

TERRITÓRIOS CURRICULARES: CIRCULARIDADES DE SENTIDOS PARA SE PENSAR A EDUCAÇÃO E O ENSINO

Dulcimar Pereira¹

Sandra Kretli da Silva²

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni³

Potência. Afeto. Fluxos. Linhas. Conhecimento. Devir. Singularidade. Multiplicidade.
Agenciamentos. Virtualidades. Desejo. Corpo. Diferença. Aprendizagem.
Experimentação. Acontecimento. Deslocamento. Ética. Estética. Existência...

Apresentamos nosso *grupocomposição* que vem criando diferentes movimentos produzidos em um coletivo de pesquisa que incessantemente busca novos/outros fios a partir dos que são puxados pela vida vivida, experienciada e sentida nos cotidianos das escolas como *professorespesquisadoresalunos*. Atualmente, a pesquisa “Potência das redes de conversações e ações complexas na produção no currículo praticado no cotidiano escolar e as políticas curriculares em ação: entre formas, forças e modos de constituição”,⁴ tem servido como dispositivo para possibilitar outros agenciamentos, multiplicidades e intensidades. Temos traçado linhas, linhas de escrita nas quais a vida passa entre as linhas, formando um emaranhado: vida vivida, vida escrita, vida traçada. Vida e linhas de escrita têm sido trançadas nas ressonâncias de uma pesquisa, de outras pesquisas, na criação e invenção de possíveis, de encontros, de devires.

Tal como um rizoma, em que uma linha vai puxando outras – deixando outras tantas para trás – imprimindo novas direções e fluxos, esse *grupocomposição* tem problematizado diferentes modos de pensar, viver, sentir e praticar em meio a tantos atravessamentos vividos/compartilhados no cotidiano escolar. Desse modo,

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); professora da Universidade de Vila Velha (UVV).

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); coordenadora do curso de Pedagogia e professora da Universidade de Vila Velha (UVV).

⁴ Coordenada pela Dra. Janete Magalhães Carvalho; professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

constituem-se como campo problemático de nossas pesquisas os “possíveis” de produção no cotidiano escolar, no estabelecimento de “outras” relações entre currículo, *aprendizagem*, ensino, educação, infância e formação de professores em seus atravessamentos nas *teorias práticas* de educação escolar.

Assumimo-nos como aprendizes-artistas, reinventando-nos a cada instante, a cada experiência, coengendrando-nos a nós mesmos e com nossos agenciamentos e intercessores. A criação, assim, está nos intercessores e na forma como eles se expressam em nós:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. [...] Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários [...] (DELEUZE, 1992, p. 156).

Assim nossas pesquisas têm sido inventadas, vividas, compartilhadas com Certeau, Deleuze, Guattari, Foucault e Spinoza, dentre outros, que nos desafiam a todo o momento, obrigando-nos a pensar diferente, a mover o pensamento em busca de novas circularidades de sentidos para se pensar a educação e o ensino a partir de nossas pesquisas sobre currículos.

Nos fluxos desse *grupocomposição* buscamos problematizar os processos curriculares desenvolvidos nos cotidianos de escolas, nas redes de conhecimentos e significados que nós, praticantes ordinários do cotidiano - *professoresalunospesquisadores* - nas conversações e ações, formamos com os outros tantos cotidianos que nos atravessam em zonas interpenetradas.

O cotidiano escolar como potência micropolítica

Entendemos o cotidiano escolar como potência micropolítica, pois se constitui em um *espaçotempo* praticado por singularidades, agenciamentos, desterritorialidades, devires, enredando o afetivo e cooperativo das práticas, das experiências, dos

movimentos entrelaçados aos dados da realidade que o circula, que se inscreve no ambiente escolar, fazendo uma interlocução com todos os planos do social na composição/produção da subjetividade. A micropolítica consiste em criar um agenciamento de modo que os processos de singularização se intensifiquem e, segundo Guattari (1987) é o desejo à vida, o desejo de viver que instaura experiências de novas maneiras de viver: “[...] microagenciamentos analítico-militantes suscetíveis de se cristalizar em torno de uma classe, de uma escola, de um grupo de crianças” (GUATTARI, 1987, p. 67), que permitem que o desejo coletivo saia das territorialidades que o cercam e permitem linhas de fuga mesmo que minúsculas, engendradas nas múltiplas redes de conversações.

Para Deleuze e Guattari (1997), a micropolítica não se distingue somente pelo tamanho, escala ou dimensão, mas pela natureza do sistema de referência considerado, de modo que o molecular instaurado na micropolítica, não se define pela pequenez de seus elementos, mas pela natureza de sua “massa” – o fluxo de energia e de produção de processos de diferenciação e singularização que se compõe no encontro entre os corpos.

