ENTRE POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E RESISTÊNCIAS COLETIVAS: imagens-cinema agenciando linhas de vida aos movimentos curriculares

Sandra Kretli da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Brasil

Ana Cláudia Santiago Zouain

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Brasil

Nathan Moretto Guzzo Fernandes

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Brasil

Resumo

O artigo se alinha aos movimentos de resistências coletivas a uma educação estritamente dogmática pautada nas políticas neoliberais. Problematisa a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e para a Formação Continuada (BNC-FC). Entende-se resistências, com base em Deleuze, como linhas de fuga e criação que agenciam as possibilidades de escape nas/das tentativas de regulação dos processos inventivos na escola. Objetiva problematizar as políticas educacionais neoliberais e argumentar a força das imagens cinematográficas em encontros formativos com professores de escolas municipais de Vitória, ES, na composição de processos de resistências ético-estético-políticos que afirmam a potência das infâncias. Como metodologia, utiliza uma cartografia dos afectos que emergem nos/dos encontros com as imagens do “Território do brincar”. Aposta nas linhas de vida que agenciam os currículos e as docências, nas quais, no encontro com os signos da arte do cinema, deslocam os territórios fixados de uma educação dogmática, abrindo espaços para uma educação inventiva da diferença.

Palavras-chave: Imagens cinematográficas; Redes de conversações; Currículos; Resistências; Políticas de formação de professores.

Abstract

The article is aligned with collective resistance movements to a strictly dogmatic education based on neoliberal policies. It seeks to echo collective tables, debates and lectures for a public education of difference, questioning the implementation of a Common National Curriculum Base (BNCC/Brazilian abbreviation), and the Resolution that defines the National Curriculum Guidelines for the Initial Training of Basic Education Teachers (BNC-Formation) and Continuing Training (BNC-FC). Resistance, based on Deleuze, is understood as lines of escape that manage the possibilities of escape in/from attempts to regulate curriculum movements and teaching. It aims to problematize the strength of cinematographic images in formative meetings with teachers from a municipal school in Vitória, ES, in the composition of ethical-aesthetic-political resistance processes that affirm the potency of childhood. As a methodology, it uses a cartography of the affections that emerge in/from the encounters with the film-images of the “Territórios do brincar”, chosen as a trigger for the networks of conversations with teachers. It bets on the lines of life that guide curriculum and teaching, in which, in the encounter with cinema, they displace the fixed territories of a dogmatic education, opening spaces for an inventive education of difference.

Keywords: Cinematographic images; Conversation networks; Curriculum; Resistances; Teacher training policies.

Que imagens de educação se constituem em nossas escolas?

*Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
a manhã desejada
(Gonzaguinha)*

O desejo de escrita deste artigo constitui-se em articulação com movimentos de resistências ético-estético-políticos a uma educação estritamente dogmática e homogeneizadora que tenta engessar os corpos de crianças e professores com seus discursos de dominação, com implementação de políticas educacionais neoliberais e suas constantes tentativas de controle e monitoramento das práticas cotidianas — essas que não se deixam aprisionar e escapam em fluxos inventivos diversos, extrapolando os processos de regulação.

Ir além de uma educação dogmática significa tensionar a lógica amorfa da reprodução que está enraizada sobre moldes universais, em imagens fixas do pensar. Quando tomado pela representação, este modo de produção de pensamento — com imagem, ao centrar-se no conceito de identidade, remete a diferença ao erro. Deleuze (2006), evoca, com a filosofia da diferença, a necessidade de modos de pensar como criação, que rompam com o modelo dogmático. Configura-se como um pensamento sem imagem que, por assim sê-lo, age de forma violenta, no sentido de abrir rasgões de possibilidades para pensar o novo, o im/pensável, o diferente — o pensamento nômade. Um pensamento que desloca, que experimenta, que inventa. Trata-se, portanto, de um modo de pensar como resistência.

Pensamos resistência como liberação da vida em toda a sua potência. Resistência como desejo de pensar e de viver de outro modo. Resistência como invenção de novas experimentações e composições curriculares. Resistência como alegria. Por isso, acreditamos nas resistências criadas por meio dos encontros de alunos e professores com os signos da arte do cinema em redes de conversações, que buscam escapar do pensamento das formatações, normalizações e tentativas de modulações cotidianas que tanto roubam a autonomia das escolas e a força da autoria, da composição e da invenção. Resistências inventivas agenciadoras de desejos coletivos, criadores de novos possíveis para a escola, para os currículos e para a educação.

Lançamo-nos no desejo coletivo com professores e professoras das escolas públicas municipais ao vibrarem seus blocos na rua buscando fazer coro com mesas, debates, palestras e conversações, na tentativa de compor uma manhã comum desejada por uma educação pública da diferença, que problematiza as lógicas da padronização, da regulação e da possibilidade da existência de um único mundo para todos. Vislumbra-se uma educação da diferença que se constituirá na coletividade, com as multiplicidades de culturas e de experimentações curriculares que não se deixam aprisionar por discursos homogeneizadores.

