

**EXPERIMENTAR E INVENTAR
MOVIMENTOS CURRICULARES
POR UMA VIDA BONITA**

**EXPERIMENT AND INVENT
CURRICULUM MOVEMENTS FOR A
BEAUTIFUL LIFE**

**EXPERIMENTAR E INVENTAR
MOVIMIENTOS CURRICULARES
PARA UNA VIDA HERMOSA**

Resumo: Este texto compõe uma pesquisa de mestrado que cartografa movimentos de micropolíticas ativas, em uma escola de ensino fundamental, para problematizar os movimentos curriculares inventivos que podem ser produzidos nessa relação. Dialoga com Deleuze e Guattari (2011, 2018) para pensar a educação de outro modo, na perspectiva da criação. Aposta na arte entrelaçada aos currículos como possibilidade de transportar a outros possíveis e na cartografia, como metodologia, para problematizar: que movimentos curriculares inventivos corpos coletivos podem constituir na intenção de afirmar uma vida bonita no cotidiano escolar? Argumenta que, entre formas e forças que operam no cotidiano escolar, há processos de resistência de afirmação da vida. Conclui (sempre aberto ao novo) que é possível sim apostar na escola como corpo coletivo, pois entre macro/micropolíticas, há criação de movimentos curriculares inventivos que escapam aos padrões hegemônicos instituídos e afirmam uma vida bonita no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Currículos inventivos. Micropolíticas ativas. Resistências coletivas.

Recebido em: 09/07/2023
Aceito em: 02/08/2023
Publicação em: 30/08/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i2.67254

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Andrea dos Santos Gabriel

Pedagoga

Universidade Federal do Espírito Santo,
Brasil.

E-mail: acfgabriel@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4415-5111>

Sandra Kretli da Silva

Doutora em educação

Professora Da Universidade Federal do
Espírito Santo, Brasil.

E-mail: sandra.kretli@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0107-8726>

Como citar este artigo:

GABRIEL, A. S.; SILVA, S. K. EXPERIMENTAR E INVENTAR MOVIMENTOS CURRICULARES POR UMA VIDA BONITA. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-11, Ano. 2023 ISSN 1983-1579 DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.67254>

Abstract: This text composes a master's research that maps active micropolitics movements, in an elementary school, to problematize the inventive curricular movements that can be produced in this relationship. It dialogues with Deleuze and Guattari (2011, 2018) to think about education in a different way, from the perspective of creation. Betting on art intertwined with the curricula as a possibility of transporting to other possibilities and on cartography, as a methodology, to problematize: what inventive curricular movements can collective bodies constitute with the intention of affirming a beautiful life in the school routine? It argues that, among forms and forces that operate in the school routine, there are resistance processes that affirm life. It concludes (always open to the new) that it is indeed possible to bet on the school as a collective body, because between macro/micropolitics, there is the creation of inventive curricular movements that escape the established hegemonic standards and affirm a beautiful life in the school routine.

Keywords: Inventive resumes. Active micropolitics. Collective resistances.

Resumen: Este texto compone una investigación de maestría que mapea movimientos micropolíticos activos, en una escuela primaria, para problematizar los movimientos curriculares inventivos que pueden producirse en esta relación. Dialoga con Deleuze y Guattari (2011, 2018) para pensar la educación de una manera diferente, desde la perspectiva de la creación. Apostar por el arte entrelazado con los currículos como posibilidad de transportar a otras posibilidades y por la cartografía, como metodología, para problematizar: ¿qué movimientos curriculares inventivos pueden constituir cuerpos colectivos con la intención de afirmar una vida bella en el cotidiano escolar? Argumenta que, entre las formas y fuerzas que operan en la rutina escolar, existen procesos de resistencia que afirman la vida. Concluye (siempre abierto a lo nuevo) que sí es posible apostar por la escuela como un cuerpo colectivo, porque entre la macro/micropolítica, está la creación de movimientos curriculares inventivos que escapan a los estándares hegemónicos establecidos y afirman una vida bella en la rutina escolar.

Palabras clave: Currículums inventivos. Micropolíticas activas. Resistencias colectivas.

Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz.

(Manoel de Barros)

1 O QUE SABE QUEM SABE?

Recentemente, o mundo foi sacudido pela pandemia da covid-19, que continua nos desafiando e provocando discussões sobre os impactos causados em diferentes áreas da sociedade. No Brasil, no campo educacional, muito se fala sobre as possíveis perdas de crianças, adolescentes, jovens e adultos que, no período de aulas presenciais suspensas, foram privadas(os) do direito constitucional à educação, já que o vínculo possível com a escola era pelos meios digitais, privilégio para poucos. Não é segredo que, na fase mais crítica da pandemia, foi escancarado o que há muito é realidade em nosso país: o enorme abismo da desigualdade social e a falta de políticas públicas que garantam as mesmas condições para todos e todas.