Assumir o cotidiano escolar como potência micropolítica implica apostar nos movimentos curriculares intensificados pelas redes de conhecimentos, linguagens, afetos e afecções que estão em circulação nas práticas discursivas, em redes de conversações e ações complexas, em sua relação com a perspectiva por nós assumido sobre estudos com o cotidiano. Assim, nesse *grupocomposição* temos compartilhado alguns estudos que apontam as perspectivas teórico-metodológicas sobre os estudos com o cotidiano que remetem:

[...] à noção de redes de conhecimento tecidas a partir de pressupostos de pesquisa nas lógicas das redes cotidianas, tais como: tomar o cotidiano não como uma instância específica da realidade social e, nesse sentido, afirmar a indissociabilidade entre diferentes modos de inserção no mundo (global, estatal, local, doméstico, de produção, etc.); aceitar a complexidade do real em suas redes e, assim, a indissociabilidade entre os campos político, científico e educacional; superar as divisões dualistas entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade, teoria e prática, real existente e real produzido, real e virtual, dentro e fora, espaço, tempo e lugar, etc.; compreender que o campo dos *saberes-fazer*es é rizomático; entender a “teoria como limite”, ou seja, superar a fórmula de

aplicação da teoria sobre a prática, observando que a vida é muito mais rica que nosso “olhar teórico” e, portanto, que a teoria é limite e horizonte da prática; recuperar a importância do coletivo, buscando compreender como se manifestam, nos diferentes espaços sociais, tanto os processos de organização, como as iniciativas de resistência/transgressão que se desenvolvem nos modos de fazer e viver dos “praticantes ordinários da vida cotidiana”; desenhar modos alternativos de intervenção sobre o real (CARVALHO, 2012, p. 120-121).

Na necessidade de partilharmos as conversações e experimentações dos *professoresalunospesquisadores* e de outros agentes que atravessam o cotidiano, buscamos considerá-las como dimensão teórica da prática desenvolvida na tessitura do coletivo escolar. Ou seja, procuramos articulá-las às redes tecidas pelos sujeitos praticantes nos cotidianos das escolas e, nesse sentido, buscamos fazer, como propõe Certeau (1994), uma espécie de “teoria das práticas”, mas, também, uma “prática das teorias”.

Para Carvalho (2011, p. 4), “[...] uma rede de conversações envolve discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos”, que se estabelecem em múltiplos *espaçostempos* de interação, diálogos e convivência. Desse modo, ao conversarmos com professores e alunos e com nossas vivências em diferentes cotidianos escolares e não escolares, percebemos que os currículos, as culturas e os conhecimentos são produzidos diariamente nas escolas imbricados às redes de afetos, afecções, linguagens e conhecimentos.

Agenciamentos curriculares: Certeau e as táticas dos praticantes

O movimento das táticas dos praticantes dos cotidianos na incessante busca de novos lugares e espaços vem se constituindo por meio de lutas e confrontos de ideias, sentidos e crenças. Em cada contexto histórico, político, econômico, social e cultural, as práticas discursivas sobre currículos se movimentam, se alteram, se deslocam, se hegemonizam, se institucionalizam, mas também se desconstroem para serem construídos com novos sentidos e significados. Assim, os estudos no campo do currículo, bem como os currículos fabricados nos cotidianos escolares vão se constituindo por meio de táticas, estratégias, processos de negociações nos usos e consumos dos produtos culturais.

Como aponta Certeau (1994), ao nos ensinar sobre as artes de fazer: como numa oficina ou um laboratório, os objetos produzidos por uma pesquisa, e aqui acrescentamos as táticas e estratégias criadas pelos professores e alunos nas artes de fabricar o cotidiano escolar, resultam de onde elas se tornam possíveis e remetem ao que o autor denomina “status quaestionis”, que significa “[...] uma rede de intercâmbios profissionais e textuais” (1994, p.109). Os praticantes do cotidiano vão alterando e modificando suas ações e criações por meio de intercâmbios, leituras e confrontos de ideias que tecem com os seus pares e com os usos que fazem dos artefatos culturais que circulam nas escolas. Apropriando-nos das palavras de Certeau (1994, p.110): “[...] Todo lugar ‘próprio’ é alterado por aquilo que do outro já se acha nele”.

Os *professoresalunospesquisadores*, dessa forma, vão inventando maneiras criativas de trabalhar os conhecimentos. Por isso, defendemos que, se a escola é local de encontro e de circularidade de múltiplas culturas que emanam de processos de identificações e diferenças socioculturais, é fundamental que tenha *espaçotempos* e possibilidades de negociações de sentidos sobre os produtos culturais que os alunos e os professores consomem e usam todos os dias.

