

**CURRÍCULOS DANÇANTES NA ADERÊNCIA IMAGINATIVA AO MUNDO**  
DANCING CURRICULA IN IMAGINATIVE ENGAGEMENT WITH THE WORLD  
CURRÍCULOS BAILARINES PARA UNA INTERACCIÓN IMAGINATIVA CON EL

Leonardo Rangel<sup>1</sup> 0000-0002-5644-6250

<sup>1</sup> Instituto Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; leonardorangelreis@gmail.com

**RESUMO:**

O presente texto é a continuação do diálogo crítico com a lógica disciplinar, dispositivo cartesiano que cria uma anatomopolítica em torno do controle dos movimentos dos corpos. Contudo, em vez de se debruçar sobre a compreensão dos mecanismos de controle, como fez o primeiro, este ensaio buscará, filiado às pesquisas com os cotidianos, apontar como os currículos ganham mais mobilidade ao se envolverem com as forças do imaginar. No entanto, para que tal empreitada seja realizada, tem-se de articular outro entendimento do imaginário em educação, um em que o sujeito não seja atrelado ao jogo solipsista, mas aberto aos compartilhamentos do mundo tornado novamente um lugar habitável.

**Palavras-chave:** pesquisas com os cotidianos; currículos dançantes; imaginação.

**ABSTRACT:**

This text is a continuation of the critical dialogue with disciplinary logic, a Cartesian device that creates an anatomopolitics around the control of bodily movements. However, instead of focusing on understanding the mechanisms of control, as the first essay did, this one, affiliated with research on everyday life, will seek to point out how curricula gain more mobility when they engage with the forces of imagination. However, for such an undertaking to be carried out, it is necessary to articulate another understanding of the imaginary in education, one in which the subject is not tied to the solipsistic game, but open to the sharing of the world, which has once again become a habitable place.

**Keywords:** research on everyday life; dancing curricula; imagination.

**RESUMEN:**

Este texto es una continuación del diálogo crítico con la lógica disciplinaria, un dispositivo cartesiano que crea una anatomopolítica en torno al control de los movimientos corporales. Sin embargo, en lugar de centrarse en la comprensión de los mecanismos de control, como lo hizo el primer ensayo, este, vinculado a la investigación sobre la vida cotidiana, buscará mostrar cómo los currículos adquieren mayor movilidad al interactuar con las fuerzas de la imaginación. Sin embargo, para lograr esta tarea, es necesario articular otra comprensión de lo imaginario en la educación, una en la que el sujeto no esté atado a un juego solipsista, sino abierto a compartir un mundo que se ha convertido de nuevo en un lugar habitable.

**Palabras clave:** investigación sobre la vida cotidiana; currículos bailarines; imaginación.

É o chão que Dança,  
pedagogias do chão.

A cadeira pode ser um quadrado de madeira e medo,  
Um nó na coluna, um silêncio no dedo.

Diziam que a alma morava apenas no alto,  
Mas a minha alma hoje... deu um salto.  
Caiu no chão, na terra batida,  
Onde a escrita é cicatriz e é vida.  
O graveto é o lápis de quem não se cala,  
A página é o mundo, e não apenas a sala.  
De cócoras, o sol ganha pernas de vivente,  
O saber não é reto, ele é serpente.  
Gira nos corpos, nos pés que caminham,  
Desmonta a ordem que se mantinha!  
Não sou só mente, sou bicho e sou barro,  
Da rigidez da madeira, eu me refaço...  
Pois quem risca a terra com o corpo inteiro  
Faz dos currículos chão-parente e eterno terreiro.  
Reaprendendo a se envolver e, esteticamente, a habitar o mundo.

(O autor, inspirado no texto “Cadeiras disciplinantes e currículos indisciplinados: como se envolver com outros modos de *‘sentirfazerpensar’* os movimentos imprevisíveis dos cotidianos?”)

## Introdução

Podemos *‘sentirlerpensar’* o presente texto como um desdobramento do diálogo com o texto “Cadeiras disciplinantes e currículos indisciplinados: como se envolver com outros modos de *‘sentirfazerpensar’* os movimentos imprevisíveis dos cotidianos?”, publicado na *Revista e-Curriculum* em 2024. No referido texto, buscou-se situar os lugares conferidos à cadeira na arquitetura disciplinar e apontar como essa lógica cria uma anatomopolítica que se desenvolve em torno do controle dos movimentos dos corpos, mobilizando currículos cadeirocentrados (com atenção voltada aos movimentos que se dão em torno das cadeiras). Acontece que a disciplina nunca consegue parar as indomáveis forças dos cotidianos.

Se no texto anterior o tema central era o controle, neste, a busca incidirá nos movimentos imprevisíveis, ou no que sentimos quando há a insinuação da sensação cotidiana da perda de controle; ou ainda como envolver e abrir os currículos às intensidades e fluxos cotidianos. Nossa resposta à referida questão será narrar ao longo do texto, por filiação e envolvimento com as pesquisas com os cotidianos em educação, uma problematização aos lugares sociais conferidos às forças do imaginar nos processos educativos e curriculares.

### Envolver-se com o movimento do sentimento de mundo

Na tradição cartesiana, o sujeito costuma ser tomado como medida de todas as coisas. Ele é essencializado, colocado como parâmetro para si mesmo, e os movimentos do mundo costumam ser secundarizados, paradoxalmente sentidos como se não fizessem tanto parte do sujeito. O tipo de experiência valorizada pelo projeto moderno é aquele em que a pessoa é capaz de travar uma relação agonística consigo mesmo em busca do esclarecimento. A relação com o

mundo é epistemologicamente reduzida às cogitações reflexivas, porquanto a meta é que ele se torne objeto de conhecimento e representação.

De acordo com esse paradigma, que ainda exerce grande influência nas sociedades ocidentais, as capacidades nascem no/do sujeito e só são aperfeiçoadas na medida em que ele consegue estabelecer um encontro transparente consigo mesmo. No campo dos estudos e pesquisas em educação no País, já temos uma longa lista de investigações e textos que se debruçam de modo crítico sobre essa maneira de conceber nossa estada no/do mundo. No entanto, mesmo depois da importante influência do pós-estruturalismo nas pesquisas em educação, ainda encontramos muitos textos que, mesmo querendo se filiar a tal crítica, ainda desenvolvem seus argumentos como se as capacidades realmente pertencessem ao sujeito, e mais: como se elas só pudessem ser acessadas a partir do pensamento. Assim, acaba-se novamente às voltas com o cartesianismo, porque o mundo se torna mais uma vez representação acessível apenas a partir do pensar. Vamos criar uma narrativa para deixar essa problemática um pouco mais situada. Tente imaginar e se envolver com a cena a seguir!

