempo**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1990.

_____. **O abcdário de Deleuze**. Disponível em: < www.oestrangeiro.net >. Acesso em: 14 ago. 2007.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. 10.000 A.C. a geologia da moral (quem a terra pensa que é?). In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1, p. 53-91.

_____. 28 de novembro de 1947 – Como criar para si um Corpo sem Órgãos? In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012. v. 3, p. 11-33.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ESPINOSA, Bento. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículos**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de António Ramos Rosa. Lisboa: Portugalia Editora, 1966.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos).

_____. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete. Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2012.

GOMES, Larissa F. R. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. A produção biopolítica. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KUNZRU, Hari. Você é um ciborgue: um encontro com Donna Haraway. In: TADEU, Tomaz (Org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Palavras desde o limbo: notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 287-298, 2012, jan./abr. 2012.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Luiz M. Teoria do sentido em Deleuze. **Anais de Filosofia**, São João Del-Rei, n. 10, p 203-220, jul. 2003.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista Científica e-curriculum**, v. 12, n. 3, dez. 2014.

MACÊDO, Lenilda C. de. **A infância resiste à pré-escola?** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.

MARTON, Scarlett (Org.). **O pensamento vivo de Nietzsche**. São Paulo: Martin Claret Editores Ltda, 1985.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**: Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

PARENTE, André. Enredando o pensamento: redes de transformação e subjetividade. In: PARENTE, André (Org.). **Tramas da rede**: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

_____. **Cinema/Deleuze**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PELBART, Peter Pál. Vida nua, vida besta, uma vida. In: HANBURGER, Esther; LAGNADO, Lisette; LEITE NETO, Alcino (Ed.). **Trópico**: ideias de norte a sul. 2006. Disponível em: < <http://p.php.uol.com.tropico/html/textos/2792,1.shl> >. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. **Vida capital**: ensaio de biopolítica. São Paulo: Iluminuras. 2011.

REGUILLO, Rosana. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. maio/jun./jul./ago. 2003.

ROGRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé Ltda., 1975.

SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Ivonete B. dos. **Foucault e a arte do cuidado de si**: uma nova possibilidade de discussão para a formação continuada de professores de língua inglesa. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SAYÃO, Marcelo N. **As diretrizes curriculares para a educação física e as transformações contemporâneas do corpo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes e paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, Diony M. O. **Protagonistas impensáveis; muralha do quase; prestígio subalterno**: uma trilogia inspirada por mulheres negras, visibilidades midiáticas, territórios do Rio de Janeiro. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, Irenides. **Fotografias pessoais no facebook**: corpos e subjetividades em narrativas visuais compartilhadas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

VASCONCELOS, Michele de F. F. **A infâmia de quincas**: (re)existência de corpos em tempos de biopolítica. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

WACHS, Felipe. **Funções sanitárias projetadas nos currículos da educação física**: estudo a partir da disciplina no ensino de graduação. 2013. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ANEXOS

ANEXO A – Relatório produzido pela escola referente à Mostra Artística Cultura e Científica



ser, conviver, aprender, tolerar, amar

JUSTIFICATIVA/OBJETIVOS:

A preocupação de pais e educadores com a instrução dos filhos é, notadamente, algo que mais chama atenção nos dias de hoje. A corrida em busca da melhor escola, o estímulo ao domínio de um ou mais idiomas diferente da língua mater, a corrida a procura de novas tecnologias, o culto exacerbado à beleza, seja ela a do corpo, dos cabelos, das residências, dos carros, da arquitetura, dos designs gráficos, da combinação de cores, das técnicas de edição de imagens, é, hoje, a grande preocupação das famílias do mundo globalizado.

Tudo isso teria lugar ao sol se combinado com o crescimento moral do ser humano. Um tempo seria disponibilizado para que, paralelo a estas buscas, se refletisse, permanentemente, questões

como ética, justiça, disciplina, honestidade, solidariedade, verdade e outros valores semelhantes.

Os valores humanos são fundamentos morais e espirituais da consciência humana. Muitas causas que afligem a humanidade estão na negação destes valores como suporte e inspiração para o desenvolvimento integral do potencial individual e consequentemente do social.

A vivência de tais valores alicerça o caráter, e reflete-se na conduta como uma conquista espiritual da personalidade, mudando dos ambientes no entorno do ser e dos seus semelhantes e, assim, mudando o mundo. Dessa conquista viria, paulatinamente, a saúde mental, espiritual, emocional, física e financeira, equilibradas e integradas sem atropelo.



A ideia deste projeto surgiu da necessidade de promover uma interlocução entre professores e alunos acerca dos valores humanos, na tentativa de possibilitar, mesmo que diminutamente, a formação de seres novos e renovados, contribuintes da construção de um mundo melhor com homens e mulheres mais conscientes do seu papel no planeta.

