



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ALINE DIAS DE OLIVEIRA COCHETO

O FABULAR COMO INVENÇÃO E RESISTÊNCIA CURRICULAR:
POR UMA POLÍTICA DA ALEGRIA COM AS ADOLESCÊNCIAS E AS
DOCÊNCIAS SERRANA.

VITÓRIA
2023



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

ALINE DIAS DE OLIVEIRA COCHETO

**O FABULAR COMO INVENÇÃO E RESISTÊNCIA CURRICULAR:
POR UMA POLÍTICA DA ALEGRIA COM AS ADOLESCÊNCIAS E AS
DOCÊNCIAS SERRANA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Sandra Kretli da Silva.

**VITÓRIA
2023**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

C661f Cocheto, Aline Dias de Oliveira, 1983-
O FABULAR COMO INVENÇÃO E RESISTÊNCIA
CURRICULAR: POR UMA POLÍTICA DA ALEGRIA COM
AS ADOLESCÊNCIAS E AS DOCÊNCIAS SERRANA. / Aline
Dias de Oliveira Cocheto. - 2023.
129 f. : il.

Orientadora: Sandra Kretli da Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

I. Currículos. I. Kretli da Silva, Sandra. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

Ata da sessão da centésima quadragésima nona defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **ALINE DIAS DE OLIVEIRA COCHETO**, candidata ao título de Mestre em Educação, realizada às 14h00min do dia nove de outubro de dois mil e vinte e três. A presidente da Banca, Sandra Kretli da Silva, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, Marlécio Maknamara da Silva Cunha, Maria Riziane Costa Prates e Janete Magalhães Carvalho. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada "**O FABULAR COMO INVENÇÃO E RESISTÊNCIA CURRICULAR: POR UMA POLÍTICA DA ALEGRIA COM AS ADOLESCÊNCIAS E AS DOCÊNCIAS SERRANAS**". Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 09 de outubro de 2023.

Profa. Dra. Sandra Kretli da Silva

Orientadora

Profa. Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha

Membro Externo (Universidade Federal de João Pessoa)

Profa. Dra. Maria Riziane Costa Prates

Membro Externo (UVV)



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

A handwritten signature in blue ink, reading "Janete Magalhães Carvalho", is written over a horizontal line.

Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho

Membro Externo (UFES)

Agradecimentos

A Deus, a minha filha Helena, o meu afeto mais bonito e alegre, que mesmo sendo tão pequena, compreendeu as minhas ausências para estudar. Ao meu esposo, pelo cuidado e amor com a nossa família. A minha mãe, por sempre me fazer perceber o quão importante é a educação, o que, em nossa condição de filhos de mãe solo, é um ato de resistência ao sistema em que vivemos. Obrigada por ser meu melhor exemplo de força, coragem e amor, sempre abrindo mão de você para se doar aos meus irmãos e a mim. Aos meus irmãos, por serem meus companheiros de uma vida inteira. Ao meu pai pelos afetos alegres na infância. A minha tia Luzia (in memoriam), por ser amor, aconchego e apoio quando mais precisamos, que, em muitos momentos desta escrita, se fez presente. Aos meus professores da Educação Básica, em especial ao meu professor Nilson, por me mostrar que a educação se faz com o cotidiano da escola. Aos meus amigos da Escola Municipal de Ensino Fundamental MPP e do Centro Municipal de Educação Infantil Vovó Ritinha, gratidão a vocês pelo apoio durante esses dois anos. Às crianças e adolescentes que compõem a vida comigo, especialmente, Helena e Valentina. Aos meus amigos Jaconias, Elisangela, Janaina e Hérica, obrigada por todo incentivo para estar vivendo este momento. Ao grupo conversações por tanto aprendizado. A minha turma de mestrado Esperança Garcia pelas amizades construídas, aos professores e ao coordenador Alex Vieira. Aos professores e adolescentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Fabuladora que aceitaram trilhar comigo esta escrita, gratidão por tanto. A minha amiga Sunamita, por viver comigo este momento. Às minhas amigas de estudos Andrea, Fernanda e Vivi, com vocês o caminho foi mais alegre. A minha orientadora Sandra Kretli pela oportunidade de aprender tanto, obrigada por seu apoio e carinho em meus momentos de desespero, sempre me encorajando a ir em frente. Obrigada Tânia Delboni, pelos sorrisos e momentos de aprendizados compartilhados. Gratidão à Janete Carvalho, Riziane Prates e Roger Vidal por me ensinarem tanto e me possibilitarem *viversentir* uma vida acadêmica com muitos possíveis. Obrigada ao professor Marlécio pela atenção e por fazer parte desse momento.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou — eu não
aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros (2010)

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada se constitui da cartografia das fabulações de professores e adolescentes nos cotidianos escolares, que mesmo diante das linhas duras que segmentam a vida, produzem rupturas, brechas e movimentos de fugas que potencializam a vida e os processos de *aprender e ensinar*. Os movimentos desta pesquisa aconteceram em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Serra, no Espírito Santo, enredada por acontecimentos cotidianos e experimentações coletivas que íamos vivendo em nossos agenciamentos com professores e adolescentes. Assim, problematizamos a fabulação como possibilidade de produção de encontros alegres que fortalecessem o currículo escolar, pois fabular e possibilitar encontros alegres na escola é apostar nos currículos que se fazem dos acasos e das experimentações cotidianas, é promover resistências ao ensino cartesiano e codificado, que tenta entristecer a vida. A pesquisa teve, como objetivo geral, cartografar, nos cotidianos escolares, as fabulações dos adolescentes e professores que potencializam currículos que sejam vetores de forças e que produzam alegrias e movimento da vida. Como aposta metodológica, utilizamos a cartografia, seguindo sempre o fluxo da vida que movimenta a pesquisa, traçando novos contornos e experimentando a vida que acontece na escola. Dessa forma, a pesquisa buscou dialogar com os pensamentos de Deleuze, Guattari, Pelbart, Spinoza, Carvalho, Silva e Delboni. A produção de dados nos possibilitou perceber como os processos de fabulação e os afetos alegres colocam o pensamento em movimento e forcejam novos modos de pensar currículos, docências, cotidianos escolares e adolescências. Portanto, afirmamos a escola como um lugar de invenção e força, que produz deslocamentos, rasuras nos currículos prescritos e em redes de conversações, possibilita currículos alegres, feitos do vivido e do praticado.

Palavras-chave: Currículos. Redes de Conversações. Fabulação. Política da Alegria.

ABSTRACT

The presented research is constituted of the cartography of the fabulations of teachers and adolescents in the school routine, which even in the face of the hard lines that segment life, interfere with ruptures, gaps and escape movements that enhance life and the processes of *learning and teaching*. The movements of this research took place in an Elementary School of the Municipal Network of Serra in Espírito Santo, entangled by daily events and collective experiments that we were living in our assemblages with teachers and adolescents. In this way, we problematize it as a possibility of producing happy encounters that would strengthen the school curriculum, as enabling happy encounters at school is to bet on curricula that are made of chance and everyday experimentation, it is to promote resistance to Cartesian and codified teaching, which tries to sadden life. The general objective of the research was to map, in everyday school life, the fictions of adolescents and teachers who leverage a curriculum that is a force-vector and that produces joy and movement in life. As a methodological bet, we used cartography, always following the flow of life that moves the research, tracing new contours and experiencing life that happens at school. In this way, the research sought to dialogue with the thoughts of Deleuze, Guattari, Pelbart, Spinoza, Carvalho, Silva and Delboni. The production of data allowed us to perceive how the fabulation processes and the happy affections set the thought in motion and force new ways of thinking about curricula, teaching, school routines and adolescence. Therefore, we affirm the school as a place of invention and strength, which produces displacements, erasures in the prescribed curricula and in networks of conversations, enhances a curriculum made of lived and practiced experiences, and enables happy curricula.

Keywords: Resumes. Conversation Networks. Fabulation. Happiness Policy.

SUMÁRIO

1. CAMINHOS: DESEJADOS, INVENTADOS E FABULADOS	11
1.1 MOVIMENTOS DE DESEJO	14
2. FABULANDO COM OS POSSÍVEIS: MAPEANDO PRODUÇÕES ACADÊMICAS	27
3. CARTOGRAFANDO MOVIMENTOS DE FABULAÇÕES COM AS ADOLESCÊNCIAS E AS DOCÊNCIAS	42
4. A FABULAÇÃO COMO POLÍTICA DA ALEGRIA	60
4.1. PELAS LINHAS QUE FABULAM	65
5. CURRÍCULOS VETORES DE FORÇAS ATIVAS	80
5.1 FABULAR COM OS CURRÍCULOS: EXPERIMENTANDO OUTROS POSSÍVEIS	84
6 O PRODUTO DA PESQUISA	109
7 CONSIDERAÇÕES PARA NÃO CONCLUIR	113
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	126

1. CAMINHOS: DESEJADOS, INVENTADOS E FABULADOS

Imagem 01: Clara Luz

Clara Luz era uma fada, de seus dez anos de idade, mais ou menos, que morava lá no céu, com a senhora fada sua mãe.

Viveriam muito bem se não fosse uma coisa: Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo livro das Fadas. Queria inventar suas próprias Mágicas.

Mas, minha filha - dizia a Fada-mãe - todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender?

- Não é preguiça, não, mamãe. É que não gosto de mundo parado.

- Mundo parado?

- É. Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?

- Não...

- Pois repare só ...

Fernanda Lopes de Almeida (2007)

Fonte: acervo pessoal

Percebemos, com Clara Luz, que mesmo vivendo em um mundo controlado por regras, o imprevisível acontece, escapa ao controle no movente da vida, produz desejos e fabulações.

A curiosidade movente de Clara Luz também nos inquieta, nos move a pensar as adolescências e as docências cotidianas. Esta escrita é uma aposta na criação e invenção de tantos meninos, meninas, professores e professoras que habitam os cotidianos escolares do Município de Serra, que, assim como Clara Luz, não deixam seus corpos-pensamentos presos aos padrões e modelos de ensino. Eles e elas querem inventar, criar seus aprendizados, mover o pensamento para além do que lhes é posto como verdade, pois não aceitam mundos parados, querem movimento, mundos que vagueiam, que andam, por isso fabulam, criam para si outros saberes

possíveis, caminham pelo desconhecido, buscam outras terras, fazem o mundo girar com suas invencionices.

Esta pesquisa é o desejo de andar por lugares ainda não pisados em uma escola de ensino fundamental na rede municipal de Serra. Como professora há 22 (vinte e dois) anos, sendo 10 (dez) deles na rede serrana, sempre estive em contato com os adolescentes, atenta aos diálogos e maneiras de estarem dentro da escola. Em 2018, passei a compor o grupo de profissionais que atuam na Secretaria de Educação do Município, ficando ali até 2021, e, atuando como assessora pedagógica, percorri muitas unidades de ensino, acompanhando os movimentos de planejamentos escolares, compondo e orientando os processos curriculares e pedagógicos. Assim, pude estar mais próxima dos professores e dos alunos, e nessas minhas caminhadas pelos cotidianos escolares do município de Serra, experienciando na relação e nos encontros com esses territórios, fui afetando e sendo afetada (Spinoza, 2020) pelos corpos que atravessam os cotidianos escolares.

De acordo com Spinoza (2020), compreendemos que o corpo humano se constitui de muitos indivíduos, porque é afetado de diferentes maneiras pelos corpos exteriores. No movimento da vida, os corpos se encontram e se afetam de diferentes maneiras, e desses encontros nascem as afecções que determinam nossa potência de agir. Ainda segundo o autor, os afetos são as ações produzidas diante dos encontros alegres ou tristes entre os corpos, que aumentam ou diminuem nossa potência de agir.

Dessa maneira, quando somos afetados por algo que se assemelha ao nosso corpo ou nele se encaixa, nascem os afetos alegres e nosso corpo é estimulado a aumentar sua capacidade de agir, potencializando e expandindo a vida, permitindo-nos pensar de outro modo. Já os afetos tristes acontecem quando sofremos uma afecção que diminui ou refreia a nossa potência de agir e a força de afetar e ser afetado (Spinoza, 2020). Ainda de acordo com o autor, os afetos tristes nos impedem de ver outros mundos e visibilizar pequenas frestas e rupturas que nos possibilitam escapular do automatismo, das prescrições e das determinações estabelecidas como regimes de verdade.

Logo, na busca de bons afetos, professores e alunos apostam na vida que inventam, resistem e persistem diante do óbvio que tenta aprisionar o pensamento, criam linhas (Deleuze; Guattari, 2011) e traçados, apagam e redesenham a todo

momento o mapa que percorremos no território escolar. Sabemos que resistir é possibilitar o novo, pois, para Deleuze e Guattari (2010, p.133), “[...] criar é resistir, puros devires, puros acontecimentos sobre um plano de imanência”.

Nos encontros com as escolas, pude sentir que os afetos alegres potencializam os processos de invenção, de abertura a outros possíveis e novas experiências, enquanto os afetos tristes despotencializam (Spinoza, 2020). Esses encontros produziram em meu corpo inquietações, como: que imagens de educação nos constituem? Elas possibilitam viver a alegria na relação com o outro? Como abrir *espaços-tempos* de produção de alegria e de expansão da vida inventiva nos cotidianos escolares?

Na intenção de possibilitar com a escola outros sentidos de vida que escapem ao aprisionamento dos currículos em um sistema educacional que codifica e formata os sujeitos, iniciamos em 2018 o projeto #EUACREDITONAVIDA, que por meio de oficinas, inspiradas nos signos artísticos¹, possibilitou criar caminhos para uma escuta atenta e afetiva, já que estávamos em busca de outras rotas que nos deslocassem a outros possíveis, a novos modos de experienciar a vida na escola. Assim, a intenção era produzir, com a escola, outros sentidos de vida que escapassem a toda forma de aprisionamento.

O projeto ocorreu entre 2018 e 2019, e possibilitou momentos de conversas com o coletivo escolar de 8 (oito) unidades de ensino, com a abordagem de temas como adolescências, bullying, uso das redes sociais e a relação com o outro. Por intermédio de rodas de conversas problematizamos as enunciações tecidas no diálogo com a temática das adolescências e como potencializam múltiplas maneiras de pensar a vida. Essas experiências produziram em mim a vontade de debruçar-me nos processos de criação, invenção e de alegrias que atravessam o cotidiano escolar dos adolescentes, e a partir desse momento, iniciei as primeiras tentativas de escrita desta pesquisa.

Mas, o que move esta escrita? O que move esta escrita é o desejo de compor outros modos de pensar a educação, que escape aos poderes que habitam os

¹ Ao participar de encontros na rede municipal de Serra com professores que já faziam o mestrado profissional em Educação e que participavam do grupo com-versações, pude entrar em relação com a ideia dos signos artísticos na sala de aula para movimentar o pensamento dos alunos. Os signos das artes, sendo ele um objeto de um encontro, irá exercer sobre nosso pensamento uma violência, nos colocando a interpretar, decifrar e encontrar seu sentido (Deleuze, 2003).

territórios escolares e produzem tristeza. Uma escrita a favor da vida, da alegria, e que produza regozijo nos corpos que habitam a escola.

1.1 MOVIMENTOS DE DESEJO

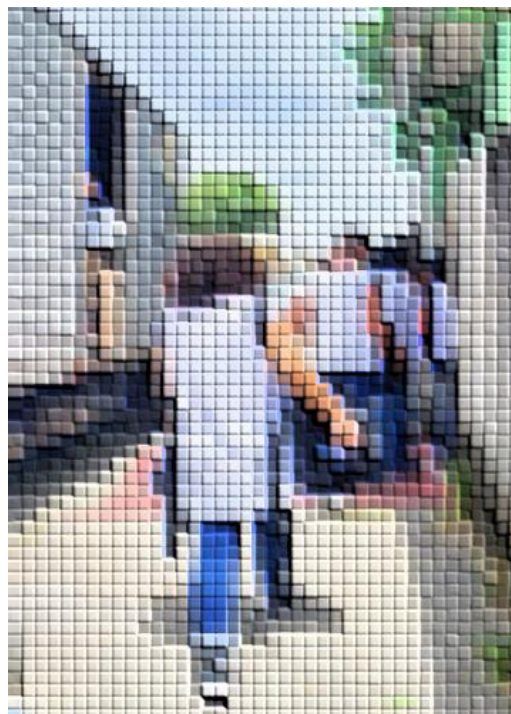
Retorno à escola em que estou professora dos anos iniciais, agora como pesquisadora. Como esta é uma pesquisa que se passa com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, fui professora de muitos deles nos anos iniciais. Meu primeiro dia na escola produziu em mim bons afetos. Ao adentrar pelo portão, fui logo recebida com um agradável sorriso das merendeiras, que me perguntaram quando eu retornaria.

Em seguida, um grupo de alunos se aproximou. Era possível ouvir os burburinhos por detrás das máscaras² “Olha, é ela!”. “Sim, é a professora”, diziam outros. De repente, uma multidão se aproximou, e finalmente, um

encontro carregado de abraços e sorrisos. Eram meus ex-alunos dos 4º e 5º anos, que agora estavam em turmas de 6º a 9º anos. A possibilidade de poder compor essa escrita com eles era maravilhosa, e decidi, ali mesmo, quais seriam as turmas que me acompanhariam nesta aventura da pesquisa. Conversei com o pedagogo, a coordenadora e alguns professores sobre minhas intenções de pesquisa e em meu desejo de compartilhar esse movimento com as turmas de 6º e 9º anos.

Logo, o desejo de compor outros modos de pensar a educação nos levou a entrar em relação com os movimentos que perpassam a escola. Para Deleuze (1989), desejar é isso, é construir em um conjunto. O desejo é construtivismo, é construir um agenciamento, no entanto não desejamos algo sozinhos, mas sempre em um conjunto, com as multiplicidades. Assim, nosso desejo se deu não apenas em

Imagem 02 – Os mundos possíveis



Fonte: acervo pessoal

² Devido à pandemia da covid 19, nos primeiros movimentos de pesquisa com a escola, ainda era obrigatório o uso de máscaras nas unidades de ensino.

cartografar as fabulações, mas todos os movimentos, alegrias e os possíveis mundos que adolescentes e professores produzem coletivamente com os currículos. Ainda de acordo com Deleuze (1989), “[...] toda vez que alguém diz desejo isto, ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais”.

Ah, que bom encontro vivenciamos! Para Deleuze (2002) e Spinoza (2020) um bom encontro acontece quando dois corpos que se encontram entram em relação, conectam-se, e aumentam a capacidade de existir. Quando o encontro dos corpos se compõe de maneira a constituir um bom encontro um novo existir surge, um existir que é coletivo, que se faz do acontecimento gerado dessa relação entre os corpos.

A vontade de produzir bons encontros com alunos e professores de uma escola de anos finais do município de Serra/ES me fez mergulhar no mundo da escrita, e ao entrar em relação com os livros que lia com as amigas que caminhavam o percurso comigo, com minha orientadora e com a escola, ia experimentando novas formas de fazer, pensar e inventar, e assim, uma escrita foi nascendo. Mergulhada nessa escrita, novos caminhos fui percorrendo, novos mapas me foram traçados, novas rotas foram surgindo. Durante esse percurso, ao entrar em relação com tantos outros corpos, percebi que não era mais uma, e sim múltiplas³, por isso, ao longo deste texto irei escrever na 1ª pessoa do plural, pois muitos habitam em mim, muitas vozes, mãos e pensamentos compõem os traçados desta escrita.

Nesse contexto, fomos percorrendo por outros espaços, nos conectando com muitos outros corpos, afetando e sendo afetados. Sobre os afetos da alegria e da tristeza, Spinoza (2020, p.107), afirma que a mente pode passar “[...] ora por uma perfeição maior, ora a uma menor [...]”. Dessa maneira, compreendemos que o afeto está presente em toda e qualquer relação entre corpos, e que a maneira como esses corpos se afetam é que irá determinar nossa potência de agir, aumentando ou bloqueando, muitas vezes, nossas forças.

Ao caminhar por percursos que costumam priorizar as formas, que tentam capturar nosso pensamento e desejo, e de forças que nos colocam em movimento de resistência aos poderes que aprisionam, buscamos dialogar com os pensamentos de Deleuze e Guattari (2010, 2011, 2012), Pelbart (2011), Kastrup (2020) e Spinoza (2020).

³ Não somos mais nós mesmos. [...]. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados. (Deleuze; Guattari. 2011, p. 17).

Utilizamos como metodologia a cartografia (Deleuze; Guattari, 2011), seguindo sempre o fluxo da vida que movimenta a pesquisa e os corpos, traçando novos contornos e experimentando a vida de maneira intensa. Nesse sentido, acompanhamos os processos de fabulação (Deleuze, 2010) que surgem diante dos padrões de sujeito e currículo que nos são impostos, mobilizando forças para resistir e inventar com os acasos que vazam no território escolar, apostando em outros modos de existência que potencializam assim a alegria.

Vimos em Deleuze, que resistir é criar, é inventar outros mundos (Deleuze, 1989). Pelbart (2011), afirma, a partir de Tarde, que por meio da invenção se produz alegria, e essa invenção acontece pelo encontro dos corpos, potencializando o homem e movendo a vida. E a fabulação? Ah, essa provoca delírios, faz caminhar por outras terras, libera a vida onde ela se faz prisioneira, (Deleuze; Guattari, 2010).

Para os autores, fabular é não se prender ao passado, a modelos e formas, é entrar em relação com o outro, é se tornar algo. A fabulação é invenção, é resistência, é ampliação da vida. Portanto, fabular é produzir outras possibilidades, outros modos de vida. Assim, buscamos nos cotidianos escolares as intensidades que colocam o pensamento a vaguear, e produzem outros modos de *pensarfazer*⁴ os currículos e as aprendizagens.

Em nosso percurso escolar, seguimos por um mapa sem rotas traçadas e definidas, um mapa que se faz de um conjunto de linhas emaranhadas. Em nosso percurso fomos experimentando todas as sensações, sabores e desejos que o caminho nos oferecia.

Nós, como todas as coisas e acontecimentos, somos atravessados por linhas que se cruzam, se entrelaçam, que seguem caminhos opostos, se bifurcam, que produzem buracos, pontos, nós e rupturas. Todas essas linhas são necessárias, pois são constituintes de todos os acontecimentos. Linhas molares, que segmentam, produzem binarismos por si mesmas, dicotomia e modelos para a vida. Linhas moleculares que se dão pelas multiplicidades que existem, pelo desejo de habitar

⁴ As palavras grafadas em itálico neste artigo, se escrevem juntas para dar outros sentidos às expressões e problematizar as dicotomias e as binaridades herdadas da ciência moderna que impedem o processo de criação em nossa corrente de pesquisa, de acordo com Andrade, Caldas e Alves (2019).

outros lugares, que traçam linhas de fuga que nos fazem voar para outras terras, fazendo pensar de outro jeito os modelos já instituídos (Deleuze; Guattari, 2011).

O que chamamos de um “mapa”, ou mesmo um “diagrama”, é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (as linhas da mão formam um mapa). Com efeito, há tipos de linha muito diferentes, na arte, mas também em uma sociedade, numa pessoa [...] (Deleuze, 2010, p. 47).

Diante da relevância dessa afirmação, seguiremos sempre o rizoma por natureza, não sabemos onde começa ou termina, ele se constitui com o meio, com as linhas que se entrelaçam, que se conectam e se rompem em outros pontos, sempre suscetível de mudança (Deleuze; Guattari, 2011). Seguir por rizoma é produzir mapas com as linhas que atravessam o percurso, alongando, desenhando outros caminhos, conectando e reconectando em todos os pontos e conexões.

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas [...]. Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar (Deleuze; Guattari, 2011, p. 25).

Seguimos o mapa escolar aberto, que é suscetível de modificações, que se rasga e se reconstitui (Deleuze; Guattari, 2011). Como começa e vai nos levar, o que nos constituiu durante o percurso foram as intensidades, o que passou por entre o caminho, as composições que fomos tecendo com ele.

Assim, ao pensarmos nos movimentos de idas e vindas dos corpos que percorrem a escola, fomos afetados pelos currículos nômades que escapam ao pensamento dogmático, que não se fixam em um único modo de ser, que faz rupturas e se abre para o novo. Corazza (2013) chamará de currículo nômade os currículos plurais, que se com as diferenças existentes no cotidiano, que se abre ao novo, e não possui nem ponto de partida e nem de chegada, mas que se faz nas intensidades dos acontecimentos. Esse currículo surge no acontecimento, cria trilhas, anda de terra em terra, corre pelo mundo, escapa ao planejado, fazendo o corpo vibrar⁵ com o que emerge do cotidiano escolar. Um território, agitado pelo movimento da vida, construído coletivamente, que faz com que os alunos sonhem com outros possíveis, outros mundos. De acordo com Holzmeister, Silva e Delboni (2016, p. 426).

⁵ Entendemos como corpo vibrátil o corpo que é afetado por algo que aumenta ou diminua a sua potência de agir, despertando suas intensidades e produzindo desejos (Rolnik, 2016).

A experiência nômade, errante, deslizante e alternante é potência de ação e não reação e, para isso, requer leveza, delicadeza, dança, afetos, afectos, pulsão de vida, paixão, amores, devires. É a alegria que move os interstícios do pensar nômade. Afirmar o múltiplo é abolir os horizontes da crença comum (Holzmeister; Silva; Delboni, 2016, p. 426).

Estamos inseridos em uma sociedade que nos remete a uma organização social, econômica e cultural a ser contemplada e seguida como modelo para os jovens. São padrões de beleza, de felicidade, de comportamento, considerados como os adequados para viverem bem socialmente. Criam-se expectativas de que ao trilhar por esses padrões instituídos, o futuro será brilhante e promissor.

No entanto, apostamos em uma juventude que se move diante da inércia que o mundo capitalista lhe propõe, rompendo padrões, buscando outras possibilidades de ser e estar no mundo. Assim, compreendemos que juventude tem relação com invenção, como possibilidade de experimentar a vida, uma força avassaladora que se coloca frente ao novo, ao diferente, a um novo vir a ser que está em constante transformação.

De acordo com Masullo e Braga (2010), é preciso ouvir a percepção que os jovens têm de si e do mundo. É notório que, nesse momento da vida, as brincadeiras e as responsabilidades, a imaturidade e a maturidade se entrelaçam a todo instante; logo, acolher as multiplicidades que existem e atravessam os jovens se faz necessário.

Novaes (2000) e Mattos (2001) (*apud* Masullo; Braga, 2010) defendem que o termo “juventude” precisa ser pensado no plural, uma vez que os jovens de uma mesma época e espaço, diante das multiplicidades cotidianas, podem ou não compartilhar as mesmas crenças e experiências de vida.

Assim, ao entramos em relação com os adolescentes que estão nas escolas municipais de Serra, deparamos com as complexidades das juventudes que atravessam os adolescentes da contemporaneidade. Complexidades estas que estão atreladas ao contexto de ordem social, cultural, econômico e político (Takeuti, 2012).

Seguindo por uma pesquisa cartográfica, fomos flutuando a atenção pelas intensidades dos acontecimentos e enunciações do território pesquisado. Apostamos sempre nas relações produzidas com os corpos e na potência das fabulações que habitam a escola. Dessa forma, nas conversas com adolescentes e professores íamos nos agenciando com os afetos que nos atravessavam. De acordo com Deleuze e Guattari (2011) o agenciamento é sempre coletivo, é uma conexão entre diferentes

corpos e que produz desejos. Em nossas redes de conversações com adolescentes e professores configurávamos uma relação com as enunciações coletivas, pois de acordo com Carvalho (2006), em uma rede de conversação há uma descentralização do Eu e do Outro, o foco do encontro é a pluralidade do individual com o social e as narrativas se fazem coletivamente.

Por ser um pedido deles, os nomeamos nessa pesquisa como adolescentes. Não tivemos como intenção aqui, fazer associações com tempo cronológico, que produz linearidade, mas pensar com as adolescências. Assim, buscamos dar passagem aos fluxos que fazem expandir a vida, sempre atentas às criações e problematizando: o que os adolescentes têm a nos dizer, o que querem nos dizer? Como eles experimentam as composições curriculares?

Sabemos que a sociedade contemporânea tenta nos colocar em formas o tempo todo, nos moldar, a fim de nos tornar sujeitos padronizados, um tipo específico de indivíduo, um modelo do que devemos ser socialmente. Contudo, com a filosofia da diferença⁶, apostamos nas multiplicidades que habitam os corpos. Sobre essa multidão que nos compõem Deleuze e Guattari (2011, p. 55) afirmam:

Não é fácil conservar minha posição; na verdade é muito difícil mantê-la, porque [42] estes seres não param de se mexer, seus movimentos são imprevisíveis e não correspondem a qualquer ritmo. Às vezes eles giram, às vezes vão em direção ao norte, depois, bruscamente em direção ao leste e nenhum dos indivíduos que compõem a multidão permanece num mesmo lugar em relação aos outros. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 55)

Abordamos aqui “adolescências” ao invés de “adolescência”, pois, como nos inspiram Deleuze e Guattari (2011), apostamos na multiplicidade da vida, na ideia de que não somos Uno, pois os sujeitos não possuem identidades fixas e impermeáveis, mas múltiplas, somos muitos em um, somos constantemente atravessados por multiplicidades de forças, promovendo resistências e rupturas aos padrões e modelos que tentam formatar as vidas.