O texto, portanto, questiona os dispositivos de regulação dos currículos e das docências, pautados nos vieses das políticas neoliberais, conservadoras, conteudistas e controladoras. Tais políticas engendram a educação e buscam a centralizar em três pilares, a saber: Currículo, Formação Docente e Avaliação (BALL *apud* MACEDO, 2014). Posto isso,

buscamos apostar na potência da infância como possibilidades de ser-fazer-pensar a escola, pela qual o devir-criança (DELEUZE; GUATTARI, 1995) inventivo insiste em reverberar diferentes modos de existências. Por mais que as políticas de regulação da educação tentem atuar sobre as subjetividades, a vida escapa seguindo os fluxos dos movimentos crianceiros e as forças dos acontecimentos.

Ao pensarmos a infância, nos distanciamos de um “caminho no qual a infância e a criança são percebidas “em sua dimensão singular”, de modo a recuperar, no fim do percurso, o caráter plural que as noções de criança e infância encerram” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 179). Assim, afirmamos, ao longo do texto, a força da infância na criação de suas diferentes imagens, entendendo que a infância “propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180).

Para tanto, iniciaremos a discussão problematizando a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, que direciona os currículos e as práticas pedagógicas pelos pressupostos de uma educação homogênea e reducionista. Caminhando ainda entre as forças e as formas que essa política de regulação envolve ao delimitar uma resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), homologada em 20 de dezembro de 2019, e Formação Continuada (BNC-FC), de 27 de outubro de 2020.

Os discursos políticos presentes nesses documentos apontam as perversas lógicas mercadológicas em prol de uma educação neoliberal, com objetivos de normatizar e definir as práticas docentes e os processos curriculares em resultados comuns consensuais, possíveis de serem mensurados, desconsiderando o comum coletivo que não se constitui por uma representação consensual, mas por um conjunto de forças em “comunalidade expansiva” (CARVALHO, 2009). Desse modo, cabe questionar uma base comum curricular homogênea que, em seu texto, afirma ser um documento de caráter normativo e centralizador, pois “[...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 8).

Sendo assim, partimos dos seguintes questionamentos: qual o sentido de “comum” afirmado no documento da BNCC? Que implicações tais políticas podem reverberar nas imagens de escola com foco em monitoramentos, resultados e regulação? Que dispositivos de controle atravessam esses discursos? De que modo podemos resistir a esses mecanismos? Que potências de pensamento são impulsionadas com a criação de movimentos de resistências? Que novas imagens de currículos e docências são pensadas nos movimentos de resistências coletivas?

Entendemos o comum, a partir de Hardt e Negri (2016), como toda a riqueza do mundo material: o ar, a água, os frutos da terra... E ainda as heranças da humanidade, compartilhadas por todos: os conhecimentos, as imagens, os códigos, os afetos que atravessam as relações. No entanto, os interesses das políticas neoliberais buscam uma privatização do comum,

transformando as heranças culturais em propriedade privada. Questionamos então: como podemos resistir a essas privatizações do comum? Acreditamos na força dos acontecimentos, nas resistências coletivas e na criação de subjetividades alternativas como possibilidades de escapar do controle e de criar um mundo novo.

Corroborando nosso desejo inicial de escrita, o texto objetiva problematizar a força dos signos da arte do cinema na composição de processos de resistências ético-estético-políticos, tecidos em encontros formativos com docentes de centros municipais de Educação Infantil do município de Vitória, no Espírito Santo, que ocorreram por meio de reuniões remotas via *Google Meet*, em virtude do distanciamento que se faz necessário para o enfrentamento da pandemia de Covid-19 que assola o Brasil e o mundo, onde, não bastassem os efeitos da doença, a vida ainda sofre intensos ataques e tentativas de diminuição de movimentos políticos negacionistas.

Acreditamos que os encontros com as imagens cinematográficas em redes de conversação de professoras potencializam a constituição de um comum compartilhado. Como apontam Carvalho e Rangel (2012, p. 189), esse comum é entendido como [...] “o conjunto de poderes para agir (ser, amar, transformar, criar) que reside na constituição de redes de multidão”. Ressaltamos que o comum se configura em comunalidade expansiva, em agenciamentos coletivos de enunciação, em que as singularidades se expressam. Ao contrário de uma base que elenca um comum consensual supostamente representativo de todos, buscando o sentido de igualdade, identidade e diversidade, defendemos a ideia de um comum que se constitui em redes de multidão, em que o coletivo desliza entre as redes de poderes, de afetos, de linguagens e de conhecimentos, criando, com as diferenças, outros processos de subjetivação.

Apostamos assim nos currículos e nos processos de aprendizagem como acontecimento (DELEUZE, 2015), que não se assujeitam aos processos de regulação, mas lançam-se em linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995) por composições outras possíveis para além de uma lógica disciplinadora, afirmando-os como criação coletiva emergente dos encontros praticados nos cotidianos de escolas. Tais resistências buscam afirmar a vida em sua múltipla dimensão política, ética, estética, cultural e social. Apostamos no aporte teórico-metodológico das redes de conversações (CARVALHO, 2009) no encontro entre as imagens-cinema e professores. As redes de conversações se constituem de imagens, narrativas, sons, silenciamentos, gestos, movimentos, pausas e diferentes sensações que perpassam as relações afetivas.