Enquanto professores e professoras (re)inventavam suas práticas, (re)existindo em meio a tentativas de apagamento do trabalho docente (como a compra de pacotes de aulas prontas ditando modos de fazer e ser docente), o que dizer das crianças, adolescentes, jovens e adultos que não conseguiram manter vínculo com a escola naquele período? Quem não tinha (e continua sem ter) acesso aos meios digitais ficou de fora dos processos educativos? Deixou de ter acesso a conhecimentos? Deixou de aprender? A vida parou para quem estava nessa situação?

Que saberes não poderiam, sob hipótese alguma, deixar de ser compartilhados, acessados, aprendidos? Que herança moderna é essa que, em qualquer contexto, nos condiciona a priorizar determinados saberes em detrimento de outros? Que certeza inabalável é essa que nos impede de perceber a complexidade dos cotidianos e nos faz enxergar somente aquilo que está estabelecido, determinado, fixado, ou seja, as linhas duras (DELEUZE; GUATTARI, 2012) que padronizam, moldam e tentam apagar a diferença?

A problematização que dá título a esta seção faz referência à obra *O que sabe quem erra?*, de Esteban (2013), que há muito provoca reflexões acerca das questões relacionadas aos saberes levados

em conta nos movimentos curriculares e nos processos de *aprenderensinar*¹, da lógica excludente que não cabe na complexidade de uma sociedade caracterizada pela diferença. Para Esteban, a lógica do exame ressaltada na dicotomia do erro ou acerto associa a aprendizagem à memorização e à repetição do ensinado, desconsiderando os processos ao longo do percurso. Nessa mesma lógica, o ensino é mecanismo de transmissão e a aprendizagem, de assimilação, desprovida de sentido.

Na contramão de políticas educacionais excludentes cujos procedimentos avaliativos agem como instrumentos para modelar, padronizar, limitar, é importante problematizar: a quem interessam os efeitos de uma lógica de avaliação pautada em resultados que indicam o chamado rendimento escolar, que nem sempre reflete a realidade dos *praticantespensantes*² dos currículos? Qual é a concepção de conhecimento que estamos apostando na condição de corpo coletivo? Como essa concepção nos ajuda a pensar os processos educativos na perspectiva de uma educação que considera a diferença?

Com essas e outras problematizações, intencionamos provocar o leitor deste texto a refletir sobre questões que permeiam os cotidianos escolares, tendo por base os pensamentos de Deleuze e Guattari (2011, 2018) que inspiram nossa pesquisa, não para apresentar solução imediata aos problemas complexos que atravessam os cotidianos escolares, mas fomentar discussões acerca dos processos de resistência de professores e professoras que, em meio as formas enrijecidas de um currículo que insiste em tentar aprisionar a vida, cotidianamente criam, nas brechas desse mesmo currículo, outros modos de ser e de estar na escola, afirmando, nesses *espaçostempos*, movimentos curriculares nômades, inventivos e, sobretudo, uma vida bonita que insiste em perseverar.

2 AFETOS NOS PROVOCAM A TRILHAR OUTROS CAMINHOS

Quando as aulas presenciais foram suspensas por ocasião da pandemia da covid-19, em 2020, prefeituras e estados das diferentes regiões do Brasil precisaram (re)organizar as ações educacionais considerando o contexto e legislações vigentes. Nesse período, fomos afetados pelo desejo de pesquisar a força do coletivo na constituição de outros possíveis para os currículos, enfatizando a necessidade de pensar em movimentos curriculares inventivos como afirmação da vida.

Nessa perspectiva, o currículo vertical, endurecido e dicotômico precisa ser pensado sob outra lógica. Assim, é importante perguntar: inseridos em um sistema mundial capitalista, que visa à individualização e produz alienação, professores e professoras estão dispostos a desafiar a forma de organização assumida historicamente pela escola moderna, para ocupar um lugar próprio, conforme nos lembra Carvalho (2005), que se expressa pela criação? É possível subverter a lógica imposta por esse sistema, sem as rejeitar, mas fazer uso delas de modo que faça sentido? É possível sair da suposta tranquilidade (que pode ser perigosa!) das linhas duras de um currículo e causar desvios, produzir rachaduras, desmanchar territórios e agir entre as brechas?