Você se encontra deitado ou sentado, sozinho, fabulando um encontro real ou imaginado, nesse caso tanto faz, com uma pessoa de que você gosta muito. Nessas cogitações, você é quase capaz de sentir o gosto, os sons e os cheiros que se enlaçam em torno de você e da pessoa amada. Você é quase capaz de tocar e sentir a roupa que a pessoa amada está usando, de observar os sapatos se moverem sob seus pés de passos firmes e lentos; de notar como a cor da pele está corada, de quase perceber o vento soprar em seus cabelos ondulados. Também é capaz de quase conceber a atmosfera que se encontra ao redor e sentir as coisas que estão em torno de vocês. Tudo isso enquanto anseia que o sentimento que nutre seja correspondido.

Na narrativa exposta *supra*, o mundo ao redor e o contato com o outro acontecem de maneira indireta, afinal o suposto sujeito “consigo mesmo” é capaz de desdobrar as forças da imaginação. A filosofia anglo-saxônica costuma chamar esse modo de experimentar de *off-line*. É importante não confundir esse movimento com a noção de experiência indireta, não é o que está em questão; a única coisa que está sendo colocada em jogo é que a própria experiência – que flui como o rio segue seu leito – está sendo mais sentida em torno, mais flexionada sob a pele do fenômeno que costumamos conceber como sujeito.

Não precisa adjetivar esse contato como experiência direta ou indireta, essa distinção pode mais atrapalhar do que ajudar. É importante mencionar que se habituou, em razão do apontado antropocentrismo, conceber a imaginação como capacidade pertencente ao sujeito, fruto de divagações de sua “cabeça”. Desse modo, ela se torna mais lembranças de isolamento

do que das possibilidades de encontro, é retirada do mundo e colada na pessoa... Contudo, vamos tentar arquitetar “a mesma cena” se desdobrando com foco no compartilhar, no encontro com a pessoa desejada. Sentiremos que a história muda.

O relógio na parede parece marcar o tempo de forma mais lenta, um tique-taque ecoa na bagunça do quarto. O vazio do cômodo é contrastado pelo imenso ritmo da pessoa que se põe a caminhar de um lado para o outro, em dúvida do que vestirá no encontro do dia seguinte. Cada fibra de seu ser está em vigília. Você imagina o som da chave girando, o estalar do assoalho de madeira, os gestos do corpo da pessoa amada adentrando o ambiente. A expectativa gera um nó suave no estômago, um ensaio mental de cada palavra que será dita e de cada olhar que será trocado, insiste em ser recontado. O desejo de ser correspondido transborda, transformando o silêncio do quarto em uma sinfonia de possibilidades.

Finalmente, o momento chega, a casa já está arrumada, mas aquelas almofadas não combinam muito com a cor do sofá. O vinho na geladeira também parece não harmonizar bem com a torta de maçã que está assada. Advém que o cheiro da chuva que entra da rua casa bem com a música de Janis Joplin – com sua voz rasgada. Isso é um bom sinal. A campainha toca:

– Você chegou! – eu digo, minha voz soando um pouco mais rouca do que eu pretendia.

A atmosfera é abafada e íntima. O vento sopra da janela aberta fazendo as cortinas de linho dançarem e balançarem as ondas dos seus cabelos, que parecem brilhar ao som do jazz.

– Eu disse que viria – responde, aproximando-se o suficiente a ponto de sentir o calor que emana do seu corpo.

Eu me levanto e, por um instante, o mundo se resume ao toque. Consigo ver o brilho do suor leve em seu rosto corado pela caminhada e o movimento rítmico do seu peito subindo e descendo. Tudo ao redor – os livros na estante, o brilho da tarde morrendo – parece conspirar para este momento. O gosto do momento é doce e ansioso. O gelo se quebra não com um beijo ou uma declaração, mas com o som comum de uma conversa que flui, enquanto a atmosfera começa a se transformar em algo compartilhado.

A partir das duas narrativas, fica mais fácil compreender como as escolas criadas nas arquiteturas do projeto disciplinar moderno tendem a mobilizar currículos que priorizam as experiências *off-line*, focando a transmissão de conteúdos e a lógica disciplinar, com o desígnio de desenvolver mais o cognitivo do que os outros movimentos dos corpos. É como se ao longo do desenvolvimento escolar a criança fosse aprendendo a ficar cada vez mais desconfortável com suas expressões sensíveis, com o compartilhar livre, desinibido e curioso da imaginação e seus diversos modos de afetar e ser afetada. Como se ela tivesse de desaprender a simplesmente

sentir e passasse à nova fase: “pensar que sente”, visto que aos poucos seu envolvimento pelo mundo, suas intensidades, danças e piruetas terão de ser enfraquecidos e colocados como objetos que se oferecem mais ao conhecer do que ao sentir. É mais do que isso: a aspiração pelo compartilhar vai ser socialmente situada como coisa de criança – ou rotulada como ansiedade que precisa ser domada com remédios – e precisará ser ordenada, classificada e civilizada, afinal, em algum momento do desenvolvimento, para a pessoa tem de cair a ficha que ela deve se tornar alguém autônomo, independente, destacado do envolvimento com o entorno.

É por isso que o processo de ultrapassagem da lógica disciplinar necessita da criação não mais vista como ato puramente intelectual, mas como emergência dos corpos que “retomam suas capacidades” de “*sentirfazerpensar*” – modo como as pesquisas com os cotidianos vêm grafando esse movimento para apontar sua indissociabilidade e dinâmica, – a partir das circulações e encontros nos fluxos da/na/com (os) cotidianos. Assim, a criação ocorre quando o vivente se abre ao fora, não mais quando a imaginação tende a se isolar e se perder nas cercanias do suposto dentro.