Acreditamos que não exista um modelo ideal de ser adolescente, mas, possíveis modos de existir adolescente no mundo. Porém, na contemporaneidade, tentam nos encaixar em um padrão do que seria adolescência, um modelo de ser, um adolescente cartesiano, homogeneizado, que nega as multiplicidades, os saberes e

⁶ De acordo com Deleuze (2021) a filosofia da diferença consiste na recusa as representações dadas de antemão, apostando que mesmo diante das semelhanças, diferenças e mudanças são produzidas nos instantes. É se despir de preconceitos, deixarmos de sermos nós mesmos e habitar outros mundos.

as diferentes culturas que os atravessam. Entretanto, classificar todos os adolescentes em um mesmo padrão, é negar que cada adolescente tem suas singularidades, que é constituído por culturas e pensamentos diferentes. Trata-se de processos de subjetivação (Deleuze; Guattari, 2011), maneiras pelas quais os adolescentes se constituem como sujeitos.

Assim, diante da vida que jorra na escola, desejamos cartografar os movimentos de fabulação que acontecem nos corredores e nas salas de aula de duas turmas de 6º e 9º anos e que produzem alegria em uma escola de Ensino Fundamental do Município de Serra. **Problematizam-se assim, os movimentos de fabulação produzidos pelos adolescentes e professores, para constituir encontros que expandem a alegria e movimentos curriculares.**

Nesse sentido, somos provocados a pensar: Que fabulações os adolescentes e professores produzem para resistirem ao sufocamento da vida e às formas de padronização dos processos de existência? Que movimentos curriculares inventivos produzem em meio aos bons encontros, potencializando outros modos de ser e estar no mundo? Resistir é preciso, e, como dizia Gonzaguinha (1982), “viver e não ter a vergonha de ser feliz”. No entanto, as políticas educacionais vigentes tentam formatar a vida, a existência, diminuindo as alegrias. Por isso, a alegria e a fabulação são forças que resistem às tentativas de regulação e controle das vidas-corpos que habitam os cotidianos escolares.

Entendemos a escola como lugar de criação e invenção, que tem potência e força, e que possibilita aos corpos que habitam esses espaços, em redes de conversação, criarem currículos nômades. Conforme Holzmeister, Silva e Delboni (2016), precisamos produzir currículos nômades, que fogem das âncoras, do pensamento dogmático, que tentam escapar das formas curriculares, que se produzam nos encontros com os corpos, que resistam e estejam em busca permanente dos possíveis, e se abrigam em outros espaços na busca do transbordamento da vida. Segundo as autoras, o currículo nômade é aberto às possibilidades, às conexões múltiplas, desconhecidas.

Nesse sentido, é relevante perguntar: como os adolescentes e professores resistem às linhas duras que atravessam o cotidiano escolar, e possibilitam currículos potencializados pelas fabulações e encontros alegres?

[...] é necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo. [...] buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado (Carvalho, 2011, p. 78).

Logo, é preciso produzir curvaturas nas linhas, variações, delírios, bifurcar os sentidos e os caminhos, se metamorfosear. Assim, apostamos na fabulação como força curricular de resistência, que produz desvios, e rupturas em modos únicos de *ensinaraprender*, já que fabular é ir de encontro à sacralização dos saberes instituídos moralmente e socialmente como verdades pelo biopoder⁷. Adolescentes e professores encontram na fabulação a força que coloca a escola em movimento de invenção.

Seguindo o pensamento de (Gonçalves, 2019), quando pensamos em um currículo que se produz rizomaticamente, apostamos em processos de criação e invenção, pois no encontro dos adolescentes e professores com o currículo, não é possível indicar entradas ou saídas, nem prever de antemão resultados. A vida que pulsa na escola no encontro com o currículo produz afetos, cria e fabula.

Fabular é problematizar de outro modo, é querer outros possíveis. Diante disso, quando fabulam, professores e adolescentes transformam o currículo dado, recusam representações e modelos que causam desânimo no aprender e ensinar. Ao fabularem, movimentam a vida em busca de novos pensamentos e de potências que produzem alegrias no corpo (Lapoujade, 2015).

Compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atua como mecanismo de controle ao definir ao longo da educação básica um conjunto de aprendizagens essenciais e comuns que devem ser adquiridas e desenvolvidas pelos adolescentes. Nesse sentido, as práticas pedagógicas buscam desenvolver habilidades e competências, em que é proposto o que os alunos devem aprender (Ministério da Educação, 2017).

Sendo assim, são visíveis ao longo de toda a Base as políticas de fortalecimento de ações que asseguram um currículo que tenta controlar o pensamento. Para Frangella (2021), a BNCC, ao estabelecer um currículo

⁷ O biopoder se constitui pelo adestramento dos corpos, otimizando suas forças e sua integração a um sistema que controla e disciplina a alma. O corpo é atravessado pela mecânica do vivente, onde são sujeitados por meio da escola e outras instituições aos modelos de vida, gerando a regulação da população através de natalidade, longevidade, imigração e saúde pública (Pelbart, 2011).

hegemônico, acaba por produzir uma limitação curricular, com um conteúdo comum a todos, produzindo uma subjetividade modelada e, portanto, desconsidera a diferença. Para Deleuze (2010, p. 147), “[...] a subjetivação é a produção dos modos de existência ou estilo de vida”.

Fabular, na contemporaneidade, é persistir e resistir ao ensino capitalístico, que quer mecanizar processos, pensamentos e criações, que tenta nos fazer seguir por linhas molares, sedimentando um sistema hierárquico, que reproduz um decalque na aprendizagem, ocultando desejos e tentando minar a criação (Deleuze; Guattari, 2011).

Segundo Pelbart (2011, p.20), “[...] como poderia o Império atual manter-se caso não capturasse o desejo de milhões de pessoas? Como conseguiria ele mobilizar tanta gente caso não plugasse o sonho das multidões a sua megamáquina [...]”. Mas o corpo não aguenta mais ser coagido, adestrado e docilizado como máquina para atender ao biopoder capitalístico (Pelbart, 2011). O corpo quer e pode mais, ele resiste, é afetado pela exterioridade e pelas forças que impulsionam a vida. Assim, por entre as linhas molares, que segmentam, estratificam, a escola é vida que se faz no vivido, no imprevisível das linhas moleculares que deixam brechas, produzem desvios para caminhos desconhecidos. São desses imprevisíveis, que acontecem as linhas de fuga e as fabulações que produzem rupturas, desterritorialização (Deleuze; Guattari, 2011), nos mostrando que o corpo pode mais.

Os afetos e afecções que permeiam os cotidianos escolares nos propõem pensar a força de currículos que se constituem em redes de conversações, nas quais todo o coletivo busca os possíveis para aprendizagens que se constituam dos saberes, fazeres e do vivido que lhe atravessam cotidianamente (Carvalho, 2009). Sobre os currículos *vividos/praticados*, Carvalho afirma:

O currículo constitui-se por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/praticadas pelos praticantes do cotidiano (Carvalho, 2009, p. 179).

Nesse sentido, apostamos em currículos que, para além de representações, modelos de como fazer, busque, por meio dos agenciamentos com os corpos que atravessam a escola, uma composição entre conhecimentos, afetos, afecções, possibilitando currículos que se faça com o coletivo (Carvalho; Silva; Delboni, 2017). Desse modo, currículos que busquem escapar das formas que aprisionam o corpo e

o pensamento, abrem possibilidades de novos modos de existir, pulsando e provocando ressonância a partir da relação com o outro.

Na escola, a vida é constituída pelas coisas vividas, pelos movimentos que nos fazem delirar diante do caos e nos deslocam para outros possíveis. Para Deleuze (2010), o caos desfaz as consistências, nos possibilitam pensar fora das caixinhas, esvaziar todas as formas existentes, criar outros mundos. É a partir do caos que deslocamos nossos pensamentos para outras possibilidades de ser e estar.

Observamos que dentro de um sistema de ensino que dicotomiza e tenta aprisionar o corpo e o pensamento, adolescentes e professores criam movimentos de fuga para sobreviver, sabotam as aulas com risos, conversas e criam expectativas em relação aos modos de aprender. Assim, produzem currículos que resistem e insistem em reverberar a vida. E como nos ensina Lourenço (2019), produzem um riso que entra em relação com o que escapa aos modelos de sujeitos, ensino e currículo, em que o fabular se constitui em um movimento de habitar outras terras.

Através da fabulação, das redes de conversações, as relações vão se constituindo cotidianamente. Durante os recreios, nos corredores e nas salas de aula, os currículos nômades vão sendo pensados, produzidos e praticados por meio dos movimentos inventivos, das fabulações e produzindo alegrias.

As propostas curriculares e os demais documentos que emanam de forma impositiva dos órgãos que gerenciam a educação não fazem articulação com os cotidianos das escolas, tentam determinar assim, modos únicos de ensinar e de aprender. Paraíso (2015) nos ensina que, quando se formata demais um currículo, ele espalha tristeza e desinteresse, tornando o interesse para aprender cada vez mais distante. Mas, ao habitar o cotidiano escolar, vamos experimentando as diferentes culturas e vivências dos adolescentes e professores, que são inspirações para a construção de um aprendizado para além dos currículos prescritos, promovendo a alegria. É preciso potencializar a alegria, entrar pelas brechas produzidas nas prescrições, apostar na potência da vida que vibra durante o processo de *ensinaraprender*, produzir um currículo vetor-de-forças (Paraíso, 2015) alegres.

Compreendemos com Deleuze e Guattari (2011), que devir é rizoma, é estar entre as coisas, sempre no meio, e esse nunca se conclui. Devir é fazer aliança, sempre buscando novas composições, compreendendo as possibilidades do pulsar

da diferença (Deleuze, 2011) que emerge no cotidiano da escola, fazendo conexões com o coletivo, deformando o currículo e potencializando os encontros alegres.

As vivências, afetos e desejos que permeiam o cotidiano escolar nos propõem pensar os diferentes currículos, seus deslocamentos, suas rupturas e proposições sobre os modos de ser e estar no mundo, buscando sempre linhas de fuga, percorrendo pelas multiplicidades das linhas, assim como o rizoma, que não começa e não conclui, mas que está sempre no meio, entre as coisas, que se rompe, mas retoma em outras linhas (Deleuze; Guattari, 2011). Nesse sentido, percebemos que, nos processos de *ensinaraprender* na perspectiva do pensamento em movimento, adolescentes e professores possibilitam uma aprendizagem mais inventiva, e os encontros de ideias e afetos potencializam modos coletivos de se constituírem como aprendentes cotidianamente (Carvalho, 2012).

A pesquisa tem como intencionalidade cartografar, nos cotidianos escolares, as fabulações dos adolescentes e professores diante dos currículos prescritos, e potencializar currículos que produzam alegrias e movimento da vida. Seguindo o fluxo do território, entramos em relação com os movimentos curriculares inventivos, potencializados pelas redes de afetos e afecções (Spinoza, 2020) que perpassam pelo território educacional, buscando nos espaços/tempos da escola *políticaspráticas*⁸ inventivas que fabulam e produzem alegrias no currículo.

Apostando nas redes de conversações tecidas no cotidiano escolar e potencializadas pelos signos artísticos, temos a possibilidade de encontros alegres, experimentando as potências e forças que se manifestam nas relações de poderes e afetos, que produzem subjetividade e outros modos de ser e estar na escola. Assim, trouxemos alguns desejos ao longo de nosso percurso cartográfico, sendo eles:

- Cartografar as fabulações produzidas pelos adolescentes e professores que habitam o cotidiano escolar, e que possibilitam currículos que busquem escapar das formas que aprisionam o pensamento e consiga se abrir às possibilidades de novos modos de existir, produzindo alegrias;

- Acompanhar os movimentos de fabulação que fortaleçam a potência de currículos vetores de forças alegres, focados nas redes de conversação, tendo como disparadores os signos artísticos (músicas e imagens cinematográficas);

⁸ Diante das políticas instituídas, sempre haverá uma prática docente e discente, por exemplo, que se colocará a favor e contrária a ela. Alves (2010) nos faz compreender que somos sujeitos políticos e que as políticas são práticas constituídas em campos de lutas de posições contrárias.

- Produzir com os adolescentes fotos e vídeos por meio dos seus enunciados e vivências em diferentes *espaços-tempos* da escola, fortalecendo currículos vetores de forças alegres.

Buscamos nas práticas inventivas aquilo que é potência e produção de outros possíveis para os currículos do cotidiano escolar, por entre as brechas das prescrições, enredadas por movimentos curriculares que promovam bons encontros entre as diferenças de cada um, por meio da escuta e do diálogo. Logo, desejamos com essa dissertação, fortalecer as redes de afetos, linguagens e conhecimentos, pois acreditamos que os movimentos curriculares se formam em redes de conversações (Carvalho, 2009), que são construídas pelos diferentes modos de viver e existir, fazendo uma análise nos cotidianos escolares daquilo que é potência e vida, possibilitando outros modos de ser e estar na escola. Por fim, como você caminhou até aqui, convidamos-lhe a também sentir este território de fabulações e alegrias, cartografado pelos acontecimentos do cotidiano da escola.

O capítulo, “Fabulando possibilidades: mapeando em produções acadêmicas” é um mapeamento bibliográfico de trabalhos realizados entre os anos de 2014 e 2021, de pesquisas que abordam a fabulação, a alegria, a juventude e o currículo. Fizemos uma busca das teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando compor com outras possibilidades de pensamentos e territórios, buscando aproximação com a temática e o referencial teórico propostos por esta pesquisa.

O capítulo “Cartografando movimentos de fabulações com as adolescências e as docências” traz a cartografia enquanto metodologia abordada em nossas composições com a escola. Apresentaremos o cotidiano da escola e nossos desejos de composições, sempre atentas a cada detalhe e acontecimento entre os afetos, movimentos e agenciamentos produzidos com os professores e os adolescentes.

No capítulo “A fabulação como política da alegria”, traremos os encontros com os professores e adolescentes. Nele abordaremos as fabulações experimentadas e que possibilitam currículos mais alegres, potencializando as aprendizagens, que, em movimentos coletivos, inventam, criam e traçam linhas de fuga nos currículos que produzem tristezas. Discutiremos, ainda, a alegria como afeto que impulsiona os *saberesfazer* nos currículos.

No capítulo “Currículos vetores de forças” discutiremos as fabulações como resistência aos modelos curriculares instruídos como única forma de *aprender e ensinar*. Em conexão com professores e adolescentes dos anos 6º e 9º anos, possibilitamos redes de conversações disparadas pelos signos artísticos, potencializando as fabulações e invenções que possibilitam currículos vetores de forças ativas, que se abrem para as vivências e multiplicidades de um currículo, e experimentam sempre outros mundos possíveis. Assim sendo, nosso desejo, apoiadas na ideia de Rodrigues (2020, p.20), “[...] não é trazer um texto fechado, restrito, acabado, mas um texto que seja um poema-escola [...]”, que se compõe nas fabulações, nos afetos, nas enunciações de professores e adolescentes e nas potencialidades do cotidiano escolar para produzir currículos alegres.

No capítulo “Considerações para não concluir”, afirmamos a escola como lugar de criação e invenção, que tem potência e força, e que possibilita aos corpos que habitam esses espaços, em redes de conversações, criarem currículos inventados pela força da fabulação, possibilitando que o pensamento esteja sempre em movimento, impulsionando a vida, criando e recriando traçados e outros modos de ser e estar no mundo, resistindo a uma diminuição da vida, reinventando, fazendo conexões, espalhando desejos e possibilitando currículos alegres.

2. FABULANDO COM OS POSSÍVEIS: MAPEANDO PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Imagem 03: possíveis com as pesquisas



Fonte: acervo pessoal

Esta escrita constitui-se do encontro com as teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), percorridas por um recorte temporal correspondente ao período que se inicia no ano de 2014, e se estende até o ano de 2021. Esse recorte temporal se deu diante da dificuldade de encontrar pesquisas com as juventudes e as adolescências, então fomos ampliando o período de busca que anteriormente havia iniciado entre 2016 a 2021. Com a intenção de

compor experiências que nos movem em múltiplas direções, problematizamos com os diferentes territórios por meio do diálogo com pensamentos outros, produzindo encontros com trabalhos que se aproximam da temática e do referencial teórico proposto por esta pesquisa. Nesse sentido, compor com outros corpos nos possibilitou traçar novos contornos durante o percurso nesse cotidiano aprendente.

Para facilitar nossa busca pelas pesquisas que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo, utilizamos descritores como: filosofia da diferença, currículos, afetos, cotidianos, política da alegria, fabulações, juventudes, adolescências e signos artísticos. Três pesquisas que compõem nosso diálogo já produziam algumas afecções em nós pesquisadoras: duas por terem sido escritas pelos professores Andrade (2015) e Lourenço (2019), do Município de Serra, onde atuamos como professoras, e que movimentavam nossos pensamentos relacionados às adolescências e às alegrias na escola; a outra, de Fernandes (2019), que durante uma conversa em nosso grupo de estudos do mestrado nos afetou.

Esse encontro com a escrita de Fernandes nos moveu para o encontro com os signos artísticos como forma de provocar o aprendizado por meio das afecções cinematográficas. Ao pesquisar na BDTD, encontramos a tese de Andrade, porém, não encontramos a de Lourenço e a de Fernandes, o que nos levou a buscar no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Assim, encontramos um total de 107 trabalhos na BDTD, e dois (2) no repositório da Universidade Federal do Espírito Santo.

Após a leitura dos resumos desses 109 trabalhos, selecionamos sete (7) deles para a leitura na íntegra do conjunto das obras. Intencionamos cartografar como as pesquisas já produzidas problematizam o currículo com as adolescências e de que maneira a escola potencializa a alegria, onde adolescentes e professores fabulam para produzir currículos alegre, buscando a afirmação da vida.

Então, durante o percurso na busca pelos trabalhos já produzidos, fomos percorrendo por muitos mapas, com linhas diversas, constitutivas das coisas e dos acontecimentos (Deleuze, 2010). Enquanto íamos pisando em muitos territórios, um leque de possibilidades e ideias foi emergindo aos nossos olhos, além disso, fomos experimentando outros modos de pensar, problematizar e pesquisar. Algumas ideias iam movimentando nosso pensamento. As pesquisas nos sinalizaram a importância de problematizar e encontrar linhas de fuga (Deleuze, 2010) para deslizar e escapar

de um currículo formatado que tenta aprisionar o corpo e bloquear as forças. As vivências e emoções que permeiam o cotidiano escolar nos propõem pensar os diferentes currículos, seus deslocamentos e rupturas, buscando sempre linhas de fuga que se produzem no inesperado, resistindo às formas e produzindo outros possíveis.

Seguindo o caminho da pesquisa, mas sempre no sentido de um trabalho aberta, suscetível a mudanças, fomos traçando rotas, buscando ideias, forças e invenções de pesquisadores e pesquisadoras. Nesse momento, fomos atravessados pelas pesquisas que se constituíam pela política da alegria e na força do riso (Bergson, 2018), como forma de resistência às forças que tentam aprisionar a vida e o pensamento, apostando nos encontros alegres, naqueles que nos causam ressonância, produzem alegrias e que se conectam com os processos aprendentes dos adolescentes. Nesse movimento de bons encontros com pesquisas e pesquisadores, fomos nos conectando com pensamentos e escritas que afirmam a vida pela potência da alegria e da inventividade, que possibilitam novos modos de *aprender e ensinar*.

Durante nosso percurso, selecionamos trabalhos que abordavam o interesse de pesquisar a vida cotidiana nas instituições escolares, a força e a potência que os currículos alegres produzem e as adolescências que pedem passagem neste território tão diverso que é a escola. Assim, iniciamos nossa viagem pela revisão de literatura, mudamos por muitas vezes a rota, exploramos cada conceito, seguindo o movimento da vida que se expande aos nossos olhos, em uma busca constante de novas possibilidades que produzem vida. Como duas das pesquisas que potencializam nossa escrita são de professores que atuam em nosso município, isso nos possibilitou aproximação e diálogos. Então, entre risos, conversas e um gole de café, fomos compartilhando com Andrade a potência da invenção de professores e adolescentes no cotidiano escolar serrano. Portanto, tecer redes de conversações com pesquisadores que mais se aproximavam da nossa pesquisa nos possibilitou conhecer outras realidades.

Entretanto, muitos outros trabalhos iam surgindo durante nosso percurso de pesquisa; íamos compondo com os pesquisadores e em outros momentos roubando conceitos e teorias para constituir nossa escrita. De acordo com Andrade (2015, p.29), na busca de preservar as ideias ao problematizar os trabalhos lidos, “[...] algumas vezes mantivemos o estilo da escrita próximo às versões impressas pelos/as

pesquisadores/as; em outros momentos, copiamos e roubamos parágrafos [...]” (Andrade, 2015, p. 29).

Voltamos nossos olhares para aqueles trabalhos que se aproximavam de nosso referencial teórico-metodológico, e que se constituíam em abordar adolescências, fabulação e riso no cotidiano escolar. Encontramos dez trabalhos na BDTD que abordam currículo e fabulação, onde selecionamos 1 (um) trabalho para enriquecer nossa pesquisa na busca pela fabulação dos adolescentes para escapar das formas que entristecem o currículo. A dificuldade de encontrar pesquisas que abordam a fabulação nessa faixa etária nos fez buscar aproximações com o trabalho de Gonçalves (2019), da Universidade Federal do Espírito Santo, que em um dos nossos encontros do grupo de pesquisas do mestrado compartilhou conosco sua dissertação sobre a fabulo-invenção das crianças, o que nos levou a problematizar como acontece a fabulação entre os adolescentes. Apesar de pensar a fabulação na educação infantil, selecionamos a pesquisa de Gonçalves por ter em seu referencial teórico-metodológico o pensamento de Deleuze como possibilidade de criação, invenção e fuga para outras formas de se produzir *saberesfazeres*.

Com os descritores currículo e afetos, 37 pesquisas foram encontradas na BDTD, selecionados após leitura dos resumos os textos de Corrêa (2017), da Universidade Regional de Blumenau, e de Rosado (2017), da Universidade Federal de Viçosa, por se constituírem a partir das ideias de Deleuze e Guattari, e por abordarem as adolescências e o currículo como possibilidade de afetar os corpos, aumentando ou diminuindo sua potência de agir.

Seguindo nosso percurso por esse mapa de múltiplas possibilidades, com nossa atenção ainda flutuante, encontramos 40 pesquisas na BDTD que abordam as adolescências e a filosofia da diferença. Ao lermos os resumos, observamos que essas pesquisas traziam as adolescências com um apego maior na área da saúde dos adolescentes, focando na estética, uso de drogas e bebidas alcóolicas, sendo, em sua grande parte, de relevância para a área da psicologia. Poucos foram os trabalhos encontrados voltados para adolescências e currículo. Assim, ao pesquisar adolescências e filosofia da diferença, selecionamos o trabalho de Berté (2014), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, por abordar as adolescências em movimento, que pedem passagem no mundo contemporâneo para expressar seus diferentes modos de ser e estar.

Seguindo nossa busca, quando pesquisamos currículo, subjetividades e juventude na BDTD, nos deparamos com 20 trabalhos. Após a leitura dos resumos, apenas o trabalho de Andrade (2015), da Universidade do Espírito Santo, se aproximou do nosso referencial teórico, abordando as juventudes em uma escola de Ensino Fundamental dos anos finais. O fato de conhecer o pesquisador, de trabalharmos na rede municipal de Serra e de produzirmos bons encontros com ele, potencializou nosso desejo de compor com sua pesquisa, pois o trabalho de Andrade reverbera as juventudes que habitam o cotidiano escolar e que produzem inventividades de maneiras múltiplas em um encontro constante de corpos que se afetam e produzem subjetividades.

Utilizando os descritores política da alegria e currículo, não encontramos na BDTD nenhum trabalho com foco em currículos alegres nas adolescências, apenas um trabalho abordava a alegria, porém tratava-se das formações de professores do município de Serra. Nesse sentido, fomos provocados a problematizar o porquê de não encontrarmos pesquisas que foquem na alegria com adolescentes, será que não existe alegria nos anos finais do ensino fundamental? Essa é uma pergunta que nos inquietou e potencializou o desejo de pesquisar as adolescências e a alegria nos cotidianos da escola.

Assim, partimos para análise do repositório de teses e dissertações do banco de dados da Universidade Federal do Espírito Santo em busca da pesquisa de Lourenço (2019), que, assim como nós, também é professora na rede municipal de Serra e aborda a política da alegria nas escolas.

Em sua pesquisa, Lourenço traz como objeto de estudo a política da alegria e o riso como forma de resistência ao biopoder, que, apesar de estar voltado para os anos iniciais do ensino fundamental, será nossa base para pensar a alegria como potência de vida e força curricular com os adolescentes e professores.

Ainda no repositório de teses e dissertações do banco de dados da Universidade Federal do Espírito Santo, fomos em busca do trabalho de Fernandes (2019), que aborda os movimentos de invenções curriculares possibilitados pelas redes de conversações disparadas por imagens cinematográficas, nos colocando a pensar sobre a potência dos encontros com os signos artísticos na escola para movimentar o pensamento e produzir processos de fabulação.

Imagem 04: quadro de teses e dissertações

Nº	TÍTULO	AUTOR/A	ANO	DESCRITORES	TIPO (D ou T)	INSTITUIÇÃO
1	DISCURSOS E EXPRESSÕES: UMA CARTOGRAFIA DA ADOLESCÊNCIA CONTEMPORÂNEA.	ROSANE BERTÉ	2014	Adolescência Filosofia da diferença	D	UNIOESTE
2	EXPERIMENTAÇÕES CURRICULARES E JUVENTUDES EM REDES CONEXIONISTAS E INVENTIVAS NA CONTEMPORANEIDADE	ROGER VITAL FRANÇA DE ANDRADE	2015	Currículo Juventude	T	UFES
3	ESCOLAFETO: “ENTRE” RELAÇÕES EM UMA ESCOLA	ANDRÉA DA CONCEIÇÃO CANDIDO ROSADO	2017	Currículos Afetos	D	UFV
4	O QUE PODE UM CORPO NA ESCOLA	MIRELE CORRÊA	2017	Currículos Afetos	D	URB
5	A FORÇA DO RISO COMO MÁQUINA DE LUTA ENTRE A ATENÇÃO E O APEGO À VIDA: CARTOGRAFIAS DAS APRENDÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA	SUZANY GOULART LOURENÇO	2019	Política da alegria Currículos	T	UFES
6	AS FABULOINVENÇÕES DAS CRIANÇAS NOS AGENCIAMENTOS DOS CURRÍCULOS	CAMILLA BORINI VAZZOLER GONÇALVES	2019	Currículos Fabulação	D	UFES
7	IMAGENS CINEMATOGRAFICAS NO CINECLUBE COMO MÁQUINA DE GUERRA: MOVIMENTOS DE PENSAMENTOS E CRIAÇÕES CURRICULARES	NATHAN MORETTO GUZZO FERNANDES	2019	Currículos Signos artísticos	D	UFES

Fonte: acervo pessoal

Em meio a tantas pesquisas, as escritas de Andrade (2015), Berté (2014), Rosado (2017), Corrêa (2017), Lourenço (2019), Fernandes (2019) e Gonçalves (2019) foram lidas na íntegra e dialogam conosco ao longo de nossa escrita. Essas leituras foram realizadas buscando estabelecer agenciamentos e aproximação de

ideias e pensamentos. E na perspectiva de desconstruir verdades e inventar outros possíveis em nossas tessituras com as leituras, fomos afetadas nesse espaço em que vamos nos constituindo enquanto sujeitos.

Vivemos muitas coisas na escola para além de uma lista de habilidades e competências que devemos adquirir ao final de cada etapa. Dessa maneira, fomos tecendo nosso pensamento para os afetos que seguem fluxos de existência e resistência na escola, e para enredar essa tessitura com os afetos no cotidiano escolar, dialogamos com as pesquisas de Rosado (2017) e Corrêa (2017). Deslocamos nosso pensamento para essas pesquisas, nos agenciando com elas para problematizar os afetos e afecções que pedem passagem no cotidiano escolar, de modo a pensar outras possibilidades de mundo e aprendizagem.

Corrêa (2017), nos faz refletir sobre o que pode um corpo na escola e de como ele é afetado e potencializado pelas afecções que o atravessam, reproduzindo modos de agir e de ser diante de tantas tentativas de captura do pensamento e do corpo. Destarte, se problematizarmos o que pode um corpo na escola, vamos seguindo pela ideia de como um corpo afetado reverbera em suas ações as afecções que lhe foram afetando, aumentando ou diminuindo sua potência de agir. Para não se manter no jogo de controle que aprisiona a identidade do outro, é preciso problematizar, rasurar os modelos estereotipados, carregados de poder e verdade, vaguear na busca do que permite a expansão da criação e da invenção. Os corpos vão se constituindo nas relações vividas, nas afecções que os atravessam, compondo-os em suas singularidades.