Para esse movimento de pesquisa, as redes de conversações com professores e pesquisadores aconteceram em composição com as imagens fílmicas criadas pelo projeto “Território do brincar”. Os curtas-metragens selecionados como disparadores de pensamento possibilitaram a ruptura do pensamento dogmático e a quebra dos clichês presentes nas políticas de currículo e de formação de professores. Em composição com as imagens de brincadeiras que fazem reverberar a alegria e as invenções das crianças no mundo, as professoras fabularam movimentos inventivos para as suas docências e para os currículos.

Inseridos nas redes de composição com nossa metodologia de pesquisa, apostamos na cartografia dos afectos que emergem nos/dos encontros com as imagens-filmes de curtas e

longas-metragens selecionadas para serem disparadores de movimentos de pensamentos nas redes de conversas com professores. Envolvidos com os pressupostos da filosofia da diferença de Gilles Deleuze (2007), afirmamos que os encontros com os signos artísticos do cinema possibilitam a violência do pensamento, fazendo circular a pluralidade de ideias ao potencializar movimentos inventivos curriculares, novas aprendizagens e criação de resistências coletivas nos cotidianos escolares.

Nesse sentido, entendemos por resistências, com base em Deleuze, como linhas de fuga e forças coletivas que agenciam as possibilidades de escape e de drible nas/das tentativas de controle e regulação dos movimentos curriculares e das docências. São movimentos que não se deixam aprisionar às tentativas de governabilidade neoliberal que atuam sobre as subjetividades de modo a conduzi-las a se comportarem de uma única maneira. Pelo contrário, escapam das formas enrijecidas e criam resistências coletivas, outros possíveis modos de existir e de compor a educação pública brasileira.

Consideramos docência e movimentos curriculares em redes de conversações em oposição às facetas de subordinação dos dispositivos de regulação docente que visa a corpos disciplinados e “con-formados”, ao apostarmos em uma educação inventiva que se move em processos aprendentes significativos e deseja produzir uma vida múltipla compartilhada, não cafetinada (ROLNIK, 2018) e insurgente, que, em movimentos diversos, lança-se na abertura de corpos não docilizados que compõem a vida e a mobiliza na criação de resistências às tentativas de assujeitamento dos corpos, impulsionando-os por uma “prolífica vida, vida singular, uma vida” (ROLNIK, 2018, p. 65): vida que não se deixa subordinar.

A autora ainda nos provoca a pensar que nosso corpo-vibrátil é composto com/pelos “encontros que fazemos — com gente, coisas, paisagens, ideias, obras de arte, situações políticas ou outras etc. —, seja presencialmente, seja pelas tecnologias de informação e comunicação” (ROLNIK, 2018, p. 53).

Para isso, o texto compõe-se com as imagens-cinema nos encontros de formação docente, apostando nas narrativas de professoras e professores como potências para se tecer uma escuta sensível aos agenciamentos coletivos de enunciação presentes nas escolas. Dessa forma, procura-se produzir cartografias de pesquisa com formações docentes inventivas, nas quais os signos artísticos do cinema possam movimentar pensamentos não dogmáticos, na ordem do devir intempestivo, incontrolável e que não cessa de se expandir para além dos dispositivos de regulação que impactam as políticas educacionais na tentativa de capturar a vida. Assim, vamos em busca de uma manhã comum desejada, construindo outros possíveis para as docências, as infâncias e os processos aprendentes na Educação Infantil, no bloco com professoras, crianças e suas invenções criancieiras.

Deslocando as lógicas neoliberais: entre forças e processos ético-estético-políticos

Vivemos hoje em um mundo regado pelas máquinas capitalísticas que tentam modelar corpos e desejos. As empresas, a mídia, a indústria cultural e as instituições do Estado nos propõem modos de existência e modelos de subjetivação, colocando-nos no *mercado da vida*, como afirma Lazaratto (2006), que busca subordinar o trabalho ao capital. Estamos ainda envolvidos numa guerra que nunca terminou: que destrói saberes populares em benefício da capitalização científica, por conta da caça às bruxas e na captura de corpos humanos para serem convertidos em máquinas vivas da plantação colonial, como expressa Preciado (2018).

Somente agenciamentos coletivos de enunciação serão capazes de produzir novos processos de subjetivações e criar os possíveis para re-existirmos nesse tempo sombrio em que o neoliberalismo financeiro se alia às forças reativas neoconservadoras.

Inspirado em Deleuze, Lazzarato (2006) nos acena lembrando que o mundo é virtual, com uma multiplicidade de relações, de encontros, de acontecimentos que se expressam nos agenciamentos coletivos e criam o possível para deslizarmos do intolerável. Precisamos nos agarrar nos possíveis, pois são eles os nossos oxigênios, nossas linhas de fuga. O possível é, portanto, produção do novo. Mas como podemos, diante de tantos maquinismos que tentam nos aprisionar, fugir, escapar? Faz-se necessário abrir-se ao possível, acolher e construir, a partir da nova sensibilidade que os encontros proporcionam, novas relações, novos agenciamentos, processos de coletividade, ou seja, expandir a grupalidade.

