



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ

**CURRÍCULOS: NOVOS DESENHOS, NOVOS
CONTORNOS... TERRITÓRIOS DE
SENSIBILIDADES**CURRICULUM: NEW DESIGNS, NEW CONTOURS...
TERRITORIES OF SENSIBILITIESCURRICULUM: NUEVOS DISEÑOS, NUEVOS CONTORNOS...
TERRITORIOS DE SENSIBILIDADESCarlos Pereira de Melo
Hociene Nobre Pereira Werneck
Janete Magalhães Carvalho**RESUMO**

Objetiva este artigo contrapor aos currículos normatizados/padronizados a abertura para outras possibilidades de, por meio de uma educação do sensível, potencializar experimentações no plano de imanência dos cotidianos escolares. Aposta, metodologicamente, no acompanhamento de movimentos cartográficos e redes de conversações para seguir com atenção os afetos e as afecções na constituição de movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Conclui que os sujeitos em agenciamentos não tomam a linearidade estabelecida como única possibilidade de existir na escola.

Palavras-chave: currículos; docência; redes de conversações.

ABSTRACT

The aim of this article is to oppose to the normative/standardized curricula the opening to other possibilities, through an education of the sensitive, to potentiate experimentations in the plane of immanence of the daily school life. It bets, methodologically, on the monitoring of cartographic movements and networks of conversations in order to carefully follow the affects and affections in the constitution of movements of deterritorialization and reterritorialization. It concludes that the subjects in assemblages do not take the established linearity as the only possibility of existing in the school.

Keywords: curriculum; teaching; conversation networks.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es oponer a los currículos normativos/estandarizados la apertura a otras posibilidades, a través de una educación de lo sensible, para potenciar experimentaciones en el plano de inmanencia del cotidiano escolar. Apuesta, metodológicamente, por el seguimiento de movimientos cartográficos y redes de conversaciones para seguir de cerca los afectos y afectos en la constitución de movimientos de desterritorialización y reterritorialización. Concluye que los sujetos en ensamblajes no toman la linealidad establecida como única posibilidad de existir en la escuela.

Palabras clave: currículum; enseñanza; redes de conversación.

Existir na escola: caminhos insuspeitados...

Um currículo, para Paraíso (2008), é cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados e de identidades majoritárias. Mas o currículo, na visão da autora, pode também ser cheio de possibilidades de rompimentos das linhas do ser, de contágios que potencializam os surgimentos de caminhos insuspeitados, de construção de modos de vida que podem possibilitar outras formas de existir na escola.

Assim, queremos contar ao leitor, a partir deste artigo, uma experiência do campo das vivências na sala de aula de uma escola municipal de ensino fundamental. Queremos evidenciar processos de criações sensíveis para mostrar os possíveis que as vidas extraem do plano de imanência nas relações que os corpos estabelecem, que podem ser marcadas por bons e maus encontros, produzindo, em alguns momentos, afetos tristes; em outros, afetos alegres.

Para Spinoza (2009, p. 56), o que diferencia um corpo dos demais são as suas relações de movimento e repouso, de rapidez e lentidão; e não propriamente a sua substância. Nosso corpo é composto por muitas partes de naturezas diversas que são afetadas de diferentes maneiras por corpos exteriores. Trata-se, portanto, de um corpo plural, corpo múltiplo que, para se preservar, necessita interagir com outros corpos, como afirma o filósofo: “[...] o corpo humano tem necessidade, para conservar-se, de muitos outros corpos, pelos quais ele é como que continuamente regenerado”. Percebemos que a interação ganha centralidade na filosofia de Spinoza, pois ela definirá o estado de um corpo em sua capacidade de ser afetado por corpos externos.

Daí a importância de conhecermos as nossas próprias relações, saber de que forma essas relações se compõem com outros corpos, pois é dessa composição entre as relações que nos constituem que decorre a nossa potência de agir. Segundo Spinoza (2009), quando encontramos um corpo que não se compõe com o nosso, somos afetados por tristeza e nossa potência de agir é diminuída.

Todas as existências deveriam, então, conquistar por elas mesmas sua legitimidade ou realidade, como afirma David Lapoujade (2017). Entretanto, quando falamos de escolas públicas brasileiras e de crianças e professores que ocupam esses *espaçostempos*, estamos falando de existências que são a todo momento contestadas. Existências que são sempre questionadas: devem ou não ocupar determinados lugares?

Precisamos, pois, resistir à representação da docência como objeto de controle, que aniquila o outro pelas paixões tristes e que pretende a uniformização e homogeneização dos alunos enclausurados em um futuro longínquo do porvir; alunos fabricados pelas leis do mercado, apartados da transversalidade do presente e tratados como invólucros.

Alunos como jogo regressivo dos adultos que, em uma caricatura de docência, se permitem falar pelo outro, pensar para o outro, inserindo-o na tentação conservadora cuja fabricação equivale a sustentar a validade de superioridade de algumas existências sobre outras. Importa, portanto, intensificar as maneiras singulares do existir. Ao contrário do que tradicionalmente ocorre nas escolas nas quais é valorizado o princípio formal que organiza as práticas e fundamenta as existências, torna-se necessário amplificar a multiplicidade das existências, considerando a potência do existir de uma maneira especial, singular. Importa intensificar os modos coletivos de criar vida e de fazer surgir sementes caóticas em meio aos ordenados demasiadamente fundamentados.

Afinal, como propõe Lapoujade (2017, p. 116), “[...] a ‘catástrofe’ é necessária como ponto de conversão do limite”. Eis nosso ponto de partida: explorar as existências que, reduzidas ao quase nada – o nada é sempre inatingível –, não fazem outra coisa senão amudar-se.

Amiudar-se pelos afetos e afecções tristes que, em especial, para uma grande parte dos alunos de escolas públicas são a própria territorialização de uma Terra que anula vidas.

Spinoza, considerado o filósofo da alegria, defende que os afetos alegres aumentam nossa potência, intensificando a nossa capacidade de afetar e ser afetado. Desse modo, as conversas apresentadas no texto são produções derivadas de pesquisa¹ mais ampla, realizada com professores de escolas de ensino fundamental, cujo enfoque metodológico buscou examinar a potência das redes de conversações na constituição das relações das *praticaspolíticas* que articulam a constituição do comum nos currículos, nos processos de aprender, na formação de professores, entendendo que todas as práticas são políticas e imersas em redes de conversações como formas de dizer de nossas experiências. O critério para seleção das escolas foi a adesão ou o interesse em participar dos grupos a serem estabelecidos com os professores.