A imaginação busca o ar fresco do imprevisto para improvisar, fugir das passagens lógicas e coordenadas que a arquitetura disciplinar tenta impor. Se o modelo disciplinar atrofia o desejo pelas ações criativas e incita o medo da novidade, interpondo sempre uma “mente” em toda possibilidade de contato, sua crítica exige ativar as forças e permitir que os corpos revivam os movimentos sensíveis e anímicos que a lógica disciplinar rotula como inúteis ou aberrantes (Lapoujade, 2015). O pensamento é derivado das composições afetivas, e não a causa delas.

Por essa razão, é tolice supor e reduzir o mundo ao texto, entretanto em parte significativa dos escritos em educação isso ainda acontece, e as multiplicidades sensíveis que nos atam, envolvem e transformam são capturadas como puros exercícios do pensar. O excesso do pensar solipsista, ao buscar arruinar o sensível, mata as possibilidades dos encontros e, com isso, perde-se o acontecer no/do/com (o) mundo! Se no exemplo dois o encontro fosse reduzido às experiências *off-line*, tudo o que extrapola as elucubrações das pessoas não seria levado em consideração. No cartesianismo, não há experiência além do pensamento, só experiências do/no/com (o) pensar. Todos os diversos modos de experienciar são transformados em outros e sempre adiados.

Entretanto, esse é apenas um lado da história. De acordo com a segunda e última narrativa, o mundo ao redor e o contato com o outro acontecem de maneira mais realçada e envolvente. Na tradição anglo-saxônica, essa experiência é chamada de *on-line*. Ao qualificar a experiência de *on-line*, pretende-se justamente ressaltar seu compartilhamento. É curioso que

um termo advindo das redes sociais sirva para apontar a importância do compartilhar. Para Dewey, isso nos remete ao verbo “comungar” (Ingold, 2020), porque o autor defende a educação como movimento que possibilita a continuidade da vida, um persistir sentir-com-o-mundo. Essa continuação da vida, de enlaces imanentes no/do mundo (Rangel; Pinheiro, 2024), dá-se por meio dos encontros, em que a comunicação não se refere apenas à transmissão de informações, porque há um nexó etimológico comum entre os verbos comunicar e comunidade, que afirma que os seres vivem em comunidade em virtude das coisas que possuem em comum (Dewey, 1979). Desse modo, essa vertente busca recuperar o chão perdido sob nossos pés, para que possamos realizar o chamado de pertencer ao mundo. Também diz respeito a certa capacidade de reaprender a respirar em contato com as coisas que nos envolvem e se encontram em torno de nós.

Dessa maneira, o que passa a ser levado em consideração é o partilhar da experiência, não mais o isolamento. No entanto, nesse outro prisma, como se dão os encontros com a imaginação? A imaginação consegue comparecer ao encontro da segunda história narrada, ou será que a realidade é marcada apenas pela percepção? Deixaremos para trabalhar um pouco melhor essas questões no próximo tópico, por enquanto vamos apresentar, de maneira breve, uma história de como a estética do sensível adentra os estudos e pesquisas na/da educação no País. Isso é importante para melhor situar o panorama com o qual estamos nos envolvendo, antes de tentar desbravar as sendas abertas pelas forças do imaginar.

Todas e todos que transitam no campo dos estudos e pesquisas em educação sabem que Nilda Alves (2015) é uma das pioneiras das pesquisas com os cotidianos em educação, além de ter se tornado a grande referência dessas investigações no País. No entanto, um aspecto ainda pouco ressaltado em sua obra diz respeito a seu protagonismo em também ter sido uma das desbravadoras em introduzir, de maneira mais insistente e sistemática, os movimentos do educar sensível nos estudos e pesquisas em educação no País. Os movimentos criados pela autora (Alves, 2015) e atualizados por Alves, Andrade e Caldas (2019), apresentam-se como continuação de um trabalho que soube, persistindo ao longo das décadas, consagrar-se em torno das questões mais realçadas da educação contemporânea no Brasil.

Assim, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida na maioria das pesquisas do campo educacional, inclusive em muitas sobre os cotidianos escolares, que, de maneira frequente, têm assumido uma forma de pensar que os nega como *espaçotempo* de saber e criação, [Nilda Alves busca] reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e, sobretudo, como de grande diversidade (Alves, 2015, p. 136).

Para Lopes e Macedo (2011), não se pode falar em uma matriz fenomenológica do currículo no Brasil. Antes de fazerem tal afirmação, as autoras situam a obra de Paulo Freire como mobilizadora de uma compreensão curricular que parte das demandas do mundo-vivido pelas pessoas em seus ambientes escolares, situando a obra do autor como um exemplo dessa “quase escola” no País. Hoje, se revermos tal afirmação, contando com a força que as pesquisas com os cotidianos conquistaram e vêm assumindo, a ponto de se configurarem como um grupo de trabalho (GT), na maior e mais importante associação de estudos e pesquisas em educação do País, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com a criação em 2025 do GT 25: Cotidianos – éticas, estéticas, políticas e poéticas, podemos afirmar algo um pouco diferente.

Primeiro, as pesquisas com os cotidianos em educação partem e atualizam a premissa fenomenológica de que é preciso resgatar nossa pertença ao mundo, a partir do envolvimento com os fluxos e intensidades cotidianos, atualizando essa premissa em diálogo intenso com a escola filosófica do pós-estruturalismo. Segundo, não há como negar que tais estudos desdobram, com a influência da perspectiva aberta por John Dewey, de maneira mais duradoura e com maior quantidade de trabalhos criados, com estilo que lhe é característico, a já citada premissa fenomenológica de que é preciso voltar a pertencer ao mundo cotidiano, reaprender a “*sentirfazerpensar*” nos diversos encontros compartilhados nos “*espaçostempos*” escolarizados e nos outros “*espaçostempos*” sociais, onde os fluxos nas/das/com (as) redes educativas não param de atar e desatar, mobilizando diversos processos de transformação. Portanto, não se pode falar de uma matriz fenomenológica do currículo no País, apenas se não entendermos as pesquisas dos cotidianos em educação como mobilizadoras de questões curriculares e se não a enxergarmos como corrente influenciada pela fenomenologia; ou se formos puristas e acreditarmos que as escolas filosóficas da fenomenologia e do pós-estruturalismo são incompatíveis e não podem dialogar. Posições que as atuais pesquisas com os cotidianos em educação vêm desmentindo, a partir do desenvolvimento de procedimentos investigativos criativos, diversificados e conectados com as novidades, capaz de fazer com que tais pesquisas consigam adquirir um frescor e a capacidade de falar acerca do que acontece em nossa atualidade, com estilo característico.