Esses afetos possibilitam bons ou maus encontros, aumentando ou diminuindo nossa potência de agir e pensar (Spinoza, 2020). Nesses encontros, os corpos vão constituindo sua forma de agir e estar no cotidiano escolar e no mundo, fazendo-o vibrar por uma vida vivida pelas experiências possibilitadas pelos múltiplos encontros que acontecem na escola (Corrêa, 2017).

Para Spinoza (2020), não é possível afirmar toda a potencialidade de que um corpo é capaz, uma vez que os afetos alegres e tristes nos atravessam a todo momento, atuando nas interações feitas com outros corpos. Assim, cartografamos o que pode um corpo na escola, quais intensidades de criação e invenção são produzidas e como se constitui por meio dos afetos experimentados cotidianamente nos encontros vividos nesse território, mesmo diante das intensidades produzidas por

dispositivos de controle da vida e do pensamento (Corrêa, 2017)

De acordo com Rosado (2017), os afetos nos tiram do lugar, nos colocam em processo de desterritorialização, de busca por algo ainda não vivido como forma de resistência ao que está condicionado rotineiramente em nosso cotidiano. Para ela, mesmo quando a escola se faz seguindo cronogramas, roteiros e planejamentos, tem sempre algo que escapa por entre as bordas, que foge ao controle e produz o inédito, que permite fluxos de multiplicidades que se intensificam no movimento cotidiano das experiências vividas pelos adolescentes e professores, e potencializa a vida.

Nessas conexões de fluxos de vida que jorram na escola, o currículo é *vividopraticado* pelos indivíduos que habitam o cotidiano escolar por meio de agenciamentos coletivos de enunciação (Carvalho, 2009), produzindo afetos, criando e inventando possibilidades de *saberesfazeres*, descentrando o conhecimento instituído de poder que modula comportamentos, criando neste espaço um campo de encontros de corpos que resistem, se afetam e inventam formas outras de aprender, possibilitando a vida (Rosado, 2017).

Deste modo, Rosado (2017) nos leva a pensar a importância de estabelecer múltiplas relações entre os sujeitos da escola, permitindo conhecer as diversas realidades que se tencionam. Apostamos nessas relações carregadas de enunciações que pulsam pela interação com o outro e produzem novos mundos, vagueando por uma rota traçada por formas e controle dos corpos, professores e adolescentes insistem na vida que escapa por entre as brechas.

É preciso sim vaguear, mas no sentido de andar ao acaso (Deligny, 2015), potencializando a criação diante do vago (Costa; Amorim, 2019), em busca de um novo que saia da linearidade que apequena a vida e causa tristeza, tencionando os poderes que nos separam das forças produzidas coletivamente na escola (Corazza, 2013) e traçando novos percursos possíveis para uma educação mais bonita e alegre. Em seu movimento de composição com a escola, Rosado (2017) reafirma a escola como local onde ocorrem os afetos, a partir das afecções produzidas pelos corpos que vibram nesse espaço, que ao se conectarem produzem outras formas de vida para além dos modos pensados pelo senso comum de uma educação hegemônica instituída pelas redes de poder. A escola, enquanto espaço de múltiplas relações entre adolescentes e professores, mesmo quando atravessados por diversos afetos e por uma rigidez curricular que se expressa por habilidades e competências, fabula,

inventa, e produz alegria.

Logo, sendo a escola um lugar de interações, afecções e afetos, compreendemos que ao adentrá-la, os *praticantespensantes* do cotidiano escolar (Oliveira, 2012), levam consigo as marcas de uma vida atravessada por uma rede de conexões feitas com os corpos afetados. Para pensar em currículos inventivos com as adolescências, vamos tecendo encontros com os conceitos teóricos das pesquisas de Andrade (2015) e Berté (2014).

Nesse sentido, Andrade (2015) nos faz refletir sobre a juventude da contemporaneidade, que é atravessada pela sociedade capitalística; pelo ensino dogmático, enraizado de verdades, mas que encontra em si um discurso que produz imagens outras de currículo, linhas de fuga, sabotagens às prescrições, poros de respiração. Seria o currículo fabulador uma forma de sabotar as verdades impostas dos cotidianos? Esse e outros questionamentos nos fazem pensar nas adolescências que querem ocupar os espaços-tempos da escola, que tencionam a rotina engessada que muitas vezes é reproduzida e propagada e que encontram nas dobras produzidas em um currículo possibilidades de enunciar sentimentos, desejos e vontades.

Ao conspirar com os adolescentes, Berté (2014) ressalta que as relações vivenciadas por esses sujeitos são momentâneas, instantâneas, espontâneas e permeadas de acontecimentos cotidianos. Em uma sociedade que vive imbricada pelo capitalismo que produz o imediatismo, padrões de vida, consumo e regras, os adolescentes reverberam em suas ações o mundo do agora, os desejos e pensamentos fabricados por essa sociedade capitalística que nos vende a todo momento modos de ser, vestir e pensar (Pelbart, 2011), diminuindo nossa criação, invenção e subjetividade.

Nesse contexto, professores e professoras, na busca de cumprir listas de conteúdos que são determinados para cada ano de ensino, em que habilidades e competências são instituídas para alcançar o aprendizado que a biopolítica nos enquadra, acabam muitas vezes banalizando o que interessa aos adolescentes no cotidiano, o que traz sentido à vida. Transformamos em banal aquilo que não queremos ver (Berté, 2014), deixando escorrer por entre a correria do dia a dia do *saberfazer* ensino, aquilo que vaza, que rasura, que provoca o riso e que produz *criações e invenções* cotidianas entre os adolescentes.

Ainda com Berté (2014), compreendemos que o banal tem significados,

sentidos, e que depende de como olhamos a nossa volta para o jeito de *ser e estar dos* adolescentes e na forma como se relacionam com seus pares, pois a convivência entre e com eles se estabelece em diferentes formas e *espaçostempos*. Assim, como afirma Perlbart (2011), essa convivência é atravessada, afetada pelas redes conexonistas, como as mídias, redes sociais e tantas outras tecnologias e relações de poder que interferem na subjetividade desses adolescentes.

Precisamos pensar nos diferentes sentidos, desejos e expectativas das juventudes para com a escola e com os conteúdos curriculares aos quais estão entrelaçados (Andrade, 2015). A nós, pesquisadores, aos adolescentes e professores, ficam os acasos possíveis desses encontros de corpos que se fazem cotidianamente.

Em meio à necessidade de se cumprir com os documentos prescritos pelas macropolíticas capitalísticas, professores e adolescentes acabam muitas vezes sendo levados pelo automatismo aprendente, que assimila e realiza, deixando escapar a possibilidade de viajar pela imaginação e pelas inventividades produzidas nas escolas. Porém, mesmo em meio aos movimentos que tentam entristecer a escola, a vida pulsa por entre as brechas, as fissuras que se dão nos movimentos dos corpos. As experimentações cotidianas podem nos tirar do lugar, num processo de desterritorialização e territorialização (Deleuze; Guattari, 2011), nos levando para movimentos outros. E ao longo do percurso, vamos nos compondo de afetos e resistência ao novo, mas somos tomados pelo inesperado que atravessa a escola, que muda o ritmo dos *saberesfazeres* do cotidiano aprendente.

Contudo, não queremos aqui afirmar que o currículo não deve ser praticado nas escolas, mas reafirmar a importância de professores e adolescentes serem livres para inventarem, rasurarem, fazerem e refazerem seus currículos, caminharem livremente pelo mapa escola que se conecta e reconecta em outros possíveis que florescem na escola, sendo assim conduzidos pelo movimento da vida que cria e inventa a todo momento.

Pensando sobre as adolescências que habitam a contemporaneidade, Berté (2014), traz, à luz do nosso pensamento, a discussão sobre os espaços/tempos que esses adolescentes habitam, uma vez que suas ações refletem as suas singularidades e vivências. Spinoza (2020) nos afirma que os afetos podem aumentar ou diminuir nossa potência de agir, nesse sentido apostamos nos afetos alegres no cotidiano escolar como forma de potencializar nossas ações cotidianas para uma

escola alegre.

Andrade (2015) nos provoca a pensar na maneira como as juventudes produzem experimentações curriculares pelo território escolar diante do atravessamento de tantos modos conexionistas e inventivos com a escola. Os encontros das juventudes com os currículos são atravessados pelos desejos, medos, resistências, culturas e estilos de vida. Assim, esses atravessamentos, de certa forma, corroboram para a produção da subjetividade desses jovens, que trazem em seus corpos marcas das adolescências, que são sufocados a todo momento pelo domínio da sociedade capitalística e por uma educação dominadora que tenta manipular o aprendizado, mas que experimentam todos os dias novas formas de pensar e ser sujeito na sociedade atual.

Assim como Andrade, acreditamos que percorrer caminhos outros, num movimento inventivo, possibilita um devir juventude que se expressa, cria, resiste e produz desejos, vontades e afetos nas salas de aula, recreios, quadras e corredores, possibilitando um currículo que fabule, que produza alegrias e deixe florescer toda a boniteza da escola.

Ao trilharmos pelas pesquisas sobre juventudes, pisamos em solos férteis que fizeram florescer em nós pensamentos outros. Compreender como as redes conexionistas capturam desejos e como a biopolítica reproduz formas de vida, nos faz pensar que outras possibilidades esses jovens inventam cotidianamente para resistir a uma dominação de poderes ativada por macropolíticas que escorrem pelo chão da escola.

Diante disso, apostamos na fabulação como forma de produzir uma desterritorialização dos saberes trazidos como verdade absoluta, e possibilitar saberes outros, que renasçam do desejo coletivo de adolescentes e professores. Nesse sentido, vamos ao encontro da dissertação de Gonçalves (2019) para conversar com nossos desejos de percorrer pelas fabulações dos sujeitos que vivenciam as práticas curriculares. A escola é vida, movimento que não cessa. Mesmo dentro desse espaço controlador e cheio de prescrições, as aprendizagens e os currículos acontecem em todos os espaços (Gonçalves, 2019), e os adolescentes resistem, fabulam e inventam formas de aprendizagens por meio das rasuras produzidas pelo desejo da criação.

Movidas pelo desejo de compreender como os corpos que compõe a escola

tramam, fabulam e resistem ao modelo cartesiano de produzir saberes que reverberam nos currículos e na sociedade, fomos traçando caminhos rizomáticos, percorrendo pelas múltiplas estradas e aumentando nosso território por desterritorialização (Deleuze; Guattari, 2011). “[...] O fabular, na perspectiva deleuziana, dá-se em estado de devir, por conta de um atravessamento sensível” (Zacharias; Zeppini, 2018, p.278). Se a escola é movimento, nessa mesma via, os currículos precisam ser nômades e transitar por todos os espaços escolares. A aula se faz desde o lado de fora do portão e esse movimento de criação e produção dos adolescentes e dos professores do *dentrofora* da escola nunca cessa (Gonçalves, 2019).

Portanto, no constante movimento de fluxo que atravessa a escola, os encontros alegres, os risos, os abraços, as mídias e redes sociais deformam o currículo, criam para ele novas rotas, possibilitando novas formas de ser e estar adolescente na escola. Nesse sentido, fabular na educação é buscar linhas de fuga, é se abrir para outras formas de agir e pensar que rompem com o que se tem concebido como currículo único e absoluto que segmenta e rotula os saberes (Zacharias; Zeppini, 2018).

Após problematizar como os adolescentes se constituem e criam relações com as diversas redes conexionistas que os atravessam e como fabulam diante da segmentação da vida para produzirem currículos diversos, fomos ao encontro de Lourenço (2019) para pensar o riso como força e resistência a essa rigidez que diminui a potência de criação e invenção curricular.

Lourenço (2019), ao pensar o riso em (Bergson, 2018), aposta nele como possibilidade de descontração do ritmo segmentado da vida e do currículo concebido como verdade. Sendo o riso uma força que resiste ao padronizado e codificado, ele nos permite criar e inventar outros modos de ser e estar na escola e no mundo. Assim, compreendemos que os *saberesfazeres* da escola não são mecanismo de repetição de modelos de aprendizagem, mas sim um movimento de criação e invenção que não cessa (Lourenço, 2019).

À escola, sempre coube o papel do lugar sagrado para o aprendizado, onde cabe ao professor autoridade e dogmatismo. Ele é o verdadeiro pregador do conhecimento, responsável por transmitir as informações consideradas necessárias e importantes para a formação dos sujeitos. Logo, aquilo que escapa ao instituído como

saber necessário é considerado profano, desnecessário à construção dos saberes produzidos pela máquina capitalística. Diante dessas forças biopolíticas que tentam capturar criações e desejos, adolescentes e professores fabulam, possibilitando um currículo que aumente a potência de existir, possibilitando alegrias (Paraíso, 2015).

Seguindo na linha do pensamento de Lourenço (2019), apostamos no riso como potencializador da criação de novos possíveis, possibilitando escapar das angústias e das normativas da vida, reconstruindo aprendizagens inventivas e outros mundos curriculares possíveis. Durante essa escrita, movimentamos nosso pensamento com as tessituras de um currículo aberto, deformado, produzido coletivamente. Rimos e fabulamos para resistir aos automatismos exacerbados dos currículos e como possibilidade de invenção para os *saberesfazeres* na escola (Lourenço, 2019), e assim potencializar as alegrias curriculares.

Diante de um currículo carregado de poder e que tenta capturar desejos, professores e adolescentes arriscam resistir, inventam outros modos de estar na escola, e no movimento que se passa pelas linhas molares, moleculares e de fuga no cotidiano escolar, fazem composições curriculares na constituição dos processos aprendentes. Ora perpassam por/entre linhas que fixam modelos de currículo, que codificam saberes e empobrecem as experiências produzidas nas escolas, ora são atravessados pelas resistências, pelos afetos alegres, pelas invenções que despertam para outras possibilidades de mundo (Lourenço, 2019).

Assim, nos agenciamos com essa concepção e apostamos na perspectiva bergsoniana (2018) do riso como gesto social, como uma forma de ir ao encontro dos processos de subjetivação e que possibilitam uma certa singularização em um movimento de protesto contra a subjetividade capitalística, afirmando outras maneiras de ser e sentir (Guattari; Rolnik, 1996). Nesse sentido, acreditamos que em meio aos processos que tentam estratificar os currículos e as subjetividades, é possível criar processos inventivos, rasurar modelos, fabular diante do óbvio e possibilitar outros mundos, não nos deixando ser capturados por aquilo que formata e causa tristeza.

Para Bergson (2018), o riso expande o pensamento, nos tira do automatismo por um momento e nos faz resistir aos hábitos que paralisam a vida. Assim, Lourenço (2019), aposta no riso como forma de convocar atenção à vida a um deslocamento do pensamento, nos tirando do automatismo, deslocando-nos para outros territórios, outras possibilidades de currículo e aprendizagem, que nos lançam para um apego à

vida. Essa atenção à vida nos fez perceber que estamos em um jogo de capturas de nossos desejos e que precisamos viver para além do automático da existência.

Para habitar o território escolar e tecer com os adolescentes apostamos nas redes de conversações disparadas pelo uso de signos artísticos, arriscando nas conversas como forma de aproximação e das imagens cinematográficas para colocar o pensamento de adolescentes em movimento e produção de saberes. Fernandes (2019) nos faz pensar sobre as imagens cinematográficas na escola, em seu potencial como forma de afetar os corpos e colocar o pensamento em movimento de invenção, produzindo intensidades nos processos de aprender e ensinar no cotidiano da escola, possibilitando outros currículos criados a partir das vivências dos adolescentes e de professores.

Dessa forma, apostamos em um currículo produzido pelos encontros alegres, que possibilite a vida na escola e que seja constituído da força do pensamento coletivo. Assim, consideramos a conversa disparada pelos signos artísticos como potência para nossos encontros com os adolescentes, como nos aponta Fernandes (2019), um encontro composto pela conversa e pelas imagens cinematográficas nos faz pensar de um modo diferente, dá outros sentidos à escola, permite-nos resistir ao modo único de fazer currículo, propõe uma ruptura com padrões prescritivos. Apostamos nas redes de conversações com os adolescentes para pensar um currículo que – mesmo diante de um ensino capitalístico, que apequena a vida –, fabula, produz alegrias e resistência ao inventar e propor outras maneiras de aprender e ensinar, utilizando os signos artísticos como forma de deslocar o pensamento em busca de uma vida que pulsa e produz alegrias.

Assim, ao ler cada um desses trabalhos, vamos nos constituindo como pesquisadores cartógrafos, e ao entrar em contato com tantas pesquisas, fomos nos aproximando de teóricos que nos acompanharam ao longo de todo nosso olhar cartográfico sobre a escola. Nesse percurso de ideias e criações com outros pesquisadores, fomos agenciando nossos pensamentos com Deleuze, Guattari, Kastrup, Pelbart, Spinoza, Delboni, Silva, Carvalho e Paraíso. Com esses intercessores teóricos, fomos nos constituindo de forças e saberes que potencializarão nossa escrita ao longo de nossa pesquisa em uma escola serrana. Nesse sentido, descobrimos a importância de caminhar sempre junto com a escola, e de que somente nos agenciamentos com outras formas de pensar, pesquisar e

escrever é que vamos afetando e sendo afetados pelo outro para produzir uma escrita mais alegre e potente.

3. CARTOGRAFANDO MOVIMENTOS DE FABULAÇÕES COM AS ADOLESCÊNCIAS E AS DOCÊNCIAS

Quando eu acordei hoje de manhã,
eu sabia quem eu era,
mas acho que já mudei muitas vezes desde então.
(Carroll, L. Alice no País das Maravilhas, 1865).

A leitura de tantas outras pesquisas nos suscitou movimentos de desterritorialização; fez-nos desfazer pensamentos, abandonar o território já conhecido e ir em busca do desconhecido. Fomos deslocadas para outros mundos, despindo-nos de valores, crenças, verdade e produzindo agenciamentos com pesquisas, livros, escolas professores e adolescentes. Essa escrita foi se constituindo com os seguintes referenciais teóricos: Pelbart (2011), Deleuze e Guattari (2010, 2011, 2012), Spinoza (2020), Lapoujade (2015) e tantos outros teóricos que nos afetaram durante esse percurso. Fomos tecendo e sendo tecidas pelos fios de múltiplas maneiras de pensar a vida na escola.

Sendo a cartografia um método de pesquisa-intervenção, mergulhamos num plano em que conhecer e fazer se tornam inseparáveis, não neutralidade ou suposições de sujeitos e objetos (Passos; Barros, 2020). Seguimos pelo caminho sem buscar de antemão o que nos esperava, sempre atentas aos movimentos e suas intensidades. Nas palavras de Passos e Barros (2020, p. 30-31), “[...] o método assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas”.

Nossa pesquisa cartográfica se fez nos territórios escolares, onde as relações são estabelecidas por códigos, normas, documentos prescritos, invenções e tantas outras coisas que são vividas nesse espaço. Todas as linhas que traçam o mapa desse território nos serão importantes nos movimentos de composição com os adolescentes e os professores. Sobre a ideia de territórios, Guattari e Rolnik afirmam que

O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323).

Ainda sobre a ideia de território, as linhas que nele são traçadas, nos permitem movimentos de territorialização e desterritorialização. Este último sempre suscita outro movimento, o de reterritorialização, de acordo com Deleuze e Guattari (2012, p. 42), “[...] não paramos de nos reterritorializar num ponto de vista, num domínio, segundo um conjunto de relações constantes; mas, segundo o modelo ambulante, é o processo de desterritorialização que constitui e estende o próprio território”.

De acordo com Deleuze e Guattari, (2010, p. 107), “[...] a desterritorialização de um tal plano não exclui uma reterritorialização, mas a afirma com a criação de uma nova terra por vir”. A velocidade das linhas possibilita novos encontros que permitem escapar do território em que está fixado, que foi estabelecido de antemão. Nesses encontros, novos afetos surgem, possibilitando a fuga do território conhecido e indo em busca de outros possíveis. Ao traçarmos as linhas de fuga, vamos desconstruindo, desfazendo o território em que estávamos agarrados, nos desterritorializando (Guattari; Rolnik, 1996).

Nesse território, percorremos novas rotas, por momentos pousamos em outras, sempre em busca das multiplicidades existentes no território pesquisado e das fabulações que colocam o pensamento em movimento. De acordo com Haesbaert e Bruce (2002, p. 9), “[...] estas multiplicidades são a própria realidade, superando assim as dicotomias entre consciente e inconsciente, natureza e história, corpo e alma”.

Como nos afirmam Deleuze e Guattari (2011, p. 48), “[...] a velocidade transforma o ponto em linha [...]”, portanto, sejamos rápidos mesmo diante do que nos enraíza, tracemos sempre deslocamentos por entre as linhas. Existem apenas linhas, que se encontram, se agenciam, aumentando as suas dimensões à medida que aumentam suas conexões. O rizoma é feito por linhas, linhas que estratificam, segmentam, que produzem intensidades e processos de desterritorialização; linhas que traçam mapas abertos, possíveis de modificação ao longo de seu percurso (Deleuze; Guattari, 2011). Em um rizoma não existe hierarquia, nada se constitui de um ponto central

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou a fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

São três os tipos de linhas que constituem o território, que o montam e o desmontam a todo instante, cada uma com sua importância. As linhas molares ou duras traçam o binarismo que condicionam e determinam modelos, hábitos e convenções, sua existência acontece pela garantia do controle e captura. Elas compõem a rigidez social, política e econômica, são as linhas oficiais, que traçam movimentos homogêneos, estratificados e padronizados em um território (Costa; Amorim, 2019).

Para desmontar esses territórios endurecidos, as linhas flexíveis produzem rasuras nesses espaços, mudam os traçados, traçam fluxos de outros possíveis, fazendo o corpo vibrar e produzir desejos de fuga dos modelos instituídos. As linhas de fuga traçam voos de desejo levando-nos a territórios desconhecidos; produzem espaços lisos, fazendo-nos experimentar vidas outras (Costa; Amorim, 2019). Mas Deleuze (2010, p. 47) nos adverte:

“Há linhas dimensionais e linhas direcionais. Há linhas que, abstratas ou não, formam contorno, e outras que não formam contorno. Aquelas são as mais belas. [...]. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama. O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria” (Deleuze, 2010, p. 47).

Sendo a cartografia um movimento feito de encontros, habitaremos em um território existencial por ser um lugar de constante processo de construção e invenção, um lugar onde os fluxos dos acontecimentos se passam. Para Deleuze e Guattari (2010, p. 139), “[...] o território é, ele próprio lugar de passagem”.

Não se trata, portanto, de uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele. Mas sabemos que o processo de composição de um território existencial requer um cultivo ou um processo construtivo. Tal processo coloca o cartógrafo numa posição de aprendiz, de um aprendiz-cartógrafo. (Alvares; Passos, 2020, p. 135).

Construir esse território existencial exige um processo de aprendizagem do próprio cartógrafo, em que pesquisa com algo ou alguém, engajando-se com ele. Assim, pretendemos compor com esse território em um constante movimento de transformação do objeto de pesquisa e do pesquisador. Não traremos conosco técnicas ou procedimentos prontos a serem seguidos, mas desejamos construir nosso aprendizado ao longo do processo de pesquisa, compondo e comprometendo-se com o território existencial (Alvares; Passos, 2020).

Essa pesquisa foi uma composição com adolescentes e professores das turmas de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola do município de Serra, que demos o nome fictício de “Escola Fabuladora”⁹. Nossos encontros ocorreram duas vezes por semana, durante o período de outubro de 2022 a maio de 2023 e foram registrados por meio de fotografias, vídeos e diário de campo, permitindo fixar as “conversas” que iam surgindo, onde surgiam problematizações e práticas que nos serviram como produção de dados para a pesquisa.

Imagem 05: escola Fabuladora



Fonte: acervo pessoal

A escola Fabuladora está situada em um bairro que surgiu em 1979 no município de Serra, logo após a construção do Centro Industrial de Vitória (CIVIT). A região era uma fazenda onde parte de sua área foi destinada à construção de casas para os funcionários. As primeiras famílias que passaram a viver no bairro foram atraídas pela oferta de emprego na região CIVIT e pela possibilidade da casa própria, essas pessoas vieram principalmente da região do Vale do Aço de Minas Gerais

⁹ O nome da escola foi pensado e escolhido com os adolescentes da Unidade de Ensino.

(Sabará, Caratinga, Ipatinga, etc.). Apesar de ser um bairro residencial, está localizado próximo a uma região com grande movimentação comercial e econômica.

Muitos alunos são filhos de pessoas que já estudaram na própria escola e por isso, acreditam na potência do trabalho pedagógico desenvolvido, bem como exigem reciprocidade dos filhos no compromisso com os estudos. Há também por parte dos pais uma grande preocupação com o cumprimento do currículo prescrito, com foco na preparação dos adolescentes para o ingresso nos Institutos Federais do Espírito Santo (IFES), compromisso esse incorporado, sobretudo, pelos professores.

Imagem 06: os mundos possíveis



Fonte: acervo pessoal

O bairro conta com uma boa infraestrutura: saneamento básico, ruas pavimentadas, praças, quadras poliesportivas e campo de futebol, tendo como marca registrada o futebol amador, que possibilita a prática esportiva entre os moradores de todas as idades.

Há também uma grande área de mata, pois ao redor existe um cinturão verde de preservação ambiental devido sua proximidade com a lagoa Jacuném. Essa aproximação com a natureza faz com que a comunidade e a escola estejam sempre mobilizadas em prol do cuidado com o meio ambiente, como o reflorestamento de áreas do bairro e a preservação das árvores da escola e da lagoa.

Foi nesse contexto escolar, que caminhamos afirmando que, mesmo em meio aos movimentos que capturam os desejos e que tentam formatar vidas, existe uma força que produz resistência e outras possibilidades de existir, possibilitando uma vida mais alegre. A força dessa pesquisa se faz pela potência da vida, da criação e da fabulação de professores e adolescentes.

Sendo a cartografia um movimento de acompanhar processos (Barros; Kastrup, 2020), estivemos em movimento de voos e pousos no cotidiano escolar, atentas às intensidades que se dão nos espaços, problematizando: Por que acompanhar os processos curriculares alegres e de fabulação que se dão no território escolar? Porque apostamos que a escola é *espaço-tempo* de vida, que mesmo diante de um currículo que reproduz um ensino hegemônico e capitalista, os adolescentes dão outro sentido à escola, burlam métodos e fazem o corpo vibrar com os acontecimentos. Reivindicam normas, problematizam as práticas da escola.

Como aprendizes de cartógrafa, fomos tecendo com os movimentos da escola. “[...] O aprendiz-cartógrafo deve cultivar uma posição de estar com a experiência, e não sobre esta” (Alvarez; Passos, 2020, p. 142). Não temos como pretensão solucionar os problemas curriculares na escola, mas buscar na fabulação e na alegria outros sentidos que potencializem a vida.

Nessa pretensão de pesquisar com a escola, fomos para o nosso primeiro dia como pesquisadoras na escola, nos apresentamos aos professores que estavam de planejamento, explicamos que nosso desejo de pesquisa era o de capturar movimentos de fabulação e de alegria que afirmam a vida, possibilitando assim, um currículo que se constitui pelos movimentos do que é vivido no âmbito escolar, das conversações, dos documentos escritos e dos afetos agenciados pelos adolescentes.

Prontamente os professores nos permitiram iniciar a pesquisa na escola, e reafirmamos que a força desta pesquisa se faz pela potência da vida, da criação e da fabulação de professores e adolescentes.

Bate o sinal – somos surpreendidas pela coordenadora perguntando se poderíamos assumir as turmas de 9º anos que estavam sem professor, pois o mesmo havia passado mal. Prontamente dissemos que sim, e seguimos em direção à sala de aula. O corredor estava vazio, as turmas aguardavam o professor dentro da sala de aula.

Imagem 07: Os mundos que me atravessam



Fonte: acervo pessoal

Enquanto andávamos pelo corredor vazio, fomos pensando nos encontros de professores e adolescentes que acontecem nesse espaço durante os intervalos entre uma aula e outra e nas idas e vindas dos recreios. No movimento dos corpos no corredor, a vida se constitui com as relações experimentadas e com as conversas coletivas que atravessam esse espaço. Entramos na sala de aula, e alguns adolescentes correram para a porta, quantos abraços e beijos dados naquele instante. A calorosa recepção nos inspirava a compor com os afetos que atravessam nossa pesquisa

Nossa aposta é na potência da ação coletiva, em que as redes de conversações possibilitam a produção e a troca de conhecimentos e experiências vividas coletivamente. Nesses movimentos, adolescentes e professores, ao entrarem em relação com as linhas possíveis que atravessam a escola, criam, fabulam e inventam conhecimentos por meio das redes de conversações (Carvalho, 2009).