Especificamente, o artigo focaliza a trajetória cartográfica do devir-criança de um professor que entra em relação com os alunos da escola traçando trajetos novos, abrindo e fechando conexões em seus movimentos de devires. Então, o que mostramos é, na escola, a exploração de trajetos dinâmicos que traçam outros modos de existir diferentes daqueles prescritos pelo currículo formal.

Dessa forma, por meio das produções das crianças, nas suas relações com o professor, objetiva este artigo problematizar e superar a ideia de um currículo para o futuro e evidenciar a vitalidade emanada do poder de ativar a sensibilidade e ver presentificar as forças transbordando a cartografia vigente em seu contorno, evidenciando, a partir das redes de conversações, produções poéticas e um novo desenho, um novo contorno.

¹ Pesquisa desenvolvida no período 2013-2016, sob coordenação da professora Dr^a Janete Magalhães Carvalho, com apoio do CNPq, denominada “Currículo e formação de professores: devir-docência como afirmação da potência de aprendizagem em composições curriculares”.

Traçando os caminhos metodológicos cartográficos em redes de conversações

Explicitar, problematizar e superar as limitações dos cotidianos escolares, como corpos coletivos, orienta as práticas discursivas apresentadas nos entremeios de nossa argumentação como condição de sua potência de vida – a vitalidade propriamente dita desta *escritatexto*. Dessa vitalidade emana o poder que terá uma proposta de ativar a sensibilidade ao concentrado de forças que ela presentifica na subjetividade daqueles que a vivem; e, por extensão, ativar a sensibilidade das forças que transbordam a cartografia vigente em seu entorno e exigem um trabalho de criação que redesenhe seus contornos.

As redes de conversações, metodologicamente, buscam examinar a potência das relações *praticaspolíticas* que articulam a constituição do comum nos currículos, nos processos de aprender, na formação de professores, entendendo que todas as práticas são políticas e imersas em redes de conversações como formas de dizer de nossas experiências (CARVALHO, 2009).

Nesse aporte metodológico, as conversações são tomadas para além do processo de individualização, ou seja, concebidas como agenciamentos em redes de conversações (CARVALHO, 2009) que potencializam acontecimentos inscritos em modos coletivos. Denominamos coletivo o plano que permite superar a dicotomia *indivíduoossociedade*, tomando coletivo não como totalização, mas como agenciamento: “[...] a relação, entendida como agenciamento, é o modo de funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de co-engendramento dos seres” (ESCOSSIA; KASTRUP, 2005, p. 303). Coletivo como multiplicidade, para além do indivíduo, aquém da pessoa, “[...] junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (p. 303).

Ao focarmos as conversações como *praticaspolíticas*, estamos entendendo política como um modo de atividade humana que coloca sujeitos em relação, articulando-os entre si, segundo padrões e normas não necessariamente jurídicos ou relacionados com um marco legal-institucional.

Isso porque a política se faz também, e de forma intensa, por microrrelações, assim como na micropolítica de Deleuze e Guattari (2009). Desse modo, o caso individual, visto que envolto em processos de individuação, nunca expressa uma forma, mas, sim, o formigamento de muitas intralutas que revelam a densidade política da realidade do caso e do *espaçotempo* que habita, podendo-se fazer o desdobramento de um caso na direção do plano coletivo das conversações.

Esse plano e/ou essa face coletiva se orientam pela necessidade de afirmação de um processo inventivo de constituição micropolítica – singularização no plano de imanência do cotidiano escolar em sua relação com outros múltiplos contextos cotidianos – que é produzida pela condição de que os corpos possam introduzir suas problematizações. Ou seja, visto que toda aprendizagem se refere ao movimento do pensamento e ao direito de situar problemas, a metodologia de redes de conversações toma como imprescindível investir na cartografia dos problemas que estão sendo engendrados no plano de imanência em que a pesquisa se desenvolve (CARVALHO, 2021).

Os trabalhos de pesquisas realizados por redes de conversações têm trazido, para o conhecimento mais amplo, histórias desconhecidas ou ignoradas, tanto de períodos anteriores como da contemporaneidade, ou seja, têm permitido tecer outra história dos currículos nas escolas, pois, conhecendo dados diferentes, é possível escrever histórias diferentes.

Nesse sentido, cumpre registrar que a narrativa expressa neste artigo não foi concebida como uma mediação dialógica, mas como fluxo de formas-forças e modos existenciais, competindo aos narradores-pesquisadores e aos leitores a compreensão de sua “potência” (CARVALHO, 2021) como dimensão política que envolve as docências e as aprendizagens nos cotidianos escolares.

Encontros, decomposições e composições

O professor, recém-chegado na escola, logo é convidado para uma conversa. Nessa conversa, a diretora tem em mãos informações importantes. Assim, começa por falar que ela, representante da gestão, prima pela organização

e respeito às determinações da Secretaria Municipal de Educação. Olhando para o professor, reconhece nele o perfil para trabalhar com as crianças do quinto ano. Em seguida, elogia a comunidade, fala da responsabilidade das famílias e do quanto são exigentes por uma educação de qualidade. Após essas características, resgata a informação de que os alunos foram do quarto ano no ano anterior e faz uma inferência especial ao aluno Natus. Disse a diretora: Natus é um menino complicado. Ele é agressivo. Bate nas crianças. Joga carteira em professor e tem muita dificuldade de aprender. Ele não é alfabetizado. Não sabe nada. A família dele é muito presente. Sempre que a gente os convida, eles vêm, mas não conseguem resolver o problema dele. Pedimos para levá-lo ao médico. A família levou e apresentou um relatório médico dizendo que o aluno tem 'suspeita' de autismo. A professora dele, do ano passado, deixou um relatório dele com a pedagoga. Depois 'cê' pede para ver. Seja muito bem-vindo. Torço para que você se dê bem com essa turma. Ah! Sobre o nosso horário, deixo claro que a gente precisa ser pontual. Sobre o livro didático das crianças, gosto de dizer que a escola segue à risca (Redes de Conversações, 2016).

A cartografia de uma escola é multiforme, mas com caminhos díspares que só se constituem na medida em que as crianças e os professores se dispõem a caminhar. Nessa escola, o professor já sai da sala da diretora com um mapa na mão. A escola já está mapeada por alguém. Na reunião geral, cada professor recebe o seu mapa, uma espécie de guia turístico com lugares a serem visitados no decorrer do ano letivo. Saem da reunião com *pacotes de viagem* e os momentos e lugares são nomeados como imperdíveis.