Essa atitude purista de que não se pode misturar a fenomenologia aos assuntos do pós-estruturalismo não deve ser atribuída diretamente às pesquisadoras e pesquisadores do campo do currículo no País, sobretudo porque nas últimas décadas a produção de tal campo vem sendo marcada pelo forte compromisso em desenvolver investigações e processos pedagógicos

empenhados com os princípios da diferença e da hibridização. A postura de que não é possível aprofundar o diálogo com a fenomenologia se dá no campo da educação de maneira implícita, mais até como não pensando, e certamente veio da influência das autoras e autores que desenvolvem uma filosofia da diferença e que têm influência no campo da educação. Acontece que o retorno contemporâneo dos afetos está fazendo com que esse diálogo adiado finalmente seja travado em várias partes do mundo, nos mais diversos campos do saber, nas ciências, nas artes e na própria filosofia. Se o pós-estruturalismo serviu entre nós, sobretudo nos estudos e pesquisas em educação mais realçados, para avançar com as tentativas de transformar o mundo em texto, é curioso notar que a mesma escola filosófica, numa versão diferente, tenta apresentá-lo novamente a nós. Masschelein (2008) e Ingold (2024) são dois autores que se filiam ao pós-estruturalismo com essa meta em mira; o primeiro influenciado pelas filosofias de Deleuze e Foucault e o segundo, pela obra de Deleuze e Guattari.

É importante destacar que o caminho aberto por Alves (2015), décadas atrás entre nós, que atualmente vem se configurando ao redor do mundo, na filosofia, nas ciências e nas artes, como paradigma dos afetos, marcado pela desestabilização do sujeito e pela insistência em nossa filiação ao mundo, é uma forte marca que separa a filosofia moderna e a contemporânea. Tal projeto, do compromisso ético com nossa atualidade, é atravessado pela insistência e por diversas tentativas em reabilitar o sensível. Portanto, a educação contemporânea pode ser compreendida como aquela que soube animar as forças do mundo em seus processos pedagógicos e curriculares e, ao fazê-lo, abriu a educação aos fluxos cotidianos. Entre nós ninguém soube fazer isso de maneira mais duradoura, insistente e talentosa do que Nilda Alves. Portanto, é justo reconhecê-la como a pesquisadora e educadora que, se não inaugurou, pelo menos a que mais desenvolveu os movimentos da educação contemporânea no Brasil. Algumas pessoas podem lembrar e invocar o nome de Paulo Freire ao invés do nome de Nilda Alves. Essa via é a mais insinuada no imaginário da educação no país, mas pensamos não ser esse o caso. Em conversa com Alves, lembramos dela questionar Freire ao lê-lo dizer que uma professora não pode também assumir o papel de uma tia. Ao refutar isso, na referida conversa, ela disse: “Uma professora também ocupa o lugar de tia, sobretudo em comunidades de matriz africana, em que os afetos podem se expressar e circular de maneira mais livre”.

Para a autora, o sentimento de mundo se refere a uma postura epistemológica e metodológica radicalmente diferente daquela ensinada pelas ciências modernas, herdeira da tradição idealista, porque, abandonando-se os princípios da distância e neutralidade, busca-se o fluir nas/das multiplicidades cotidianas com todos os sentidos, aguçando os modos de

“*sentirfazerpensar*” o mundo, admitindo-se e aderindo a senti-lo, “e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe” (Alves, 2015, p. 135), realizando uma imersão que permite viver e decifrar as intrincadas e complexas redes educativas tecidas nas ações diárias. De tal modo, Alves (2015) define o movimento do sentimento de mundo como educação sensível, capaz de romper com a rigidez acadêmica e escolar e valorizar as experiências vividas e os afetos que acontecem e circulam nos/dos/com (os) cotidianos escolares e extraescolares.

Essa vertente valida e valoriza o que brota do chão das escolas e além delas. Assim, nas escrituras das pesquisas com os cotidianos, insinua-se uma estética retraçada que se refere mais aos múltiplos modos sensíveis de educar que nos atam ao mundo. “Há nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, [...] trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem” (Certeau, 2009, p. 134), mas a partir do qual, no fluir, vive-se. Essa estética – mobilização dos sentidos – vigora no brincar das crianças, no labor da artista que cria sua obra, no agarrar habilidoso da catadora de caranguejo que, com sua destreza, arranca o marisco em um só golpe do seu abrigo. No entanto, o fluir é prejudicado pelo excesso de planejamento. É como se o excesso de raciocínio atrapalhasse o *poder dos viventes de se sentirem como meros seres que vivem*.

A criança pertence e aprende a habitar a casa não porque a conheceu, mas só pôde despertar sua curiosidade por conhecê-la, pois, antes, com suas habilidades de vivente, consegue se envolver com as mais diversas astúcias cotidianas. Seus movimentos se compõem e se insinuem com mais facilidade com as forças do fora, como conjecturam tanto a fenomenologia quanto o pós-estruturalismo. É o sentir-se vivo em um mundo saturado de afetos que se apresentam como atmosferas difusas que escapam ao controle do sujeito, porque não diz mais respeito ao ato da vontade, nem à decisão da consciência em vigília, mas se refere à abertura ao mundo que se apresenta como evidente (Carmo, 2011), expõe-nos, retira-nos do conforto solipsista e nos força a experimentar, a viver, a estar presente no presente!

Dizer que o mundo pode se apresentar novamente como evidente entre nós, pesquisadoras e pesquisadores nas/das pesquisas em educação no país, se tornou uma postura problemática, sobretudo por conta da prevalência dos argumentos idealistas ainda presentes em muitos textos e investigações. Para se ter uma ideia, por conta da recepção ao pós-estruturalismo ter acontecido entre nós muito relacionado a outro movimento da virada linguística em filosofia, pelo destino da versão proposta por Tomaz Tadeu da Silva, ainda é comum entre nós na educação dizer que a realidade do mundo não existe. Mas, se a realidade do mundo que se apresenta para nós não existe, e, se o sujeito já foi desestabilizado, o que sobra? A resposta mais

ouvida ainda é: linguagem! Se tudo pode ser disponibilizado como texto, os afetos ficam na beira do mar com a força das ondas...