O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em redes 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, 2009, p. 196).

Assim, ao longo de desta escrita, iremos trazer as enunciações, os gestos e os encontros de professores e adolescentes para fortalecer nosso movimento cartográfico e nos ajudar a pensar as fabulações produzidas na escola. Já na sala de aula, iniciamos nossas redes de conversações. A turma logo nos pergunta:

- O que vocês estão fazendo aqui?

Tratamos de explicar o que nos levou à escola, explicamos que éramos professoras/pesquisadoras e que desejávamos compor com eles em nossa escrita. Um adolescente então falou:

- Ah, então a gente vai ajudar a escrever né? Porque se vocês estiverem colocando na escrita o que acontece aqui, isso quer dizer que seremos personagens da sua história.

Outra menina disse:

- Então fala logo para a professora de vocês que é para dar logo dez nesse trabalho de vocês aí, porque se vai mostrar os “micos” que a gente paga na escola, tem que valer dez então.

As palavras desses dois adolescentes nos fizeram pensar na concepção de educação que somos inseridos, que nos avalia e classifica por notas. Para eles, o

aprender estava ali resumido em um valor que classificaria se o desempenho havia sido bom ou ruim. Retornamos para casa com vários questionamentos sobre a ideia de um ensino que define o bom aluno apenas por meio de um valor, como se o que é ensinado e aprendido pudesse ser materializado em uma nota. Isso nos fez pensar nas palavras de Gallo (2016):

Os enigmas não são poucos; a crise na educação é multifacetada. Um dos seus aspectos diz respeito ao próprio conceito de educação e a como a escola se organiza para materializá-lo: a função da escola em nossos dias é instruir, ou seja, transmitir conhecimentos? Ou é educar, isto é, formar integralmente uma pessoa? (Gallo, 2016, p.15).

Em composição com o pensamento de Gallo (2016) apostamos que pensar nas aprendizagens, é ir além das representações e do ato de reconhecer, é possibilitar encontros. É somente pelo encontro com o outro, com a violência exercida pelos signos que podemos aprender algo.

Nossa aposta se dá fora da lógica das representações, não queremos modelos prontos, acabados. Queremos aquilo que foge às regras estereotipadas, que afirma a vida e a potência do corpo e do pensamento em movimento. Assim, em nossas tessituras com os acontecimentos, participamos das conversas nos corredores, das confidências nos recreios e das conversas clandestinas nas salas de aula. De acordo com Costa e Amorim (2019, p. 915), “[...] o que haveria de interessante em uma pessoa, em um grupo, [...] ou em uma instituição a serem cartografadas são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma emprestado, que ela cria”. Ainda de acordo com os autores

Não há cartografia – existencial, estética, educacional, desejante, política, afetiva (...) – que não trabalhe com linhas, com os três tipos de linhas. As linhas constituem e desmancham territórios o tempo todo. Não há território algum que seja inteiramente estável, porque não há somente linhas duras, estas sempre carregam fissuras e fugas, mesmo que as entendam como inimigas ou que não consigam percebê-las (Costa; Amorim, 2019, p. 928).

Ao cartógrafo, cabe trabalhar com as linhas que constituem o território pesquisado. Na cartografia, não existe uma linha melhor ou pior que a outra, elas são os elementos que constituem as coisas e os acontecimentos, uma não age separadamente da outra, elas se complementam e são necessárias para o movimento construtivo das coisas, produzindo novas configurações. Enquanto cartógrafas, caminhamos pelo território escolar em busca das linhas que operam e atravessam os corpos de professores, adolescentes e pesquisadores (Deleuze, 2010).

Na escola, apostamos nos encontros como composição de invenção, sempre atentas aos movimentos e intensidades da vida que nos atravessam, compondo com aquilo que vamos encontrando e percebendo. Nosso olhar no cotidiano escolar não era específico para algo, nossa busca não era por modelos e representações de ser adolescente na escola, mas sim um olhar aberto e atento, dando passagem aos movimentos que aconteciam no território, guiadas pelo fluxo dos desejos de uma vida mais bonita. Assim, caminhamos em busca de multiplicidades, compreendendo as linhas que atuam nesse ambiente, rompendo e reconectando-se com o todo.

Ao caminhar pelo território escolar, vamos nos reconectando em múltiplos pontos, produzindo encontros entre os corpos. Vamos produzindo forças no meio, estando juntos, participando e compondo com a comunidade escolar, afetando e sendo afetadas pelos corpos que habitam este espaço (Barros; Kastrup, 2020). Enquanto pesquisadoras-cartógrafas, acompanhamos os processos que aconteciam cotidianamente, nos envolvendo com o meio, nos deixando ser levadas pelos afetos vivenciados e afetando outros corpos.

Intervir para o cartógrafo não pode ser, portanto, conduzir ou dirigir o outro como se levasse nas mãos coisas. O cartógrafo acompanha um processo que, se ele guia, tal como o guia de cegos que não determina para onde o cego vai, mas segue também às cegas, tateante, acompanhando um processo que ele também não conhece de antemão (Passos; Eirado, 2020, p. 123).

No encontro com o outro experimentamos novas formas de existência, tateamos outros mundos, vivemos nossa existência como um processo de cuidado de si e do mundo. O cartógrafo não se coloca como observador distante, nem percebe o objeto que pesquisa como idêntico a ele, mas acompanha os processos e guia suas ações com o que se passa no meio (Passos; Eirado, 2020). Para os autores Passos, Kastrup e Escóssia (2020, p. 10), “[...] a cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática [...]”. Na pesquisa cartográfica, não há um único sentido para experimentar o território, são as intensidades que se passam no meio que nos fazem pensar com a escola.

Imagem 08: caminhos e descaminhos



Fonte: acervo pessoal

A menina caminha com as pernas de pau, sua visão se torna mais ampla, ela está mais alta. Ela traça rotas, percursos onde pode caminhar sem cair, calcula o trajeto e anda rumo ao destino. O que encontrará pelo caminho já não pode prever. Mas lá vai ela, livre, movimentada pelo simples desejo de viver. Em nossa pesquisa, assim como a menina, procuramos acompanhar os movimentos de fabulação de adolescentes e professores, levadas pelo desejo de uma vida alegre, em um movimento nômade, que na busca de outros possíveis para o currículo, permita-se descolar daquilo que o aprisiona.

Nesse sentido, fomos nos entrelaçando com os acontecimentos cotidianos na escola. De acordo com Deleuze e Guattari (2011, p. 30), “[...] o mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói [...]”, assim, vamos nos aproximando do movimento da vida, sempre na busca por composições com as linhas que nos atravessam. Para Deleuze (2010), o mapa é um conjunto de múltiplas linhas que funcionam ao mesmo tempo, e são elas que constituem os acontecimentos e as coisas. Em nosso cotidiano, vamos compondo com as linhas que pegamos emprestadas ou que criamos.

Na escola, as linhas molares estão presentes a todo tempo nos modelos de ensino estabelecidos como verdade, nas normas e diretrizes instituídas pelos documentos que determinam os saberes que devem ser ensinados, mas que coexistem com as linhas flexíveis, que deslocam o pensamento para outros possíveis e que permitem em movimentos de fuga, criar, inventar e fabular outras possibilidades de estar na escola.

O fabular é a busca por outras possibilidades de vida, é falar em nome do que não é visto ou dito (Lapoujade, 2015). Desse modo, colocamo-nos em relação com as forças que fabulam o espaço escolar, que criam outros currículos para si e com as intensidades dos encontros produzidos e vivenciados. Queremos acompanhar as alegrias e as fabulações que emergem na escola como resistência ao automatismo fácil dos hábitos que são dados e que nos entristecem.

Ao percorrermos por caminhos cheios de forças, nossos olhos e ouvidos bailavam pelos gestos, pelos afetos que iam produzindo alegrias e pelas fabulações dos corpos que nos atravessavam durante todo o percurso desse currículo nômade, que vagueia de terra em terra (Corazza, 2013) sem destino, não por não ter um objetivo, mas porque vai crescendo com a pluralidade dos saberes que são

atravessados, onde dentro e fora se entrelaçam a todo instante, produzindo rupturas no território, na busca de outros modos de *aprender e ensinar*.

Cartografar é construir sempre um mapa aberto, composto por diferentes linhas conectáveis e suscetíveis de receber modificações (Deleuze; Guattari, 2011). Ela não diz como fazer, mas nos convida a fazer com, proliferando possibilidades e ideias, contagiando e sendo contagiado pelo campo que se pesquisa (Corazza, 2013).

Costa (2014) faz-nos compreender que cartografar é mapear, e que, para isso, é preciso que o próprio cartógrafo esteja em movimento, afetando e sendo afetado por aquilo que cartografa, compondo e estabelecendo relação com o território que pesquisa. Como pesquisadoras-cartógrafas, não propusemos respostas prontas, mas acompanhamos o processo percorrido no fazer currículo diário, nas produções que brotam nos imprevistos e no acolhimento das diferentes culturas que emanam dos corpos que compõem coletivamente o cotidiano escolar.

Isso acontece com igual atenção a tudo, sem foco específico, abertas a todas as possibilidades para acolher o inesperado, vamos tateando o campo cuidadosamente. Esse campo vai sendo rastreado, sentido e reconhecido aos poucos. Não conhecemos de antemão o alvo a ser seguido, vamos pousando a atenção em cada movimento, nos envolvendo com o meio, com os imprevisíveis que surgem (Kastrup, 2020).

Dessa maneira, vamos explorando o território por olhares, em busca de uma escuta sensível, apostando na conversa como forma de aproximação com os adolescentes. Sobre a conversa como meio de aproximação dos indivíduos, Geraldi (2010, p. 17) afirma:

Acreditando nas conversas como potência de nossa pesquisa, vamos nos aproximando dos sujeitos praticantes, tentando capturar cada palavra, vozes e narrativas, na tentativa de construir sentidos. Nossa aposta está na escuta desses, pois “escutar é uma oferta de contrapalavras e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis” (Geraldi, 2010, p. 17).

Para Carvalho (2011), o currículo muda à medida que os sujeitos se envolvem com ele, que, em redes de conversações, buscam um currículo que foge às burocratizações e normatizações. Assim, as redes de conversações possibilitam que toda a comunidade escolar reflita e produza um currículo que seja coletivo, atravessado pela multiplicidade das vivências, linguagens e afetos. Os adolescentes,

apontam nesse momento de diálogo seus olhares sobre a educação, como se sentem e enxergam o ensino em que estão inseridos.

Para afetar e ser afetado nesses momentos de conversas fizemos uso dos signos como disparadores desses encontros. De acordo com Deleuze (2003), não há como prever como uma pessoa aprende, mas sempre que aprende é por meio de signos, pois ele desperta outra coisa para alguém, invoca o pensamento, em um movimento interpretativo, produz a aprendizagem. Portanto, compreendemos que não aprendemos copiando modelos, mas sim, fazendo com o outro, afetando e se deixando afetar por ele.

Ainda de acordo com Deleuze (2003, p. 4), “[...] tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos”. Estamos sempre interpretando os signos que nos interpelam, violentando nosso pensamento e nos fazendo criar. Os signos constituem diferentes mundos. Podemos encontrar os signos mundanos, os amorosos, os sensíveis e os da arte, sendo este o que transforma todos os outros.

Desde então, o mundo revelado da Arte reage sobre todos os outros, principalmente sobre os signos sensíveis; ele os integra, dá-lhes o colorido de um sentido estético e penetra no que eles tinham ainda de opaco. [...]. É por esta razão que todos os signos convergem para a arte; todos os aprendizados, pelas mais diversas vias, são aprendizados inconscientes da própria arte. No nível mais profundo, o essencial está nos signos da arte (Deleuze, 2003, p. 13).

Na intenção de afetar os corpos que atravessam nosso território de pesquisa, utilizamos os signos artísticos como forma de movimentar o pensamento, possibilitando pensar um currículo que nunca se fixa em um território, mas que busca se constituir no percurso que possibilita fluxos de vida. Apostamos no uso do signo artístico, pois eles nos forçam a pensar produzindo rompimento com as representações, possibilitando outros modos de existir ao se despir das formas já estabelecidas e criando outros possíveis (Paoliello; Amorim, 2017).

O encontro com os signos artísticos nos traz a possibilidade de pensar o desconhecido, de problematizar, traçando linhas de fuga que fazem o pensamento escapar por entre as frestas que pulsam pelo desconhecido. Pronto, a desterritorialização aconteceu, esse currículo que reafirma a necessidade da obediência e da apropriação de códigos e habilidades das aprendizagens já ficou

ultrapassado, não nos serve mais, é preciso pensar para além dele, traçar um novo possível aprendente (Holzmeister, 2017).

De acordo com Silva (2019), o encontro com os signos artísticos pode movimentar o pensamento, pode ser um oxigênio para a escola para ampliar os movimentos curriculares inventivos e o aprender e ensinar de adolescentes e professores. Os signos artísticos possibilitam a criação e a invenção diante do mundo que já está dado, nos fazendo escapar dos engessamentos e das normatizações.

Assim, além de nosso olhar sensível e atento no cotidiano escolar, utilizamos as redes de conversações com professores, adolescentes e pesquisadoras. As conversas com o coletivo escolar possibilitam uma relação rizomática, sem hierarquia, um modelo acentrado (Deleuze; Guattari, 2011). Nessa proposta, o currículo é aberto, podendo ser desfeito e construído pela imaginação e desejo de tantos adolescentes e professores. Diante de um currículo que tenta diminuir nossa potência de agir, buscamos o agenciamento com signos artísticos para potencializar o aprendizado, fazendo-nos pensar fora da caixinha, movimentando nosso pensamento na busca de outros territórios existenciais.

Em nossas redes de conversações utilizamos os signos artísticos (músicas, curtas, textos) para movimentar o pensamento. Seguimos sempre atentas às enunciações dos adolescentes e professores no espaço escolar, e para provocar inquietações e movimentar o pensamento durante as redes de conversações, utilizamos o E-book do catálogo¹⁰ de fotografias, pinturas, curtas-metragens, grafites e músicas produzidos pelo grupo de pesquisas “com-versações com a filosofia da diferença em currículos e formação de professores” da Universidade Federal do Espírito Santo, coordenado pela professora Janete Magalhães Carvalho. Dentre tantas curtas e músicas, utilizamos os curtas-metragens *Alike* (Lara; Méndez, 2015), *Proibido Cantar* (Renna, 2021), a música *Admirável Chip Novo* (Pitty, 2003) para problematizar as possibilidades de um currículo que fabula e produz alegrias.

De acordo com Silva e Delboni (2017), para Deleuze, a arte inspira afetos. A música, o cinema e as imagens colocam o pensamento em movimento, produz sensações, desejos e estranhamentos nesse encontro de corpos. Nosso desejo era pensar como os signos artísticos possibilitam ver além do que não se permite enxergar.

¹⁰ <https://padlet.com/comversacoes/catalogo/wish/947414919>.

Assim, é uma força que nos leva ao movimento do pensar, que propicia encontros, experiências, que nos possibilita a surpresa, o choque, o silêncio, a indagação. Permite-nos habitar outros/novos territórios ainda não sentidos e vividos. Também incomoda, causa desconforto, inquietude, desequilibra (Silva; Delboni, 2017, p. 63).

As redes de conversações iniciaram-se em novembro de 2022, com nosso primeiro encontro, e aconteceram até maio de 2023. Esses encontros ocorreram em aulas disponibilizadas pelos professores, seguindo seus planejamentos e organizações, ou nos momentos de aulas vagas. Em nossas composições com a escola, oferecemos para realizar nossas redes de conversações também em alguns momentos a sós com os meninos para que os professores pudessem corrigir as provas para o fechamento do trimestre, pois com as demandas do cotidiano, alguns professores acabavam levando atividades da escola para serem concluídas em casa.

Nosso desejo nesses encontros disparados pelos signos artísticos, era tecer com os adolescentes e os professores, outros modos de ver e ouvir a escola. Assim, intencionamos disparar inquietações e problematizações do cotidiano da escola, bem como das possibilidades de criar e inventar outros mundos que fizessem desse espaço uma potência de bons encontros e alegrias.

Nosso mapa-conversa estará sempre aberto e suscetível a mudanças, sendo rasgado, desmontado e recriado, sempre tecendo com o campo pesquisado. Ao longo de nossas composições com os adolescentes e professores, outras possibilidades e ideias foram sendo criadas, inventadas. Em composição com os adolescentes produzimos um dia de música durante o recreio com as turmas dos 6^o anos, onde o coordenador nos proporcionou uma roda de violão.

Desse modo, apostando na potência das conversas e dos signos como forma de nos movimentar em busca de outras verdades curriculares, intencionamos desenvolver processos que oportunizassem o exercício da escuta sensível pela via da potência dos signos artísticos e outros possíveis no/dos/com os cotidianos escolares.

Ao longo da composição dessa pesquisa, registramos em diário de campo, vídeos e fotografias as conversas e os cotidianos na escola com os adolescentes e professores. Esses registros ficarão acessíveis a toda comunidade escolar. Então, ver, rever, rasurar, produzir novos olhares, tudo foi possível nessa composição com

os corpos que iam nos atravessando ao longo desse percurso de fabulação e de encontros alegres que expandem a vida.

Como nos apresenta Barros e Kastrup (2020, p. 61), “[...] como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, [...] gostos e ritmos”. Seguimos nosso movimento cartográfico em busca de tudo que pode ser construído e criado com os corpos que estamos conectadas no campo pesquisado, atentas às forças e tomando-as emprestadas.

Compondo com o mapa do território escolar, traçamos nosso percurso por entre as linhas que fazem esse território, com as possibilidades que saltam por entre essas linhas, onde em redes de conversação, criação e fabulação, as formas são rasgadas, prevalecendo o campo de forças que resiste à lógica padronizada de educação (Oliveira, 2012).

Assim, nos colocamos em busca das fabulações de adolescentes e professores que produzem alegrias mesmo diante de um currículo carregado de verdades, que privilegia apenas uma forma de ensino e não as multiplicidades de saberes e de fazeres. Nosso desejo era produzir rachaduras nessa dicotomia que privilegia um único tipo de saber dentro da escola, traçando novas linhas por entre os currículos oficiais e os alternativos (Corazza, 2000), que são criados diariamente por adolescentes e professores enquanto sujeitos praticantes de suas aprendizagens.

Por conseguinte, apostando na força das imagens cinematográficas para promover outras possibilidades na escola, como produto desta pesquisa, em composição com os adolescentes e professores, produzimos o curta-metragem “Os movimentos de fabulação e alegria no cotidiano escolar de adolescentes e professores”, por meio dos movimentos curriculares e das enunciações produzidas nos encontros ao longo do período que estivemos em conexão.

O uso de imagens, vídeos e sons está cada vez mais frequentes em nossas vidas, organizando e desorganizando nossas produções culturais (Soares, 2016). Na escola, o uso de dispositivos eletrônicos e tecnológicos tem sido cada vez mais constante entre adolescentes e professores, pois possibilitam conhecimentos para além do que os livros didáticos proporcionam.

Os aparelhos produtores e os meios distribuidores de sons e imagens estão mais acessíveis à população e entram todos os dias nas escolas, sem pedir licença, nas mochilas, nos bolsos, nas mãos, enfim, colados aos corpos de

alunos, de professores e de todos aqueles que por lá circulam ou trabalham (Soares, 2016, p. 84).

Nessa relação que tecem com o audiovisual, em busca de ver e se fazer visto para existir e resistir, os adolescentes passam boa parte de seu tempo debruçados sobre as telas de *smartphones* e computadores, produzindo vídeos, editando fotos e escrevendo comentários nas redes sociais (Soares, 2016). Assim, diante da acessibilidade a esses dispositivos midiáticos, apostamos nas fotografias e vídeos como possibilidade de captar as enunciações de adolescentes e professores nos cotidianos escolares e em sua facilidade de divulgação através da internet, expandindo a escuta pela comunidade escolar.

Como possibilidade de registrar a vida real, as situações do dia a dia na escola, os movimentos de fabulação e alegria, entregamos aos adolescentes uma câmera. Nosso desejo era ver a escola pelo olhar deles e ouvir por meio de suas vozes, possibilitando que sejam inventores de seus aprendizados e que possam dar visibilidade para aquilo que não estamos vendo e assim produzir currículos com as vivências deles. Como nos apresenta Soares (2016, p. 86).

As narrativas do vivido/imaginado assim produzidas se voltam para as banalidades, as bizarrices, as obrigações, as pequenas conquistas, o miudinho, a ironia, o burburinho das ruas, dos lares, das escolas, das empresas. As narrativas audiovisuais, produzidas pelos praticantes da cultura inventam o presente e configuram os contos morais de nossa época (Soares, 2016, p. 84).

O curta-metragem foi gravado no período de novembro/2022 a maio/2023, tendo os adolescentes como principais atores e produtores. Através desses movimentos, objetivamos potencializar as enunciações dos adolescentes e professores, a alegria de ser e estar na escola, para que pudessem fabular, sorrir, burlar, rasgar e encontrar outras maneiras de aprender.

Logo, em movimentos cartográficos, abordaremos no próximo capítulo as fabulações e os movimentos produzidos com a escola, as potências de um currículo que tem vida, criando assim, novos sentidos, novas conexões e outros caminhos para que se torne alegre, em que os adolescentes e professores criem para si um currículo que possibilite outras formas de pensar e outros mundos possíveis.

4. A FABULAÇÃO COMO POLÍTICA DA ALEGRIA

“Pois minha imaginação não tem estrada.
E eu não gosto mesmo da estrada.
Gosto do desvio e do desver”.
Manoel de Barros (2010)

Pretendemos aqui apresentar os processos de fabulações produzidas e experimentadas pelos adolescentes e professores que vazam por entre as brechas curriculares. Em nosso movimento cartográfico fomos em busca de tudo aquilo que é invenção, que se produz em linhas de fugas e que possibilita um currículo que procure escapar das formas que aprisionam o pensamento. Assim, problematizamos como um currículo que fabula possibilita alegria no aprender e ensinar.

Portanto, nosso desejo nos movimentos com o território escolar era o de não seguir por estradas que impõem e determinam caminhos, mas, produzir desvios nas linhas. Como nos diz Kastrup (2020, p. 39), “[...] a atenção se desdobra na qualidade do encontro, de acolhimento do inesperado”. Assim, fomos em busca das intensidades e dos afetos que os encontros nos possibilitaram, apostando nas fabulações que traçam linhas de fugas e produzem alegrias.

De acordo com Pelbart (2011), ao homem, apenas a existência não basta para lhe dar alegria, a falta do novo produz tristeza, angústias, tédio. A necessidade do novo é o que potencializa a vida. É preciso produzir desejos, forças de vida. Ah, e o desejo? O desejo que é sempre coletivo abre fluxos de passagem aos afetos.

Pelbart (2011) apoiado em Tarde, nos faz compreender que o desejo é força que potencializa nossas ações, essas forças se encontram e se compõem, produzindo afetos alegres ou tristes, estabelecendo relações de obediência e cooperação. Como os afetos se dão quando essas forças se encontram? Em nossas relações cotidianas, ao sermos afetados por algo, entramos em relação com o que nos afetou e nos transformamos com ele (Deleuze; Guattari, 2010).

Para refletir sobre isso, seguimos com o pensamento de Tarde (apud Pelbart, 2011, p. 112), “[...] tudo se passa por imitação e invenção, todos imitam e inventam, imitam e impõem variações ao que imitam, e a vida social inteira poderia ser reconstruída à luz dessas duas constantes”. Na escola, todos os dias se inventam outros modos de vida, de fazer currículo, de ser professor, de ser adolescente, uma busca que se dá coletivamente, à procura por algo que rompa o tédio. Nesse contexto, em seus afazeres habituais, professores e adolescentes para não se deixarem

aprisionar pela tristeza e pela monotonia tediosa que o capitalismo impõe aos processos de aprendizagens, reinventam suas práticas cotidianas.

Destarte, como maneira de possibilitar uma aula constituída pelo desejo dos adolescentes, a professora de Educação Física dos 9º anos propôs que eles trabalhassem com os diversos gêneros musicais. Em seguida a turma foi dividida em grupos para pesquisar os gêneros musicais e selecionar uma música para apresentação. Com o agenciamento da professora, coube aos grupos a organização e os ensaios para o dia das apresentações. Antes de iniciar a apresentação, cada grupo precisava falar sobre o ritmo escolhido e sobre a música. Diante de outros possíveis curriculares, os adolescentes logo trataram de escolher seu ritmo musical e já pensar na coreografia.

Sobre os desejos da professora de educação física ao propor a atividade, ela nos diz:

- A intenção era vivenciar, fruir ritmos diversos de danças de nosso país e de fora também. Esse movimento foi uma grande realização para mim, pois me trouxe muita alegria enquanto professora ao ver o quanto eles iam se dedicando e perdendo a vergonha em cada apresentação. Por ser um conteúdo que eles não têm domínio, houve uma certa resistência inicial. Mesmo tendo saído de sua zona de conforto, se permitiram sentir e realizar esse desafio de dançar.

Ao entrarem em contato com a música e a dança, os adolescentes demonstraram a potência do currículo vivido e praticado. Experimentar a dança, os gestos corporais durante as aulas, e as trocas de seus conhecimentos sobre a música cotidiana proporcionou movimento do pensamento e abertura para o novo, para as experimentações daquilo que foge do prescrito, do instituído.

Para Pelbart (2011), a invenção é a potência do homem. Recusar as verdades que nos são estabelecidas e o conformismo é dar passagem aos afetos, é libertar a vida, é permitir caminhar por outros mundos possíveis. Assim, inventar é habitar outro território.

Durante as apresentações, houve muita euforia dos adolescentes, alguns entraram em total conexão com a dança, produziram acessórios para evidenciar seu estilo musical e mostraram a aproximação com o ritmo; outros, mais tímidos, aceitaram o desafio da experimentação.

Imagem 09: um corpo que é dança e movimento



Fonte: acervo pessoal

Encontramos nesse movimento da aula vidas que pulsam, que não permitem o engessamento e que, mesmo diante das linhas duras que enrijecem o currículo, buscam criar, fabular, experimentar, permitir conexões com os saberes adolescentes, pois a fabulação é criação, é invenção, uma busca por transformar aquilo que já está posto em outros possíveis. As fabulações dos adolescentes é a própria linha de fuga sendo traçada, criando outros mundos possíveis (Deleuze; Guattari, 2010).

As afecções que nos atravessam no cotidiano da escola, criam em nós desejos que fazem o corpo vibrar, fabular. Entrar em relação com a música e a dança

proporcionou aos adolescentes habitar outro mundo, vivenciar outras possibilidades de estar e sentir a escola. Ao experimentarem a dança, os adolescentes iam produzindo movimentos com o corpo, sem se preocupar com padrões do que é saber dançar. Ao experimentar, nos colocamos a pensar e a criar outras imagens de pensamento (Deleuze; Guattari, 2010).

Em consonância com a experiência vivenciada, separamos alguns relatos dos adolescentes e da professora:

- Pensar na música e na dança aqui na aula nos ajudou a ver que a dança é apenas um movimento do corpo, todos podem fazer. E a música é apenas um movimento cultural.

- No início, nós ficamos mais tímidos, os meninos principalmente, mas depois a gente foi se soltando quando via os outros se apresentarem.

- O objetivo não era que fizessem uma coreografia impecável, passos perfeitos para serem avaliados. O objetivo era ir muito além. Era oportunizar a prática da dança de uma forma mais leve, prazerosa e divertida, num ambiente onde se sentiam seguros como acredito que deve ser a escola.

- Aulas que nos possibilitam inventar coisas diferentes, a sermos um pouco mais a gente, que nos dá liberdade, são aulas muito potentes para nosso aprendizado.

“Pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que está se fazendo — o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 133). Experimentar, pensar, criar. No movimento cotidiano da escola, os adolescentes produziram rupturas das verdades estabelecidas sobre a dança e a música. Nesse sentido, o currículo passa a ser concebido pelas experimentações do pensado, vivido e praticado, possibilitando movimentos de fabulação e de invenção que deem visibilidade aos sujeitos do cotidiano escolar.

Ao entrarem em relação com os afetos que emergem na escola, professores e adolescentes constroem, montam e desmontam o currículo (Carvalho, 2009), não aceitam que as condições de aprendizagem pré-estabelecidas sejam as únicas possibilidades para aprender e ensinar. É preciso manchar, fabular, reescrever os currículos para que não se produzam tristeza e desinteresse no aprender (Paraíso, 2015).

A fabulação criadora não se prende ao passado e aos modelos instituídos, ela exerce os estados perceptivos e afetivos do vivido (Deleuze; Guattari, 2010). Assim

sendo, a fabulação dá voz às multiplicidades que nos habitam, liberta o que nos aprisiona. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2010, p. 202), “[...] trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto”.