Quando o professor explica algo às crianças, está comunicando-lhes injuções, transmitindo-lhes palavras de ordem, produzindo enunciados corretos e ideias adequadas de acordo com as significações dominantes (Deleuze; Parnet, 1998). Assim, temos um professor que vai à sala de aula. No entanto, antes de falar do professor na sala de aula, queremos falar de Natus, aluno citado pela diretora. O nome da criança, certamente, não é esse – que é a abreviação de *Conatus*. Natus é o nome que inventamos para conversar com ele neste texto.

Conatus, em Spinoza, é a expressão do corpo e da mente conectados, que se manifestam concomitantemente com atributos diferentes. Trata-se de um corpo múltiplo com capacidade de ser afetado a partir da mobilidade de suas partes, constituindo-se sem se destruir. Isso faz com que um corpo mude,

amplie os afetos dos quais é capaz, movendo-se e desdobrando-se em habilidades, permitindo comportamentos e ações sempre novos.

É assim que queremos apresentar Natus na sua composição com a turma. Falar sobre o autismo a que ele, supostamente, é acometido não é a nossa intenção. Queremos falar das potências desse corpo-autista, mas não desejamos falar de autismo. Feito esse parêntese no texto, vamos para a sala de aula. As aulas já vão começar.

Sala de aula: uma eterna relação de forças

Depois de conversar com a diretora, e agora com todas as informações para atuar nessa escola, o professor segue para estabelecer o seu primeiro encontro com as crianças. A inteligibilidade do currículo já está no mundo das ideias. Nas mãos, os livros didáticos, o pincel e o apagador. A sala de aula é o seu cenário educativo. Na sua cabeça, preparar a criança para ser um cidadão é um ato educativo. Assume uma postura racional diante do processo do aprender com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências com práticas metodológicas que formem as crianças envolvendo o saber exigido pela instituição. Há, nessa linguagem, uma posição ativa, fazendo prevalecer o modo de condução de um rosto (Brito; Costa, 2020). Assim, o professor impõe a disciplina e estabelece as ordens do currículo linear.

Constituído nessa relação, precisa evidenciar o *tempo-espaço* organizado para tornar mais fácil a realização do seu trabalho. Como um professor que preza a organização, estabelece o lugar do armário onde guardará o material do trabalho, posiciona as cadeiras e mesas em filas e determina onde cada criança vai se sentar. São vinte e cinco crianças com idades entre nove e dez anos e, nessa composição, está o aluno Natus. Como ele é o aluno “problema” da escola, o professor decide que o seu lugar será na frente, próximo à mesa dele (professor). O professor se apresenta, pergunta o nome das crianças, faz alguns combinados e dá início às atividades.

A essa altura, todas as crianças estão sentadas, uma atrás da outra, mas Natus está inquieto com esse lugar que foi indicado para ele. Como é o primeiro dia, o professor faz alguns combinados. Estabelece os horários de

saída para o banheiro e fala sobre sua organização com o encaminhamento das atividades. Assim como lhe foi mostrado o mapa com os caminhos a serem percorridos, às crianças encarrega-se de apresentar o seu mapa de percurso. Enquanto esse movimento acontece, Natus se movimenta. Questiona alguma coisa, mas o professor vai negociando com ele de modo a demovê-lo dessa inquietação.

As outras crianças também estão falando outras coisas. Nem todas estão concordando com os lugares determinados, mas elas não querem deixar que o professor perceba suas inconformidades, ao menos nesse momento. Elas falam. Estão voltando de férias e têm muita coisa para dizer. Dados os acontecimentos, o professor resolve entrar na conversa sobre as férias. Ele pede que cada uma fale sobre suas férias. Nem todas querem se manifestar. A ideia é, ao falar sobre as férias, antes, dizer o nome. Cada criança fala do seu momento. Às vezes uma atropela a outra, querendo falar ao mesmo tempo, e o professor se esforça para controlar as multiplicidades que borbulham.

Natus ainda não falou. O professor pergunta o nome dele e ele abaixa a cabeça. Durante o momento em que as crianças falavam sobre suas férias, ele se mantinha inquieto. O tempo todo ele é chamado a atenção por se mostrar inconformado. Ele se levanta e o professor pede que ele se sente. As crianças que já convivem com ele dizem: “Ele não para quieto, professor. Ele é muito nervoso”. O professor insiste. Esse primeiro dia não foi fácil para ele (professor) e, com certeza, não foi para Natus também.

No segundo dia, a primeira aula foi conduzida pelo professor de Educação Física. Quando essa aula terminou, o professor retorna à sala. Nesse momento, as crianças estão todas sentadas, cada uma no seu lugar, mas Natus está na porta. Ele colocou sua cadeira lá. O professor se dirige a ele, pede que migre para o seu lugar, mas ele resiste. Então o professor conversa e sugere que ele use uma mesa para colocar o seu material. Natus faz um sinal de concordância.

No primeiro dia de aula, a inquietação da criança já denunciava que aquele lugar determinado pelo professor não compunha com ela. A vida parecia não se encaixar ali. Eram evidentes os afetos tristes de uma vida que se negava à obediência. Diante de um aluno que resistiu contra o que foi estabelecido para ele, o professor vê o seu mundo ruir. O plano organizacional

é desmontado e ele vê tudo cair por terra. Ele olha para si e percebe as engrenagens do seu poder rodando loucamente, moendo, triturando toda a organização que pensou para aquela sala de aula. A criança está sentada na porta e enfrentá-la, nesse momento, não seria uma boa ideia. Assim, o professor resolve deixá-la ali, naquele lugar que escolheu.

Há, na ação de Natus, um movimento de resistência, uma espécie de boicote, um êxodo, uma atitude de desmonte. Um corpo entre corpos que não admite se aprisionar. O “[...] corpo sou inteiramente, e nada mais; e alma é apenas o nome de algo no corpo. O corpo é uma grande sagacidade, uma pluralidade com um sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor” (NIETZSCHE, 2021, p. 44). O corpo é um grande movimento. É um movimento em si. O corpo é sangue correndo nas veias, pulmão inflando e desinflando, é pensamento fluindo na cabeça, é coração incansável, é músculo distendido, contraído, esticado, enrijecido, estirado, inteiriçado, tenso, teso. É isso que diz Nietzsche: o nosso corpo é uma “guerra e uma paz”, uma força afirmativa em constante atividade. O corpo é a própria expressão do vir a ser. Nos encontros de corpos em uma sala de aula, estamos em uma eterna relação de forças. Cada aluno exprime sua potência, vai até o seu limite, deseja vencer os obstáculos, ultrapassar as resistências, impor ao máximo o seu movimento. O que acontece com a sala de aula quando os alunos fazem isso?