Esse mundo que se nos apresenta novamente, capaz de nos comandar, de acordo com Masschelein (2008), é alcançado a partir do estar atento ao que se encontra a nosso redor. Trata-se de um estado em que a pessoa se abre ao mundo para que este possa transformá-la. Por isso, para o autor, colocar-se a caminho é uma atitude-limite em que o mundo que volta a se insinuar é capaz de nos modificar. É dispor a abrir-se e se demorar no acontecer das reuniões entre coisas e viventes, para que possamos ‘*sentirfazerpensar*’ com os fluxos e intensidades do que emerge nos encontros. Desse modo, estar atento é o oposto da ausência, é reaprender a “estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou ‘atravessado’ ou ‘contaminado’” (Masschelein, 2008, p. 42). O que essa disponibilidade tem a ver com imaginar? Esse assunto será trabalhado no próximo tópico, por ora basta mencionar que essa disposição, essa insistência em se demorar no presente, em persistir no vigorar de seu compartilhamento, demanda outra articulação com a imaginação, uma em que o parâmetro da criação não seja mais o sujeito isolado, e sim as pessoas que ousam a se movimentar, as que ainda são capazes “de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar” (Krenak, 2019, p. 26-27).

Poeticamente, as crianças habitam o chão da escola não porque são especialistas em alguma arte, mas por capturarem os fluxos e as intensidades que possibilitam toda criação. Assim, a estética presente na vida diz mais respeito à abertura às composições do que se apresenta diante de nós, do que ao suposto engajamento que deslocaria nossa atenção, depressa demais, para panoramas e paisagens que se encontram alhures. Qual foi o adulto que nunca ficou maravilhado e intrigado com a disponibilidade, o envolvimento e a graça das crianças que se acham completamente absorvidas pelo acontecer do encontro, seja este um encontro de pular-pular que acabou de acontecer no pátio da escola, no momento do intervalo, ou uma troca de lápis de cor para colorir o desenho da próxima tarefa?! Não existe tanto adiamento da experiência... Por terem seus sentidos mais aguçados e conectados aos fluxos, as crianças, ao viverem em ambientes que não são mais capazes de acolher e suportar suas intensidades, estão sendo cada vez mais rotuladas como pessoas com transtornos psicossociais.

### **Imaginar nas tramas dos currículos que dançam**

O ato de imaginar não precisa ser entendido como algo que nos isola, fazendo com que

nossos compartilhamentos pelo mundo sejam despotencializados, como no cartesianismo que aloja a experiência atrás do sujeito, como se ela fosse uma essência dentro dele. Perceber também não precisa ser uma experiência ingênua que nos ata de maneira direta e inadiável com uma realidade já pronta e acabada. Esse modo dualista de compreender as coisas faz parte das tentativas modernas de entender o mundo como objeto de conhecimento. De um lado, temos o polo objetivo e, de outro, o polo subjetivo. Nessa repartição dicotômica, teríamos a imaginação guiando o sujeito para dentro de si mesmo, tendendo a retirá-lo do mundo compartilhado (como mostrado na primeira narrativa), afundando-o em sua existência, que a essa altura já não parece mais fazer parte do mesmo mundo compartilhado pelos outros; e, por outro, teríamos a percepção, como movimento capaz de nos conectar ao polo objetivo da realidade, fazendo com que as pessoas vivam no mesmo mundo que os outros, porém sem acesso aos delírios e devaneios dos fluxos.

Trata-se de duas metades que não se juntam, não dançam. Os vestígios desse caldeirão dicotômico podem ser rastreados pela etimologia das palavras sujeito e objeto: “*sub-jectum* no sentido latino significa lançado mais abaixo daqui, *ob-jectum* significa lançado fora para lá, portanto tendo evidenciado que não são essências originais, mas o produto do ato de ser lançado em duas diferentes regiões do mundo” (Francesetti, 2018, p. 150). São dois modos distintos de ler e realizar a experiência. Se ao nos encontrarmos com o ser desejado, como no exemplo um, continuamos presos às regras gramaticais do português, de separação entre sujeito e predicado, perdemos o contato com a potência do encontro. Já no exemplo dois, ao seguirem o fluxo, as pessoas puderam realmente se encontrar. Então, o que acontece quando o encontro convoca à reunião, e não à separação?

O antropólogo contemporâneo inglês Ingold (2024) vem revolucionando o modo de fazer antropologia, com obra semelhante ao que Alves (2015) fez entre nós na educação. Para o autor, é uma busca por situar a antropologia na vida, afundá-la na existência para que ela possa nos dizer como a vida é conduzida. No texto “A criatividade do vivenciar”, Ingold (2024) contesta a ideia corrente de que a imaginação seria formada por ideias na cabeça das pessoas. Para o autor, a imaginação se aproxima mais do impulso aspiracional e vital, que faz com que as pessoas anseiem pelo mundo, trata-se mais do viver criativamente em um mundo que se encontra sempre em formação e crescimento (Ingold, 2024). O argumento central do autor é o de que imaginar não é sobre fazer algo com base em um *design* prévio e intencional, alojado de maneira preexistente nas costas do sujeito enquanto ele se encontra distante do mundo, mas, ao contrário, é mais sobre o fluir na/da/com (a) experiência, o vivenciar um movimento contínuo

e atencional de resposta ao mundo em formação, que nos arrasta para fora de uma posição fixa e nos expõe ao que está por vir (Ingold, 2024) Trata-se de responder criativamente aos incessantes apelos do mundo. Entretanto, como já notamos, essa habilidade não pertence ao sujeito, antes ele se apodera dela por meio das forças do fora. Por isso, tal força diz mais respeito ao “impulso gerador de uma vida que corre continuamente à frente de si mesma” (Ingold, 2024, p. 317). Estamos distantes da concepção idealista em que imaginar é uma capacidade da representação mental, ou sobre construir imagens antes de sua realização material (Ingold, 2024).