Criar outro modo de *fazersentirpensar* educação requer abandonar o fascínio por um mesmo modo de ser que faz acreditar que a vida é uma sucessão binária e de captura do outro (COSTA; AMORIM, 2019). Requer desgarrar-se dessa imagem já dada de currículo. Requer criar um pensamento sem imagem (DELEUZE, 2018), libertando-se dos postulados, dos estabelecidos, para começar e sempre recomeçar a pensar outra imagem de currículo. Esta é a nossa aposta: a defesa de que currículos (assim mesmo, no plural) podem ser inventados, fabricados, na perspectiva de um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 2011) que não começa nem conclui, mas sempre age pelo meio e desliza de modo contínuo.

Apostamos, portanto, em currículos nômades, currículos que fogem das representações e se abrem às experimentações e problematizações, currículos que não se deixam aprisionar pelo binarismo das linhas duras que operam com resultados previsíveis, determinados, excludentes.

No currículo assumido historicamente pela modernidade, há formas que prescrevem, visam a resultados homogêneos e pouco fazem sentido para os *praticantespensantes* do cotidiano escolar.

¹ Utilizamos a escrita com a junção de palavras, como aprendemos com Nilda Alves (2019), para conferir sentidos outros àquilo que acontece simultaneamente.

² Concordamos com a professora Inês Barbosa de Oliveira, na afirmação de que, para Certeau, os seres humanos nos cotidianos são praticantes e criam, nesses *espaçostempos*, conhecimento permanentemente, por isso são *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012 apud ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019).

Envolvido em tanto engessamento, esse currículo produz tristeza e adoecimento. No entanto, mesmo engendrado em formas, há forças sendo produzidas entre as brechas desse currículo, forças que buscam conexões com os afetos alegres, possibilitam a expansão da vida e inventam outros currículos. Isto é o que nos interessa: currículos que possibilitem expandir a vida no cotidiano escolar.

Na fase mais crítica da pandemia, com as aulas presenciais suspensas, profissionais da educação foram convidados pela Secretaria Municipal de Educação do município da Serra-ES, para participarem de um encontro que aconteceu de forma remota, com o objetivo de problematizar os possíveis e desafios para acolher, no retorno às aulas (e cotidianamente), no contexto de pandemia (e para além dele), os *praticantespensantes* do cotidiano escolar. Diferentes signos da arte, como textos, filmes, músicas, imagens, foram disparadores para o encontro, na perspectiva de pensar os possíveis para os currículos que coletivamente se pretendia construir mediante o contexto pandêmico. Esse movimento de problematização coletiva para pensar outros modos de ser e de estar na escola é importante, pois, segundo afirma Carvalho (2005, p. 99),

na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de seu trabalho (transferidos para equipes técnicas, pacotes de ensino, livros didáticos e outros), ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho.

Nesse sentido, apostamos que movimentos curriculares inventivos ganham força quando são tecidos no coletivo, ante a problematização da realidade do cotidiano escolar. É essa participação política de professores e professoras que pode afirmar a vida na escola.

Acerca da arte, Deleuze (1989) afirma que ela é causadora de perceptos, um conjunto de sensações e percepções que vai além daqueles que o sentem; torna-se durável. Para Deleuze, não há perceptos sem afetos. Podemos dizer, então, que os perceptos são o que, no encontro com a arte, provocam em nosso corpo uma inquietação que perdura e nos eleva às potências acima de nossa compreensão. O encontro com a arte no movimento com os profissionais da educação foi um convite para problematizar a realidade dos diferentes cotidianos e engendrar acontecimentos, ainda que pequenos, para sair da passividade e criar possibilidades para produzir vida, alegrias ativas.

Os participantes do encontro foram provocados a problematizar: o que era importante priorizar? Como fazer? Por que fazer? Qual o sentido das práticas pedagógicas em um contexto de tantas perdas? Como alcançar a todos e todas? Como pensar em ações educativas naquele contexto, se não tínhamos (e ainda não temos) recursos tecnológicos em condições favoráveis em nossas escolas? Como alfabetizar sem encontros presenciais? Que aspectos seriam importantes considerar, ao pensar em avaliação da aprendizagem num contexto de aulas remotas (e para poucos)?

O movimento com os profissionais da educação problematizou o contexto de pandemia que ainda nos desafia a pensar sobre os sentidos e a força do currículo. Provocou inquietações sobre a concepção de educação, de currículo e de escola que defendemos e a necessidade de pensar outros possíveis para os currículos do cotidiano escolar, como expressa a enunciação de uma professora que participou do encontro:

Estávamos diante de um acontecimento inédito e inesperado que nos possibilitou deslocar nosso modo de pensar a educação. Nunca sentimos tanta falta do encontro, das relações experienciadas nos cotidianos escolares. As experiências vividas em tempos de pandemia com isolamento social nos fazem desejar a educação produzida pela via dos encontros, dos afetos. (Diário de bordo da pesquisa)

Nos desdobramentos desses encontros se move nossa pesquisa. Em tempos de políticas de desvalorização docente, que operam na lógica mercadológica que prioriza resultados, será possível construir coletivamente outros currículos no cotidiano escolar? É possível constituir movimentos curriculares que questionem verdades estabelecidas e rompam com o pensamento arborescente, que formata, enquadra, limita, exclui, entristece? O que nos tem afetado nos cotidianos escolares? Que sentidos produzimos àquilo que nos toca nesses *espaçostempos* de criação de modos de fazer e viver?