Momento disruptivo: produção de experiência

O professor chega para mais um dia na sala de aula. Já passou bastante tempo com as crianças. Natus segue sentando-se na porta. O professor, todos os dias, passa por ele e trata de fazer-lhe um cafuné. O professor desterritorializado deseja estabelecer uma boa relação com as crianças. Começa fazendo algum movimento para potencializar o dia de todos. Conta uma história. Conta alguma coisa que pode sair dos livros, mas, às vezes, traz algo de engraçado que viu ou que lhe aconteceu no dia ou em algum momento da sua vida. Aos poucos, vai se soltando com todas elas. Ainda é começo. Tudo está meio confuso. Professores e crianças no campo da

contingência e do possível, mas devagar eles/as vão se entendendo e as relações vão se constituindo.

Eis porque o esforço para perseverar, aumentar a potência de agir, experimentar as paixões alegres, elevar ao máximo o poder de ser afetado, por mais que sempre se efetue, só se logra na medida em que o homem se esforça por encontrar aqueles que convêm com a sua natureza e se compõem com ele, e por encontrá-los sob os mesmos aspectos em que se convêm e compõem (DELEUZE, 2002, p.108).

É aqui que começamos a sair das paixões tristes. Se todo esforço para aumentar a nossa potência de agir nos leva a experimentar as paixões alegres, Spinoza nos convida a avançar das paixões alegres para as ações alegres. Diz ele (2009, p.197): “Esforçamo-nos por fazer com que se realize tudo aquilo que imaginamos levar à alegria; esforçamo-nos, por outro lado, por afastar ou destruir tudo aquilo que a isso se opõe [...]”. Dito de outro modo, toda alegria passiva pode vir a ser alegria ativa. O que precisamos é compreender as causas da sua produção. Suas concatenações de causa e efeitos. Assim, estamos nos movendo para o entendimento de noções comuns. Se olhamos para uma pessoa e pensamos: com essa pessoa posso agir assim; com aquela posso agir de um outro modo, isso implica entrar no campo das relações em que nos tornamos capazes de compreender como se dão as produções de efeitos.

É aula de Português. O assunto do dia é poema. O professor com a sua ferramenta de trabalho – o livro didático. A ideia estabelecida pelo material é que estudem soneto. Assim, colocam-se em relação com o soneto *Brinquedo de crianças*, de Mario Quintana:

Recordo ainda... E nada mais me importa...
Aqueles dias de uma luz tão mansa
Que me deixavam, sempre, de lembrança
Algum brinquedo novo à minha porta...

Mas veio um vento de desesperança
Soprando cinzas da noite morta!
E eu pendurei na galharia torta
Todos os meus brinquedos de criança...

Estrada afóra após seguir... Mas, aí,
Embora idade e senso eu aparente
Não vos iluda o velho que aqui vai:

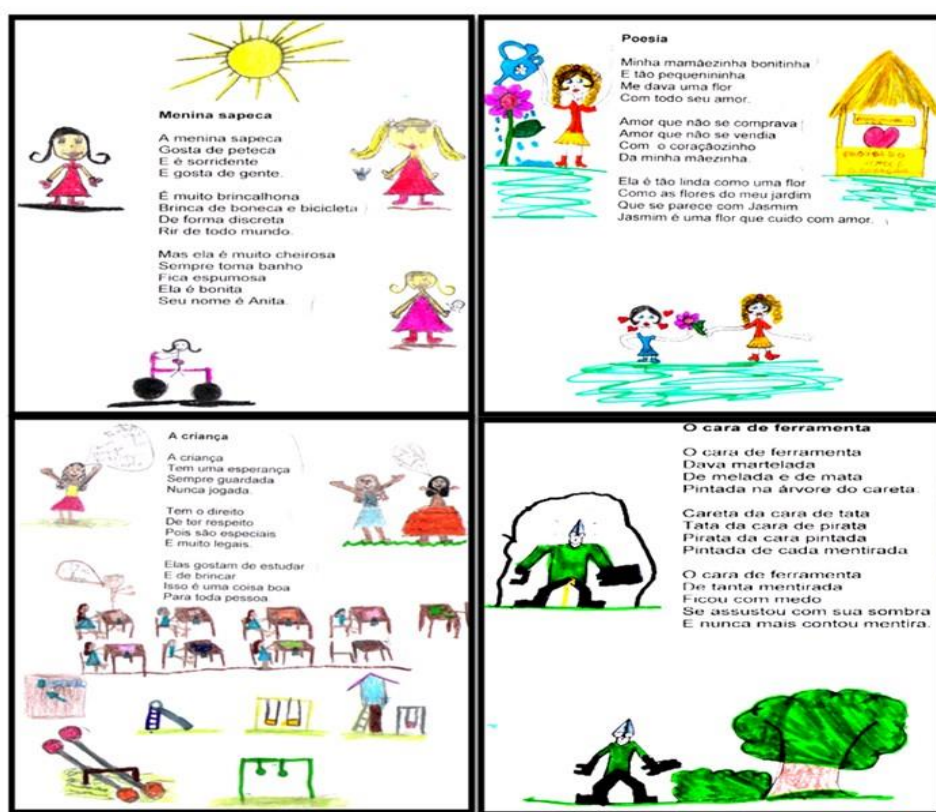
Eu quero os meus brinquedos novamente
Sou um pobre menino... acreditei...

Que envelheceu, um dia, de repente!...
(QUINTANA, 1985)

O texto de Mario Quintana está estruturado com quatorze versos e as questões colocadas pelo livro didático nos direcionam a respostas que limitam o pensamento: o que é considerado soneto? O que o autor quer recordar? O que significa “Eu quero os meus brinquedos novamente?”. Quem é o eu lírico que fala de infância? Para além do que o livro possibilita, em que o poema nos toca? Que outros movimentos o professor e as crianças são levados a fazer?

Estamos falando de um poema, um texto, uma arte. Deleuze e Guattari (2016) dizem que algo só pode ser considerado obra de arte se guardar vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos. Há nessa poesia vazios para que saltem alguns cavalos? A partir do seu mapa, o professor já explicou às crianças o que é um soneto, falou das recordações de infância reveladas no poema. Conversaram sobre o que é o eu lírico e o que o autor pretende deixar transparecer. Tendo dirimido as demandas direcionadas sobre o que é um soneto, o professor encaminha para casa a seguinte proposta de atividade: escrever um poema com as mesmas características e estrutura do gênero artístico estudado no dia. Na aula seguinte, as crianças apresentaram seus poemas. Seguem relacionadas quatro dessas escritas:

Imagem 1- Produções poéticas



Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2016).