Por tudo isto, consideramos que a utilização destas aprendizagens poderá vir a ser fator de enriquecimento para aqueles que estejam preocupados e comprometidos em escrever a história do cidadão do novo mundo.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO:

Todo o trabalho desenvolvido foi relacionado aos temas que abordam os valores humanos, tais como, afetividade, ética, paz, convívio, justiça, respeito, responsabilidade, boas maneiras, solidariedade, etc. Também procuramos exaltar figuras da História que vivenciaram tais valores. Igualmente, temos procurado sempre mostrar que cultivar esses valores é bom e benéfico para quem os cultiva, não os apresentando como imposições, já que não são bem aceitas pela atual geração.

Os valores humanos cultuados pela sociedade, apreendidos na cultura e vivenciados na prática, estiveram, portanto, inseridos no trabalho escolar, especialmente quando oportunizou a reflexão com a mudança individual, no sentido de tornar o ser humano mais democrático e mais solidário.

Sendo assim, cada professor, de acordo com o seu interesse e turma escolhida desenvolveu um trabalho, hora individual, hora coletivo, hora compartilhado com outra disciplina ou turma. Muitos utilizaram essa produção como parte do processo de avaliação do trimestre.

Os trabalhos produzidos foram socializados com toda a comunidade, no dia 27 de setembro, sábado. Os pais puderam ver e interagir com os temas e impressões dos seus filhos a respeito do assunto.

Alguns professores optaram por fazer exposições artísticas, como: As turmas dos 4^{os} anos que desenvolveram trabalhos a partir de sucatas, falando sobre a importância da reciclagem, cuidado com a natureza e o meio em que vivem. Relacionando o tema a literatura, onde produziram cadernos de registros das leituras realizadas. Contos e produções textuais que foram além da imaginação.



As turmas dos 3ºs anos que focaram em temas que falam sobre o “Respeito a Vida”, deveres e direitos de cada um. Desenvolvendo livros de histórias, Jogos Teatrais, Registros de suas impressões...



Os 2ºs anos desenvolveram pesquisas e relatos a respeito da história do bairro, história de suas famílias, resgatando assim sua própria história.



As turmas dos 5ºs anos aproveitaram um conteúdo de trabalho relacionado a disciplina de Ciências Sociais, e desenvolveram trabalhos sobre a valorização da cultura, da história do nosso país, focando as regiões brasileiras. Apresentaram danças típicas, trabalhos a respeito das regiões e fizeram até degustação de alguns pratos típicos.



As turmas de 5ª a 8ª séries desenvolveram diversos trabalhos a partir do tema, resgatando a história de cada um, de nossa cidade e região, linguagem, igualdade, respeito e outros.



ANEXO B – Agendamentos ou aulas de campo

AGENDAMENTOS – MATUTINO/VESPERTINO

AULAS DE CAMPO

SÉRIE	QUANTIDADE DE ALUNOS	RESPONSÁVEL	DESTINO	PREVISÃO DE DATA	QUANTIDADE DE ÔNIBUS
5º ano B / C	50	Daniela Aline	PLANETÁRIO - UFES	25/04 15h50min	1 ônibus de 55 lugares
5ª série A / B	60	Lidiane - Ciências Marcelo - Geografia	MANGUEZAL - UFES	06/06	1 ônibus de 55 lugares
5ª SÉRIE A / B	60	Mª da Penha – História Fatima - Português	PORTO DE VITÓRIA – CENTRO DE VITÓRIA	setembro	1 ônibus de 55 lugares
6ª A / B / C / D	120	Leomara – Ens. Religioso	PALÁCIO ANCHIETA – CENTRO DE VITÓRIA	agosto	2 ônibus de 55 lugares
7ª A / B	70	Lidiane -Ciências	MUSEU DE CIÊNCIAS DA VIDA - UFES	agosto	2 ônibus de 55 lugares
7ª A / B	70	Claudia -Matemática	PLANETÁRIO - UFES	Abril ou maio	2 ônibus de 55 lugares
8ª A / B	80	Andressa – Arte Augusto - História	PALÁCIO ANCHIETA – CENTRO DE VITÓRIA	Setembro ou outubro	2 ônibus de 55 lugares
1º A 2º ANO C	40	Luciana e Dos Anjos	Planetário UFES	06/05 8h50 min À 9h50 min.	1 ônibus de 55 lugares
1ºANOS B/ C	40	Irene e Christiane	Planetário UFES SESSÃO OFICINA	13/05 8h 50min À 10h50min	1 ônibus de 55 lugares
2ºANOS A/B	45	Jacqueline e Tatiana	Escola da Ciência Biologia e História	Agosto	1 ônibus de 55 lugares
3ºANOS A/B	40	Marcia e Maria Amalia	Escola da Ciência E Física	Agosto	1 ônibus de 55 lugares
4ºANOS A/B/C	90	Ana Elisa,Joana Celia	Pontos Turísticos da Serra	Outubro	2 ônibus de 55 lugares
5ºANOS A/B/C	38	Marinete	Escola da Ciência E Física	Setembro	1 ônibus de 55 lugares
4ºANOS A/B/C	90	Ana Elisa,Joana Celia	Pontos Turísticos de Vitória	Novembro	1 ônibus de 55 lugares