Que lugar tem a arte nos currículos? Não uma arte como representação, imitação, mas como criação de vida, como forma de pensamento (DELEUZE, 2003).

Tendo por inspiração os pensamentos de Deleuze e Guattari (2011, 2018), propomos um encontro com outro modo de pensar a educação. Mas, para isso, faz-se necessário, talvez, desaprender! Esvaziar o pensamento do que está dado, instituído pode ser um bom começo. Dar a ele outra imagem ou – quem sabe? – conceber um pensamento sem imagem, nômade, renunciando à forma da representação e do senso comum (DELEUZE, 2018) e deixando o pensamento livre dos postulados, do estabelecido para desinventar objetos. Repetir...repetir até ficar diferente, como nos propõe Manoel de Barros (2016).

E lá no território, em uma escola municipal de ensino fundamental, por onde a pesquisa tece conexões, numa cartografia (ESCÓSSIA; KASTRUP; PASSOS, 2009) do cotidiano escolar, entre estado de coisas e enunciações, por vezes são necessários movimentos de desterritorialização. Desterritorializar-se, despir-se das verdades estabelecidas para dar espaço a outros modos de pensar. Sim, distanciar-se do modelo de educação cartesiano que engessa, limita, entristece e abrir-se para a possibilidade da criação.

Nessa perspectiva, apostamos na educação que vai além do plano macropolítico. Uma educação que considera as complexidades dos cotidianos escolares. E por que tal escolha? Porque não somos imutáveis, uma coisa só, que não se questiona, que se enquadra em um grupo. Não somos unidade, somos múltiplos! Somos atravessados, constituídos por diferenças. E a diferença de cada um se evidencia nessa multiplicidade. Eis aí também a razão de nossa aposta em movimentos curriculares inventivos coletivos e não individuais. Acreditamos que só é possível engendrar currículos que afirmem a vida, com a força de corpos coletivos.

Nossas diferenças se entrelaçam nas redes tecidas cotidianamente, numa composição singular. A diferença torna-se, então, o que nos motiva a continuar tecendo conexões e apostando na vida. É a diferença que nos impulsiona a constituir movimentos curriculares inventivos com foco nos processos, e não em resultados esvaziados de sentidos, excludentes. Nesses movimentos, forças vão sendo introduzidas nas formas e aquilo que foi reunido, agrupado, identificado, fixado vai desmontando-se para que outros sentidos sejam produzidos (PARAÍSO, 2012). Porém, não falamos aqui de diferença representada, mediatizada (DELEUZE, 2018), que demarca um grupo ou exclui; falamos de diferença em si mesma, que nos torna singulares. Essa diferença deve impulsionar movimentos curriculares inventivos nos cotidianos.

No entanto, no cotidiano escolar, para evidenciar a diferença, é preciso atentar ao que não se vê, ampliar o olhar ao que nem sempre é percebido, ao invisível, às desimportâncias. Afinal, “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”, segundo nos alerta o poeta Manoel de Barros (2018, p.43). Assim, é preciso constituir, nos cotidianos escolares, cada vez mais, movimentos curriculares que façam o desprezível ser prezado (BARROS, 2015) e contagiem os *praticantespensantes*, dando passagem aos afetos alegres, produzindo encantamento e evidenciando a força do currículo como acontecimento, ainda que em meio às durezas das linhas curriculares que insistem em quantificar, selecionar, classificar, entristecer. Nesses *espaçostempos* de saberes e de criação,

[...] é necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, [...] e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um ‘acontecimento’ vivido nele mesmo. O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado (CARVALHO, 2011, p. 78).

Pode ser que esses movimentos nos exponham a riscos. Estamos dispostos a enfrentá-los? Talvez seja preciso mudar a rota, seguir por desvios, romper com o pensamento que privilegia a homogeneidade, os resultados e invisibiliza a diferença, pensar os processos educativos com uma nova imagem, ainda que tenhamos que correr riscos. Deleuze nos provoca a correr riscos. A criança, o passarinho e o andarilho, fontes que inspiram as poesias de Manoel de Barros (2018), também nos

provocam a enxergar outros possíveis. Assim, é preciso ter coragem para dar passos fora daquilo que é reconhecível e tranquilizador, inventar novos conceitos para terras desconhecidas (DELEUZE, 1992).