Nesse sentido, o fabular produz com os adolescentes e os professores outras possibilidades de fazer currículo e de viver. No cotidiano do território fabulador, os movimentos se fazem no acaso (Deleuze; Guattari, 2010). Rupturas, frestas, fissuras produzem afetos que, ao entrar em relação com os adolescentes e professores, indicam outros traçados, outras rotas. Assim, produzir currículo é desaprender todos os dias, é se despir de moral, crenças e verdades que nos enraízam e nos fixam em um único ponto.

O currículo é movimento, é corpo que vibra, que corre e grita pelos corredores e pátios da escola, é vida que inventa nas salas de aula e que agita as quadras. Sobre os cotidianos que vibram todos os dias nas escolas, Oliveira (2012) nos diz:

Nos cotidianos das escolas, os *praticantes-pensantes* das escolas criam currículos únicos, inéditos, “irrepetíveis”, produzem alternativas aos problemas e dificuldades que enfrentam, ao que não lhes agrada ou contempla, ao já existente e ao já sabido, contrariamente ao que supõem as perspectivas hegemônicas de compreensão dos currículos escolares que os compreendem como um eterno reproduzir daquilo que foi previsto e prescrito (Oliveira, 2012, p. 59).

Diante disso, um currículo que fabula busca composições com os afetos que nos atravessam, apostam em um currículo que “descola”, que desapega e que inventa. Os agenciamentos entre afetos, adolescentes e professores produzem outros movimentos na escola. Assim, a fabulação possibilita outras realidades no aprender e ensinar, que faz ecoar outras vozes silenciadas pelos currículos instituídos, pois “[...] fabular é fazer falar as potências que os devires suscitam em nós e que são desprovidas de linguagem” (Lapoujade, 2015, p. 282).

Portanto, fabular é apostar na alegria, pois ela nos coloca em um movimento novo, que nos tira do conformismo. A alegria consiste justamente aí, na busca de novas composições com os afetos que nos atravessam, aumentando nossa capacidade de pensar, agir e viver (Hardt; Negri, 2016). Ainda de acordo com Deleuze (2017, p. 188), “[...] a alegria é a única afecção passiva que aumenta nossa potência de agir; e só a alegria pode ser uma afecção ativa. Reconhecemos o escravo por suas paixões tristes, e o homem livre por suas alegrias, passivas e ativas”.

Afetar o outro, ser afetado! De acordo com Spinoza (2020, p. 121), “[...] quanto maior for o afeto, para conosco, do qual imaginamos estar afetada a coisa amada, tanto mais nos gloriaremos”. Os afetos alegres fazem florescer a nossa potência, nos preenchendo daquilo que faz bem ao nosso corpo e nos fazendo apostar na vida. O que pode um corpo quando é atravessado pelos afetos? Quais intensidades eles provocam?

Tudo aquilo que nos traz alegrias, permite que o corpo tenha sua capacidade de agir ampliada. Desse modo, de acordo com Hardt e Negri (2016, p. 414), “[...] o caminho para a alegria consiste em abrir constantemente novas possibilidades, expandir nosso campo de imaginação, nossas capacidades de sentir e ser afetados, nossas capacidades de ação e paixão”. Enfim, expandir as possibilidades curriculares é dar passagem para os afetos que atravessam a escola, é construir currículos com as intensidades cotidianas produzidas com os adolescentes e professores, apostando em um currículo que está sempre em movimento, que nunca para.

4.1. PELAS LINHAS QUE FABULAM

Seguindo sempre o rizoma por rupturas, pelas brechas que emanam das práticas do cotidiano escolar, fomos em busca de alianças que operam por conjunção e força “[...] e...e...e... [...]” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 48), pois, nada se conclui, tudo está na ordem dos acontecimentos. Percorremos pelo *mapa escola* na busca de aumentar nossas conexões com a construção dos *saberes-fazer*s de adolescentes e professores. Assim, fomos nos conectando com cada escuta, afeto e afecção que potencializavam as práticas inventivas do *ensinar e aprender*.

Em conformidade com essa afirmação, Deleuze e Guattari (2011) nos provocam a pensar em um currículo rizomático, que não tem direção definida, que se alonga, se prolonga, se rompe e se conecta novamente em outro ponto, produzindo novas possibilidades. Esse currículo rizoma de múltiplas entradas constrói seus percursos com o coletivo, é aberto e muda as rotas sempre que for necessário.

Ao falarmos de um currículo rizomático, estamos nos referindo a um currículo que se constitui pelo desejo, pois o desejo se move e se produz sempre rizomaticamente. Como o rizoma, o currículo é feito por linhas, linhas molares, que segmentam, estratificam os saberes, mas é perpassado pelas linhas moleculares, que são flexíveis, tecidas pelos acasos, imprevisíveis do cotidiano escolar, e que deixam

brechas para caminhos não estabelecidos. Nesses acasos do cotidiano, surgem as linhas de fuga, que nos tiram do lugar, produzindo outros possíveis e transformando o currículo pelas multiplicidades dos espaços-tempos e atravessando os corpos que habitam a escola (Deleuze; Guattari, 2011).

Sendo o rizoma constituído por múltiplas entradas, pode-se por elas entrar pelo caminho que produz os decalques¹¹, caindo nas dicotomias, percorrendo territórios endurecidos que tentam nos impedir de caminhar por outros possíveis. Mas sempre haverá possibilidades de mudarmos a rota, de percorrer pelas linhas de fuga que nos permitem vazar pelas rachaduras, operando novas conexões e nos deslocando para outras possibilidades de vida.

Seguimos em conformidade com o pensamento de Deleuze e Guattari (2012, p. 83), “[...] indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésias, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas [...]”. Assim, somos atravessados por essas linhas de todas as formas, ora nos interessamos por uma, ora por outra, cada uma com seu grau de importância em cada momento da vida, mas que se cruzam, sobrepõem-se e buscam seu curso de vida.

Uma linha não sobrevive sem a outra; algumas nos são impostas, fazendo-nos andar por uma via única. Outras vão surgindo dos acasos, sem esperar, permitindo-nos vislumbrar que outros caminhos são possíveis. Mas existem aquelas linhas que surgem como rota de fuga, que nós inventamos para mudar o curso do caminho cheio de formas. São essas três linhas que dão contorno ao mapa, que nos compõem enquanto adolescentes, professores e pesquisadores (Deleuze; Guattari, 2012).

Ao percorrer por um *mapaescola* de percursos formado por tais linhas, percebemos que mesmo diante de um currículo carregado de verdades, adolescentes e professores resistem aos modelos representacionais e padronizados. Buscam na fabulação outras possibilidades de movimentar o desejo. Fabular é dar passagem aos desejos; é criar sentidos outros ao cotidiano, à vida possibilitando um novo modo de existência (Zacharias; Zeppini, 2018).

Assim, caminhando por esse território emaranhado por linhas, seguimos em nossos encontros com os adolescentes e os professores. Dessa vez, habitamos as

¹¹ Decalque é o ato de copiar, de fazer uma imitação, de se constituir por algo que feito (Deleuze; GUATTARI, 2011). Para Deleuze e Guattari (2011, p. 29) “[...] o rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo [...]”.

salas de aula dos 6º anos, a aula era de língua portuguesa. Ao entrarmos, explicamos para os adolescentes o que estávamos fazendo ali e que desejávamos acompanhar os processos de invenção, de como eles produziam outros modos de ser e estar na escola. Diante disso, uma adolescente logo puxou uma cadeira e nos chamou para sentar ao seu lado. Assim, logo nos dirigimos até ela e nos sentamos, com um grande desejo de habitar e compor com os adolescentes.

O professor iniciou a aula fazendo a chamada e apresentando o conteúdo que seria trabalhado durante aquela aula. Em seguida, ele iniciou uma conversa com os adolescentes.

- Vocês estão bem? Estão todos quietos. O final de semana foi bom?

Alguns adolescentes logo responderam:

- Professor, você não sabe o que aconteceu lá em casa. Do nada o vidro da janela quebrou.

- Eu estou quieto porque estou com sono, fui dormir tarde e acordei muito cedo para vir para a escola.

O professor, então, falou da importância de dormir mais cedo para acordar bem para ir à escola, e pediu que todos pegassem os cadernos para continuar com o conteúdo da aula passada. Enquanto os adolescentes copiavam uma explicação do quadro, o professor caminhou até nós e disse:

- Eu acho muito importante essa aproximação com os alunos, é bom quebrar essa distância entre aluno e professor. É importante que eles se sintam acolhidos aqui dentro da sala de aula para que gostem de estudar, para que gostem de estar aqui. Eu procuro sempre quebrar um pouco a rotina, quebrar a seriedade da aula, ouvir mais eles, saber o que pensam e sentem. Então, durante as explicações, sempre puxo algum assunto sobre eles, que não tem relação com o conteúdo mesmo, faço alguma brincadeira para poder quebrar o gelo, para a gente poder rir e deixar a aula mais leve.

A fala do professor nos mostra o desejo dele em dar passagem aos afetos que atravessam a sala de aula, em ouvir o que os adolescentes têm a dizer sobre a vida e de produzir alegrias.

Essas enunciações nos fizeram lembrar de Larrosa (2010), que traz o riso na pedagogia como possibilidade de composição com a seriedade imposta nas salas de aula. Um riso que não nos permite entrar nesse jogo de poder ideológico dominante. Sorrir é buscar outros modos de vida. É preciso rir do não risível, do que moraliza, dos traçados que nos afetam ao longo do percurso e que nos enrijecem, causando tristeza (Larossa, 2010).

Ao pensar com Bergson (2018), compreendemos o riso como força política, vetor desejante de corrigir as formas e o mecânico. Assim, apostamos no riso como força curricular que resiste às formas, percorre os *saberes-fazer*es, opondo-se ao ensino cartesiano e capitalista, e que coloca o pensamento em movimento, possibilitando a fabulação como produção de um currículo alegre que escapa das verdades prontas e acabadas.

Esse riso, potencializado nas aulas pelo professor, possibilita que os encontros durante as aulas de língua portuguesa produzam encontros alegres, que expandem a vida diante do currículo prescrito. Em nosso dia a dia, a alegria é força coletiva para resistir ao sufocamento da vida. Como já dizia Vinicius de Moraes e Baden Powell (1971), “[...] é melhor ser alegre que ser triste, a alegria é a melhor coisa que existe[...]”. Estamos falando de um *riso que é força*, que diz sim à vida até mesmo diante do que nos indigna e nos entristece.

Nessa cartografia de encontros e composições com as fabulações e as alegrias que potencializam a vida e o currículo na escola, os acontecimentos nunca podem ser previstos de antemão, tudo acontece ao acaso, aos desejos e afetos que pedem passagem no cotidiano.

Ainda tateando por um território que não habitamos, mas que nos lançamos a caminhar por ele, avistamos de longe os adolescentes e a professora na área verde da escola, estavam em um pátio meio cimentado e gramado, eles corriam de um lado para outro, um grupo de três meninos ficavam só observando e dando algumas instruções, enquanto a professora de educação física estava com seu olhar atento e um apito na mão. Então perguntamos o que era aquilo, ela nos disse que dividiu a turma em grupos, cada equipe escolheu uma brincadeira infantil e criou novas regras, e aquele ali era um jogo de pega-pega inventado pelos adolescentes.

Os currículos tecidos em redes de conversação potencializam a vida, recriando os saberes e os fazeres no cotidiano escolar. Instituir um currículo feito com o coletivo implica, “[...] acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual [...]” (Carvalho, 2011, p.113).

Imagem 10: *viverfazersentir*

Fonte: acervo pessoal

Três ou quatro adolescentes corriam pela área verde da escola com um pano verde na mão e quem fosse tocado pelo pano era pego e saía do jogo. Todos corriam aleatoriamente, o único objetivo ali era não ser pego, mas esse movimento produzia contentamento naqueles adolescentes, eles gargalhavam, corriam, buscavam rotas e agrupavam-se para se proteger, portanto uma outra maneira de brincar foi inventada ali. Naquele momento, o currículo prescrito não deu conta de dizer como os adolescentes aprendem, pois é no movimento com o cotidiano que eles inventam possibilidades para potencializar os seus saberes e produzir alegrias.

Sobre a realização dessa atividade na escola, a professora de educação física nos disse:

- Nas brincadeiras e jogos, o sentimento é um pouquinho nostálgico, de um apreço e encantamento por tudo que vivi na infância (muito abastada na questão dessas vivências). É rememorar acontecimentos que nos afetaram bem ali, na minha frente, e acredito que para alguns alunos também, pelas conversas informais durante as aulas. Muitas vezes quando estamos lá, praticando os jogos e as brincadeiras, não ficamos atentos à riqueza de sensações que determinada brincadeira pode nos proporcionar ao mesmo tempo, medo, angústia, alegria, supressa, triunfo, fora a contribuição em aspectos como cooperação, diálogo e no desenvolvimento das capacidades físicas e cognitiva dos alunos. Saber que posso/consigo como professora de Educação Física alcançar tudo isso através desses conteúdos práticos, só complementa o que falei, sobre os sentimentos que sinto, fora a alegria e diversão é claro.

Imagem 11: um fazer com as docências e as adolescências



Fonte: acervo pessoal

Para Spinoza (2020), a alegria é um afeto ativo, e nosso corpo, ao se agenciar com outros corpos que produzem excitação e contentamento, aumentando nossa capacidade de agir. Sobre a potência da alegria no corpo, pensamos com Hard e Negri (2016).

O objetivo da filosofia e da política de Spinoza, por exemplo, é a alegria (*gaudium*), um afeto ativo que assinala o aumento de nosso poder de agir e pensar. A alegria, portanto, não é um estado estático, como poderia ser a satisfação, mas antes um processo dinâmico que só tem prosseguimento na medida em que nossos poderes continuam a aumentar (Hard; Negri, 2016, p. 414).

Nas ressonâncias causadas pelos autores, conectamos ainda com Pelbart (2011) para falar da alegria como potência ativa para o aprender e ensinar. Para o autor a alegria potencializa nossa capacidade de agir, nos preenche daquilo que nos constitui, faz o corpo vibrar, recusa o tédio e aposta no novo como acontecimento. Prates (2016) nos encaminha a pensar em uma aprendizagem que ao se fazer com composições e encontros alegres, subverte os pensamentos dogmáticos e suscita acontecimentos que escapam ao controle. Sendo assim, o que pode um corpo potencializado pela alegria? Nossa intenção não é trazer uma resposta, estabelecer um caminho único, mas abrir possibilidades para pensar o corpo em sua potência de inventar, fabular e produzir outros currículos.

Ao dialogar com os adolescentes sobre as atividades com as brincadeiras infantis nas aulas, eles logo afirmaram:

- *O jogo de pega-pega foi muito legal, divertido. A gente pode inventar as regras, foi um momento para pensarmos em uma brincadeira que envolvesse toda a turma ao mesmo tempo. Após a aula, nessa brincadeira de correr, a gente voltou para a sala mais animado.*

- *Aulas com movimento e alegria precisam acontecer mais vezes, isso nos faz vir para a escola com mais vontade. Eu acho que as aulas precisam ser mais alegres.*

- *Quando a gente aprende de outras maneiras, que não é só ficar dentro da sala de aula usando o caderno e o livro, a gente acaba que sente que a escola é um espaço de mais liberdade. Isso nos deixa mais estimulados e animados para vir todos os dias para a escola.*

No cotidiano da escola, é possível escapar do conjunto de forças que impõem modelos e diminuem a potência da vida. Nos recreios, nas brincadeiras e nos momentos de conversas entre adolescentes e professores, encontramos uma vida que pulsa, que fabula, que não se deixa codificar e não se sujeita aos afetos tristes.

Portanto, um currículo que fabula permite que os encontros alegres aconteçam, aumentando nossas forças.

O recreio é o momento em que os adolescentes, mesmo vigiados pela coordenação da escola, sentem-se mais livre. Como a escola possui uma média de 400 adolescentes em um espaço reduzido, o recreio que era de vinte (20) minutos foi estendido para trinta (30) minutos, e é nesse momento que se alimentam, vão ao banheiro e interagem com todo o coletivo da escola. Assim, os afetos atravessam esse *espaço-tempo* pedindo passagem.

Imagem 12: espaços-tempos em movimento



Fonte: acervo pessoal

No recreio não é permitido jogar bola, nem há nenhuma outra atividade proposta pela escola para os adolescentes, é apenas comer e conversar. Nota-se que pequenos grupos se formam para conversar, alguns sentam em bancos e ensaiam alguns jogos de cartas. Essas coisas foram nos inquietando, nos fazendo pensar e problematizar: que outras possibilidades de agenciamento, de encontros poderiam ser produzidas nos espaços-tempos de recreio? A música, os jogos, as danças poderiam compor esse cenário possibilitando deslocamento nos modos de pensar-fazer os recreios?

De acordo com a coordenação da escola:

- São muitos alunos, o recreio é muito curto, a escola não tem como oferecer alguma atividade, pois seria mais complicado para ficarmos de olho neles, corre o risco de caírem, se machucarem e até mesmo de acontecer alguma brincadeira que não deveria. A escola até tinha damas, mas foram perdendo as peças ao longo dos anos.

Nesse espaço endurecido, reduzido e limitado pelas burocratizações de normas e falta de estrutura física, os adolescentes produzem rasuras, pois a fabulação os desloca para outro lugar, não se aquietam nesse território parado, as linhas de fuga são traçadas a todo instante.

Mesmo diante das formas instituídas no recreio, os adolescentes produzem forças que traçam outros possíveis, forças que fazem o corpo vibrar; fabulam, mostram que o pensamento não está parado nas linhas molares, mas que se faz com a velocidade dos acontecimentos, deslocando o instituído e produzindo suas vivências. Nesse sentido, traçam linhas de fuga, *resistem* ao sufocamento da vida. Para Deleuze e Guattari (2010), fabular é ser afetado por algo que nos tira do lugar e nos faz pensar em um novo possível, é uma forma de criação que possibilita a constituição de algo que, ainda, não existe.

Imagem 13: uma garrafa também é bola.



Fonte: acervo pessoal

Do agenciamento entre uma garrafa e alguns meninos nasce um desejo: o de jogar bola. A garrafa-bola corre por entre os pés dos meninos, desliza pelo chão. Para Deleuze (2007, p. 20), “[...] criar é aligeirar, é descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida”. Os adolescentes resistem, inventam outra possibilidade de vivenciar o recreio e o futebol, transformam o currículo vivenciando com ele. De acordo com Gonçalves (2019, p. 86).

A criança, quando cria, fabula e transforma os currículos e coloca uma vida em constante movimento, recusa as representações e os aprisionamentos do pensamento. E, mesmo quando um afeto triste transpassa seu corpo intensivo, ela cria outros modos de viver, de fabular (Gonçalves, 2019, p. 86).

A resistência é o que nos possibilita forças para romper as formas que “[...] aprisionam a vida” (Deleuze, 1989). Assim, diante de regras e normas impostas nos espaços-tempos dos recreios, os adolescentes não se deixam capturar pelas linhas

endurecidas que atravessam a escola, buscam nas brechas produzir suas linhas de fuga e inventam outros modos de ser e estar no espaço escolar. Aproveitamos esse momento e fomos dialogar com os adolescentes. Logo foram surgindo algumas enunciações:

- Como não é permitido brincar com a bola durante a hora do recreio, a gente joga com garrafinha ou com bolinha de papel, não é a mesma coisa, mas dá para brincar durante o recreio (adolescente do 6º ano).

- Esses momentos em que jogamos bola é bem divertido, a gente acaba conhecendo as crianças das outras salas, fica todo mundo junto, se divertindo com outras pessoas da escola e criando uma relação de amizade. Eu acho isso muito legal.

- A escola para mim é isso, lugar onde eu aprendo e posso brincar, fazer amigos e ser feliz.

Em outro momento do recreio, percebemos um grupo de meninos que jogavam um jogo com o objetivo de virar o máximo de cartas possível. Podia-se notar que em cada banco havia alguns meninos brincando desse jogo, era uma fileira de bancos, parecia até um campeonato de cartinhas.

Imagem 14: a vida pode ser controlada?



Fonte: acervo pessoal

De acordo com Barros e Kastrup (2020, p. 56), toda vez “[...] que o cartógrafo entra em campo há processos em curso”. Nesse contexto, a pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Assim, fomos nos aproximando dos meninos e perguntamos sobre o jogo.

Imagem 15: podem as folhas das árvores serem cartas?



Fonte: acervo pessoal

Pesquisadoras: – *É difícil jogar isso?*

Adolescente: - *Não, é só bater as cartas de uma forma que elas se virem, as que virarem a pessoa que bateu fica com as cartas para ela.*

Pesquisadoras: – *Ah, então isso é um jogo de ganhar ou perder, né?*

Adolescente: – *sim.*

Pesquisadoras: – *Ah, então isso é um jogo de ganhar ou perder, né?*

Adolescente: – *sim.*

Pesquisadoras: - *Vocês sempre batem cartinhas durante o recreio?*

Adolescente: – *A gente bate quase todos os dias, mas a gente não pode brigar por causa disso, nem reclamar depois que perdeu as cartas, porque a escola já avisou que libera, mas não vai resolver brigas por causa de carta que ganha ou perde.*

Pesquisadoras: – *E vocês não brigam por causa das cartas?*

Adolescente: – *não, a gente tem consciência disso. Teve um tempo atrás que dava muito problema, aí a escola proibiu de jogar. A gente então pegava folha das árvores e batia como se fosse cartinha.*

Não presenciamos o episódio das cartas de folha, mas ficamos pensando em como esses adolescentes resistem ao jogo de poderes que atravessam a escola. Compreendemos em Deleuze (2007), que poder é relação de forças, sendo elas redes de forças ativas e reativas. Nesse conjunto de forças, as que produzem controle e enclausuram a vida são as forças reativas, que negam as possibilidades de invenção. Já as forças ativas, são forças de resistência e que potencializam a vida, (Deleuze, 2007). O autor distinguiu assim, “[...] as forças activas, primárias, de conquista e subjugação, e forças reactivas, secundárias, de adaptação e de regulação” (Deleuze, 2007, p. 23).

Logo, cabe ao poder exercer o controle não apenas sobre os corpos, mas sobre o pensamento e a capacidade de criar e inventar. O pensamento reativo impede a força de criação dos sujeitos, apenas reproduz, atuando a partir da individualidade do Eu, nunca da totalidade que constitui a sociedade. Assim, “[...] por estar bloqueada em sua experiência fora-do-sujeito, ela se torna surda aos efeitos das forças que agitam o mundo em sua condição de vivente, ignorando aquilo que o saber-do-corpo lhe indica” (Rolnik, 2018, p. 66). Para Deleuze (1989), “[...] o poder separa sempre as pessoas que estão a ele submissas, do que elas podem fazer”, produzindo desânimo e tristeza. Dessa forma, Deleuze (1989), ressalta que “[...] o poder é sempre um obstáculo diante da efetuação das potências. Eu diria que todo poder é triste”.

Na escola, essas relações de força acontecem em todo momento, sendo como forças que possibilitam a vida, ou que a apequenam. Uma força reativa, que se prevalece do poder, proíbe, determina modos de comportamentos durante o recreio. Sendo o poder uma relação de forças, haverá outras forças de natureza ativa, que possibilitam novos mundos, não se deixam capturar e resistem aos modelos impostos.

Por conseguinte, produzir um jogo de cartas, até mesmo com as folhas de árvores é a própria linha de fuga sendo traçada, é fabular outros modos de brincadeiras.

Assim, vamos problematizando: Os currículos vividos na escola se dão a partir de quais forças? Aprendemos com Paraíso (2019, p. 1415), que “[...] é o poder que retira o conhecimento da sua invenção e da sua produção” e que aprender implica em encontros e composições, em fazer “com” adolescentes e professores.

Sobre isso, Spinoza (2020) nos explica que quanto mais interagimos com outros corpos, maior será nossa potência de agir, criar e pensar. Nas interações com os cotidianos escolares, as vidas se agenciam, produzindo desejos que nos colocam em busca daquilo que expande a vida e produz alegria ao nosso corpo. Para Hard e Negri (2016, p. 415), “[...] a alegria é na realidade resultado de encontros alegres com outros encontros que aumentam nossos poderes, e da instituição desses encontros de tal maneira que perdurem e se repitam”.

Em nossos movimentos cartográficos, vivenciamos muitos movimentos de fabulação de professores e adolescentes. Logo, produzir para além do que os documentos prescritos impõem como verdade é permitir que as aprendizagens sejam construídas pelo desejo do que vibra na escola. São as práticas de resistências que possibilitam um currículo que produza vida e alegria.

Assim, esses adolescentes que traçam novas rotas de aprendizagem, não se detêm no jogo de proliferação de um único currículo, mas produzem a diferença, desagarrando-se dos modelos pensados, traçando rotas de fuga, tornando o pensamento possível ao unir aprender e viver (Corazza, 2013). Desse modo, na tentativa de se desprender de um currículo que prioriza apenas a assimilação de conteúdos, produzindo um pensamento reativo e triste, os adolescentes riem, criam e fabulam para liberar fluxos de vida que pedem passagem na escola.

Nessa busca de encontros com bons afetos, o fabular é força que nos coloca em movimento, renova nossa capacidade de pensar, sentir e habitar outros mundos. A fabulação nos coloca em estado de transformação, de busca ao novo ainda não experimentado.

Em intercessão com a vida que compõe a escola, percebemos formas de agir, pensar e inventar que resistem ao currículo prescrito, que tentam aprisionar a subjetividade dos corpos que desejam vibrar, impedindo-os de inventar e seguir por caminhos ainda não percorridos. Como possibilitar movimentos de fabulação e

encontros alegres? Potencializando a vida, não fixar currículos como verdade estabelecida, possibilitar encontros que ampliem as forças dos coletivos escolares. Para Hard e Negri (2016, p.413), “[...] a cada aumento de nosso poder, tornamo-nos diferentes, enriquecemos o que somos, expandimos o ser social”.

Fabular então é acreditar na vida, é suscitar movimentos de resistência diante do óbvio que causa tristeza, ainda de acordo com Deleuze (2010), o que nos falta é acreditar no mundo. Aqui, apostamos na capacidade de criar e inventar o que pulsa nos cotidianos escolares, que possibilita um currículo que produz traquinagens, que salta, rodopia e faz piruetas com os possíveis que lhe atravessam. Um currículo traquina não aceita mundo parado, ele é nômade em sua própria terra, ele se desloca, se move pelo desejo e pela fabulação, produz forças para impulsionar a vida.

Nesse sentido, possibilitar um currículo vetor de força é apostar na invenção, é produzir currículos que resistem aos *saberesfazer*es curriculares que capturam e entristecem a vida. Para Deleuze (2010) “resistir é criar” em processos coletivos outras possibilidades de pensar a vida, deixando vazar forças que fazem deslizar outros modos de existência.

5. CURRÍCULOS VETORES DE FORÇAS ATIVAS

Desejamos aqui nesses traçados apresentar as composições que fortalecem o currículo escolar, que se reinventa, que é vetor de forças para resistir aos poderes que tentam instituir tristeza no aprender e ensinar. Assim, entramos em relação com as forças de um currículo que se constitui com as fabulações e em redes de conversações disparadas pelos signos da arte (músicas e curtas-metragens de animação) para visibilizar as forças de um currículo que se faz das fabulações e invenções de adolescentes e professores.

Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?
(Gabriel, o Pensador, 1995)

A letra da música “Estudo errado”, cantada por Gabriel, o Pensador (1995), nos instiga a pensar em como ao longo dos anos já estamos problematizando o ensino que é instituído no país. Um modelo de ensino que tenta apenas reproduzir conhecimentos, em que os adolescentes são meros expectadores e receptores de conteúdo.

Sobre isso, podemos reafirmar que mesmo diante dos avanços e das lutas para que tenhamos uma educação de qualidade, ainda somos afetadas (os) pelas políticas educacionais que priorizam a hegemonia capitalista. Além disso, as políticas neoliberais para manter os interesses mercadológicos capitalistas agem de maneira para tentar diminuir a potência de criação e invenção das pessoas. São vendidos à sociedade, a todo momento, padrões ideais de vida, de indivíduos sociais. Em consonância com essa afirmação, Pelbart (2011, p. 20) diz.

Através de fluxos de imagens, de informação, de conhecimento e de serviços que acessamos constantemente, absorvemos maneiras de viver, sentidos de vida, consumimos toneladas de subjetividade. [...] Ele agora não só penetra nas esferas as mais infinitesimais da existência, mas também as mobiliza, ele as põe para trabalhar, ele as explora e amplia, produzindo uma plasticidade subjetiva sem precedentes, que ao mesmo tempo lhe escapa por todos os lados (Pelbart, 2011, p. 20).

O capitalismo vem ganhando espaço nos processos curriculares, e com isso, instituindo políticas educacionais que reproduzem modelos e modos de se ensinar e

aprender. O ensino tem sido pensado cada vez mais para atender aos interesses mercadológicos capitalistas, segundo os quais a vida está a serviço do capital (Pelbart, 2011). Portanto, a escola tem atuado dessa maneira para produzir mão de obra para o capital. Para Pelbart (2011, p. 21), “[...] o que se vê é uma expropriação das redes de vida da maioria da população pelo capital, por meio de mecanismos cuja inventividade e perversão parecem ilimitadas”.