Certeau (1996, p. 47), aponta que a coletividade “[...] é um lugar social que induz um comportamento prático mediante o qual todo usuário se ajusta ao processo geral do reconhecimento, concedendo uma parte de si à jurisdição do outro”. Os professores e alunos, ao habitarem, inventarem e se constituírem nos cotidianos escolares, trazem as suas experiências, as suas marcas e histórias que estão, concomitantemente, incrustadas aos meios sociais dos quais participam e vivem.

Os praticantes ordinários dos cotidianos, nos usos que fazem dos artefatos culturais, como verdadeiros equilibristas, inventam e instituem novos sentidos e significados que podem estar silenciados ou invisibilizados por muitas outras práticas discursivas, mas, mesmo assim, professores e alunos ali permanecem criando e inventando, todos os dias, imbricados às redes de conversações e ações complexas, o que denominamos *currículos*.

Tendo em vista que o currículo e a aprendizagem mudam à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade e agimos em direção à sua realização, buscamos, pelos saberes, fazeres, linguagens, afetos e afecções, a realização inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado.

Agenciamentos curriculares: Spinoza e Foucault

Como o cotidiano escolar pode ser problematizado como campo possível para a potência micropolítica, engendrada nos encontros, nos afetos, afecções? Que movimentos de corpos de alunos e alunas aumentam a potência de vida, causando ressonâncias na invenção de um currículo a partir da relação com o outro?

Aproximar os afetos, de Spinoza, com a estética da existência, de Foucault, possibilita-nos novos agenciamentos para pensarmos - por meio dos movimentos, encontros, afetos, afecções e desejos vividos por *professoresalunos* no cotidiano escolar – o currículo que engendra mobilidades, para além do materializado pelas grades, programas, projetos curriculares. Pensamos, portanto, em um *currículo relação*, currículo como fluxos, como movimentos, que desejam articular o conhecimento com a vida vivida, que move-mundos, desloca conceitos, ideias e conhecimentos.

Segundo Spinoza (2008), o que deve ser conhecido pelo homem são os afetos humanos, e a sua proposição de uma ética do conhecimento implica em conhecer para ser afetado, e ser afetado para que possamos viver felizes. São os afetos humanos que explicam os comportamentos, suas tristezas, suas felicidades... Trata-se, aqui, de uma ética que implica conhecer/aprender quais são os nossos afetos, como afetamos e como somos afetados, ou seja, trata-se de conhecer/aprender o que nos constitui, o que nos afeta, o que aumenta ou diminui a nossa potência.

Ao apontar que os bons encontros aumentam a nossa potência de agir, Spinoza (2008) assume que não há hierarquia de saberes ou poderes, há potência de diferentes desejos e produção de afetos que provocam outros aprendizados, outras

linguagens até então não utilizadas ou desprezadas, outras maneiras de dizer, compor, ser, falar, viver. A tessitura dos currículos é assim constituída a partir dos desejos e das lógicas muitas vezes menosprezadas, dentre outros motivos, porque não consideramos como “aula”.

Foucault (2006) encontra em Sócrates, a defesa para usar um termo usado por ele: o grego *epiméleiaheautoû* (em latim “cura sui”) – o cuidado de si, que não recebeu importância na historiografia da filosofia. Para a relação entre *professoresalunos*, *epiméleiaheautoû*, *o cuidado de si mesmo*, apresenta as possibilidades de discussão sobre os bons encontros ocorridos da escola, os afetos encadeados e as redes estabelecidas nos cuidados de si e do outro que compõem os currículos da escola. É quando é preciso olhar pra si e para os outros - outros, cuidar de si e dos outros, preocupar-se consigo e com os outros, aprender consigo e com os outros.

Nos bons encontros praticados na escola temos as implicações das decisões tomadas pelos usos dessa arte, quando encontramos nela as possibilidades de buscar outros/novos modos de nos posicionarmos frente às inúmeras situações que nos ocorrem, no caso, nos cotidianos das escolas. Com as artes expressas por múltiplas linguagens, os afetos produzem movimentos que se constituem em atos políticos nos desejos que temos por viver e praticar uma *instituiçãoescola*. Os currículos são assim tecidos com e a partir da intercessão dos praticantes. Nesse sentido, não tratamos de um currículo dado como produto acabado, mas constituído nessas relações e, que por isso, não é um *currículo*, mas vários *currículos*.