Por isso, revitalizar as forças, é preciso! Despir-se de verdades estabelecidas e dar espaço a outras possibilidades de pensar. Distanciar-se do modelo de educação cartesiano que engessa, limita, entristece para abrir-se à possibilidade da criação. Experimentar pela potência do pensamento ao invés de interpretar, como nos propõe Deleuze (1992). Experimentar para fazer cortes nas formas, liberar forças e mobilizar a diferença, como nos propõe Paraíso (2015). Experimentar pensar a escola como espaço público de natureza plural e coletiva, onde há espaço para a constituição de um comum entendido como proliferação de atividades criativas, como nos propõe Carvalho (2011). Experimentar “um currículo como processo de conversação e ação complexa, [...] persistindo na causa da educação pública, para que um dia as escolas possam trabalhar a diferença e afastar a exclusão e a desconexão” (CARVALHO, 2011, p. 82). Experimentar criar e resistir e... e... e...

No período mais crítico da pandemia, no município da Serra-ES (e podemos afirmar também que em tantos outros lugares do país), professores e professoras criaram coletivamente outros possíveis para os currículos, mesmo com as aulas presenciais suspensas. Como andarilhos, problematizaram a realidade de pandemia que insistia em aprisionar a vida e inventaram outros caminhos, enxergaram, entre protocolos sanitários e prescrições curriculares, outros modos de estar perto, outros modos de professorar: os telefonemas para saber se estava tudo bem, as mensagens nos grupos de WhatsApp e em outras mídias, só para lembrar que a escola continuava ali, fazendo e garantindo os possíveis. Professores e professoras, coletivamente, constituíram movimentos curriculares inventivos, nômades, engendrados entre as formas do que estava estabelecido, e produziram forças que possibilitaram, mesmo em meio a afetos tristes, a expansão da vida:

Precisamos desprender-nos das formalidades, das prescrições, das formas de um currículo instituído que nos impede de sonhar, de criar outros possíveis com as crianças e adolescentes. Na educação, todo esforço afirma que ainda podemos continuar a ter esperança. Só é possível ser professor na relação com o outro, no entendimento de que os bons encontros potencializam as aprendizagens. (Enunciação de uma professora, diário de bordo da pesquisa)

Reafirmamos que todo esse movimento só se constituiu com a força do coletivo que, diante da realidade que se apresentava no cotidiano escolar, teve de fazer escolha: submeter-se ao que estava instituído ou resistir, criando outros modos de professorar. Movimentos curriculares de afirmação da vida são constituídos no coletivo! Essa é nossa aposta!

Considerando os desdobramentos dos encontros com os profissionais da educação para pensar os possíveis para os currículos a serem construídos coletivamente, fomos afetados a nos perguntar: que movimentos curriculares inventivos corpos coletivos podem constituir, entre macro/micropolíticas, na intenção de afirmar uma vida bonita no cotidiano escolar?

Faz-se necessário, assim, pensar acerca dos diversos currículos que podem compor o cotidiano escolar, na lógica da criação de micropolíticas ativas, a fim de potencializar os currículos inventivos e produzir brechas em meio às práticas prescritivas pela Secretaria Municipal de Educação e demais legislações vigentes.

Percorrendo o território escola, como a criança que tem a liberdade para cultivar uma visão torta das coisas, com olhar sinuoso e não reto, invertendo, deslocando, deformando; como andarilhos que não afundam estradas, mas inventam caminhos e como passarinhos, desprendidos das coisas da terra, das formas, livres para pousar e disponíveis para sonhar (BARROS, 2018), vamos trilhando as linhas do cotidiano escolar pela ordem do devir, que é fluxo, processo, para cartografar movimentos de micropolíticas ativas, em uma escola de ensino fundamental, no intuito de problematizar os movimentos curriculares inventivos que podem ser produzidos nessa relação, na intenção de afirmar uma vida bonita no cotidiano escolar.

No território escola, assim como em qualquer lugar, há linhas molares, moleculares e de fuga, que coexistem e o atravessam cotidianamente, a todo tempo. Nós mesmos, “indivíduos ou grupos, somos

atravessados por linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 83). São as linhas do rizoma, linhas que nos compõem, se transformam e podem penetrar uma na outra, num constante movimento. E, nesse jogo de linhas, tem-se um movimento imprevisível, inesperado (e perigoso), que abre possibilidade para *fazerpensarsentir* a educação de outro modo.

Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito – tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26).

Desse modo, entre as linhas do cotidiano escolar, vamos tecendo nossa pesquisa, sem a intenção de interpretá-las, trilhando pela ordem do devir e acompanhando os processos curriculares inventivos, os fluxos, sem fixar num ponto ou seguir uma ordem, mas se conectando a qualquer ponto entre as multiplicidades, num agenciamento coletivo do desejo, por meio da cartografia.