EVENTOS – 2014

EQUIPE RESPONSÁVEL - VESPERTINO

AÇÕES	PERÍODO	EQUIPE RESPONSÁVEL
Carnaval	28/02 – 6ª feira	-
Dia da Mulher Sugestões: Palestra para as mães/professoras...	07/03 – 6ª feira	-
Páscoa	16/04 – 4ª feira	
Dia do Livro Sugestões: Sarau de Poemas, poemas cantados...	16/04 – 4ª feira	FATIMA E ZÉLIA TAYLOR - MÚSICA
Festa Junina	07/06 - sábado	TODOS
Dia do estudante Sugestões: Jogos interclasse (Ed. Física) / Correio da amizade (artes)	11/08 – 2ª feira	ANDRESSA E KÁTIA TAYLOR - MÚSICA
Independência do Brasil Sugestões: Cantar os Hinos Nacional e da Independência/Colocar as Bandeiras	08/09 – 2ª feira	CLAUDIA E AUGUSTO TAYLOR - MÚSICA
MACC – Mostra Artística e Científica Cultural Sugestões: Oficinas/ palestras/sorteio	01 à 04/10 – 4ª, 5ª, 6ª e sábado	TODOS
Semana da Criança Sugestões: Show de Talentos/Circuito Lúdico/Animador/Contação de história	13 e 14/10 – 2ª e 3ª feira	ALINE E DANIELA TAYLOR - MÚSICA
Consciência Negra Sugestões: Danças afro/ desfile da Beleza Negra/Capoeira	25/11 – 3ª feira	LEOMARA E ADERSON TAYLOR - MÚSICA
Natal Sugestões: Cantata de Natal (Mais Educação) e Show de Talentos Gospel	05/12 – 6ª feira	LIDIANE E MARCELO TAYLOR - MÚSICA

VISITAS AGENDADAS – VESPERTINO

Dia: 20/08 – quarta feira

6ª A e parte da 6ª C

Acompanhantes: Rosilene e Mariazinha

Dia: 21/08 – quinta feira

6ª B e parte da 6ª C

Acompanhantes: Patricia e Mirim

Dia: 22/08 – sexta feira

6ª D e parte da 6ª C

Acompanhante: Roger e Mariazinha

Dia: 28/08 – quinta feira

5ª A e 5ª B

Acompanhantes: Lidiane e Marcelo

ANEXO C – Apresentação das experimentações com as maletas à comunidade escolar durante evento da Mostra Artística Cultural e Científica

A experiência aqui registrada envolvendo músicas, maletas e trens, surgiu como desdobramento da visita ao Museu da Companhia Vale do Rio do Doce que ocorreu no dia 22 de agosto, momento este em que os alunos tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos a partir de pesquisa de campo.

Na ocasião, por meio de visita monitorada, foram apresentadas aos alunos/as: a história da construção da estrada de ferro Vitória-Minas, as ferramentas e acessórios utilizados, fotografias e vídeos que demonstram as relações entre o início do funcionamento dessa rota de transporte - de carga e de passageiros - até os dias atuais.

A visita foi encerrada com a entrega de maletas de papel aos alunos para que os mesmo – utilizando-se de desenho e palavras - guardassem suas memórias, seus sonhos e desejos nessas maletas com destino a outros mundos possíveis.

Articulando essa experiência aos processos ensino-aprendizagem, inspirado em Espinosa quando nos diz que tudo na vida são encontros entre corpos com capacidade suficiente de afetar e ser afetado, e ainda, acreditando que as aprendizagens acontecem nesses encontros, o filósofo nos questiona: o que pode um corpo?

Traduzindo essas questões para nossas experiências e convidando a comunidade escolar a colocar o pensamento em movimento, fica a indagação: o que pode uma maleta?

ANEXO D – Convite para a MACC enviado aos pais

Uma escola que acredita em Valores



Solidariedade



Respeito



Amor



Responsabilidade



Amizade



Compromisso

Mostra Artística Científica Cultural

27 de setembro - sábado - 8h

Exposições de trabalhos diversos produzidos pelos alunos.

Apresentações de danças, banda marcial, vídeos, teatro, judô, capoeira, ...

Esperamos por vocês!