As políticas educacionais atuais têm como características, além da centralização curricular, os processos de avaliações padronizadas, estandardizadas e em larga escala que visam conduzir as subjetividades a se comportar de uma única maneira no mundo. Uma complexa variedade de discursos invade o território escolar. São discursos de ordem que almejam legitimar modelos, estabelecer modos de ser-estar professor e, por conseguinte, responsabilizar a docência não adequada os moldes discursivos engendrados pelo fracasso da educação.

Inferimos, a partir de Foucault (2007), que os discursos são produzidos num trançado de regras e mecanismos de poder aos quais nossas práticas socioculturais estão arroladas. Dessa maneira, cada campo do saber vai sendo formado por regimes de verdades (tipos de discurso que acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; mecanismos e instâncias que colaboram para enfatizar os enunciados que são legitimados).

Assim sendo, com Foucault (2013), afirmamos que as práticas discursivas são práticas de poder, pois o discurso é um conjunto de pensamentos engendrados nas relações de poder entre indivíduos que defendem e legitimam as ideias dominantes de uma determinada época, mas que não são simplesmente modos de fabricação de discursos, embora vão se constituindo por meio dos esquemas de comportamentos, das instituições e das formas pedagógicas e curriculares que as impõem e as mantêm (SILVA; MOREIRA; FERNANDES, 2019, p. 5).

A política de formação de professor que acompanha essa lógica não poderia estar desvinculada dessa concepção. A racionalidade técnica, defendida por Tyler (1977), já tão

criticada pelos estudos e teóricos críticos como Althusser (1998), no seu livro *Aparelhos ideológicos do Estado*; Bourdieu e Passeron (1970), em *A reprodução*; Freire (1987), em sua *Pedagogia do oprimido*, e outros, está de volta como perspectiva de formação, nas listagens de competências e habilidades e perfis bem definidos do que deve ser, ter e fazer o professor “ideal” para a BNCC.

O Ministério da Educação, em dezembro de 2018, divulgou versão preliminar da Base Nacional Comum (BNC) da Formação de Professores da Educação Básica. O documento invoca a formação docente por competência; a necessidade da intensificação dos vínculos entre as instituições formadoras e a realidade escolar desde o início dos cursos de formação, inserindo, para isso, a chamada residência pedagógica; e a implementação de um sistema de avaliação de cursos e de certificação de competências dos docentes.

A proposta da BNC tem como foco adequar a formação de professores à BNCC, conectados pela matriz de formação por competência, que consta como diretriz em ambos os documentos. Em relação à Matriz de Competências da BNC para formação de professores, o documento elenca três dimensões para as competências profissionais: o conhecimento, a prática e o engajamento, que são desenrolados em outras quatro competências específicas cada.

A divulgação do documento foi objeto de crítica de entidades organizadas representativas do campo educacional, como o *Manifesto em defesa da formação de professores*, assinado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Fórum Nacional dos Diretores das Universidades, das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), posicionando-se de modo contrário à Proposta para a Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica e ressaltando o caráter autoritário e antidemocrático do MEC, que não buscou estabelecer um diálogo com as instituições formadoras de professores. Além do caráter impositivo, o documento também denuncia o retrocesso que está sendo pensado para a formação de professores, com a fragmentação da formação e a retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades.

No mesmo documento, as entidades alertam para os riscos de desmonte dos cursos de formação de professores e o aprofundamento do processo de desprofissionalização com a visão “praticista”, reducionista e alienada da docência, que fere a autonomia das universidades pois tende à padronização curricular, desconsiderando os projetos curriculares dos cursos. Registrou-se ainda na proposta a ausência de dois princípios basilares que historicamente são defendidos pelo movimento:

- (1) a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensinamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e
- (2) a unidade teoria-prática atravessando todo o curso de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional (ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
[ANPED], 2018).

Com a homologação da BNC pela Resolução CNE/CP nº1, de 27 de outubro de 2020, feita no meio da pandemia de covid-19, 15 entidades acadêmicas e científicas nacionais lançaram um documento em repúdio “[...] contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica”.

A proposta da BNC-Formação, tanto inicial como continuada, reafirma as competências profissionais que todos os docentes devem desenvolver para colocar em prática as Competências Gerais da BNCC, garantindo as aprendizagens essenciais a todos os estudantes.

O documento de 2020 apresentou novos aspectos que devem ser problematizados, como o viés tecnicista presente da BNC, com “[...] centralidade na prática e uma visão aplicacionista da relação teoria e prática, ancorada em estudos já ultrapassados das metodologias, especificamente as metodologias ativas na aplicação da BNCC” (ANPED, 2020). Ao mesmo tempo em que desconsidera as necessidades formativas dos sujeitos e os contextos de exercício profissional; relativiza a formação continuada como direito a ser garantido pelas políticas públicas e reforça uma perspectiva meritocrática e empreendedora na formação. Tal perspectiva aponta para a culpabilização individual dos docentes em “eventuais “fracassos” ou “sucessos” de suas iniciativas de formação continuada, sem que se leve em consideração as condições de realização do seu trabalho, a sua formação e a valorização profissional” (ANPED, 2020).