Assim, nos múltiplos contextos cotidianos, vivenciamos as práticas discursivas político-pedagógicas, atravessadas por algumas pistas que nos levam a refletir: Como se constituem os currículos escolares fundados na dimensão da conversação para a recriação de saberes e fazeres da escola como uma territorialidade nômade? Por onde deslizam as redes de conversações e ações no cotidiano escolar? Como dar visibilidade às forças e fluxos de afetos e afecções na produção dos “bons encontros” que engendram possibilidades para pensarmos a educação e o ensino, a partir do que temos praticado como currículos?

Defenderemos, assim, a potência dos encontros com os praticantes dos cotidianos escolares, pois, são nessas redes de afetos, afecções, e conhecimentos que os processos de negociações, as táticas e estratégias se ampliam e se fortalecem, dando brechas/fissuras/aberturas para novos espaços narrativos e de enunciação.

Buscamos em Larrosa (2009) argumentos para defender, junto com ele, uma educação que atenda à experiência e que seja sensível à diferença. O que requer desenvolver um olhar atento aos “acontecimentos”, não nos detendo ao que os seres humanos são, mas considerando o que entre eles acontece, os modos pelos quais se relacionam entre si, valorizando a experiência em relação.

Larrosa (2004) argumenta que as palavras funcionam como potentes mecanismos de subjetivação, pois produzem sentidos, mobilizam nossos pensamentos e fabricam realidades. Para esse autor, nomear o que fazemos, o que pensamos, o que sentimos, o que e como percebemos as nossas experiências em Educação são lutas “[...] em que se joga algo mais que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras” (2004, p.153). É, portanto, desse modo que produzimos *Currículos, aprendizagemensino* e Educação.

Em meio aos fluxos, fluxos de desejos, sempre se está em busca de mais conexões e agenciamentos. É um movimento que nos impulsiona, incessante e interminavelmente. Deleuze e Parnet (1977, p. 12) nos impulsionam a mover o pensamento afirmando que “[...] o movimento faz-se sempre nas costas do pensador ou no momento em que ele pestaneja”. Tentamos acompanhar os devires,⁵ até mesmo aqueles devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis, procurando problematizar a maneira dominante de se pensar e realizar as possibilidades educativas e encontrar as brechas em que o novo e os possíveis da escola se apresentam.

Como apontam Deleuze e Parnet (1977, p. 11), as questões são sempre fabricadas, assim como qualquer outra coisa. “[...] Se não nos deixam fabricar nossas questões,

⁵ Os devires são ações que só podem estar contidos numa vida e expressos num estilo. Os estilos se modificam e se alteram, são agenciamentos de enunciação. É um acontecimento (DELEUZE; PARNET, 1977).

com elementos vindos de toda parte, não importa de onde, se apenas nos são colocadas questões, se apenas nos são ‘colocadas’, então não temos grande coisa a dizer”.

Finalizamos com Certeau (2006, p.78) quando afirma que “[...] Fazer história é uma prática”. Para ele, cada sociedade se pensa historicamente com os instrumentos que lhe são próprios. Mas, não se trata apenas de instrumentos/meios, mas principalmente, dos usos que fazemos dos meios. É, portanto, nesses movimentos de fronteira mutável, que os processos de invenções curriculares vão se renovando, se alimentando, por meio dos usos dos múltiplos artefatos culturais que circulam *dentrofora* da escola e que nas redes de afetos, afecções e linguagens vão tecendo circularidades de sentidos. A nossa intervenção é provocadora de renovação: “[...] de resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das neves eternas, o historiador faz outra coisa: faz deles a história.

Referências:

CARVALHO, J. M. Análise dos trabalhos encomendados do GT Currículo 2011: um sobrevoo sobre os “mapas conceituais” das políticas de currículo. In: FERRAÇO, C. E.; SAMPAIO, C.; AMORIM, A. C. **Políticas de currículo e escola**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

CARVALHO, J. M. Espinosa: por um currículo político-ético-afetivo no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. F.; GABRIEL, C. T. AMORIM, A. C. (Orgs.). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012. p. 120-140.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M; GIARD, L. Uma Ciência Prática do Singular. In: CERTEAU, M; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2**. Morar, cozinhar, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET 1977

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cinthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Entrevista cedida a Maurício Ayer. Disponível em: <www.revistaforum.br/sitefinal/edição>. Acesso em: 5 ago. 2009.

LINHARES, C. F. Políticas da Educação. www.uff/Aleph. Baixado em jul/2004.

_____. Uma proposta para a busca do saber com o sabor do prazer. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, n. 15, agosto de 2002. Entrevista concedida a Renato Decache.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.