A turma tem vinte e cinco crianças, conforme foi anunciado no início deste texto. Dessas, quinze apresentaram suas escritas ao professor. Ele gostou muito do que viu e pediu que elas lessem o que produziram. No princípio, uma criança quis ler. O primeiro poema lido foi um desses que estão relacionados, com o título *A criança*. Depois, outras crianças foram apresentando suas produções. As escritas poéticas não pararam aqui. Elas continuaram produzindo. As escritas que se seguiram não tiveram como disparador nenhum tipo de poema. Elas tinham relação com os movimentos que o professor foi fazendo nas aulas. Ninguém era obrigado a escrever, mas todos os dias alguém chegava com um poema que criou. Era uma multiplicidade de textos. As escritas eram feitas à mão. Na sala, elas liam e o professor provocava conversas sobre as manifestações produzidas.

O movimento foi criando uma rede de afetos. Com as crianças tocadas por uma boa composição, a arte ia fluindo. Em um dos dias da semana, quando o professor estava em seu planejamento, aproveitava o tempo para ler as escritas. No encontro com a professora do laboratório de informática, surgiu

a possibilidade de as crianças digitarem os textos. Todas as produções foram digitadas por elas. Na medida em que ficavam prontos, elas achavam que os poemas ficaram meio sem vida, sem cores. Faltava vida àquelas escritas. Elas, então, sugerem a ilustração e dão a cada poema os coloridos que merece.

A ideia da ilustração foi importante, principalmente, porque, a partir delas (ilustrações), as crianças tinham mais a dizer, a expressar o que só a escrita não deu conta. Muitos desenhos em composição com os poemas estavam revelando a potência criadora de cada criança, mas o professor ficou bastante atraído pelo texto de uma delas – poema com o título *A criança*. Esse poema foi o primeiro a ser lido na sala de aula.

Quando falamos do texto de Mario Quintana, estavam lá, no livro didático, algumas perguntas. Dentre elas: o que o autor quer recordar? O que significa “Eu quero meus brinquedos?”. Quem é o eu lírico que fala de infância e que sentimento deixa transparecer quando fala? Para as três questões, foi respondido o seguinte: primeira, que o autor recorda a sua infância; segunda, que ele quer voltar a ser criança, pois tempo de criança é tempo de alegria; terceira, que o eu lírico é uma pessoa idosa e que ela sente saudade da sua infância. Quintana (1985), na sua primeira estrofe, fala de recordação, de lembrança de brinquedo deixado na porta. Na segunda, diz assim: “Mas veio um vento de desesperança/ Soprando cinzas da noite morta! / E eu pendurei na galharia torta/ Todos os meus brinquedos de criança”.

A criança, no seu poema *A criança*, não deseja falar de desesperança. Ela diz: “A criança/ Tem uma esperança/ Sempre guardada/ Nunca jogada”. E diz mais: “Tem o direito/ De ter respeito/ Pois são especiais/ E muito legais”. E segue: “Elas gostam de estudar/ E de brincar/ Isso é uma coisa boa/ Para toda pessoa”.

A criança de Mario Quintana chora na estrada. O seu eu lírico a deixou em algum lugar para ser quem é. Hoje, vendo quem é, deseja buscar quem foi e onde ficou (PESSOA, 1980). É triste para quem não conserva nenhum vestígio da infância. O eu lírico envelhecido de Quintana é em preto-e-branco; A criança do soneto *A criança* é colorida. O eu lírico envelhecido de Quintana fala de uma desesperança; a criança quer esperar. A criança diz que estudar é bom, mas brincar também. Ela diz que brincar é bom para toda

pessoa. Quintana (1985) sabe que as crianças não brincam de brincar e que elas levam a brincadeira a sério.

O poema da criança não para por aí. Ele tem um recado a dar à escola. Repare que, nos desenhos da ilustração do texto, ela traz pessoas se manifestando. Tem uma sala de aula posta com alunos sentados, um parquinho cheio de brinquedos e nenhuma criança nele. Há uma força política na arte da criança. O professor demora para reparar que a criança observa que as infâncias estão sendo negligenciadas, mas ela tem uma esperança sempre guardada. Ela escreveu, desenhou e não o fez entender, então, ela e outras crianças, em um dado momento, procuram o professor para dizer: “Professor, a gente estuda muito. A gente podia brincar também”. O recorte temporal das aulas se constituía no intervalo de 13h a 17h30min. A escola, sua estrutura física, foi sendo constituída em puxadinhos. Com isso, não havia espaço para as crianças brincarem. Mas para elas não existe um não espaço. Elas criam, elas inventam, elas exigem. Então, elas querem uma criação de *espaçotempo* na própria sala de aula. Com elas o professor negocia para que, todos os dias, brinquem na própria sala das 16h50min às 17h30min.

A alegria é tudo aquilo que aumenta a nossa potência, diz Spinoza. As crianças estão o tempo todo procurando maneiras de se afetar e de serem afetadas. Elas estão buscando formar o máximo possível de ideias adequadas, aprendendo a pensar de modo que aumente a potência do corpo. Elas efetuam currículos imanentes, distanciando-se de uma prescrição futurística dos acontecimentos que aprisiona a vida no presente. Não desejam um movimento que impossibilite a vida acontecendo no aqui e agora. Um “[...] currículo que economiza vida opera no futuro. Ele é um plano de futuro, produzido com o passado. O conjunto de sentidos selecionados de uma cultura partilhada – de um passado, portanto – é o recheio de um projeto de futuro” (MACEDO, 2017, p. 26).

Às crianças não interessa essa ideia de currículo pensado para prepará-las para o futuro. Elas não querem estabelecer uma finalidade a alcançar. Elas quebram a ideia de finalismo no currículo. Buscam agenciar, no plano de imanência escolar, que não se pretenda finalista. Não agenciam a finalidade, não agenciam um futuro no qual chegariam a alguma coisa. Elas estão

procurando entender as causas daquilo que faz alguma coisa acontecer no presente.