Habitando o limiar entre o *já-aí* e o *ainda-não*, a pessoa existe constitutivamente à frente de si mesma. Trata-se de uma existência em que a virtualidade ultrapassa continuamente a forma atual. “Esse é um movimento para adotar uma distinção proposta pelo filósofo Gilles Deleuze e pelo psicanalista Félix Guattari não de iteração, mas de itinerância (Deleuze; Guattari, 2004, p. 410)” (Ingold, 2024, p. 313). É essa tensão que nos permite não apenas viver, mas também conduzir a vida... É precisamente nesse ato de levar a vida adiante que a imaginação entra em cena como a força soberana. Ela não é mera fantasia, mas a respiração que transfigura o peso do que já somos no horizonte do que podemos ser, redesenhando as caminhadas entre o solo que pisamos e a potência que nos convida a avançar. Sem as forças do imaginar, o *ainda-não* permaneceria obscuro. Desse modo, é a imaginação que torna a virtualidade tocável-visível, alcançável. As forças do imaginar não consistem em fuga que nos isolaria dos encontros, ao contrário, são essas forças que nos possibilitam seguir adiante e responder aos apelos do mundo, a nos deter no tempo, para que possamos conduzir nossas vidas por meio dos compartilhamentos em um mundo comum. Por conta da imaginação, vivenciar torna-se um

[...] mover-se rio acima, para uma fonte de incipiência onde as ideias ainda não se cristalizaram no fluxo da ação. Como um bem criativo, o poder da imaginação não é o de representação mental, ou uma capacidade de construir imagens antes de sua realização material. É antes o impulso gerador de uma vida que corre continuamente à frente de si mesma (Ingold, 2024, p. 317).

A imaginação, nessa perspectiva, deixa de ser uma faculdade “psíquica”, ou um refúgio da mente, para se tornar uma disposição ontológica: ela é o órgão do sentido que nos permite entrar em contato com as virtualidades do mundo. “Seguindo Ortega, podemos dizer que imaginação é outra palavra para a aspiração do *ainda-não*” (Ingold, 2024, p. 318). A vida humana não se desenrola em um espaço estático, ela acontece em um ‘*espaçotempo*’ entre o *já-aí* (o que foi apropriado) e o *ainda-não* (a aspiração). Se não fôssemos dotados de imaginação,

o já-aí seria uma prisão, um determinismo em que o presente seria apenas a repetição do passado. A imaginação é, portanto, a fenda por onde o futuro adentra. São as forças do imaginar que criam o que Martins (2021) chama de tempo espiralar, um tempo das *performances*, em que as repetições estão a serviço da criação. É em razão dela que conseguimos adentrar no tempo, ter uma história, isso cria um dilatamento existencial, a ponto de o ser humano se encontrar à frente de si mesmo. Imaginar é a capacidade de ver o que ainda não é, mas que já pulsa como possibilidade, permitindo projetar-nos para além dos lugares ocupados, transformando o horizonte em campo de criações (Ingold, 2024).

Na perspectiva de Martins (2021), o tempo não é uma linha reta que deixa o passado para trás rumo a um futuro distante, ele é uma espiral: um movimento de retorno que, ao girar em torno de si mesmo, projeta-se para a frente. O tempo espiralar propõe que o passado não está na retaguarda como algo morto, mas como ancestralidade viva, reatualizada a cada curva da espiral. O já-aí como ancestralidade diz respeito ao legado da tradição, os saberes e memórias, que nos preparam o impulso do salto seguinte. Já o ainda-não como virtual reencenado é a inscrição não de um futuro inédito, desconectado, mas, antes, refere-se às possibilidades de manifestar de uma nova maneira aquilo que já habita. Assim, aspirar, sob o tempo espiralar, é um ato de “lembrar o futuro” (Martins, 2021). É aqui que a imaginação se torna vital. Se o tempo é espiralar, a imaginação é a força que impede que o círculo se feche sobre si mesmo (tornando-se pura repetição). São as forças do imaginar que garantem que cada volta da espiral seja um deslocamento, exposição: volta-se ao passado, mas alcançando-se novos panoramas, é o retorno do que difere.

Para o autor, aspirar não é apenas uma função biológica, mas igualmente a prova de que estamos vivos e imersos em um mundo que não para de se transformar. Aspirar é uma forma de corresponder (Ingold, 2024). Ao aspirar, a pessoa se torna sensível às variações do meio, por isso Ingold (2024) sugere que, em vez de focarmos a corporificação, deveríamos tocar na vaporização, pois o referido movimento aponta que o corpo está em constante fluxo e troca material com a atmosfera. Acontece que a palavra *comoção*<sup>1</sup> em português parece-nos mais significativa para traduzir o que Ingold (2024) entende por *aspiração*, uma vez que essa noção em nossa língua também pode sugerir que as coisas precisam ser trazidas para dentro, movimento oposto ao que o autor quer se referir.

A conexão entre os dois termos pode ser articulada da seguinte forma: para Ingold, a

---

<sup>1</sup> Essa sacada foi observada por Rhamayana Barreto, à época orientanda do mestrado do autor do texto, em nossas reuniões do grupo de pesquisa.

aspiração é o ato de lançar-se novamente ao mundo. Se o ar é o que nos conecta, a comoção, do latim *commotio* (Dicio, 2024, *online*): mover-se com, com-mover-se junto, saber demorar-se nas reuniões; é o resultado direto do compartilhar. Quando aspiramos, não estamos somente trocando oxigênio, estamos também participando e partilhando da mobilização sensível em comum com a atmosfera. A comoção prova que nossa agitação nunca é solitária, é sempre comovimento com o clima, pessoas e paisagem. Em resumo, a comoção traduz melhor, em português, o mecanismo de abertura que permite que sejamos convidados pelo mundo em que os outros se encontram, ao mesmo tempo, ajudando a movimentá-lo (Ingold, 2020; Alves, 2015).

Ao interpretar a cena do encontro entre as pessoas que se desejam entre o vivenciar o ainda-não de Ingold (2024), por meio dos fluxos do mundo, e da simultaneidade do tempo espiralar de Martins (2021), podemos dizer que, quando a pessoa caminha pelo quarto ensaiando palavras e gestos, ela não está apenas criando imagens em sua cabeça. A pessoa se coloca em prontidão, preparando o terreno para a vida acontecer. Ingold (2024) diria que a imaginação é uma forma de correspondência: você está sintonizando seu corpo com o ambiente (o som da chave, o estalar do assoalho) antes mesmo de a pessoa chegar. “Embora exista, evidentemente, uma mente a trabalhar na atenção do vivenciar, tal como existe na intencionalidade do fazer, essa é uma mente imanente ao próprio movimento, e não uma fonte original, de que o movimento é o efeito” (Ingold, 2024, p. 318). Ao final, o gelo se quebra não por um plano perfeito, mas pelos fluxos da conversa. Isso reflete a ideia de que a vida é um emaranhado de linhas (Ingold, 2020). O encontro não é a execução de um *script* de imagens, mas o momento em que as linhas da vida dos dois personagens começam a se tecer em uma atmosfera compartilhada.