Uma das formas de controle desse sistema que vem ganhando espaço na educação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com esse documento, o currículo que é praticado pelas escolas, passa a ser utilizado a partir de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos adolescentes de todo o país. De acordo com a BNCC (Ministério da Educação, 2017, p. 5), “[...] a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do aluno desta época, preparando-o para o futuro”. Essa frase nos instiga a pensar: Como pode um documento compreender às demandas de aprendizagem de ensino diante das multiplicidades que habitam o sistema educacional do país?

Ao pensarmos esse currículo vivido, temos a verbalização do currículo concebido, em que as relações de poderes estão intrinsecamente entremeadas no cotidiano escolar. Esse currículo legitimado como única forma de saber opera a favor de uma classe social que dicotomiza a vida, que estabelece um modelo de sujeito ideal para a economia capitalística, que opera para a formação de um ensino passivo, que diminui a potência da voz da multidão em detrimento de um currículo que aprisiona as aprendizagens e camufla a capacidade de invenção dos adolescentes (Ferraço; Carvalho 2012). Nesse sentido, o currículo acaba produzindo uma invisibilidade dos *saberes-fazer*s de professores e adolescentes no cotidiano da escola.

No Brasil, a educação vem sendo pautada por regimes de verdade, em que estão incluídos os processos de subjetivação de adolescentes e professores, por meio de uma sujeição, focada no controle e dependência dos corpos, em que o currículo é um primeiro passo para tentar controlar o pensamento de tantos adolescentes e professores. Ainda de acordo com Carvalho, Silva e Delboni (2017, p. 483), “[...] a proposta de uma BNCC funciona como um diagrama de forças e saberes, na tentativa de definir-se como um território [...] que busca controlar e regular as identidades”.

Logo, uma base não pensada com o coletivo que habita o território escolar acaba por apresentar um discurso que modela sujeitos e escolas. Segundo Carvalho, Silva e Delboni (2017, p. 485), tal modelo de base “[...] é, na verdade, o rosto do cidadão do mundo, ou o rosto que as forças dominantes econômicas, políticas e sociais almejam”. Tateando pela BNCC, nos deparamos com mais tentativas de formatar o ensino e adaptá-lo para as exigências capitalistas. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens consideradas como essenciais devem assegurar aos adolescentes o desenvolvimento de dez competências gerais, que julgam necessárias para a consolidação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com a BNCC (Ministério da Educação, 2017, p. 8).

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Ministério da Educação, 2017, p. 8).

Nesse sentido, o aprender e ensinar têm se configurado em desenvolver habilidades e competências, em que se tenta sufocar cada vez mais as fabulações nas práticas cotidianas da escola. Apostar na fabulação e na invenção é possibilitar outros mundos, é traçar fugas, é buscar escapar das formas que entristecem. Assim, segundo Gonçalves (2019, p. 65), “[...] construir currículo com as crianças [adolescentes], portanto, é fabular meios pelos quais questionamos as prescrições e as homogeneizações e produzimos com elas currículos, aprendizagens e afetos”.

Diante de um currículo carregado de formas, que tentam aprisionar o pensamento e a produção de adolescentes e professores, é possível garantir que o modo como o ensino se organiza é o que possibilita as aprendizagens? Com um currículo que possui como ponto de partida um percurso demarcado e ponto de chegada determinado para todos, como os adolescentes que vivenciam processos de organização social, familiar e econômica diferentes poderão potencializar suas aprendizagens?

Apostamos na ideia de que para todo poder sobre um corpo existe uma potência que transcria linhas de fuga. Em nossas composições com o campo de pesquisa, buscamos possibilitar estalos e rachaduras nesse currículo fechado, apostando na biopotência do coletivo, que possibilita uma insubordinação aos modelos de ensino instituídos como verdade. A biopotência é a força de resistir ao

poder sobre a vida. É a potência da vida que se reinventa, que faz mudar as rotas, que afeta e é afetada coletivamente (Pelbart, 2011).

Diante dessa tentativa de segmentar o saber, adolescentes e professores resistem, criam outros possíveis para não sufocar (Lapoujade, 2015), burlam regras, modelos e inventam por meio de suas vivências, outras maneiras de existir. Sem desconsiderar a importância dos componentes curriculares e seus conteúdos sacralizados, é necessário produzir questionamentos quanto a esse currículo formal que codifica os saberes. É preciso não se entregar ao jogo da captura e mesmo em pequenos movimentos resistir e inventar outros modos de estar na escola, pois, de acordo com Foucault (1999), onde há poder, há resistências.

No município de Serra, além da BNCC, temos instituída uma orientação curricular de educação infantil e ensino fundamental, “Articulando Saberes, Tecendo Diálogos” que foi elaborada em 2008, com colaboração de professores, Secretaria Municipal de Educação e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atualmente o município está em fase de atualização dessa orientação, visto que a mesma já possui 15 quinze anos. O documento não traz uma lista de conteúdos a serem trabalhados, sendo utilizado como uma orientação para as escolas. Assim, sobre as orientações curriculares, o documento nos traz as perspectivas que o município aposta para a educação (Serra, 2008, p. 14).

Nessa perspectiva, as orientações curriculares aqui apresentadas não concebem o conhecimento como um produto nem mesmo expressam uma lógica instrumental que reduz as possibilidades dos diferentes saberes e fazeres como uma realidade inerte, fixa e fragmentada, mas como uma experiência histórica e culturalmente vivida e produzida, portanto, uma matéria-prima que é capaz de forjar uma nova compreensão acerca do mundo, novas sociabilidades e novas escolhas perante a vida social. Portanto, a ruptura com uma estrutura caracterizada como um “rol de conteúdos” não foi casual, ao contrário, ela confirma uma clara opção pelo conhecimento como fonte inesgotável de descobertas e possibilidades, e o grande desafio é justamente relacionar os saberes sistematizados com as experiências de vida dos alunos, compreendendo seus valores, seus conflitos, sua forma de pensar e de aprender (Serra, 2008, p. 14).

Apostar nas possibilidades de um currículo que se faz também das vivências e descobertas cotidianas não é recusar conteúdos, mas como nos ensinam Deleuze e Guattari (2012, p. 25), é “[...] abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuição de intensidades, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor”.

Os currículos que forcejam impedir a criação e a invenção, tendem a produzir tristezas. São currículos que funcionam como vetores de forças reativas, que separam o corpo da efetuação de sua potência (Deleuze, 2007). Os currículos prescritos tentam nos submeter ao controle do pensamento, e de acordo com Deleuze (2007, p. 21), “[...] convidam-nos sempre a submeter-nos a sobrecarregar-nos com um peso, a reconhecer apenas as formas reativas da vida, as formas acusatórias do pensamento [...]”.

Ainda pensando com Deleuze (1976, p. 21), “[...] toda força está em relação com outras, quer para obedecer, quer para comandar”. Sendo assim, para os currículos vetores de forças reativas, produzimos currículos que são vetores de forças ativas, currículos que reagem aos modelos de representação de saberes como verdades inquestionáveis. Portanto, fabular, traçar linhas de fugas, inventar outros modos de fazer currículo na escola é produzir um currículo vetor de forças ativas, que reagem aos processos de hierarquização dos saberes (Deleuze, 2007), que não se deixam sujeitar às formas instituídas que causam tristeza.

5.1 FABULAR COM OS CURRÍCULOS: EXPERIMENTANDO OUTROS POSSÍVEIS

Na intenção de acompanhar os processos que se dão na escola, fomos habitando todos os espaços possíveis, pois, conforme nos ensina Barros e Kastrup (2020, p. 56), “[...] o pesquisador mantêm-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial”. Em nosso movimento cartográfico, entramos em relação com os movimentos curriculares que são vetores de força ativas, que nos deslocam pelo mundo, nos possibilitam dançar e inventar com os acontecimentos do cotidiano. Nesse sentido, buscamos no pensamento de Corazza (2013) os currículos nômades, que não se deixam homogeneizar, não seguem apenas formas, mas que se desfazem, se recriam em outros mundos possíveis. De acordo com Corazza (2013, p. 29), podemos chamá-lo também de currículo-amoroso, currículo-dançarino, pois

Por ser um currículo-amoroso com tudo aquilo que inventa, conjura as cruéis forças econômicas e políticas, as insuportáveis humilhações humanas, aos centros de poder, ao desenrolar os seus segmentos e figuras imóveis, dispersando-os, de modo que voltem a bailar. Currículo-dançarino, que não pretende ter desenvolvimento autônomo ou tomar algum poder e, inclusive, espanta-se com a servidão abjeta dos currículos-oficializados, não

entendendo como eles podem ser tão desejados, triunfantes, duradouros (Corazza, 2013, p. 29).

Em busca desse currículo vetor de força, seguimos acompanhando os movimentos curriculares inventivos por meio de redes de conversações, movimentando o pensamento coletivo, buscando cartografar as fabulações que possibilitam resistir ao sufocamento da vida e as enunciações coletivas de adolescentes e professores, potencializados pelos encontros alegres que produzem a expansão da vida.

Durante as apresentações de um trabalho sobre a Revolução cubana nas aulas de história em uma turma de 9º ano, lançamos nossa atenção em todos os movimentos que se faziam. Os adolescentes relataram que o professor é bem sério, que ele tem muito foco no conteúdo a ser ensinado, mas que sempre traz conteúdos atuais para trabalhar em sala.

No momento das apresentações, os grupos iam ramificando as conversar, como era ano eleitoral, falavam das eleições e dos possíveis candidatos. Em meio à apresentação, o professor lançou a seguinte pergunta:

- *Com quem Fidel Castro teve contato ao chegar no México?*

Imediatamente um adolescente levantou uma resposta em tom de pergunta.

- *Seria com os mexicanos, professor?*

A pergunta logo provocou risos no professor e nos adolescentes. Um momento de descontração surge ali, são frestas de ar que fazem a vida vazar pelo currículo. Após isso, a aula voltou ao fluxo programado pelo professor, mas sempre possibilitada pelos acasos que transbordam com a imaginação que atravessa o cotidiano da escola.

Durante as aulas, as conversas se ramificam entre os adolescentes e o professor, quebrando o silêncio, produzindo risos e resistindo ao automatismo posto como modelo ideal de aluno, professor e currículo. Na sala de aula, professores e adolescentes possibilitam outras maneiras de estar ali. Entre códigos e habilidades que devem ser aprendidos e assimilados, conversam e falam das notícias sobre política passadas no jornal do dia anterior; um outro grupo questiona os motivos pelos quais não podem namorar dentro da escola e aponta a necessidade de repensarem as normas por ela imposta, que, de acordo com alguns adolescentes, algumas já nem são mais respeitadas. Sobre isso, os adolescentes nos disseram:

- *Eu queria saber por que não pode namorar na escola.*

- Eu acho que pode ser pelo fato de alguns alunos ficarem namorando sem a permissão dos pais, por isso a escola não poderia permitir, pois muitos namoram escondido.

- A necessidade de que a gente não perca nenhum flash do conteúdo nos impossibilita muitas vezes até de ir ao banheiro, a gente precisa estar sempre atento ao que está sendo ensinado, diante disso, acredito que a escola acaba criando muitas regras.

- A escola até traz assuntos novos todos os dias, mas as regras são rígidas demais e algumas já nem têm mais efeito, todo mundo descumpre. Penso que se a dinâmica mudasse, teríamos um melhor aprendizado.

Em um sistema capitalista de controle permanente do pensamento, há o interesse de controlar o desejo, a capacidade de criação e invenção do novo. Para Deleuze (2021), o poder não é estático, ele ocorre de modo difuso nas relações que forcejam uma homogeneização das diferenças, sendo uma multiplicidade de forças que tentam estancar as relações entre os corpos, para produzir efeitos estratificantes. Em concomitância, a produção da diferença ocorre, entremeando as ações de monotonias endurecidas entre rompimentos de padrões, fazendo insurgir novos modos de pensar e agir, afirmando diferenças e resistências ao poder.

Diante do poder que tenta impedir a efetuação de uma potência do corpo, resistir às verdades estabelecidas é fabular, é traçar linhas de fuga. Portanto, a fabulação nos possibilita andar rumo ao novo, ao não dito e nem vivido, efetuando a potência do corpo, impulsionando a vida e produzindo alegrias. A alegria é resistência, é não se render ao que entristece (Deleuze, 1989).

Entremeando esse espaço, pisando na terra desconhecida dos adolescentes, vamos percebendo as diferenças que os constituem. Reconhecem a importância de uma organização na escola, da importância de regras, mas querem mudanças, serem ouvidos nesses processos de constituição de organização do espaço escolar. Suas ideias e pensamentos andam, são inventados a todo momento, fabulam para produzir encontros alegres que expandem a vida. As conversas clandestinas e as risadas são frestas de ar, linhas de fuga para rasurar com o currículo, que algumas vezes apequena a vida. Os saberes de professores e adolescentes são evidenciados nas conversas, nos agenciamentos que são feitos coletivamente dentro da escola.

As enunciações dos adolescentes sobre a rigidez das regras que atravessam a escola nos fizeram lembrar do curta-metragem *Alike* (Lara; Méndez, 2015), em que os personagens são capturados pela padronização de modo de vida ideal. Com isso,

eles acabam vivendo uma vida onde tentam impedir o pensamento de criar, sendo atravessados por afetos tristes, até o dia em que passam a inventar outros modos de viver e assim produzir alegrias.

Desse modo, apostando no signo das artes para deslocar o pensamento, trouxemos para nossa rede de conversas o curta Alike para disparar nossas conversas, pois como nos inspira Deleuze (2003), compreendemos que os signos das artes escapam da ordem das representações, eles nos possibilitam pensar para além das verdades dadas e estabelecidas, nos colocando sempre a experimentar outras possibilidades. Segundo Deleuze (2003, p. 29).

Uma obra de arte vale mais do que uma obra filosófica, porque o que está envolvido no signo é mais profundo que todas as significações explícitas; o que nos violenta é mais rico do que todos os frutos de nossa boa vontade ou de nosso trabalho aplicado; e mais importante do que o pensamento [...] (Deleuze, 2003, p. 29).

Em nosso movimento cartográfico, apostamos na concepção de um currículo como redes de conversações, construído pela potência coletiva da escola, que ao partir das individualidades de cada um, trocam saberes, constituindo-se em um coletivo de forças que possibilitam outros processos de aprendizagem em redes cooperativas (Carvalho; Ferrazo, 2012).

Sendo a cartografia feita de encontros e conversas (Rolnik, 2016), após assistir ao curta, alguns adolescentes logo levantaram a mão e disseram:

- Esse vídeo se parece muito com o nosso dia a dia, uma monotonia da vida por meio da repetição de todos os dias ter que fazer as mesmas coisas. Acordar, vir para a escola, fazer atividade.

- A escola acaba que muitas vezes representa o tédio.

- Por mais que a gente não goste de algumas normas, a gente precisa respeitar, porque imagine se a escola não tivesse regra? Iria ser uma verdadeira bagunça.

Podemos observar, que ao pensarmos no currículo praticado na escola, os adolescentes reconhecem a importância dos saberes sacralizados, mas ressaltam a importância de construir a aprendizagem com o coletivo da escola, em que eles também sejam a voz dessa construção. No entanto, durante as conversas, os adolescentes entravam em discordância a todo momento, pois são olhares diferentes sobre o espaço da escola, sobre o que entendem por currículo.

- A escola é toda padronizada, tem muitas normas e isso precisa ser mudado. É importante que a gente também seja ouvido dentro da escola.

- Se a escola liberar muito as regras, vai virar bagunça, porque com regras muita gente desrespeita e começa a fazer bagunça enquanto o professor está explicando o conteúdo.

- É, algumas dessas normas aí nem deveriam existir mais, porque na verdade ninguém cumpre tia, acho que precisa ser revisto isso aí.

- Existe uma pressão dos nossos pais sobre nós, querem um futuro melhor. A minha mãe mesmo fala que ela quer que eu tenha o que ela não pode ter, que eu tenha um futuro melhor, só que muitas vezes, isso acaba fazendo com que a gente não consiga ir atrás do que nós queremos, pois nos sentimos pressionados

As cobranças e os desejos dos pais para os filhos nos fazem pensar nas histórias contadas por nossos pais sobre o período em que iam estudar, quando carregavam material escolar nas sacolas de arroz e andavam a pé por longos caminhos para chegar até a escola. Alguns adolescentes também contam que os pais falam para eles que também carregavam o material em sacolas, que iam descalços para a escola e andavam a pé.

- A minha mãe me fala que como eu tenho mochila, cadernos bons e venho para a escola de transporte, que eu preciso ser um bom aluno na escola, pois na época dela não tinha nada disso e ela se dedicava aos estudos.

Essas enunciações nos fazem pensar nos padrões sociais impostos aos adolescentes. Esses adolescentes, que vivenciam uma juventude em redes de conexão com culturas e classes sociais diferentes, produzem desejos e outros mundos possíveis. Para Andrade (2015, p. 48), “[...] as juventudes se produzem e são produzidas pluralmente, agenciadas por desejos, afetos, linguagens, interesses, certezas, medos e resistências”. Nessas adolescências que experimentam a pluralidade da vida é importante romper com a ideia de que para ter sucesso na vida é preciso se render aos padrões sociais aceitos.

Vivemos em uma sociedade que busca cada vez mais o controle sobre o indivíduo (Pelbart, 2011). Na sociedade de controle capitalista, o marketing se tornou um instrumento de controle social (Deleuze, 2010). Ainda sobre o capitalismo, Pelbart (2011, p. 104) nos diz.

O capitalismo transforma o não-capital em capital, não só paisagens, ritmos, mas também maneiras de ser, de fazer, de ter prazer, atitudes, e nisso consiste sua inventividade nos últimos anos, na intuição de antecipar os

desejos do público, com a importância crescente dos investimentos culturais e tecnológicos (Pelbart, 2011, p. 104).

São controles de padrão de beleza, modos de vida, de adolescente ideal. Além disso, na escola, os padrões também são demarcados, enunciados a todo instante, modelos de bons alunos sendo aqueles que tiram as melhores notas ou possuem um determinado comportamento. Portanto, pensar nas enunciações dos adolescentes, nos faz refletir sobre até que ponto a escola tem colaborado para esse controle sobre a vida, em que os indivíduos passam a ser apenas números e estatísticas.

- Muitas vezes, são considerados os melhores alunos aqueles que tiram as melhores notas, não importa se a gente sabe a matéria ou não, se a gente colou para ter aquela nota ou não, o que importa mesmo é tirar nota nove ou dez no final (adolescente do 9º ano).

Na intensificação do controle da vida, o biopoder instaura uma ideologia do controle dos corpos que apequena a vida, centralizando modelos de ser e estar na sociedade (Pelbart, 2011). Esse biopoder acaba por influenciar formas de produzir currículo, reproduzindo na escola políticas de controle do pensamento e desejos, que tentam nos transformar em indivíduos prontos e acabados, como meros “fantoques” do sistema capitalístico que operam, docilizando corpos e pensamentos. Contudo, é possível não se deixar capturar por esse poder que tenta controlar a vida e o currículo?

Nesse sentido, para produzir rasuras nesses currículos que tentam controlar o pensamento e a vida, fabulam para preencher as potências de que o corpo é capaz e assim produzir alegrias, pois de acordo com Deleuze (1989), “[...] sentimos alegria quando preenchemos, efetuamos uma potência da qual o corpo se sente capaz”. Sendo assim, os adolescentes reconhecem a importância de uma organização e das regras na escola, mas querem mudanças, querem ser ouvidos nesses processos de constituição de organização do espaço escolar, tendo em vista que suas ideias e pensamentos andam, são inventados a todo momento, fabulam para produzir encontros alegres que expandem a vida.

Em nossas conversas todos queriam falar, afirmar seus desejos e aquilo que acreditam. A conversa estabelecida no cotidiano escolar potencializa a aprendizagem coletiva, pois é constituída com as multiplicidades do território habitado pelos adolescentes. Em um determinado momento, a fala de alguns adolescentes nos fez voltar com o pensamento lá onde o desejo dessa pesquisa começou a nascer.

- A escola deveria produzir movimentos de conversas. Muitos alunos estão aqui rindo, mas por dentro estão tristes, sofrendo, precisando de alguma ajuda. Acho que dentro da escola poderia ter alguém para nos ouvir sobre coisas que não sejam apenas de conteúdos e matérias.

O que eu gosto na escola são as pessoas. Quando a gente aprende com o coletivo a gente pode conversar e aprender juntos. E isso é o mais legal da escola.

Há, quando o professor envolve a turma na aula ela fica mais interessante, quando eles nos escutam e tornam a aula mais animada isso faz a gente ter vontade de estar ali.

Essa fala nos faz pensar com Paraíso (2015) sobre os bons encontros com a escola, com o currículo. Para Paraíso (2015, p. 54), “[...] os bons encontros fazem a vida pulsar e nos fazem entrar no pulsar da vida”. Vimos em Spinoza (2020) que aquilo que se encaixa em nosso corpo, que nos cai bem, aumenta nossa capacidade de agir e produz alegrias. Quando um currículo busca produzir rachaduras, fissuras nas formas que aprisionam o pensamento, ele busca nas diferenças a força para produzir bons encontros.

Ao conhecer o que nos alegra e o que nos entristece em um currículo, podemos ter elementos para reforçar as alegrias e então seguir a linha do aprender. Sabemos que muitas forças estão sendo perdidas em um currículo. Sabemos que há muitos encontros tristes em um currículo, assim como há na vida (Paraíso, 2015, p. 56).

Assim, as relações tecidas na escola entre professores/adolescentes/currículos, precisam ser encontros que potencializam o desejo de aprender e ensinar. Um currículo que é pensado com as diferenças, que seja vetor de forças para possibilitar encontros que potencializem a vida e deem passagem aos afetos alegres.

No movimento das enunciações que vão se constituindo com professores e adolescentes, vamos pensando como as redes de conversa possibilitam outro modo de pensar o currículo. Dessa maneira, eles vão deslizando pelo currículo, fabulando e caminhando sem medo por um território desconhecido, onde não há certezas, apenas esperança de possibilitar outros mundos, um mundo construído por eles e para eles.

Desse modo, nos momentos de fabulação, os adolescentes burlam o automatismo curricular, fazem existir o que não foi legitimado como conteúdo a ser ensinado e possibilitam novas formas de vida diante dos acontecimentos cotidianos na escola, criando novos possíveis, visto que, fabular é mudar o pensamento, é fazer de outro modo, é se colocar em movimento coletivamente e nunca sozinho, é falar em

nome do que não é legitimado, das multiplicidades não visíveis que o habitam, produzindo novas realidades (Lapoujade, 2015).

A sala de aula é sempre espaço onde um coletivo de forças produz intensidades, em que a invenção pode surgir. Sobre isso podemos destacar as aulas do professor de língua portuguesa, que às sextas-feiras trabalha com os adolescentes apenas leitura, uma aula dedicada às trocas de experiências com os textos lidos pelos adolescentes. Esse é um grande movimento de leitura, em que todos podem ler um trecho do texto e conversar sobre a história. No desenvolvimento da atividade, um dos textos trabalhados foi *A Moura Torta* (Paganini; Dalai, 2018), um conto popular brasileiro que narra a história de um jovem que saiu para ganhar o mundo antes de se tornar herdeiro de um trono.

“[...] o príncipe herdeiro, desejando ver o mundo antes de assumir a coroa do velho monarca, pediu ao pai permissão para sair em viagem durante um tempo e, quem sabe, encontrar aquela que seria sua Rainha. O pai, conhecendo os valores e intuito do rapaz, nada pode senão permitir. Assim, no dia seguinte ao pedido, o príncipe ganhou o mundo [...]” (Paganini; Dalai, 2018, p. 11).

A Expressão ganhar o mundo contagiou a sala, e ao perguntar o que seria “ganhar o mundo”, um adolescente logo disse:

- Ganhar o mundo para mim é sair por aí sem destino, é ir conhecendo vários lugares.

Um outro disse em seguida:

- Ah, eu tenho vontade de viajar para muitos países, conhecer muitos outros lugares.

O professor, então, disse que tem vontade de conhecer outros estados brasileiros, e nesse instante a leitura por hora foi colocada em pausa, e o assunto sobre os estados brasileiros ganharam força na aula. Foi assim que professor e adolescentes começaram a contar sobre os estados que já haviam viajado, o que havia de mais interessante nesses lugares, sua cultura e a culinária e quais sentiam vontade de um dia conhecer. Essa conversa nos levou a seguinte problematização: O que podem currículos que querem ganhar o mundo?

Pensar em currículos para ganhar o mundo é apostar nos currículos que se constituam das possibilidades cotidianas, é andar em mundos até então desconhecidos. Um currículo que possibilita ganhar o mundo não se deixa fixar nas

linhas duras dos modos binários de pensar, viver e aprender. Ele não se faz de dualismos, mas das multiplicidades, das possibilidades. Esses currículos que andam por outros mundos, outras terras, ou currículo nômade, como chama Corazza (2013), nos leva a um mundo que não é explorado nos livros didáticos, nem está prescrito em documentos normativos e instituído como conhecimento que deve ser ensinado e aprendido.

Esse currículo possibilita um mundo que é inventado a cada dia, que não é dado de antemão, mas que se faz com os agenciamentos que ocorrem nos cotidianos escolares, com os acontecimentos, pois, de acordo com o pensamento de Lapoujade (2015, p. 288), “[...] são os acontecimentos que criam possíveis, que abrem o tempo a novos possíveis em função da redistribuição das potências dos corpos individuais e coletivos”. Os possíveis do cotidiano podem nos possibilitar currículos que fabulam. Assim, esse currículo deve ser inventado, fazendo existir o que ainda não existe ou que é invisibilizado. Para Lapoujade (2015, p. 283), a fabulação “[...] trata-se de inventar, de criar um povo no próprio ato de fabular”.

Em nossos traçados cartográficos, íamos nos entrelaçando com os acontecimentos que transpassam o território escolar. Seguimos acompanhando o percurso dos acontecimentos e os processos que acontecem nesse espaço, que é sempre aberto, constituído por possibilidades que surgem no percurso, como um rizoma, conectando-se com as vivências cotidianas da escola. Nesses agenciamentos com os adolescentes e professores, cada nova invenção se tornava algo a ser pensado. No entanto, resistir às durezas do sistema requer um pouco de paciência, resistência e muita criação, visto que a vida não para e o relógio corre. Sobre isso, Carvalho (2012) nos aponta para a necessidade de um aprender e ensinar na perspectiva do pensamento em movimento, em que adolescentes e professores possam produzir suas aprendizagens sem medo, com oportunidades de encontros de ideias e afetos, que potencializam modos coletivos de se constituírem como aprendentes no plano cotidiano de imanência da vida.

Na perspectiva de que adolescentes e professores são afetados o tempo todo pelos movimentos a sua volta, a escola Fabuladora caminha para uma aprendizagem inventiva, potencializada pelas redes de conversação e os signos artísticos, em um ambiente em que os adolescentes também exerçam sua autoria na tessitura do currículo.

Para potencializar os conhecimentos, a criação e invenção dos adolescentes, o professor de língua portuguesa dividiu a turma em grupos e solicitou que eles criassem uma outra língua para apresentar para a turma. Para o professor, a intenção era que eles experimentassem como as línguas se formam, e passadas duas semanas, cada grupo apresentou a sua língua inventada.

Realizar esse movimento na sala de aula foi a possibilidade de experimentar outro modo de aprender, em que inventar foi permitido. Durante as conversas, uma adolescente nos diz:

- Foi muito legal criar essa língua e depois ver os outros tentando entender o que a gente escreveu. Outra coisa que eu gostei muito foi o tempo que eu e meus colegas ficamos juntos para criar essa língua. A gente se preocupou muito também de alguém ter a mesma ideia que a gente teve da língua.

Apostar em um currículo que prioriza as vivências e aquilo que o aluno já tem de conhecimento é possibilitar que o currículo também seja constituído das invenções que transbordam e vazam na sala de aula. Dar passagem para as novidades que brotam e que fazem a vida que pulsa na escola florescer, é produzir aberturas para “[...] o inesperado que interrompe toda expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como a consequência de nenhuma causa e que não pode ser deduzido a nenhuma situação anterior [...]” (Larrosa, 2010, p. 189).

Com nosso olhar de aprendizes de cartógrafa, adentramos o mundo de uma turma de 6º ano, onde a fabulação diante de um currículo que tenta produzir desânimo acontece em movimentos quase imperceptíveis. Durante alguns momentos das aulas, era comum ver alguns adolescentes produzindo dobraduras.