A partir das políticas de avaliações associadas à BNC, reduz-se o direito à educação ao direito à aprendizagem, enfocando, portanto, nos resultados em detrimento de uma perspectiva processual e formativa. Essa orientação é provada na Base Nacional Comum da Formação Continuada (BNC-FC) quando o documento apresenta a intenção de articular

[...] a ideia de competência profissional docente ao atendimento dos objetivos de aprendizagem prescritos pela BNCC e aos resultados das avaliações de larga escala e, como decorrência aos processos de acreditação docente, de avaliação do desempenho docente (ANPED, 2020).

Por fim, conforme aponta a carta de repúdio, a BNC, defendendo a consolidação de reformas e programas escolares calcados na relação de baixo custo e performatividade, amplamente criticadas pelos educadores progressistas, favorecendo a privatização da formação continuada, expõe o alinhamento com uma agenda global e globalizante de políticas educacionais neoliberais.

A partir do exposto, vale sublinhar que, no documento da BNC para formação de professores, algumas redes discursivas aparecem com mais força: a visão salvacionista da docência; o desejo de uniformização das formações docentes, portanto, de centralização e padronização curricular; a adesão aos ideais neoliberais, que podem ser registrados nas matrizes de competências profissionais e no ato de privilegiar a formação dos indivíduos

voltada para o mercado de trabalho atual; a necessidade de controle das aprendizagens, vista nas práticas de mensuração a partir de avaliações; o foco no indivíduo em detrimento do coletivo.

Diferentemente da proposta da BNC, que opera no sentido de regular, normalizar, governar, pretendemos indicar fugas criadoras àquilo que pretende apegar a vida em sua potência expansiva. Nosso interesse é apresentar que forças coletivas evocam a necessidade de outros processos de formação, muito diferentes do proposto pelo documento do MEC, como modo de resistência ao poder que visa controlar os sujeitos e governar a vida.

Aposta-se numa formação a partir da Filosofia da Diferença, em que o pensamento é visto como uma ação transgressora, um ato que promove o deslocamento de dogmas e de modelos, que produz uma diferenciação. O que defendemos é a ideia de que movimentar o pensamento poderia ser uma força da/na escola, que cria espaços e tempos para viver experiências formativas inventivas dentro desse lugar coletivo que é o cotidiano escolar, como num “devir revolucionário”.

Assim, é necessário distinguir devir de história: o que a história capta do acontecimento é a sua efetuação em estados de coisa, mas o seu acontecimento em seu devir escapa à história. Deleuze (2010) explica, a partir de Péguy, que existem duas maneiras de considerar o acontecimento: uma consiste em passar pelo acontecimento e recolher dele sua efetuação na história, mas a outra consiste em remontar o acontecimento, em instalar-se nele como num devir, em passar por todas as singularidades. Assim, expressa Deleuze (2010, p.215) que “[...] a única oportunidade dos homens está no devir revolucionário”, o único que vai responder ao intolerável com possibilidades de criar o novo. Criar o novo seria inventar novos *espaçotempos* para driblar a “cafetagem” (ROLNIK, 2018) em que estamos imersos.

Segundo Rolnik, o capitalismo, em sua dobra atual, além de explorar a nossa força de trabalho, vem se apropriando da nossa vida e de nossa potência de criação e transformação. Explora, portanto, a pulsão de criação individual e coletiva de novas formas de existência. Assim, a autora afirma que não basta resistirmos na esfera macropolítica, é preciso agir para reapropriar-se da força de criação e cooperação, para atuar micropoliticamente.

Rolnik alerta-nos que não se retomam as rédeas dessa potência de ação e de criação por um simples decreto de vontade ou por meio da consciência, mas se faz necessário resistir no próprio campo da política de produção da subjetividade e do desejo dominante. Esse território precisa ser construído em cada existência humana que compõe uma sociedade, o que inclui seu universo relacional. São as conexões que vão fazer brotar comunidades temporárias as quais agirão em busca de construir o comum. Essas comunidades não ocupam jamais o corpo da sociedade como um todo, pois esse corpo se faz e refaz no constante encontro entre diferentes tipos de forças.

Com base em Hardt e Negri, aponta que resistência hoje seria um esforço para reapropriação da potência coletiva para construção do comum. O comum significa “[...] o campo imanente da pulsão vital de um corpo social quando a toma em suas mãos, de modo a direcioná-la à criação de modos de existência para aquilo que pede passagem” (ROLNIK, 2018, p. 33). Por meio dessa construção do comum, resultam mudanças nas formas da realidade.

A potência de ação coletiva se efetiva sobretudo por meio de encontros, interações, trocas, diálogos, confrontos de ideias e principalmente pela superação do individualismo. Portanto, no próximo bloco, apresentamos movimentos formativos com imagens-filmes em redes de conversações, pois o desafio é produzir *um mundo e uma vida outra* (LAZZARATO, 2014) em busca de novas maneiras de se organizar, estando alertas para as práticas discursivas que nos constituem.