Essa ideia de um currículo que prepara a criança para ser uma cidadã no futuro inverte a ordem dos acontecimentos e determina o que está acontecendo agora. Spinoza (2009) diz que não há algo que puxe as coisas em uma determinada direção. O que existe é um passado o tempo todo se afirmando, pois passado e presente coexistem, e o passado é recriado para além do que chega pronto. Nesse sentido, as crianças se movem na escola convivendo com as incertezas e possibilidades e, mesmo nas dificuldades, encontram meios para fazer uma criação inesperada. A arte, então, é a responsável por produzir esses movimentos. É a sensibilidade, em seu momento disruptivo, fazendo produzir experiências. A arte, nesse sentido, é a experimentação do sensível (DELEUZE, 2022).

Produzindo bifurcações

Estamos aqui trazendo as produções das crianças e, a essa altura, o leitor pode estar perguntando: cadê o Natus? O que ele está fazendo em meio a essa multiplicidade toda? Tem muita coisa acontecendo. As crianças brincam, as crianças estudam. Elas são, nesse movimento todo, produtoras de novidades. Elas escrevem, desenham, trazem algumas coisas e leem para todos da turma, mas, às vezes, desejam que o professor leia também. Então, elas trazem um poema, uma história, alguns escritos para que o professor leia.

Um desses dias, Natus estava inquieto. Era uma inquietação alegre. Ele queria dizer algo. A sua alegria se encarregava de dizer. Então, impulsionado por essa força de uma vida alegre, inclina-se para sua bolsa e tira de lá um livro. Era a história de Chapeuzinho Vermelho. Natus não se sentava mais na porta. Sua mesa ficava próxima à do professor, mas não como o professor determinou no início do ano letivo. A criança tira o livro da bolsa, vira-se para o professor e diz: “Lê”. O professor pergunta: “Para todos/as?”. Ele responde que sim.

Com o livro em mãos, o professor vai narrando a história com as páginas viradas para si. Natus não está confortável com esse tipo de narração.

Quando o professor termina, ele pede o livro. Diz que vai contar a história de um jeito diferente. Ele pega o livro, vai ao espaço em que o professor se localiza na sala. Ele vira as páginas para os colegas. Quando faz isso, as crianças observam que o livro está de cabeça para baixo e avisam. O professor também percebe e pede ao aluno para colocar o livro na posição contrária. Ele vira o livro para si, olha e volta o livro para as crianças. Ele mantém o livro como estava. As crianças insistem que o livro está “errado”, mas algumas estão achando aquele seu jeito de contar a história engraçado e uma delas diz: “Ah! Deixa ele!”. O professor entra no jogo e pede que ele continue contando a história do seu jeito. As condições para ele continuar a narração iam ficando à sua afeição.

Assim, com o livro em uma posição contrária à convencional, passa páginas e conta a história sem olhar para o texto. À medida que narra, avança com as páginas. Ele não faz uma longa narração. Vai dizendo tudo muito objetivamente, mas, ao passo que é sintético, é extremamente engraçado. À medida que ele conta a história, a turma gargalha. Quando os colegas gargalham, ele para. Disfere um disfarçado sorriso. A turma silencia e ele volta à narração. O riso das crianças não é deboche. Elas estão sendo contagiadas com o seu jeito engraçado. Ele percebe que elas estão gostando, então, segue contando a história. Ao terminar, é muito aplaudido pelos colegas.

A história de Chapeuzinho Vermelho pode nos levar a diversas discussões e variados entendimentos a depender dos nossos pontos de vistas. Ao ouvir a história, as crianças podem experimentar medo, alegria. As personagens e os acontecimentos podem ser interpretados como metáforas para situações que envolvem a vida real e o cotidiano das crianças. Foi nesse sentido que o professor provocou uma conversa com as crianças. Elas foram direcionadas a conversar sobre a confiança em pessoas estranhas; os cuidados com as informações pessoais; a não desobediência aos pais; os enganos aos quais as aparências podem nos submeter; os cuidados com os idosos. Não que sejamos contra quaisquer dessas colocações, mas elas implicam um direcionamento que implica uma vida determinada. Dessa forma, Natus dá outras direções à história.

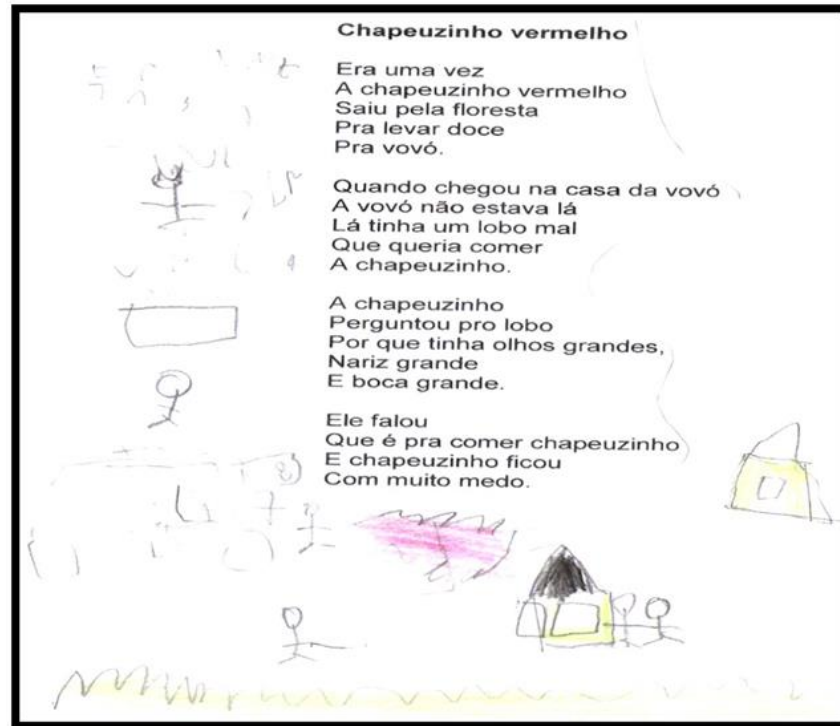
Como diz Deleuze (2009), o processo desenvolvido na aula, provocado por Natus, é um movimento de desterritorialização. É a contraefetuação. O

procedimento que efetua evita a redução do sentido e permanece em estado de pura virtualidade. Ele não quer coincidir a narrativa de Chapeuzinho Vermelho. Sem se preocupar com o propósito, realiza uma contraefetuação tomada pela força da diferença para produzir procedimentos artísticos específicos como o humor. Ele faz um movimento com a história que faz rir. É uma espécie de deslizamento linguístico. A criança produz uma quebra de rigidez. Isso é importante porque é uma alegria que contagia mundos. Ela é um bem coletivo. É nisso que incide a beleza do comum, quando se divide e se multiplica. O mundo instituído está posto, mas as relações instituintes traçam caminhos ao encontro dos afetos. Natus quebra a linearidade de um modo de contar história e busca a envergadura do humor. A sua forma de agir muda a realidade, mas também muda a si mesmo.