Imagem 16: teletransportando com as dobraduras



Fonte: acervo pessoal

Curiosas, resolvemos perguntar:

- *O que vocês estão fazendo aí?*

Um deles respondeu:

- *São garras.*

- *Garras? Para quê? Perguntamos curiosas.*

- *Para ter poderes, respondeu outro menino.*

Mais curiosas, perguntamos então novamente:

- *Poderes para quê?*

Com sorrisos no rosto, eles disseram:

- *Poder copiar o dever mais rápido, para me teletransportar para casa. Fazer essas dobraduras ajuda a passar o tédio em algumas aulas e o tempo passa mais rápido.*

De acordo com o pensamento de (Passos; Eirado, 2020, p. 129), “[...] O cartógrafo lança-se na experiência, não estando imune a ela”. Assim, resolvemos também entrar no movimento de dobraduras, e pedimos que nos ensinassem. quando somos surpreendidas pela pergunta:

- *Você quer aprender? Eu achei que você iria brigar com a gente por estar fazendo isto ao invés do dever.*

- *Não, quero aprender sim, isso também faz parte do aprendizado, é invenção, respondemos para eles.*

Imagem 17: invencionices de papel



Fonte: acervo pessoal

Os meninos viram na dobradura outra maneira de estar na escola, são linhas que traçam fugas, fabulam com o papel e assim o tempo corre solto, depressa com sua imaginação. Dessa maneira, as dobraduras produziram ali rupturas, permitindo a criação fabuladora. Fabulam para se descolar do que não pode ser vivido, pois fabulação é desagarrar, é aquilo que é inventado por um povo em enunciados coletivos (Deleuze, 2005). Logo, as invenções com os papéis permitiram deslizar pelo currículo prescrito e produzir um currículo vivido.

É preciso vaguear pelas possibilidades da escola, acreditar que o currículo, quando se faz do prescrito e daquilo que é vivido (Carvalho, 2009), possibilita voos mais altos e bons afetos, e fabular é buscar um pouco de ar em meio ao que nos aprisiona, é um agenciamento com as linhas moleculares para produzir fugas nas linhas que endurecem a vida nos currículos, ou seja, arranhar, produzir rachaduras, frestas, um pouco de oxigênio em meio ao caos.

Ouvindo esses enunciados, enquanto pesquisadoras cartógrafas, fomos experimentando outros modos de ver e aprender o currículo, pois para aprender com ele, primeiro é preciso enxergá-lo, experimentá-lo, para assim compor com ele. Nessas experimentações de um currículo que tem como força as vivências e as fabulações de tantos meninos, meninas e professores, propusemos em uma aula que os adolescentes criassem suas dobraduras e que se reinventassem diante do pedaço de papel. Entregamos algumas folhas e dissemos que aqueles que sentissem vontade, poderiam sentar juntos e produzir as dobraduras, rapidamente a sala toda se organizou, alguns grupos se formaram e iam surgindo diferentes dobraduras.

Imagem 18: vivenciando com os movimentos cotidianos



Fonte: acervo pessoal

Ao final da aula conversamos com os adolescentes e o professor sobre esse movimento de criar dobraduras, os adolescentes tinham muito a nos falar daquilo que inventam e vivenciam em suas práticas cotidianas.

Um deles nos disse:

- Eu acho que a gente aprende mais quando a gente tenta fazer, quando é algo que seja também interessante para a gente. Insistir, tentar muitas vezes me fez aprender coisas novas hoje. Aqui com meu colega eu aprendi a fazer dobraduras que eu não sabia antes, tipo garra, passarinho, e foi bem legal porque isso nos ajuda a

distrair nos momentos chatos e que estamos no tédio. Não que a gente vá fazer isso toda hora, mas aprender outras coisas foi bem legal.

- Foi bem divertido, por mais que eu tenha montado a dobradura rápido, foi legal, mas eu tive que ensinar muitos colegas a fazer e isso me deixou cansado.

Para alguns fazer a dobradura é fugir do tédio, uma linha que possibilita fazer o currículo vazar, já que fabular é possibilitar que os corpos não se fixem, é ter um pensamento solto, que corre e se reinventa. Isso nos fez voltar lá em Clara Luz, uma fada que não queria aprender pelo livro de fadas, onde todos aprendem as mesmas mágicas. Ela queria inventar as suas próprias mágicas, correr solta por aí, não queria mundo parado, mas mundo que anda e que se inventa de outras maneiras (Almeida, 2007). Ah, e quantas Claras Luz encontramos nos espaços-tempos da escola! Quantas invenções nos fizeram apostar que os *saberes-fazer* na escola vai muito além de seguir modelos e receitas. Aprender é saltitar pelo mundo, é inventar e fabular com as linhas que nos atravessam.

Nas relações cotidianas, as forças estão dadas, forças que exercem poderes de controle, submissão e forças que afirmam a vida, o novo e produzem a diferença (Deleuze, 2007). A criação fabuladora nos transmuta em corpos nômades, que não se fixam, e que se potencializam com as multiplicidades existentes. De acordo com Holzmeister, Silva e Delboni (2016, p. 420), “[...] o nômade se abriga em espaços que possuem as suas linhas de forças, investindo sempre na transitoriedade, posta nos afetos e nas afecções, naquilo que faz a vida pulsar, nas diferenças”. Assim, o currículo nômade possibilita as conexões com as multiplicidades, com o novo e o ainda não vivido. Nesse sentido, a fabulação se coloca como um vetor de forças que possibilita o corpo a efetuar as suas potências, e mais ainda, pensando a fabulação segundo Lapoujade, (2015, p. 275), “[...] fazer existir o que não tem legitimidade, o que ninguém vê nem ouve, em tomar o partido das multiplicidades imperceptíveis”.

Mas como produzir brechas nesse ensino que nos prepara para obedecer, acomodar e aceitar? Como potencializar um currículo que seja vetor de forças?

Traçar linhas de fuga, mudar o percurso, pensar em um currículo que não se deixa fixar, um currículo que fabula, que escape da representação, não se compõe apenas de normas e prescrições, mas se abre aos possíveis, ao novo e aos acasos do cotidiano, e como possibilidade de sair um pouco de dentro da escola, alguns professores decidiram ir ao cinema com os adolescentes.

- A ideia inicial era apenas promover um momento de diversão para os alunos, sair de dentro do espaço da escola mesmo, levá-los para ocuparem outros espaços além da escola.

. Durante duas semanas a escola se organizou para essa saída, reservou ônibus, enviou bilhetes. As três turmas dos 9º anos iriam ao cinema em um shopping da cidade, a ansiedade dos adolescentes era visível e só falavam da ida ao cinema. Os adolescentes se organizaram com o que levariam de lanche, onde gostariam de se sentar. Enquanto isso, a escola combinou que todos deveriam estar às 7 horas em ponto na escola, pois às 07h15min os ônibus iriam sair do portão da escola.

Enfim, chegou o dia de ir ao cinema. Ainda faltavam 10 (dez) minutos para às 7 horas da manhã, mas já era possível ver alguns adolescentes chegando ao portão de entrada. Já dentro da escola, aguardavam todos ansiosos pela chegada dos ônibus. Fomos convidadas a ficar em uma das turmas enquanto a professora organizava a saída com os motoristas dos ônibus.

Todos estavam muito empolgados, dentro da sala a conversa era sobre a curiosidade de qual filme eles iriam assistir, pois ainda não sabiam ao certo, uma das possibilidades era o filme Gato de Botas: O Último Desejo (Crawford, 2022), que havia acabado de ser lançado nos cinemas. Após a liberação da coordenação, começamos a descer as escadas em direção ao ônibus. Pronto! Estávamos a caminho do cinema.

Durante o percurso, iam cantando, fazendo brincadeiras, e a alegria era coletiva naquele momento. Sair da escola, ir ao shopping, assistir a um filme. Quando chegamos ao shopping, ficamos ali aguardando a liberação para entrar no cinema, ao sermos liberados, os adolescentes saíram correndo em direção à sala em uma grande euforia, era uma maratona para conseguir os melhores lugares para se sentarem.

Imagem 19: aprendizagem em movimento



Fonte: acervo pessoal

Em meio a toda aquela correria, o funcionário do cinema nos disse que eles estavam mais empolgados e curiosos que os meninos menores, rimos e dissemos para ele que aquela correria e euforia era para conquistar os lugares mais altos. E já sentados dentro da sala do cinema, fomos informados que o filme seria “O Gato de Botas: O Último Desejo”, alguns comemoraram, pois esperavam assistir esse filme. Enquanto o filme não começava, a professora passou algumas orientações sobre idas ao banheiro.

A tela foi ligada, iniciou-se uma gritaria pelo começo do filme, e logo em seguida um silêncio, todos com os olhos atentos para assistir ao filme. Ao final, retornamos para escola, já chegando no horário da saída.

No dia seguinte, retornamos à escola, aproveitamos que alguns professores estavam em planejamento, para conversar sobre o movimento do cinema. Uma professora então nos disse sobre sua experiência com o filme:

- Quando pensamos na ideia do cinema, era mais para sair com eles de dentro do ambiente escolar, era experimentar algo diferente. Mas, assistindo ao filme, muitas coisas se passaram na minha cabeça. A maneira como o gato passou a lidar com a morte. Um gato que antes se via como alguém superpoderoso e sem fragilidade, mas que ao ser tomado pelo sentimento de que lhe restava apenas uma vida e de que para não morrer era preciso aceitar a condição de conformismo social, onde passa a viver numa casa de repouso para gatos idosos. Porém, as relações produzidas naquele local, despertaram nele a amizade e a união, onde ele encontra forças e passa a

resistir a esse conformismo e aceitação de que precisava se aposentar e viver em um abrigo. Ele, então, junto com seus amigos, inicia uma grande jornada pela vida, baseada no amor e no respeito com os outros.

Depois de ouvir a professora, ficamos pensando quais foram as sensações, emoções, afetos e afecções que as imagens-cinematográficas do filme Gato de Botas disparou, possibilitando movimentar o pensamento dos adolescentes. Partimos então para a sala de aula para escutá-los.

Alguns adolescentes nos disseram:

- Eu achei muito legal sair da escola para ir ao cinema, sair aqui de dentro, ver outras coisas, acho que a escola poderia fazer esses passeios com mais frequência, acontece poucas vezes ao ano. Podiam nos levar ao teatro, museu.

- A gente aprende muita coisa fora da escola, aprende outras culturas.

Perguntamos sobre os afetos que o filme produziu, quando um deles nos disse:

- Ele nos fez pensar sobre a importância da união, da amizade e de que juntos sempre somos mais fortes.

Sair da escola, experimentar outros movimentos, apostar que a escola se faz das vivências e experiências de professores e adolescentes. Além disso, nas experimentações cotidianas, as juventudes estabelecem relações, agenciamentos com as multiplicidades que lhes atravessam. Ainda sobre os movimentos experimentados pelas juventudes, Andrade (2015, p. 24) nos diz.

Apostamos, ainda, que, no funcionamento, nas experimentações e enredamentos exercitados cotidianamente pelas juventudes por entre essas comunalidades – ao estabelecerem sinapses com outros corpos, afetos, máquinas, linguagens e desejos agenciados por fluxos de um Corpo sem Órgãos – esses corpos estariam a preencher espaçostempos curriculares plurais de modo expansivo e, diga-se de passagem, esparramando-se como aprendizagens inventivas que acontecem nos entremeios dos encontros e conexões desses corpos, em suas passagens sensíveis por entre escolas, praças, wi-fi, museus, jogos de futebol e ruas em constantes fluxos de desterritorialização (Andrade, 2015 p. 24).

Diante de tantas redes que conectam os jovens a tantos outros modos de vida, inclusive as redes sociais, é importante pensarmos no papel do currículo na escola. Que existências o currículo tem possibilitado na escola?

Produzir currículo que resiste aos mecanismos de hegemonização curricular é apostar que a escola é lugar de vida e invenção, que mesmo diante de tantos movimentos que tentam capturar nosso corpo, é possível resistir, andar por outras

terras em busca de fôlego para uma vida mais bonita. Reinventar outros modos de vida acontece todos os dias dentro da escola, mesmo nos movimentos mais sutis, que muitas vezes não percebemos, mas que está lá, buscando ar para viver ali.

Imagem 20 – *saberesfazer*es nas conversas no parquinho



Fonte: acervo pessoal

Observamos que havia algumas meninas dos 9º anos sentadas nos brinquedos de um dos parquinhos. As brechas, as fugas para o parquinho na aula de educação física, são momentos de descontração e de outras enunciações. Logo nos aproximamos e começamos a conversar, perguntei se poderia tirar fotos delas ali. Apesar de já nos conhecermos desde o 5º ano, sentem-se tímidas, mas nos permitem, após a foto, ficamos conversando, falamos sobre a edição, que gostaríamos de deixar a imagem do rosto mais embaçada, então elas nos falaram que isso se chama “blur”, que em português significa borrar. Depois de rirem muito, falaram que precisamos aprender mais a linguagem dos jovens.

Aqueles risos nos fizeram perceber que sempre temos algo para aprender, que os adolescentes têm muito a nos ensinar, ou ainda como nos diz Larrosa (2010, p. 181), “[...] o riso destrói certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a

consciência enclausurada: a certeza de si”. Em meio à aula, a certeza de que ainda temos muito para aprender com os adolescentes vai se entrelaçando com as práticas do currículo vivido.

Na tentativa de não se deixarem capturar pelas linhas duras, há sempre um corpo que vibra e dança, permitindo que o pensamento fuja, que ele resista. Essas resistências acontecem pelos encontros alegres que deformam o currículo, criando para ele novas rotas, novas imagens, produzindo linhas descontínuas frente a um caminho único, despertando a alegria, possibilitando movimentos que escapam das linearidades e outras formas de ser e estar adolescente na escola.

Diante de uma vida vivida pelas tentativas de controle, é preciso, mesmo que em movimentos pequenos, que adolescentes e professores produzam resistências ao currículo que tenta aprisionar, desgrudar das formas que reproduzem um ensino dogmático, fabular diante dos regimes de verdades, abrir-se ao novo, desfazendo-se sempre que necessário para constituírem novas possibilidades de aprender e ensinar.

Na escola vivenciamos muitas das demandas do professor em seu cotidiano, estávamos sempre à espreita de algum acontecimento, de alguma brecha para que pudéssemos produzir redes de conversações com os adolescentes. Durante a aula de língua portuguesa ouvimos o professor dizer que ainda não havia conseguido corrigir as provas, pois em seu planejamento precisou participar de um curso que a Secretaria de Educação havia solicitado. Aproveitamos então para pedir ao professor que nos cedesse uma de suas aulas na turma dos 6º anos para conversarmos com os adolescentes, ele concordou, e lá fomos nós para nosso momento de conversa.

Para esse dia, realizamos uma conversa com os alunos e o pedagogo, onde ele leu com os adolescentes um texto de sua autoria, já trabalhado anteriormente com a escola, “Por um propósito de convivência elegante” (Cunha, 2022).

O texto proposto pelo pedagogo seria apenas um disparador de pensamentos para iniciar a conversa. De acordo com Deleuze (2003, p. 15), “[...] o acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado”. Assim, após a leitura, um adolescente logo levantou a mão para falar:

- Ah, uma escola elegante é aquela que não tem fofocas e nem pessoas empurrando uma à outra.

Outro aluno disse:

- Acho que ser elegante na escola é ter boas notas.

Imagem 21: escola como lugar do imprevisível



Fonte: acervo pessoal

O texto lido em sala com eles, aborda uma ideia de elegância voltada para um modo ser e estar no mundo (Cunha, 2022). Nesse sentido, observamos o quanto as enunciações dos adolescentes traziam o sentido de que – para ser uma escola elegante – é preciso seguir um modelo ideal de comportamento e de vida, nos remete ao fato de como, muitas vezes, somos capturados por um sistema que deslegitima as potências contrárias a ele (Lapoujade, 2015). Assim, escolher como ser e estar na escola requer seguir modelos e padrões preestabelecidos, ditos como verdades para que uma escola seja disciplinada e bem sucedida na aprendizagem.

Disciplinar os corpos e o pensamento (Deleuze, 2010) tornou-se o meio mais fácil de controlar os sujeitos, de tirar deles sua capacidade de pensar. Por que os alunos insistem na ideia de elegância como disciplina, regra, norma? Numa sociedade que nos encaixa em modos de como ser e estar, os adolescentes acabam inseridos nessa dimensão de regras de bom comportamento e de bom aluno para serem aceitos e se enquadrarem em modos de vida padronizadas como ideais. Mas como possibilitar romper com a ideia de que a escola e a vida precisam sempre se encaixar aos modelos e padrões?

Nesse sentido, problematizamos os relatos dos adolescentes, apostando em uma escola que rompe com a ideia de seguir modelos referenciados em um estereótipo de uma suposta elegância, pois o cotidiano da escola não é representação de modelo algum, ao contrário, é campo do devir, lugar do imprevisível, daquilo que

não é, mas devir-ser. A escola pressupõe movimentos de rupturas, produção de outros modos de vida, onde o pensamento está em permanente movimento, possibilitando cuidar com alegria das pessoas impactadas por afetos tristes, aqueles que diminuem a nossa potência de agir (Deleuze; Parnet, 2004).

Ao apresentarem a ideia de que uma escola sem brigas e boas notas é uma escola elegante, pensamos em uma conversa anterior, onde o professor e alguns adolescentes falaram em como a escola possibilita ganhar o mundo. Isso nos movimentou a pensar e a problematizar: Como ganhar o mundo sem sair dos lugares já estabelecidos por nossa cultura? Não seria a elegância uma forma decalcada de deixar tudo como está em direção à docilização? Em nossos encontros com os adolescentes, dialogamos em como para a sociedade, os parâmetros para elegância estão diretamente ligados a comportamentos vigiados e controlados. Para além de boas notas e bons comportamentos, outros modos de vida e de escola interessam aos adolescentes. As redes de amizades, as alegrias, a solidariedade e as múltiplas experiências vivenciadas com os cotidianos fazem da vida um acontecimento que não seguem normatizações ou prescrições.

Assim, nossa aposta é na escola que pensa os currículos com a diferença, que fabula e que desestabiliza verdades estabelecidas, que resista, sempre na busca por outros currículos possíveis. Uma escola que fabula, mesmo diante de modos imperativos de *pensar/fazer* currículos, “[...] se torna diferença, potência da diferença, como força disparadora e dispersiva [...]” (Lapoujade, 2015, p. 288). Assim, escolas que fabulam, se fazem com o coletivo da escola e possibilitam currículos alegres.

Movimentos de rupturas, produzir outros modos de vida, colocar o pensamento em movimento. Nesse sentido, pensando em como sensibilizar com os afetos alegres que nos potencializam e, assim, propagar a alegria na escola, trouxemos no dia seguinte o vídeo “É proibido cantar” (Renna, 2015), onde uma cegonha tenta contagiar a alegria por meio da música, mas é abordada por guardas que a dizem que ali é proibido cantar. Diante de sua resistência em meio às proibições e aos modelos já ali instituídos, ela consegue transformar aquela cidade e produzir uma alegria coletiva. Ao fim do vídeo, um adolescente nos falou:

- O curta mostra como devemos ser persistentes naquilo que gostamos de fazer. Acho que em vez de achar legais as fofocas e as brigas, a gente precisa levar para os colegas coisas boas, porque dependendo da fofoca, algumas pessoas podem ficar tristes.

Seguir pelas linhas que nos atravessam, dar passagem aos afetos é apostar nas forças ativas de um currículo que fabula, e que diante do novo que se inventa, das traquinagens que ele possibilita no aprender e ensinar, produza alegria. Em um momento de conversa com os professores, um deles nos diz:

- Todos os dias a gente tem tentado se reinventar. Na medida em que o sistema educacional ao qual estamos inseridos, buscamos o diálogo com os alunos, mas são tantas demandas a serem cumpridas que têm dias que é muito corrido a aula. Acho que deveria haver mais aberturas de diálogos entre docentes e discentes, pois acredito que para o aluno gostar de estar na escola ele precisa gostar do professor, se sentir bem ali.

A fala do professor nos deslocou o pensamento para as forças cotidianas dadas todos os dias na escola. Um currículo para ser feito de alegria, precisa romper com as formas que o aprisionam e possibilitar forças ativas, que produzem rupturas com o que entristece.

Aprendemos com Paraíso (2015), que apesar de ser constituído de muitas formas, o currículo pode também ser feito de vida, de sonhos e das enunciações de professores e adolescentes. Sobre isso, Paraíso (2015, p. 55) ainda nos ensina que

Para isso é necessário fazer muitos cortes nas formas que aniquilam as forças; deformar as regras; arriscar; seguir o movimento da vida; atentar as sensações nossas e de nossos/as alunos/as. Um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las (Paraíso, 2015, p. 55).

Em meio às conversas, um professor da escola entrou na sala de aula com um violão e começou a cantar. A música tocada foi Admirável Chip Novo, (Pitty, 2003), trouxemos essa canção por ela ter nos afetado sobre o poder que o mundo tecnológico tem em nos configurar aos padrões e modelos de vida e de como esses modelos acabam atravessando a vida dessas adolescências que estão na escola. No início, acreditamos que por estarem um pouco tímidos, alguns adolescentes não soltaram a voz, ficaram rindo, com vergonha. Mas logo, um e outro começou a soltar a voz e a entrar naquele ritmo de alegria que se espalhou pela sala.

Imagem 22: currículos que cantam



Fonte: acervo pessoal

Após escutarmos e cantarmos, um adolescente levantou a mão e nos disse:

- É, a gente vive a vida do não senhor, sim senhor. É em casa, é na escola. Estamos sempre obedecendo.

Essa fala nos levou a refletir nas linhas duras, que segmentam a vida e o aprendizado. Elas nos colocam à margem com uma vida binária, que nos divide em isto ou aquilo, por exemplo. Nessas linhas que segmentam a vida, as identidades, hábitos, obrigações, acabam por se tornarem mecanismos de controle e captura da vida (Costa; Amorim, 2019). Assim, diante de uma rigidez social, de controle, se desconfigurar desse sistema é traçar outras rotas, é resistir às representações que nos são dadas como verdades e morais. Diante disso, problematizamos com os adolescentes e os professores. O que vocês gostariam de desconfigurar na escola, no currículo, no aprender e ensinar?

- A forma como a escola é organizada. Você entrar em uma sala às 7 horas da manhã, ir para frente de um quadro, ter ali 35 adolescentes e ter que passar informação ou ser o mediador, isso vai depender um pouco do que o profissional compreende como educação, pois entram aí as tendências pedagógicas que ele acredita, enfim, essas coisas todas. Ao meu ver, essa forma não funciona mais, a

gente aprende muito mais quando está sentado com o coletivo, dialogando, ouvindo o aluno, em uma rede de conversas. Entendo que essa forma de organização é questão de gestão, que foi uma estrutura criada desde sempre, mas é preciso romper um pouco com isso, com essas formas instituídas. Pensar os processos de aprender com os adolescentes é muito importante e sinto que falta um pouco disso nas escolas.

- Eu gostaria de desconfigurar a ideia de que você só aprende se tirar nota boa, porque às vezes atingir a média de notas não significa que você aprendeu.

- Eu acho que na escola todas as coisas são válidas, tudo me serve com o aprendizado, para seguir em frente ou para melhorar minhas práticas. Mas o que eu gostaria mesmo de desconfigurar era a desconsideração do poder público e até mesmo de algumas pessoas da sociedade com a figura do professor, o olhar de banda de desmerecimento.

Em meio às formas que atravessam o currículo e as forças reativas que tentam nos capturar e dominar, diminuindo nossa potência, há sempre uma vida que pulsa, um encontro que reforça as alegrias para seguir no aprender e ensinar (Paraíso, 2015). Mesmo nos movimentos mais sucintos, a escola busca produzir resistências, as possibilidades se dão com o cotidiano a cada fabulação de professores e adolescentes. Vimos com Paraíso (2015, p. 56), “[...] que muitas forças estão sendo perdidas em um currículo [...]”. É preciso apostar nas forças ativas, que afirmam a vida e a alegria. Dessa maneira, a alegria é capaz de impulsionar a vida. Currículos alegres apostam na diferença e nas multiplicidades que se engendram nos encontros, produzindo forças que impulsionam a vida (Paraíso, 2015). Por isso, em um encontro com o currículo, para que ele seja um vetor de forças ativas, é preciso dar passagem aos afetos, desconfigurar, desconstruir verdades, modelos, se abrir para novas possibilidades, fabular e acreditar na vida que pulsa. Acreditar na vida, é também acreditar no mundo. Segundo Deleuze (2010, p. 222).

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzido. É o que você chama de pietàs. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle (Deleuze, 2010, p. 222).

Ao produzirem outros movimentos nas salas de aula, professores e adolescentes criam outras possibilidades de aprendizado. O movimento produzido pela música na sala de aula propõe espaços de rupturas com o currículo prescrito, é fazer currículo de outro modo. Assim, ao fabularem outros mundos no currículo, a escola ganha vida, produz alegrias que potencializam o aprendizado. Quando um

afeto alegre se engendra com o currículo, nosso desejo por aprender e ensinar é aumentado, nosso corpo se encanta pelo movimento cotidiano da escola.

Aprendemos com Spinoza (2020, p. 101), “[...] que ninguém determinou até agora o que pode um corpo [...]”, mas que ele é também atravessado por forças e afetos que estimulam, aumentam ou diminuem sua potência, produzindo assim tristezas e alegrias. De acordo com Deleuze (2017, p. 157)

Na verdade, devemos distinguir aquilo que nos determina e aquilo a que somos determinados. Dada uma afecção passiva, ela nos determina a fazer isso ou aquilo, a pensar nisso ou naquilo, e através disso nos esforçamos para conservar nossa relação ou manter nosso poder. Ora nos esforçamos para afastar uma afecção que não nos convém, ora para conservar uma afecção que nos convém [...] (Deleuze, 2017 p. 157).

Nesse sentido, podemos compreender que há forças que freiam a alegria, essas são especializadas em produzir conformismo. Mas, ao mesmo tempo, há forças que a impulsionam, essas últimas têm o poder de potencializar as diferenças, de fortalecer o corpo e a vida. Assim, os currículos vetores de forças ativas suscitam resistências. Esses currículos fazem traquinagens, abrem-se para experimentar os possíveis, produzem conexões com as diferenças, acreditam na vida e na invenção de tantos professores e adolescentes que atravessam a escola todos os dias. Precisamos possibilitar que as forças de invenção e fabulação aconteçam no cotidiano escolar, e as redes de conversação produzam encontros que expandam a alegria e a vida na escola.

6 O PRODUTO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos nosso produto educacional. Diante das linhas endurecidas e segmentadas que nos atravessam nos cotidianos, esse produto é um convite à experimentação de invenção de outros currículos com as escolas. Nesse sentido, elaboramos com os adolescentes e professores um curta-metragem intitulado "Os movimentos de fabulação e alegria no cotidiano escolar de adolescentes e professores", a partir da nossa cartografia, enfatizando as fabulações de adolescentes e professores que produzem currículos nômades-rizomáticos com a escola. Assim, em meio às redes de conversações com as turmas de 6º e 9º anos da Escola Fabuladora, no período novembro de 2022 a maio de 2023, fomos nos constituindo com os movimentos curriculares que iam sendo experimentados com a escola.

A escolha do curta-metragem como produto desta pesquisa se deu pelo desejo coletivo de dar língua aos afetos que pediram passagem durante os encontros com as adolescências da escola Fabuladora. Logo, acreditamos que o encontro com as *imagensnarrativas* aqui apresentadas podem fazer emergir afetos e afecções que possibilitem aos professores e adolescentes experimentar e criar outros mundos possíveis com a escola, além de produzir aberturas para pensarmos em outras composições curriculares.

Algumas das imagens que compõem o curta-metragem deste produto educacional foram produzidas pelos próprios adolescentes, afetados pela potência de seus pensamentos, vivências e sentimentos com a escola. Dessa maneira, com a câmera de seus celulares e a atenção à espreita foram capturando movimentos do cotidiano, suas singularidades, seus devires, enfim, a vida que neles pulsa e que produz novos possíveis, pois, a câmera “[...] captura, junto aos movimentos, a vida” (Carvalho; Silva; Roseiro, 2015, p. 315).

Em outros momentos, capturamos os movimentos que experimentamos com as redes de conversações com professores e alunos em suas composições; com as aulas e as vivências nos recreios e em outros *espaçostempos*. Nesse sentido, esse produto será uma força ativa para que novos movimentos de invenção e fabulação curricular possam ser criados. Posteriormente, para a edição do curta, realizamos encontros com adolescentes e professores para apresentar as imagens capturadas por eles. Ao se verem nessas imagens em meio aos movimentos com a escola,

surgiram algumas das enunciações que compõem o curta, pois, de acordo com Carvalho, Silva e Roseiro (2015),

“(...) a imagem é uma máquina de pensar, de pensar possibilidades de inverter o caminho habitual da vida, do devir docente e discente como duplos buscando renovar a existência e realizar, pelo pensamento problematizado, os tempos produzidos nas escolas, como o agenciamento do desejo de uma docência inventiva que produzisse tempos outros para a aprendizagem em imagens novas que, no jorro do tempo, potencializariam o plano de composição do mestrealuno no alunomestre” (Carvalho, Silva e Roseiro, 2015, p. 316-317).