Agenciando movimentos curriculares insurgentes nos encontros com professores e imagens-cinema

Os movimentos curriculares inventivos insurgem engendrados às múltiplas redes de conversas, de afetos, de linguagens e de conhecimentos, que problematizam as políticas curriculares e os processos de regulação da docência ao depararem com os signos da arte do cinema. Nesse encontro, o coletivo cria forças e resistências inventivas. Pensa nos efeitos das relações que estabelecem com as imagens-cinema, questionando os acontecimentos que provocam afecções no corpo e possibilita agir de outro modo nas docências e na educação. Ao buscar sentidos no que decorre do acontecimento, as redes de multidão tecem novas composições e experimentações curriculares.

Nesse contexto, problematizamos: como liberar/libertar a diferença das malhas da representação? Como romper o pensamento dogmático e as “verdades” tão difundidas pelas políticas educacionais? Para Deleuze (2015), o acontecimento são efeitos que só podem ser apreendidos no instante em que acontecem. Implica, portanto, uma potencialização dos encontros inesperados, do incerto. Os movimentos de experimentações curriculares e as aprendizagens inventivas se constituem nos acontecimentos cotidianos que expandem asas da fabulação e das intensidades brincantes.

Buscamos compor com as diferentes linhas (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que atravessam os *espaçotempos* escolares: por entre as linhas duras que se constituem entre os currículos e documentos prescritivos e hegemônicos; as linhas flexíveis e criativas por onde são tecidas as composições curriculares cotidianas; e ainda, as linhas de fuga, onde irrompem forças outras que atuam como desvios para os processos dominantes.

Nossa aposta se dá pela força da infância na composição de corpos-coletivos pulsantes e desejanter que perpassam os encontros compartilhados na Educação Infantil, em que crianças e professoras são irradiadas pela alegria na busca de outros possíveis para a escola, distanciando-se assim da docilização dos corpos, agenciada por práticas fechadas e impositivas, mas indo ao encontro das reverberações infantis.

Posto isso, compreendemos que se faz necessário romper o discurso das políticas neoliberais com produção de currículos outros, buscando evitar a morte da alegria dos corpos-coletivos, “[...] do prazer de criar nas salas de aula das escolas, e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um ‘acontecimento’ vivido nele mesmo (CARVALHO, 2019, p. 60).

A vida não se esgota nos limites habituais do tempo e das forças dominantes, ela se reinventa nas dobras de um tempo outro, em devir incontrollável. Não cabe nas formas dos regimes fechados, mas engendra movimentos diversos com as redes afetivas; assim, afirmamos que [...] “o bom é a vida emergente, ascendente, a que sabe se transformar, se metamorfosear de acordo com as forças que encontra, e que compõe com elas uma potência de viver, abrindo sempre novas ‘possibilidades’” (DELEUZE, 2007, p. 173).

Em março de 2020, nosso grupo de pesquisa recebeu muitos convites para participar virtualmente de espaços de formação. As escolas, com o impedimento das aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19, ampliaram o tempo de formação de professores. Os professores, além de pensarem nos planejamentos dos encontros virtuais com os alunos, depararam com o desafio de pensar o ensino híbrido de forma a atender todos os protocolos de segurança enviados pela Secretaria de Saúde.

A escolha do curta-metragem/documentário, produzido em comunidades do Espírito Santo pelo Projeto “Territórios do brincar”, ocorreu porque as professoras queriam conversar sobre as possibilidades curriculares e de aprendizagens em tempo de pandemia. No encontro com as imagens do filme, os efeitos de um brincar que se constitui por meio dos encontros de corpos, de vibrações intensivas das invenções criancieiras, provocou uma problematização das práticas discursivas que preestabelecem um brincar com hora marcada (CORAZZA; AQUINO, 2011) e com uma rotina previsível. Uma brincadeira pensada para ser enquadrada em metas e objetivos de aprendizagem, como código alfanumérico (GONÇALVES; CARVALHO, 2021).

Nessa direção, o documento da Base Nacional aponta para a necessidade de regular e controlar as etapas de aprendizagem através de códigos:

a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes [...]. Também se esclarece como as aprendizagens estão organizadas em cada uma dessas etapas e se explica a composição dos códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 23).

Seria possível, então, pensar as brincadeiras e as aprendizagens como códigos? Vejamos, se consideramos que as experimentações infantis não são da ordem do quantificável, mas movidas pela multiplicidade de sentidos que provoca os corpos das crianças, decerto, as brincadeiras podem e devem desviar das codificações que pretendem a política curricular imposta. Pois, as “variações de aprendizagem na produção de conhecimento, linguagens, afetos, afecções e fabulações derivam-se ao infinito, de modo que não há como prever ou definir os percursos a se caminhar pelo labirinto escola-mundo” (GONÇALVES; CARVALHO, 2021, p. 226).

Nesse sentido, o documento da BNCC funciona como um dispositivo de controle e regulação das ações cotidianas da Educação Infantil, já que apresenta, de forma minuciosa,

um protocolo de como as crianças aprendem e de quais competências e habilidades precisam alcançar.