Nesse agenciamento, vamos mapeando o território, mergulhando nos acontecimentos do cotidiano, emprestando nossas linhas, num movimento de *pesquisacomposição*, *pesquisaacontecimento*. Nesse movimento, com a liberdade da criança, enxergamos desvios, com a coragem do andarilho, inventamos caminhos e, com o desprendimento do pássaro, nos desgarramos das formas que aprisionam. E então seguimos percorrendo o território escola para acompanhar os processos curriculares inventivos e dar visibilidade ao que nem sempre é percebido, às desimportâncias.

Interessa-nos muito mais acompanhar de que modo os *praticantespensantes* entram em relação com o que é tecido junto no cotidiano escolar, que efeitos são disparados ao serem afetados e afetarem outros corpos do que destacar procedimentos que tentam modelar e quantificar saberes:

Não podemos perder tempo com o excesso de burocracia que está cada vez mais presente nas ações educacionais deste tempo...solicitar, de forma mecanizada, os resultados obtidos de aplicação de provas e relatórios direcionados mostra apenas um lado da moeda. As demandas para certo avanço na educação, no que se refere à aprendizagem, vão muito além de números (Enunciação de uma professora, diário de bordo da pesquisa)

Muito mais que resultados, o que nos interessa é o processo, que nunca se fecha, está sempre aberto a recomeços. Diferentemente da lógica vertical que limita as potencialidades, apostamos que o conhecimento é o que nos afeta (SPINOZA, 2009), o que movimenta nosso pensamento e nos impulsiona a agir de outro modo. Conhecimento é, portanto, o mais potente de todos os afetos.

Assim, como andarilhos, vamos acompanhando os processos curriculares inventivos entre as linhas duras com seus binarismos, linearidades, prescrições e controle, sabendo que (ainda bem!) as linhas se podem romper. E o que está ali determinado, estabelecido, pode ser problematizado, desmanchado, pensado de outro modo e irrompido em linhas de fuga, ou seja, outros possíveis são inventados. Na imagem do currículo como lista de conteúdos e descritores avaliativos, abrem-se fissuras para passar a ideia de currículo experiência movido pela arte do encontro e da combinação, currículo que se move com e na diferença. Movimentos de desterritorialização! Afinal, não há território sem vetor de saída e não há saída do território sem esforço para se reterritorializar em outra parte (DELEUZE, 1989). Um movimento de sair, permanecendo dentro. É possível isso? Depende. Estamos dispostos a nos desprendermos das verdades estabelecidas? Desejamos outros modos de ser e de estar na escola? Desejamos experimentar?

3 OUSAR EXPERIMENTAR É SÓ COMEÇAR! E POR QUE NÃO COM A ARTE?

Nossa inspiração em Deleuze ocorre também pela aposta na arte como signo capaz de nos transportar a outros possíveis, permitindo-nos enxergar outros modos de ser e de estar no mundo (DELEUZE, 2003). A arte como experiência do pensamento permite criar mundos outros a partir dos encontros. Nessa perspectiva, apostamos no poder da arte entrelaçada aos currículos, para deslocar pensamentos, transbordar afetos e liberar a vida. Para Deleuze (1989), não há arte que não seja uma liberação da força de vida.

Compreendendo o corpo como força de existir, que pode *afetar* e ser *afetado* nas relações que estabelece entre corpos múltiplos e heterogêneos, dialogamos com Spinoza (2009) sobre o que nos move, o que mexe conosco, o que nos causa tristeza ou alegria, diminuindo ou aumentando nossa potência de agir. A esse respeito, consideramos necessário, nos cotidianos escolares, movimentar o pensamento para problematizar: um currículo que tenta enquadrar, homogeneizar e limitar nos causa algum incômodo? Se sim, o que fazemos diante desse incômodo? Atuamos na lógica da servidão, retraindo aquilo que está nos impulsionando a agir, sentimo-nos impotentes, alienados ou encontramos força e alegria em meio a *afetos* tristes?

Sim, é preciso encontrar força para perceber que, definitivamente, currículos não cabem em caixinhas. Diante da multiplicidade de pensamentos e desejos, é preciso pensar, de modo diferente, a aprendizagem dos *praticantespensantes* nas relações que são engendradas nos cotidianos escolares. Porque somos múltiplos! Somos plurais! Nessa perspectiva, o que pode um corpo? Pode potencializar a vida em meio às redes de conversações.