No tempo espiralar de Martins (2021), a cena começa com a pessoa no vazio do cômodo de seu quarto, mas sua corporalidade já a estende (o imenso ritmo da pessoa). Na espiral, o futuro (o encontro) já habita o presente. A expectativa não é espera; é *performance*. Quando a música de Janis Joplin se funde com o cheiro da chuva, ocorre o que Martins (2021) chama de tempo de fundação. Elementos dispersos (música, cheiro, memória, desejo) se encontram na encruzilhada do agora. A frase “Eu disse que viria” ecoa como uma promessa que já estava lá e que se cumpre na volta da espiral. O tempo cosmológico da ontologia africana, que Martins (2021) utiliza para criar sua concepção de tempo espiralar, reúne na mesma cena um circuito fenomenológico, a natureza, as forças anímicas, a fauna e a flora, bem como os elementos físicos, os mortos, os vivos e os que ainda vão nascer (Martins, 2021), trata-se do viver, de

maneira dilatada, em um contínuo processo de transformação e devir (Martins, 2021), possibilidade aberta pelas forças do imaginar tornadas imanentes.

Se o princípio da ancestralidade em Martins (2021) funciona para espiralar o tempo, em movimentos próximos ao da temporalidade ontológica das cosmopercepções africanas, em Ingold (2024), também é a ancestralidade que, ao nos atar às gerações predecessoras e nos preparar para receber as mais novas, opera as comunicações e as passagens entre imaginação e percepção. “Empurrando o barco adiante, invoco meus poderes de percepção para responder. No entanto, nessa mesma resposta descubro que, sem que eu soubesse, já estive lá antes, tal como os meus antecessores desde tempos imemoriais” (Ingold, 2024, p. 319). Essas duas nos abrem aos fluxos do mundo ao se influenciarem mutuamente, “à frente está uma imaginação aspirante que tateia o caminho a seguir, improvisando uma passagem por um mundo ainda não formado, enquanto na retaguarda está uma percepção preênsil, já habituada aos modos do mundo, e versada em observar e responder às suas possibilidades” (Ingold, 2024, p. 319).

É importante observar que, mesmo no delírio, as duas estão em constante comunicação e influência, pois não há possibilidade do puro imaginar do devaneio, senão teríamos de readmitir o cartesianismo e com ele negaríamos nossa partilha e adesão corporal no/ao mundo. Assim, viver não é seguir um roteiro, mas ir operando zigue-zagues entre sonhos e o que vamos percebendo ao longo dos caminhos, em seus mais variados matizes, vibrações e possibilidades... De todo modo, é uma entrega: quando damos o primeiro passo rumo ao desconhecido, descobrimos que já conhecemos o caminho, ecoando passos de quem veio antes. Não somos seres prontos buscando um destino final; somos o próprio movimento (Ingold, 2024). Nossas maiores habilidades não vêm de um plano calculado, mas da disponibilidade em responder à vida enquanto ela acontece. “Sem nem pensar nisso, pareço conhecer o básico. Saindo pela trilha, rumo ao ‘ainda-não’, já sei como é. Assim, todo vivenciar é lembrança” (Ingold, 2024, p. 319).

É por essa integração, dinâmica e abertura aos/dos sentidos, que fenômenos como “lembrar do futuro” ou “não saber do já vivido” tornam-se tão frequentes e corriqueiros em nosso dia a dia. Esses eventos apontam a circularidade do tempo, a constante frequência entre perceber e imaginar, fazendo com que sejam possíveis lembranças do ainda-não ou certo desconhecimento acerca do já-aí. Este último evento é radicalizado nas experiências traumáticas, porque neles o que retorna é um já-aí com muitas marcas do ainda-não, uma vez que, por mais que a pessoa tenha passado pela experiência, o que a assombra e causa sofrimento é ter vivido um paradoxo: passou por uma experiência (já-aí) que insiste em retornar como algo

não vivido (ainda-não). Significa que uma parte da própria história vivida não é interligada às tessituras do sentido! Desse modo, o trauma rearticula o futuro e o passado ao presente, de maneira singular, fazendo com que os fluxos da vida sejam simultaneamente sentidos como um vivido não vivido. É porque houve a interrupção temporária do devir e do livre trânsito das faculdades que a pessoa viveu, mas não pôde se conectar minimamente à experiência avassaladora que a atravessou... Diríamos que lhe faltou a segurança dada pela comunidade, um chão sob seus pés, como rede educativa de suporte, para que ela pudesse acolher o que lhe parece sem sentido.

No texto de Alves, Andrade e Caldas (2019), o imaginar também não é um ato isolado da mente, mas uma força central presente nas/das/com (as) redes educativas e nos cotidianos escolares. Para as autoras, as pessoas são praticantes porque criam de diversas maneiras nos cotidianos das escolas e fora delas. O imaginar não é uma abstração, pois acontece nos fluxos dos cotidianos, em que professores e estudantes usam a imaginação para criar táticas de sobrevivência e invenção, sempre transgredindo, em menor ou maior grau, as estruturas rígidas (as estratégias) do sistema escolar. Trata-se de uma entrega viva, em que o imaginar guia a prática pedagógica de forma não impositiva. Como “todo vivenciar é lembrança”, Alves, Andrade e Caldas (2019) defendem que os ‘*conhecimentossignificações*’ são tecidos em redes que carregam as histórias dos praticantes, tornando o ato de imaginar uma forma de relembrar e atualizar o que já somos enquanto nos tornamos algo novo. As forças do imaginar em suas frequentações com as percepções nos envolvem com a tradição não para nos deixar os mesmos, mas para nos arrastar com o tempo que retorna, como lembrança do que difere. Assim, o que vivenciamos é um “processo interminável de atenção e resposta” (Ingold, 2024, p. 319).