Nesse dia, Natus não realizou as atividades que o professor encaminhou. Ele pegou o seu caderno e começou a escrever alguma coisa. Ele não estava copiando nada de algum lugar. Com um caderno e um lápis na mão, ele colocava alguma coisa sua. Quando o professor chegou à escola, recebeu a informação de que ele não era alfabetizado. Então, esse movimento de escrever sem estar copiando causou no professor um estranhamento. Passado algum tempo, ele mostrou o que escreveu. O texto parece ter estrutura de um poema, com uma grafia difícil de entender. Dava ideia de algo relacionado com a história de Chapeuzinho. Ele mostra e diz: “Quero fazer lá, no laboratório”.

Laboratório é o espaço com computadores para a realização do projeto de informática. Nesse local tinha uma professora que atendia às crianças em horários organizados com os professores, mas nesse dia não havia nenhuma programação com as crianças da turma de Natus. Como o professor não desejava causar afeto de tristeza a essa criança, buscou dialogar com a professora do laboratório, dentro das possibilidades, o que tornou a digitação do trabalho dele viável. Assim, ele se dirigiu ao laboratório na companhia da professora e realizou o seu feito. Depois de digitado, levou o poema para casa. Disse que ia desenhar Chapeuzinho Vermelho. No dia seguinte, trouxe a produção que segue:

Imagem 2- Poema de Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Arquivo dos autores (2016)

Natus é aquele que faz o seu caminho caminhando por outras direções. Ele toma a história de Chapeuzinho e dali extrai um poema. Ele perfaz o seu caminho. Estabelece a ordem dos acontecimentos. Toma posse das ferramentas: lápis, caderno, computador e, em um dado momento, o poema está pronto. Sobre o poema, ele impõe a sua forma, impõe a ordem dos acontecimentos e fala: “O poema está aqui”. Ele fez e ele é a causa disso que está produzido. Essa é uma produção que está sobre o domínio dele. Natus não se preocupa com quem olha de fora. Quem olha pode dizer: “Mas isso não é um poema”. Ele diz: “Está pronto. Eu fiz assim”.

Spinoza (2009) esclarece que uma ideia que vai do começo ao fim perfaz um caminho, conclui. No entanto, alguém pode dizer que não se enquadra no modelo que tem disso que é feito, no caso, um poema. A gente começa a julgar a natureza perfeita ou imperfeita das coisas no sentido em que questiona: encaixa ou não encaixa em um modelo estabelecido? Não há modelo. “Um dia de chuva é tão belo como um dia de sol. Ambos existem; cada um como é” (PESSOA, 1993, p. 91). Isso quebra o conceito de univocidade

dos seres. Não existe uma ideia final aonde precisamos chegar. Não é preciso assemelhar-se. O Sol e a chuva são diferentes e são belos como são. Natus é a diferença em si mesmo. Ele quer comunicar uma invenção. Ele expõe matérias não formadas, tensores, desafia mundos possíveis e mundos reais, produz bifurcações e se lança às experimentações em gradação indiscriminada de intensidade, velocidade e lentidão (KOHAN, 2020).

Uma fissura na ordem

O fim do ano se aproxima e as crianças já escrevem por elas mesmas. Falam em seu próprio nome. Elas são anarquistas por natureza. Crianças e professor se constituem em um longo processo de criar modos de vida, maneira nova de se relacionarem. Elas escrevem em seus nomes os seus próprios textos e transformam a realidade em um grande jogo. Quebram os valores dos currículos estabelecidos, mas não fazem isso para destruir uma organização. Elas fazem as regras se transformarem. É um outro jogo. Jogam com novas regras. Apropriam-se do lúdico da vida para mergulhar na existência sem julgá-la. Criam mundos. Colorem currículos para fazer fissurar a prescrição. Brincam, fazem artes, querem mostrar para as pessoas um novo mundo. Então, eles/as resolvem fazer um livro de sensações. “Um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 2016, p.193) para apresentar às pessoas e ver o que se passa.

Preparam a capa e organizam o livro. Pensaram em apresentar as criações na mostra cultural que acontece todo ano. Decidiram por uma tarde de autógrafa, mas, para além da exposição do livro, fazer um momento de recitação no auditório para as famílias. Produziram muitos poemas e não era possível apresentar todos. A organização determinou que apenas oito crianças podiam fazer a recitação. Como decidir, em um grupo de vinte e cinco, quem faria a apresentação? O professor conversa com elas sobre o momento e pergunta quem gostaria de apresentar. Todos levantam suas mãos.

Assim, diante de tantas crianças desejando participar, é colocada a possibilidade de fazer sorteio. Ao fazê-lo, oito crianças são contempladas. Entre elas, não estava Natus. O professor se esforça para explicar que, na

sala, quando as pessoas fizerem visitas às exposições, elas podem fazer as recitações. No auditório, a apresentação era para todos da escola, porém era lá que Natus queria apresentar o seu poema. Ele gesticula, reclama! O professor conversa com ele e tenta solicitar à organização a abertura de mais uma vaga. A essa altura, a turma concordou que ele poderia ser o nono, mas, ao tentar essa conversa, a organização não aceitou. Tudo que o professor não queria era causar a nenhuma criança afetos de tristeza.

É algo parecido ao que diz Nietzsche (2021) – a tristeza passa, mas a alegria quer a eternidade. Tudo está acontecendo na escola. As pessoas já vão para o auditório. Haverá apresentações de danças, teatro e, no fim, as recitações poéticas das crianças. A organização chama os artistas, as oito crianças, para fazerem suas declamações. Todas as apresentações são feitas e chega o momento dos/as poetas. As crianças começam. Elas ensaiaram muito para estar ali. Elas ensaiaram muito para esse momento. Então, cada palavra soprada no ar encontra as pessoas nas suas diferentes possibilidades.

Quando a última criança verbalizava o seu verso, rapidamente, entrou Natus com o seu poema nas mãos. Tentaram impedi-lo. Afinal, ele era a criança “problema” da escola e não era alfabetizado. O professor se dirige a ele, enquanto a organização tentava contê-lo, e pergunta: “O que você quer fazer?”. Ele responde: “Quero ler o meu poema para minha mãe”. A mãe dele estava na plateia. O professor sinaliza à coordenação que ele vai ler. Ele pegou a sua folha de papel, olhou para seu poema e foi lendo verso a verso. O professor, com olhar atento, visualizou a mãe que chorava. Natus encerrou o evento nesse dia. A mãe procurou o professor e disse: “Meu filho está lendo!”. A mãe contou que Chapeuzinho Vermelho era a história que ela sempre contava para ele na hora de dormir.