Pensamos com Carvalho (2011, p. 83), na “perspectiva do currículo como conversação e ação complexa conectada com uma produção de subjetividade inventiva/criativa”, no engendramento de movimentos singulares no cotidiano escolar, a fim de entrar nas linhas desse cotidiano e ser atravessado por elas, num movimento de potência da ação coletiva (CARVALHO, 2011) com produção e troca de conhecimentos, para agenciar formas/forças comunitárias que visam a melhorar os processos de aprendizagem e criação, além de debater os possíveis para o currículo vivido.

Acerca da aprendizagem, Deleuze afirma que não é possível saber como alguém vai aprender. “Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (DELEUZE, 2018, p. 160). Ora, nessa lógica, a aprendizagem não pode ser controlada, como insiste o princípio da educação maior (GALLO, 2017). Ela escapa. E, se ela escapa, é possível sempre resistir às normas de regulação e desterritorializá-las. Agir nas brechas, pensar a aprendizagem sob outra lógica, diferente da que privilegia o resultado, abrindo espaço para outros saberes que extravasam os determinados pelo currículo prescrito, a educação maior.

Pensar a aprendizagem como um processo de invenção de problemas, subvertendo o pensamento moderno que relaciona a aprendizagem à solução de problemas. O que se propõe, então, é constituir problemas que tenham sentido na perspectiva de uma aprendizagem da própria problematização. Uma aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001) com base no pensamento de Deleuze (2003), que relaciona o problema da aprendizagem aos signos, como objeto de aprendizado temporal, não de um saber abstrato.

O signo exerce sobre a subjetividade uma ação direta que não depende da mediação da representação (KASTRUP, 2001). A aprendizagem ocorre, então, na relação do corpo com outro elemento, no encontro com os signos. Nesse sentido, é preciso que algo violento o pensamento para o aprender. A inteligência participa desse processo, mas não é por ela que o aprendizado ocorre, e sim pelo encontro forçado com os signos.

Apostamos que aprendizagem é, “sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização” (KASTRUP, 2001, p.17) Diante dessa lógica, faz-se necessária, nos cotidianos escolares, a constituição de movimentos curriculares que problematizem verdades estabelecidas pelo pensamento ocidental, movimentem o pensamento dos *praticantespensantes* para interrogarem, questionarem formas e forças que se encontram cotidianamente diante de nós.

São os movimentos de micropolíticas ativas (ROLNIK, 2015) necessários não para atuar na perspectiva de oposição ao poder ou por sua negação, mas para problematizá-lo coletivamente nas ações cotidianas.

Nessa lógica, os movimentos de micropolíticas ativas problematizam o currículo e impulsionam a agir de modo diferente do que está instituído. Para Rolnik (2015, p.17), a micropolítica ativa visa à “conservação da potência do vivo, que se realiza num incessante processo de construção da realidade”. É entre as relações de poder que esses movimentos são constituídos numa política de ação do desejo em direção à expansão da vida, de modo a ampliar nossa capacidade de existir (ROLNIK, 2015).

É sempre importante lembrar que os movimentos de micropolíticas ativas não se dissociam das macropolíticas, que têm a ver com as normas, as legislações, o estabelecido. Esses movimentos são diferentes, mas coexistem o tempo todo. São inseparáveis. Logo, os movimentos de resistência nos cotidianos escolares não podem ser pensados descolados da rigidez do sistema. Faz-se necessário, cada vez mais, provocar esses movimentos, pois, conforme nos lembra Rolnik (2015), sem resistência no plano micropolítico, mesmo com conquistas indispensáveis que precisam ser aprimoradas, ampliadas, deixam-se de lado outras conquistas essenciais para que aconteça efetivamente mudança.

E por que insistimos ser preciso apostar na força do coletivo? Porque, nas práticas cotidianas, movimentos de micropolíticas ativas ganham força para resistir às políticas curriculares que insistem em engessar nossos *saberes-fazer*s. Para Deleuze (1989), criar é resistir. E resistência deve ser criada no coletivo para juntos inventarmos modos outros de constituição docente e de afirmação da vida. As micropolíticas ativas reinventam a realidade, criam outros modos de existência, outras alianças, outros sentidos, abrem possibilidades para uma vida bonita.

4 A VIDA É BONITA E É BONITA!

E o que é essa vida bonita? É uma vida expandida em toda a sua potência, em toda a sua beleza (DELEUZE, 1989). Uma vida que se sustenta no paradigma ético-estético-político (GUATTARI, 1992), constituindo modos outros de existências e tendo a arte entrelaçada nas composições curriculares para movimentar o pensamento, estremecer verdades, ousar experimentar outros currículos, expandindo os modos de ser e de estar na escola.