Com isso, as brincadeiras são pensadas de maneira que atenda aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento proposto pelo documento. Uma brincadeira descrita em códigos. Um brincar pedagógico. Mas, “é possível codificar uma intensidade? Na aspiração de entender, classificar e descrever as brincadeiras das crianças, algumas práticas discursivas transformam o brincar em comportamentos universais” (GONÇALVES; CARVALHO, 2021, p. 229), distanciando-o de sua potência fabuladora.

A nossa aposta se constitui por um brincar como intensidade, como fluxo de vida imanente que percorre em meio aos encontros, ideias, multiplicidades, como fora apresentado pelas imagens dos filmes produzidos pelo projeto “Território do brincar”. Brincadeiras fabuladas nos banhos de rio e nos carrinhos de rolimã, produzidos em rodas de amigos, para deslizarem em ladeiras, criando linhas de fuga na tentativa de escapar das verdades e das imagens que tentam modelizar as infâncias e as docências.

O programa “Território do brincar” foi criado pelos documentaristas Renata Meirelles e David Reeks em 2013. O projeto disponibiliza, por meio de vídeos, a multiplicidade de culturas e de saberes infantis das comunidades rurais, indígenas, quilombolas, urbanas e ribeirinhas de todo Brasil pelo olhar, pelos gestos, pelas sensações, sutilezas e emoções das crianças.

As brincadeiras das crianças de todas as regiões do Brasil, em toda a sua potência inventiva, atuaram como disparadores de pensamento e, nas redes de conversações, as professoras narraram experiências cotidianas com as crianças que fizeram o corpo coletivo vibrar e pensar novas composições curriculares. As *imagensnarrativas* entraram no texto, como *afetos que pedem passagem* (ROLNIK, 2007) e nos ajudaram a criar possíveis para os currículos, para a docência e para os processos de aprendizagens, provocando o deslocamento de formas padronizadas de se pensar o conhecimento e os processos de aprender e ensinar, difundidas pela epistemologia moderna/positivista (SILVA, 2019).

As enunciações, os gestos e os sentimentos se apresentam entremeadas a este texto como agenciamentos da força de ação coletiva, capazes de problematizar e reinventar os *espaçostempos* da Educação Infantil e de inventar novas imagens para os currículos e para as docências.

Para tanto, impulsionamos nossos pensamentos com as imagens do curta e com as narrativas das professoras, a criar diferentes imagens do brincar. Um brincar que se lança na força da infância, sem que ninguém precise forçá-lo ou ensiná-lo a fazer.

Imagem 1: Crianças e suas brincadeiras.

Fonte: <https://territoriodobrincar.com.br/>

A criança brincante de dentro de mim aflorou vendo este vídeo. São tantas possibilidades inventivas. Se a gente percebe a diferença que é oferecer um brinquedo que já vem pronto para uma criança e disponibilizar materiais para que elas possam imaginar, produzir e brincar com as suas invenções. Os materiais não estruturados permitem a autonomia e autoria da criança. As crianças inventam o mundo com as pedrinhas que encontram no pátio. O mesmo ocorre com esse currículo que já vem pronto para professor executar, eles, muitas vezes, impedem as nossas invenções. Eu penso que as nossas criações cotidianas com as crianças precisam ser mais compartilhadas.

No encontro com as imagens do curta *Territórios do brincar*, as professoras apresentaram as marcas que os encontros com as infâncias efetuaram nos corpos, dando sentido e significado às suas experiências cotidianas. Assim, indagamos: que encontros expandem a nossa potência de agir? O brincar potencializa/expande os processos de aprendizagens? O brincar provoca linhas de fugas para novas invenções curriculares? Que infância estamos inventando nos espaços educativos? Que novas imagens de escolas podemos inventar no encontro com as brincadeiras das crianças?

Nossa voltei para a minha infância, férias na roça, primos e primas, uma galera explorando os rios, pescando, brincando com o carrinho de mão. A gente só podia comer o melão São Caetano se ele estivesse fechado, porque a minha avó, que era a nossa melhor professora, dizia que se estivesse aberto não podia comer porque as cobras tinham comido primeiro (risos).

Que infâncias estamos inventando nos espaços educativos? O efeito das relações/dos encontros com o curta *Territórios do brincar* acontece de forma diferenciada. As professoras expressam as suas sensações e sentimentos e os possíveis vão sendo inventados. Os medos e os receios de como será viver a Educação Infantil em tempo de pandemia vão sendo compartilhados. Os protocolos de segurança, escritos sem a presença das professoras, aquelas que fazem as escolas todos os dias, são criticados, porém elas coletivamente fabulam novas experimentações curriculares, pois, em um currículo e uma aula como acontecimento, todas as possibilidades estão em processo de efetuação, estão com aberturas de novas composições.

Apesar de reconhecermos o brincar como fundamental nas infâncias, as brincadeiras infantis encontram barreiras no cotidiano escolar, porque acabamos considerando que os elementos da brincadeira se opõem aos objetivos de aprendizagem que são apontados pelos documentos oficiais como prioritários. Muitas vezes, o fato de estarmos muito preocupados com o que está no planejamento ou nas diretrizes curriculares, não ficamos abertos ao inesperado, às perguntas das crianças e aos convites para participar das suas invenções e criações cotidianas. Essas criações curriculares inventadas cotidianamente nas brincadeiras infantis muitas vezes são ‘abafadas’ (grifos da professora) por tarefas que são impostas e consideradas mais importante, produtivas e sérias.