Nesse dia, vimos que a tristeza operada pela organização não resistiu à potência da alegria. O corpo do menino-autista gritava de felicidade em ato. Ouvimos suas palavras. Cada verso que ele compunha era uma convocação para a luta. Foi um confronto direto. Foi uma fissura na ordem. Foi uma fuga ativa. O menino-autista lembra à escola que ele é vida. Que a vida convida a organização fechada a se render e andar de mãos dadas com as infâncias. O evento acabou e as crianças foram todas ao seu encontro. A ele elas diziam: “Você conseguiu! Você conseguiu! Você conseguiu!”. E Natus seguiu radiante.

De saída... novas lutas

Apresentamos, durante nossa escrita, que a escola, um território todo organizado, tem, na sua composição, a relação de sujeitos em movimento de redes de conversações que se constituem como corpo político. Isso faz com que o currículo seja cheio de possibilidades, de rompimentos das linhas segmentárias, de contágios que potencializam os surgimentos de caminhos insuspeitados, de construção de modos de vida, possibilitando o surgimento de outras formas de existir na escola (PARAÍSO, 2008). Crianças e professor não tomam a linearidade estabelecida como única possibilidade de existir. Eles criam linhas que atravessam o estabelecido e mostram que a potência de uma vida alegre faz fissuras na organização que se esforça para limitar as ações criativas. As potências das vidas alegres em relação evidenciam fluxos e linhas de fugas escapando das barreiras, recalques e divisórias.

Na escola, a prescrição tenta impedir os fluxos, mas as forças dos agentes potencializam bifurcações nos territórios. Essas forças desterritorializam, reterritorializam, atravessam os muros e desestabilizam as estruturas. Furam todas as linhas que tentam impedir os fluxos de se conectarem. Sem abandonar a organização, submetem-se para transpassá-la, ultrapassá-la e, mergulhados no processo, os agentes criam sendas e abrem possibilidades inimagináveis. Não aceitam ser espectadores de uma escola pronta, pois querem fazer parte dela, querem ser a causa adequada da própria existência (SPINOZA, 2009). A alegria ativa movimenta as linhas para a mutação e transformação.

Como afirma Kafka (2009), o problema da existência não é a sua facticidade, a sua irreduzível contingência ou a do seu absurdo. O problema é mais elementar: trata-se de existir realmente. Para ele, seria necessário compreender que a questão é tanto política quanto estético-afetiva.

Assim, professores e crianças nos cotidianos escolares inscrevem-se em uma perspectiva de currículo como composição de corpos articulados por forças e fluxos de contato conectados a uma produção de subjetividades inventivas que escapam, vazam do controle. Tudo se divide, mas se multiplica

em vias múltiplas para encontrar os afetos mais intensos. Envolvem-se com o currículo do futuro e estabelecem a envergadura do sorriso no presente.

O corpo político é ativista, muda a realidade e se transforma no processo. Entra em movimentos e enunciações que ocorrem nos entremeios de uma política de fabricação de saberes, em termos de poderes afirmativos da potência de vida como criação na luta e na conquista pela instituição da alegria.

“Como me agradais desde que vos tornastes alegres! Estais em pleno florescimento, e parece-me que, para flores como vocês, são precisas festas novas” (NIETZSCHE, 2021, p. 278). O fim do ano chegou e vamos à procura de novos aliados para novas festas, novas lutas e ver efetuar novos valores. As forças da alegria possibilitam isso. A alegria é a força vital afirmando-se cada vez mais. É o processo de afirmação que transforma a escola e as pessoas que nela atuam. Toda busca pela alegria foi o esforço para a instituição da eternidade.

Referências

- BRITO, Maria dos Remédios; COSTA, Dhemersson Warly Santos. Deleuze: o aprender como experiência estética. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação* (RESAFE), v. 1, n. 32/33, p. 120-135, out. 2020.
- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores, In: SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (org.). *Diálogo e formação de professores, Universidade-Escola*. Petrópolis/RJ: FAPERJ/De Petrus et Alii, 2011. p. 59-78.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo em redes de conversações. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. *Currículos em redes, composições temáticas e movimentos de resistência com os cotidianos das escolas*. Curitiba: CRV, 2021. p. 175-190.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Paz & Terra, 2022.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2009. v.1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2016.

ESCOSSIA, Lilian da; KASTRUP, Virginia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005.

KAFKA, Franz. *Carta ao pai*. Tradução de Marcelo Backs. Porto Alegre: L&PM, 2009.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos de infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-16, e236273, ago. 2020.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. Tradução de Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. *In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (org.). Currículo, sexualidade e ação docente*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falava Zaratustra*. Tradução de Erica Patrícia Moreira e João Pedro Nodari. Rio de Janeiro: Ed. Pé da Letra, 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre-RS, v. 34, n. 2, p. 277-294, set./dez. 2008.

PESSOA, Fernando. *Poemas inconjuntos: poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática, 1993.

QUINTANA, Mário. *Os melhores poemas de Mário Quintana*. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1985.

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

Recebido em: 22/11/2023.

Aceito em: 19/12/2023.

Carlos Pereira de Melo

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo-ES. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGMPE) da Universidade

Federal do Espírito Santo. Vínculo Institucional: Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do grupo de pesquisa “Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores”.


 carlosp.melo40@gmail.com

 <https://lattes.cnpq.br/4542545704552183>

 <https://orcid.org/0000-0002-3739-7692>

Hociene Nobre Pereira Werneck

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo-ES. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Vínculo Institucional: Universidade Federal do Espírito Santo-ES. Membro do grupo de pesquisa “Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores”.

 hociene@gmail.com

 <https://lattes.cnpq.br/6010875834417138>

 <https://orcid.org/0000-0002-3839-5584>

Janete Magalhães Carvalho

Pós-doutora em Currículo e Cotidiano Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e em Sociologia da Vida Cotidiana pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Doutora em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vínculo Institucional: Universidade Federal do Espírito Santo-ES. Coordenadora do grupo de pesquisa “Com-Versações com as teorias pós-críticas em currículos e formação de professores”.

 janetemc@terra.com.br

 <http://lattes.cnpq.br/4780081698750924>

 <https://orcid.org/0000-0001-9906-2911>