Uma vida bonita é a que rema insistentemente contra práticas pedagógicas homogeneizantes, constituindo, nesse movimento, outros modos ou estilos de vida, que são sempre implicados e nos constituem (DELEUZE, 1992) em qualquer situação. Nossa aposta no paradigma ético-estético-político tem, na dimensão estética, a criação permanente; na ética, as ações cotidianas em função do modo como escolhemos viver; e, na política, a escolha de mundo que se quer viver (BARROS, 2000).

Faz-se necessário então perguntarmos: quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida? Como nossas ações nos têm constituído em meio às relações de força nos cotidianos escolares? Ancorar-se nesse paradigma requer desprender-se do modo de pensamento arborescente, uno, dicotômico, para abrir-se às possibilidades, ao novo, à criação. Mas sozinho? Nunca! Em bando, sempre! – para experimentar outros modos de ser e de estar na escola.

Precisamos experimentar criar nossos problemas, em vez de só querermos solucionar os que criaram para nós; experimentar criar outros mundos, que não têm nenhuma semelhança com o real, abrindo um mar de possibilidades infinitas, com a arte; experimentar saberes que extravasam os estabelecidos, permitindo que o pensamento seja violentado, sacudido, no encontro com os signos.

Assim, experimentando, vamos cartografando as linhas do cotidiano escolar, na intenção de afirmar a vida, que sempre vai escapar, ainda que insistamos em aprisioná-la. Inspirados na ousadia de Deleuze e Guattari, vamos problematizando o currículo. E, se currículo é fluxo, é movimento, é devir, não cabe em formas. Extravasa, desterritorializa os princípios, as normas da educação maior e gera possibilidades de aprendizado insuspeitas (GALLO, 2017) e se reterritorializa num devir constante.

Seguimos mergulhando nos movimentos entre macro/micropolíticas nas composições curriculares inventivas, problematizando, em redes de conversações, os processos de *aprenderensinar* e cartografando as forças, as intensidades dos encontros que produzem outros modos de curricular e de professorar.

No cotidiano escolar, há muito que inventar. Entre os acontecimentos rotineiros, em meio às repetições e movimentos, professores e professoras, crianças/estudantes produzem educação no calor dos encontros. Quem disse que é preciso grandes acontecimentos? Ora essa, é, no sussurrar das conversas, que a vida acontece. Mas é preciso estarmos atentos aos cheiros, aos gostos, aos ruídos, ao que não vemos. Nas dimensões minúsculas, pode-se esconder o que há de mais belo: a vida.

E o que desejamos argumentar? A potência dos movimentos curriculares coletivos em favor de uma vida bonita. Desejamos argumentar que é possível, sim, apostar na escola como corpo coletivo,

pois, entre as formas que insistem em bloquear as forças, professores e professoras, coletivamente, criam processos de resistências e problematizam os currículos, inventando outros modos de curricular, outros modos de professorar.

Nessa relação, verdades estabelecidas vão sendo problematizadas, abrindo espaço para outros saberes, outros modos de ser e de estar na escola. Entre formas e forças, processos de resistência são criados, e a vida é afirmada. Cotidianamente, professores e professoras, coletivamente, atentam o olhar para o que não é percebido, para as miudezas do cotidiano, para as coisas simples e enxergam possibilidades em meio a afetos tristes. E, como os andarilhos que inspiram as poesias de Manoel de Barros (2018), fazem uso da ignorância, multiplicam o nada por zero e criam uma linguagem própria, sem saber aonde chegar, para chegar de surpresa, inventando caminhos. São outros e querem experimentar o gozo de criar, acolher, estar perto, manter vínculo, resistir e... e... e...

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. In: Alves, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas** – memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. S. Paulo: Cortez, 2019: 115–133.
- 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; SUSSUKIND, Maria Luiza (org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente - questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Procurando outros paradigmas para a educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, agosto/00.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13. Rio de Janeiro. 2011.
- CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. Janeiro-abril, N. 28. Rio de Janeiro. 2005.
- COSTA, Luciano Bedin da; AMORIM, Alexandre Sobral Loureiro. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 14, n. 3, p. 912-933, set./dez. 2019.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Ed. 34, São Paulo, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Editora: Paz & Terra; 3. ed. 2018.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011, 128 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. v. 3. São Paulo: Ed. 34, 2012, 144 p.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze** (transcrição + vídeo completo), 1989. Disponível em: <http://clinicand.com/o-abecedario-de-gilles-deleuze/>. Acesso em: 10 maio 2022.
- ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** 2. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013. 200p.

GALLO, Silvío. **Deleuze & a Educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GUATTARI, Felix. **Caosmose – Um novo paradigma estético**. Trad. Ana Lúcia Oliveira de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Ed. 34. Rio de Janeiro, 1992.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção. Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 6. 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In Meyer, Paraíso. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. Série Pandemia. Ed. N-1, 2015.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).