O brilho do suor, o calor do corpo e o movimento do peito são a prova do corpo-instante. Toda a ancestralidade daquele desejo e todas as virtualidades do encontro se colapsam naquele toque. O tempo cronológico (o relógio da parede) é irrelevante perto do tempo vibratório do encontro. Na cena, a virtualidade (o desejo de ser correspondido) transborda e satura o silêncio. A imaginação agiu como a força que levou a vida até a porta; o tempo espiralar “garantiu” que quando a campanha tocasse, o encontro não fosse o fim de uma espera, mas a inauguração de novos ciclos, em que a pessoa consegue ultrapassar continuamente a si mesma utilizando-se das forças do imaginar.

Ao ler a cena por esse prisma, percebe-se que o encontro não é um evento isolado, mas uma encruzilhada vibratória a partir da qual múltiplas temporalidades e presenças se tocam. Recontando a narrativa dois, a partir das forças do imaginar atadas novamente aos fluxos da

vida, teríamos:

O relógio na parede tateia um tempo lento, porém o quarto não está vazio, mas encontra-se saturado pela virtualidade do que vai acontecer. O tique-taque ecoa na bagunça do cômodo, contrastando com o ritmo imenso do meu corpo que caminha em vigília, em coreografia de dúvida sobre o que vestir. Movendo-me do lugar já ocupado em direção ao horizonte, sinto cada fibra do corpo como uma ânsia da força vital. Pela imaginação, antecipo o som da chave e o estalar do assoalho, ensaio gestos e palavras como quem tece o próprio destino no tear do tempo. Essas coisas me compõem porque existem antes fora de mim, elas me arrebatam...

Finalmente, o momento chega. A casa está arrumada, mas as almofadas e o vinho ainda buscam sua própria harmonia no circuito do ambiente. É quando o cheiro da chuva entra, da rua, e se funde à voz rasgada de Janis Joplin, que a complementaridade necessária se manifesta. A natureza cósmica e meu desejo tornam-se um só anelo. A campainha toca e o já-aí se transmuta:

– Você chegou! – digo, minha voz soando com a rouquidão de quem atravessou uma longa temporalidade para estar ali.

A atmosfera é abafada, íntima. O vento sopra das cortinas de linho e faz dançar as ondas dos seus cabelos, que brilham ao som da luz do jazz.

– Eu disse que viria – você responde, aproximando o calor do seu corpo ao meu.

Ao me levantar, o mundo se resume ao toque e à visão do seu rosto corado pela caminhada – o suor leve, o peito subindo e descendo em um ritmo que agora é compartilhado. Tudo ao redor, dos livros na estante ao brilho da tarde que morre, os vivos e mortos, conspiram neste instante de devir. O gelo se quebra no fluxo comum da conversa, e o que era aspiração torna-se a própria vida sendo levada a novo giro na espiral do devir.

### **Para não concluir**

É por conta das forças do imaginar que um evento nunca acontece da mesma maneira. As pesquisas com os cotidianos e, particularmente, Alves (2015) e Alves; Andrade; Caldas, 2019, não deixaram de nos ensinar essa lição. As forças dos cotidianos são indomáveis, elas fazem com que o pátio da escola pulse em geometrias de caos e alegria, onde o tempo parece não ter ponteiros, mas a marcação dos ritmos de pés que batem contra o cimento. Antes mesmo de o sinal tocar, o ar já está saturado pela virtualidade das brincadeiras: o *‘espaçotempo’* se transforma em danças, ora é um castelo, depois se torna um campo de batalha ou um universo em expansão. A narrativa se desdobra:

O sol de meio-dia ajuíza no concreto, criando um brilho que faz os olhos se espremerem em ardência ensolarada, mas ninguém para. O movimento é uma coreografia de anseios: um grupo de crianças corre, perseguindo uma bola desbotada que parece ditar o destino do mundo naquele instante. Cada fibra de seus corpos é pista e motor, uma ânsia de energia vital que ignora o suor escorrendo pelas têmporas e os joelhos marcados pela poeira. Corpos expostos e abertos aos fluxos... No canto, sob a sombra da mangueira, os ensaios de um jogo de elástico parecem tecer os fios invisíveis da amizade. Os gestos são precisos, repetidos como um ritual que existe antes delas e que as arrebatam para dentro de uma temporalidade própria. O som do giz riscando o chão e os gritos agudos se fundem ao barulho do vento nas folhas, criando a complementaridade necessária entre o ‘*espaçotempo*’ escolar e a liberdade criancieira da infância. De repente:

– Peguei você! – grita uma menina, com sua voz rouca de cansaço e triunfo!

O mundo, naquele segundo, resume-se ao toque no ombro e ao riso ofegante, o mundo precipita-se em cansaço-respiração-ofegante-júbilo-conquista. O peito sobe e desce em ritmos de compartilhamento, uma sincronia de batimentos que celebra o agora. O gelo do isolamento se quebra nos fluxos da correria, e o que era espera de repente se torna a vida em seu giro na espiral do devir. Então, eis que surge o ‘*espaçotempo*’ da abertura da questão: afinal, como podemos colocar os currículos para dançarem?!

### Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 133-151.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas “conversas” acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SUSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-35.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: Editora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DICIO – **Dicionário online de português**. *Web*: 7Graus, 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

FRANCESETTI, Gianni. “Você chora, eu sinto dor”. O Self emergente, cocriado, como o fundamento da antropologia, psicopatologia e psicoterapia na Gestalt-Terapia. *In*: RONINE, Jean-Marie (org.). **Self: uma polifonia de Gestalt-terapeutas contemporâneos**. São Paulo: Escuta, 2018. p. 147-167.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

INGOLD, Tim. A criatividade do vivenciar. **Ambivalências**, São Cristóvão-SE, v. 12, n. 23, p. 305-322, 2024. DOI: 10.21665/2318-3888.v 12 n 23 p. 305. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Ambivalencias/article/view/n23p305>. Acesso em: 20 fev. 2026.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-48, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: fev. 2018.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

RANGEL, Leonardo; PINHEIRO, Sueli Lago. **Educação da atenção: cognição corporificada, coisas e movimentos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

#### **SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)**

**Leonardo Rangel**. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professor de Sociologia do Instituto Federal da Bahia. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2439250042562437>

#### **Como citar**

RANGEL, Leonardo. CURRÍCULOS DANÇANTES NA ADERÊNCIA IMAGINATIVA AO MUNDO. **Revista Espaço Currículo**, v. 19, n. 1, e78129, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i1.78129.