Nos encontros dos adolescentes e professores com as imagens capturadas que selecionamos para o roteiro do nosso curta, foi possível sentir e experimentar o que desejam, pensam e esperam dos cotidianos escolares e como se reinventam diante dos currículos que nos são dados de antemão.

Na relação com os alunos e professores da escola Fabuladora argumentamos que os currículos e a vida no cotidiano escolar não seguem roteiros fechados, mesmo quando eles nos são dados, pois experimentamos com os acontecimentos que se constituem nos inusitados, como nos inspira Barros e Kastrup (2020, p.73).

[...] cada palavra se faz viva e inventiva. Carrega uma vida. Podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos (Kastrup, 2020, p. 73).

Portanto, este produto educacional que apresentamos ao Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo é força para os *saberesfazeres* nos processos educacionais, pois possibilita problematizar as vivências e os cotidianos escolares com os profissionais da educação. Desse modo, em meio aos acontecimentos cotidianos, esse vídeo mostra o quanto as alegrias e as fabulações movimentam o pensamento para a produção de currículos inventivos, aumentando nossa potência de vida. Assim, o produto desta pesquisa é uma força para movimentar o pensamento, possibilitando reflexões e inspirações com o coletivo da escola para se *pensarfazer* currículo. De acordo com Silva (2019, p. 286), “[...] para pensar, faz-se necessário violentar o pensamento, sacolejar, forçar a pensar, deslocar, desterritorializar”. Logo, o vídeo possibilita que outros adolescentes e professores possam experimentar a potência de currículos que, ao se constituírem do desejo e das fabulações, possibilitem uma vida mais alegre na escola.

A apresentação do curta finalizado para a escola oportunizou aos professores e adolescentes se verem em seus movimentos de experimentação e invenção curricular, e perceberem-se no movimento do seu cotidiano produziu alegrias em todos eles. Alguns professores citaram a importância da pesquisa ao possibilitar que todo o coletivo da escola pôde sentir que, mesmo diante das normatizações que tentam engessar os processos de aprender e ensinar, o cotidiano escolar é lugar do imprevisível e das experimentações, onde os currículos podem ser inventados pondo o pensamento em constante movimento para outros modos de vida possíveis.

Em redes de conversações com a Secretaria Municipal de Educação da Serra, a divulgação desse produto será potencializada por meio das plataformas digitais EducaSerra e EdSerraOn, nas quais haverá um link de acesso do curta para todos os profissionais de educação da rede, além de ficar disponível para a gerência de projetos e apoio pedagógico (GEPAP/Sedu) e para a gerência de formação (Gefor/Sedu), tornando-se disparador de pensamento nas formações com professores. A escola onde a pesquisa ocorreu também terá acesso ao link disponível para professores, estudantes e famílias.

Em nossas conversas com a secretária municipal de educação, nos colocamos à disposição para contribuir com as Atividades Extra Classe (AEC) – redes de conversações propondo o intercâmbio de experiências e problematizações envolvendo o coletivo de professores da rede municipal de ensino – organizadas pela secretaria de educação. A AEC se constitui em encontros ao longo do ano letivo, em todas as unidades de ensino, no qual participamos do encontro ocorrido no segundo semestre de 2023. Fazer a vida acontecer por meio dos encontros com os corpos possibilita experimentar o novo, pois para Rolnik (2018, p. 49), “[...] enquanto se está vivo não se para de fazer encontros com outros corpos (não só humanos) e com os corpos que se tornam outros”. Nesse encontro, apresentamos para as escolas da rede, nossa pesquisa e sua relevância para a comunidade escolar, buscando possibilitar outros pensamentos curriculares.

Nesse sentido, esperamos que, ao ser disponibilizado o QR-Code deste curta, possamos fortalecer junto aos professores e os adolescentes a potência de um currículo que seja vetor-de-forças ativas, que seja *pensado praticado* com o coletivo e com as vivências cotidianas.

Enfim, este produto é um disparador para movimentar o pensamento de professores e adolescentes, pois como nos ensina Carvalho, (2019, p. 54), “[...] os corpos são como forças em relação com outras forças que irão afetar-se e modificar-se [...]”. Que a alegria possa ser resistência em meio a tantas segmentações e padronizações que nos acometem todos os dias.

7 CONSIDERAÇÕES PARA NÃO CONCLUIR

Sorrir, inventar, desagarrar das formas são possibilidades que a fabulação cria. É preciso ser alegre em meio ao caos, visibilizar pequenas frestas, fabular diante de tantas imposições no currículo que limita e determina o espaço que os sujeitos podem ocupar na sociedade. A fabulação nos aponta possibilidades, ela não mostra caminhos a seguir, mas nos apresenta o novo, algo que não foi dado de antemão (Zacharias; Zeppini, 2018).

Não tínhamos como intenção aqui apresentar ou buscar modelos de se *pensar fazer sentir* a escola e o currículo, mas produzir movimentos, mesmo que pequenos, que possibilitem rasuras, brechas e provocações no pensamento de professores e adolescentes. E são nos pequenos movimentos que a escola faz a vida pulsar. São nos acontecimentos cotidianos que as experimentações nos colocam em outros mundos possíveis (Deleuze; Guattari, 2010), a viver o novo que antes estava invisível e sufocado.

Ah, e quantos movimentos são sufocados todos os dias na escola e na vida. Em meio a tantos documentos, prescrições e normatizações, o cotidiano da escola é sufocado, os professores se sentem assoberbados e muitas vezes acabam se entregando aos movimentos que tentam capturar o pensamento. A imaginação, a fabulação e a invenção, tornam-se resistências para uma vida mais alegre.

Assim, fabular é se colocar em possibilidades de um mundo desconhecido e de multiplicidades. Segundo Carvalho, Delboni e Silva (2018, p. 87), “[...] nosso corpo é concebido como uma pluralidade, ou seja, por meio de uma infinidade de trocas com o ambiente”. São nas relações cotidianas que professores e adolescentes produzem outras possibilidades, fazem e refazem os currículos concebidos e, a partir das fabulações, produzem alegrias.

Percebemos que os adolescentes e professores da escola Fabuladora buscam fugir dos modelos de currículos comuns na contemporaneidade articulando saberes curriculares às culturas vividas cotidianamente. Essa articulação possibilita um currículo para além dos modelos oficiais de *ensinar aprender* (Ferraço; Nunes, 2012). Mesmo diante das linhas duras impostas pelo modo operante do binarismo, professores e adolescentes que entraram em composição com esta pesquisa não se deixam encantar por uma única possibilidade de estar e viver a escola. Como

Carvalho, Silva e Delboni (2017, p. 808), acreditamos que entre as “[...] às tentativas de modelização e padronização, há possibilidades de rompermos com os mecanismos de aprisionamento”, por meio de uma docência criativa, reflexiva e construída coletivamente, produzindo brechas e rupturas a essa concepção de currículo que modela o pensamento e o corpo.

As conversações nas rodas de adolescentes, suas vivências, afetos e afecções, nos possibilitou pensar que, mesmo diante dos modos fixos de *pensar/fazer* o currículo, a escola pulsa, se conecta e produz agenciamentos que nos fazem experimentar movimentos outros. Mesmo em meio a tantas linhas duras impostas na construção do aprendizado, professores e adolescentes, em suas multiplicidades de conhecimentos se reinventam.

Percebemos que quando as diferenças que surgem nos espaços-tempos da escola Fabuladora são experimentadas, o currículo passa a fazer sentido, a ser vivido. Os afetos que perpassam nessas experimentações com o vivido potencializam a vida, produzindo desejos e alegria no *ensinar/aprender*.

O currículo quando se faz na diferença torna-se vetor de forças, efetuando nossas potências, possibilitando inventar, resistir diante daquilo que tenta entristecer a vida. Dessa maneira, afirmamos que os currículos que se constituem das rasuras, das fabulações e se desconfiguram em suas linhas de fugas, são currículos inventores de um novo mundo, de forças ativas que possibilitam que as potências do corpo se efetuem (Deleuze, 2007).

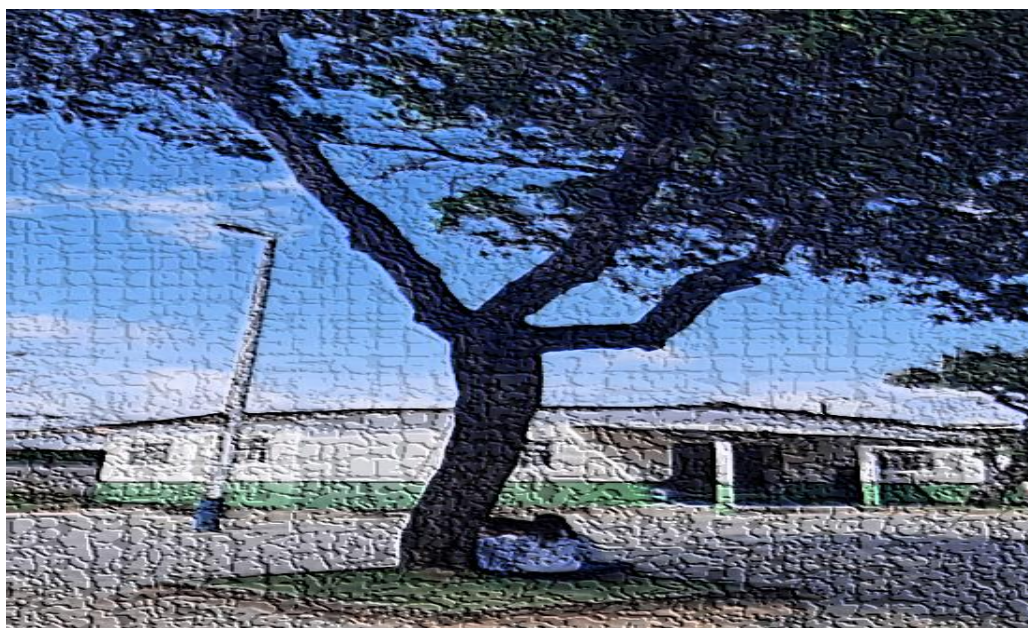
Ao pensar nos movimentos que a escola produz todos os dias, forcejando uma vida mais bonita, concordamos com Rodrigues (2020, p. 98), quando afirma que “[...] a potência dos deslocamentos nos cotidianos escolares e nas pesquisas engendradas no campo da Educação, que longe de fixar identidades buscam as intermináveis conexões que se movem no continuum fazer educativo”.

Investir nos currículos que fabulam, que fogem das representações é resistir a uma sociedade que está sempre na tentativa de fixar identidades e padrões por acreditar ser o meio mais fácil para instituir saberes. Muitas vezes a monotonia capitalista forceja processos educativos que aprisionam a vida de professores e adolescentes, mas há sempre uma força que resiste, que desmancha modelos e traça linhas de fugas.

Nos espaços-tempos da escola, adolescentes e professores tencionam forças contra aquilo que apequena a vida, se reinventam nos recreios, nas salas de aulas, apostam no coletivo para possibilitar currículos que fabulam e produzam alegrias.

Acreditamos que fazer currículos é possibilitar que o pensamento possa andar, voar, conhecer outros mundos e apostar nele, é ser nômade pelas linhas que atravessam os saberes. A fabulação busca na escola romper com a ideia de que só há um modo de fazer currículo, e que diante dos currículos que tentam capturar a vida é possível sim afirmar uma vida mais bonita, em que adolescentes e professores rasuram as padronizações curriculares por meio da inventividade. Quanta força há nesses currículos que se fazem com as vivências de professores e adolescentes.

Imagem 23: fabular com os *espaçostempos*



Fonte: acervo pessoal

Assim, mesmo diante de uma política curricular que forceja um discurso que modela, que fixa identidades e prioriza as representações, a escola Fabuladora potencializa sua força nas composições entre conhecimentos, afetos e vivências experimentadas coletivamente (Carvalho; Silva; Delboni, 2017), possibilitando uma aprendizagem mais inventiva. Em meio aos processos de *aprender e ensinar*, professores e adolescentes da Escola Fabuladora produzem agenciamentos, desejos, fabulam e traçam suas linhas de fuga, possibilitando outros *saberesfazeres* curriculares. Pensar nos currículos que se dão na escola nos aproxima da ideia de Paraíso (2015, p. 57).

Desaprender! Desfazer! Desarrumar! Aumentar sem limite o bom humor, abrir-se às sensações, o alegrar-se com o conhecimento de nós mesmas/os e de nossos alunos/as. Praticar a generosidade colocando o que sabemos e conhecemos à disposição de nossos/as alunos/as para transformar os encontros tristes. buscar as causas das alegrias nossas e de nossos/as alunos/as (Paraíso, 2015, p. 57).

Nas relações coletivas, onde professores e adolescentes aprendem, desaprendem, fazem e desfazem os *saberesfazeres*, o aprender se torna alegre. Esses currículos feitos pelas vivências cotidianas com a escola se viram forças que potencializam o não visível, o não falado, o não vivido. Sobre essas forças que potencializam a vida na escola, Holzmeister, Silva e Delboni (2016, p. 420), nos afirmam que são “[...] forças que tornam o impossível em possível; o necessário em extraordinário: forças inventivas que potencializam a criação de novos/outros possíveis para pensarmos o campo do currículo”.

Mesmo vivendo em tempos cronometrados, os adolescentes e professores traçam suas fugas, produzem despropósitos em meio aos códigos e às binaridades do currículo, não se entregam apenas ao jogo das padronizações. Apegam-se às brincadeiras nos recreios, aos conhecimentos que surgem coletivamente por meio das conversas, e buscam escapar dos movimentos que produzem tristezas. Fabulam com as dobraduras possibilidades de superpoderes para acabar as atividades mais rápido e adiantar o recreio. Assim, o currículo na escola, mesmo quando planejado, também é feito dos instantes, do imprevisível, do não pensado, a sua força está no meio, no fluxo dos acontecimentos.

No encontro com a escola Fabuladora ecoam os desejos de uma vida mais bonita, de um *aprender e ensinar* mais alegre, e nos movimentos inesperados, surgem as rupturas, as fabulações e as invenções que fazem da escola um espaço-tempo de resistência ao que tenta entristecer a vida. Ainda sobre a resistência aos poderes tristes, Holzmeister, Silva e Delboni (2016, p. 426), nos dizem:

A resistência ou a (re)existência cotidiana criativa e transformadora passa, vagueia, vaza, escapa de qualquer tentativa de controle e de uniformização e padronização. Faz circular ideias, agenciamentos de desejos, fabricação/invenção de outros tempos, tempos não lineares, não cronometrados. Tempo concebido como multiplicidade. Tempo que se transforma em Potência de ação. Currículos nômades que fazem travessuras, voos e piruetas com o tempo (Holzmeister; Silva; Delboni, 2016, p. 426).

É possível sentir que, mesmo em meio aos processos curriculares verticalmente orientados pelas propostas de aprendizagens instituídas pela BNCC, pelos órgãos estaduais e municipais ou pelos livros didáticos, é possível ressignificar o currículo por meio das redes de conversações com a escola (Delboni; Silva, 2017), em que fabular, criar e inventar é um desejo coletivo de professores e adolescentes para fugir das padronizações que acabam por tecer os currículos na escola, pois de acordo com Fialho e Lourenço (2017, p. 99), “[...] para que os professores ampliem suas possibilidades de estar na escola, é necessário criar estratégias que escapem à padronização, ou seja, que impulsionem professores (...) para uma docência que devém”.

Movimentos, conhecimentos, afetos, dispositivos que impulsionam, travam, impelem, enfim, causam e suscitam movimentos, ressonâncias, ecos. Experiência de vida que instaura a possibilidade de aposta em que a vida impera e irrompe, tecida a partir de diferentes linhas que se intersectam, cruzam, criando outros campos possíveis para pensarmos a invenção do currículo (Holzmeister; Silva; Delboni, 2016, p. 422).

Nesse sentido, apostamos que currículos vetores de forças possibilitam uma escola mais alegre, onde o *aprender e ensinar* não se fixa, mas é nômade, configurando-se e desconfigurando a cada nova movimento, produzindo outro, e outro, e outro com os possíveis que se dão nas linhas que nos atravessam.

REFERÊNCIAS

ALIKE. Direção: Daniel Martínez Lara Rafa Cano Méndez. Youtube. Data de publicação: 6 de novembro de 2015. Duração. 8 minutos. Disponível em: <<https://youtu.be/kQjtK32mGJQ>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

ALMEIDA, Fernanda Lopes. **A fada que tinha ideias**. São Paulo: Ática, 2007.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 131-149.

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJZwtkYBWLNGDgyRZGVbSwF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2022.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – Após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.

ANDRADE, Roger Vital França de. **Experimentações curriculares e juventudes em redes conexonistas e inventivas na contemporaneidade**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa** São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **O presente de um Poeta**. Jornal Valor de Curitiba. 2012.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 52-75.

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre o significado do cômico**. São Paulo: Edipro, 2018.

BERTÉ, Rosane. **Discursos e expressões: uma cartografia da adolescência contemporânea**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das Maravilhas**. Belo Horizonte: Autentica editora, 2017.

CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, V,06, nº 2, jul./dez. p. 281-293, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DT et alii; Brasília: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, p. 75-87, 2011a. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24253>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011b. p. 103-121.

CARVALHO, Janete Magalhães. **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, ENDIPE – 23 a 26 de julho de 2012 – FE/ Unicamp – Campinas.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cinema e formação de professores e currículos e....** Curitiba: CRV, 2017. p. 35-46.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/Micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **Educação temática digital**. v.21 n.1, p 47-62, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650819>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos. Eduardo. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, p. 1-17, ago. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/10985>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli, ROSEIRO, Steferson Zanoni. O Professor Cineasta: sob a ótica da câmera e da arte de produzir planos. **Revista Linha Mestra**, v. 9, n 27, p. 319-322, 2015. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1266>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera; SILVA, Sandra Kretli da. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez. 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/carvalho-silva-delboni.pdf . Acesso em: 22 dez. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. A base nacional comum curricular e a produção da biopolítica da educação como formação de capital humano. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, abr./jun, p. 481-503, 2017. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27679>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS. Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23. Programa e textos. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hZDxznb3nQ3T6Stb3YzXsJz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CORRÊA, Mirele. **O que pode um corpo na escola:** uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). 122 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_61488b5f9f317cf3666fa083255e5bec Acesso em: 15 nov. 2022.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 7, n. 2, mai/ago, p. 66-77, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf1>. Acesso em: 29 mai. 2022.

COSTA, Luciano Bedin da; AMORIM, Alexandre Sobral Loureiro. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de pesquisa em educação**, [S.l.], Blumenau, v. 14, n. 3, p. 912-933, set./dez. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8045>. Acesso em: 16 mai. 2022.

CUNHA, Cícero Leão da. **Por um propósito de convivência elegante**. Site EMEF Ministro Petrônio Portella. Disponível em: <https://emefpetronioportel.wixsite.com/petronioportella/post/post/por-um-pro%C3%B3site-de-conviv%C3%Aancia-elegante>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CRAWFORD, J. O Gato de Botas: o último desejo, 2011

DELEUZE, Giles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. 1. ed. Rio de Janeiro. Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Giles. O abecedário de Gilles Deleuze. In: PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze** (transcrição + vídeo completo), 1989. Disponível em <https://clinicand.com/o-abecedario-de-gilles-deleuze/> Acesso em: 15 de abr. 2023.

DELEUZE, Giles. **Proust e os signos**. 2.ed. trad: Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Giles. **A imagem-tempo**. trad: Eloísa de Araújo Ribeiro; revisão filosófica: Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Giles. **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70, 2007.

DELEUZE, Giles. **Conversações**. Trad: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Giles. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução: GT Deleuze. Coordenação de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Giles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**: Trad: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 5. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Giles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: José Cunha. – Relógio D'Água Editores, Lisboa, 2004.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. Tradução: Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo. **Imagens cinematográficas no cineclubes como máquina de guerra**: movimentos de pensamentos e criações curriculares. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). 153 f. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; NUNES, Kezia Rodrigues. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, C. E; CARVALHO, J. M (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades**. Petrópolis: Dp et Alii; Vitória: Nupec/UFES, 2012. p. 71-102.

FIALHO, Rejane G; LOURENÇO, Suzany G. Imagens e (re)existências nos modos de estar professor no cotidiano escolar. In: CARVALHO, Janete Magalhães. **Cinema e formação de professores e currículos e...** . Curitiba: CRV, 2017.

FRANGELLA, Rita. Ensinando por códigos: construindo uma docência padronizada. **Currículo sem Fronteiras**. Pelotas, v. 21, n.3, 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1999. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). 6. ed. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler. **As fabuloinvenções das crianças nos agenciamentos dos currículos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). 155 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

GONZAGUINHA. O que é, o que é? In: GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. Brasil. EMI-Odeon, 1982. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 1.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, G. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. *Geographia*, v.4, n. 7, p. 7-22. 2002. Rio de Janeiro. Disponível em <https://periodicos.uff.br/geographia/issue/view/824>. Acesso em: 31 ago. 2022.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HOLZMEISTER, A. P. P. Os signos estéticos e a aprendizagem inventiva de docentes potencializada pelo uso das imagens-tempo do cinema no currículo escolar. In: CARVALHO, Janete Magalhães. **Cinema e formação de professores e currículos e...** . Curitiba: CRV, 2017. p. 103-111.

HOLZMEISTER, Ana Paula Patrocínio; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Por um currículo nômade: entre artistagens e invencionices. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016. Curitiba. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15 jan. 2022.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 32-51. LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Trad: Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

LOURENÇO, S. G. **A força do riso como máquina de luta entre a atenção e o apego à vida: cartografias das aprendizagens em uma escola pública**. 2019. Tese

(Doutorado em Educação). 165 f. Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MASULLO, Alessandra S. da Costa; BRAGA, Osmar Rufino. **Juventudes e diferença: uma reflexão a partir de confetos**. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/aline/Downloads/Dialnet-JuventudesEDiferenca-5857487%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/aline/Downloads/Dialnet-JuventudesEDiferenca-5857487%20(1).pdf). Acesso em: 03 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Versão final. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MORAES, Vinícius de; POWELL, Baden. Samba da Benção. In: MORAES, Vinícius de; POWELL, Baden. Samba da Benção. Local: PHILIPS, 1971. Vinil.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades**. Petrópolis: Dp et Alii; Vitória: Nupec/UFES, 2012. p. 47-70.

PAGANINI, Márcia; DALAI, Ricardo. **Histórias Bem Contadas**: contos da tradição popular brasileira. 1ª ed. Londrina: Madrepérola, 2018. p. 11-16.

PAOLIELLO, Juliana; AMORIM, Fábio Luiz Alves. Do pensamento dogmático e potência da imagem fixa (fotografia): ou sobre as imagens fixas agenciando a produção curricular. In: CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Cinema e formação de professores e currículos e...** Curitiba: CRV, 2017. p. 35-46.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Revistas eletrônicas PUC – SP**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, jan/abr, p. 49-58, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimento e opiniões. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 17, n. 4, out/dez, p. 1414-1435, 2019.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 109-130.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 7-16.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. 1ªed. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PENSADOR, Gabriel, o. Estudo Errado. *In*: PENSADOR, Gabriel, o. Estudo Errado. Local: Chaos, 1995. Vinil

PITTY. Admirável chip novo. *In*: Pitty. Admirável chip novo. Local: Deckdisc, 2003. CD.

PROIBIDO CANTAR. Direção: Ricky Renna. Youtube. Data de publicação: 11 de maio de 2021. Duração. 3 minutos. Disponível em: < <https://youtu.be/n1bJLGcDB7I> >. Acesso em: 02 jul. 2022.

PRATES, Maria Riziane Costa. **A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). 220 f. Programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

RODRIGUES, Jaconias. Dias. **Aprendizagem Inventiva nos Currículos Escolares**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). 122 f. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo**. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina, UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**. Porto Alegre: Sulina, UFRGS, 2018.

ROSADO, Andréa da Conceição Candido. **Escolafeto: “entre” relações em uma escola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). 126 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

SERRA, Prefeitura Municipal. **Orientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos**. ABBA, Gráfica e Editoria. 2008.

SILVA, Sandra Kretli. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias**. V. 20, n. 59, p. 283-300, out/dez, 2019. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/44923/31607>. Acesso em: 12 out. 2022.

SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. As imagens como dispositivo para fazer a língua gaguejar na produção do currículo-escola *In*: CARVALHO, Janete Magalhães (Org). **Cinema e formação de professores e currículos e....** Curitiba: CRV, 2017. p. 61-72.

SOARES, Maria da Conceição Silva. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/dos com os cotidianos das escolas. **Visualidades**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 80-103, jan./jun. 2016.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Trad: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. **Estudos de psicologia**, n.17(3), p. 427-434, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/6vgHN9YdhKdWM8j6KVNsZGr/?lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2023.

ZACHARIAS, Pamela; ZEPPINI, Paola Sanfelice. Sobre aprender a fabular em educação. **Linha Mestra**, n.35, p.278-275, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/download/56/71>. Acesso em: 22 mai. 2023.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO -
UFES/CAMPUS GOIABEIRA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Diálogos, Afetos e Afecções: cartografia de movimentos inventivos curriculares"

Pesquisador: ALINE DIAS DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63318122.0.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.677.355

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa se propõe cartografar as fabulações e o riso de professores e adolescentes como possibilidade de produção de encontros alegres nos cotidianos escolares. Problematiza o riso e a fabulação como força curricular que resiste ao ensino cartesiano e codificado. Objetiva fortalecer a potência de um currículo-vetor-de-forças que produza alegrias e busque escapar das formas que aprisionam o pensamento, possibilitando outros modos de ser/estar no mundo. Dialoga com os pensamentos de Deleuze, Guattari, Bergson, Carvalho, Silva e Delboni como afetos que forcem o movimento do pensamento e a invenção de novos modos de pensar currículos, docências, cotidianos escolares e adolescências. Conclui-se que a escola como lugar de invenção e força, em redes de conversações, produz currículos alegres.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como intencionalidade cartografar nos cotidianos escolares, as fabulações dos adolescentes diante dos currículos prescritos como forma de potencializar o riso e um devir curricular que produza alegrias e movimento da vida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos desta pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto e/ou constrangimento em responder algumas das questões formuladas. Para minimizar tais riscos, serão adotados os seguintes protocolos: apreciação previamente dos instrumentos que serão utilizados e, se necessário, alteração ou retirada de algo que cause desconforto ao indivíduo; rever a frequência do

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.677.355

acompanhamento caso solicitado pelo participante; possibilidade de conferência das transcrições para observar se há algo a ser incluído, excluído ou alterado; preservação da identidade e de sujeitos que forem mencionados, com aplicação de pseudônimos. Quanto aos benefícios, a pesquisa potencializará a fabulações, o riso como resistência aos modelos instituídos e as criações de alunos e professores, bem como o protagonismo desses sujeitos praticantes do cotidiano escolar. Servirá como instrumento de inflexão, reflexão e inspiração para professores e alunos que acreditam que o processo de ensino aprendizagem deve ser objeto permanente de debate, assim como o olhar e a escuta sensível às enunciações de alunos e professores que fabulam e produzem alegrias em currículo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Ufes. Utiliza como método a cartografia, seguindo o fluxo do campo pesquisado, o movimento dos corpos, traçando contornos e suas intensidades produzidas no campo pesquisado. Pretende acompanhar os processos de fabulação, mobilizando forças para resistir e inventar com os acasos que vazam no território escolar, apostando no riso como força de resistência que profana padrões e modelos de sujeitos e currículos, produzindo assim, outros modos de existência que potencializam um devir alegria.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa apresenta os termos de consentimento livre e esclarecido para responsáveis e professores e o termo de assentimento livre e esclarecido para os estudantes. Todos os termos apresentam os tópicos que buscam assegurar a integridade dos participantes, como: objetivos, justificativas e procedimentos; riscos e benefícios; direitos e garantias; os termos também apresentam contatos para sanar eventuais dúvidas e para realizar possíveis intercorrências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a iniciar a sua fase de campo (cartografia).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.677.355

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1996272.pdf	12/09/2022 14:57:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projetobrochura.pdf	12/09/2022 14:56:59	ALINE DIAS DE OLIVEIRA	Aceito
Investigador				
Cronograma	cronograma.pdf	12/09/2022 14:17:03	ALINE DIAS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talealuno.pdf	12/09/2022 14:14:41	ALINE DIAS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclprof.pdf	12/09/2022 14:14:22	ALINE DIAS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleresp.pdf	12/09/2022 14:13:44	ALINE DIAS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	rodasconversas.pdf	12/09/2022 14:13:19	ALINE DIAS DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folharostofinal.pdf	12/09/2022 13:59:20	ALINE DIAS DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia.pdf	23/08/2022 17:52:40	ALINE DIAS DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 30 de Setembro de 2022

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com