Os encontros com as imagens cinematográficas do projeto “Territórios do brincar” entraram na formação como acontecimento — um gesto de interrupção para pensar as políticas de formação, de centralização curricular e de regulação da educação. As crianças com as suas infâncias nos ensinaram que, para entrarmos em agenciamento com as suas invenções, precisamos sair dos automatismos que nos aprisionam e investir em novos olhares para as escolas, aprender a escutar devagar os alunos e conhecer as suas culturas.

A partir do momento que você começa a olhar para a criança valorizando a sua cultura, tudo muda. Reflete na sua prática, até na forma que você pensa e prepara os espaços. Ter uma escuta à criança e ao que ela fala, pois, às vezes, a gente não presta atenção. Tem momentos que a gente deixa a criança brincar e vai arrumar um armário, vai colocar em ordem as coisas e perde os momentos, as falas das crianças e o olhar delas para a natureza. Precisamos respeitar a criança e a sua sensibilidade. O tempo que a gente dá para as crianças brincarem, como a gente pode alongar o tempo em alguns momentos?

Em suas enunciações coletivas, as professoras apresentam os detalhes e a delicadeza das invenções das crianças em suas brincadeiras. Narram que é por meio dos encontros com as brincadeiras das crianças que as composições curriculares cotidianas vão se constituindo em artes de pensar e de fazer currículos e docências na Educação Infantil. Entre parquinho e crianças e professoras e brinquedos e balanços e formigas e folhas e músicas... As redes de afetos são tecidas e compartilhadas, os currículos que acontecem nos cotidianos escolares irrompem as fronteiras da sala de aula, desdobrando-se por entre os diferentes *espaçotempos* da Educação Infantil. São currículos vividos e praticados pelo devir-criança inventivo. Para além do tempo habitual da rotina escolar, os currículos-acontecimento exploram outros movimentos com as crianças e suas composições.

Imagem 2: Encontro formativo em redes de conversações com professores.

Fonte: Arquivo dos autores (2020).

Coletivamente acompanhamos gestos, fluxos e forças nos cotidianos da Educação Infantil para criar modos de fazer e expressar os currículos-acontecimentos tecidos em redes de afetos, afecções e linguagens. São currículos que criam outras imagens para as escolas, porque estranham a imagem dogmática de pensamento e as “verdades” criadas pelas políticas educacionais.

Já é inerente da criança essa questão do brincar, a problemática está no adulto, pois ele não se permite brincar, ele tem que ser o responsável, sério, sisudo, o tempo inteiro. Mas o brincar não é exclusivo da infância, tanto criança quanto adultos favorecem a construção da sua identidade. O grande desafio é quebrar essa barreira do brincar no adulto. Então, na sala de aula, eu quero estar dançando, brincando, eu quero é estar no meio, eu vou na “vibe” das crianças, não só para fazer a minha atividade como professora, mas para tornar aquele momento leve e saudável.

Nesse sentido, por entre currículos-brincantes, professoras e crianças produzem imagens outras de pensamento para as aprendizagens, as infâncias e as docências, deslocando os engessamentos dos currículos prescritivos e hegemônicos em práticas fluidas e moventes, tecidas a muitas mãos pelos praticantes da Educação Infantil.

No brincar, a criança cria e é autora, se diverte e é feliz. Tem a liberdade de criação. Hoje, a gente tem outra visão do brincar na escola. Com as leituras, os estudos e as formações, nós fomos aprendendo, fomos experimentando, o que a gente não pode é deixar de ser feliz.

A narrativa da professora problematiza a concepção do brincar proposta pela BNCC, distinguindo entre a ideia de um brincar pedagogizado e de um brincar como acontecimento.

Esse brincar faz romper a docência escrita em protocolos e faz reverberar autoria e autonomia docente.

No anseio de ser feliz, caminhamos com crianças e professoras e suas artistagens criancieiras por uma escola alegre e inventiva, que se recria em meio ao caos e às constantes tentativas de regulação da vida. A nossa aposta está na força da infância na afirmação da escola como lugar de vida.

Por isso, trazemos em nossas cartografias de pesquisa *imagensnarrativas* na composição de um corpo-coletivo que vibra e pulsa com a potência do devir-criança. Sem pressa, sem prescrições, mas com aberturas para um outro mundo possível, onde possa reverberar as forças e potências das infâncias.

Linhas (in)conclusivas: outras imagens resistem na escola por entre crianças, brincadeiras e suas redes de afetos

Nos nossos movimentos de pesquisa, entramos em conexão e composição com a alegria que pulsa da vida das crianças, agenciando aos desejos coletivos de professoras e crianças para criar práticas políticas da alegria e da diferença em redes de multidão na educação pública. Acreditamos, como Gonzaguinha, “[...] na rapaziada que segue em frente e segura o rojão”. Apostamos na força de ação coletiva, que cria resistências ético-estético políticas às tentativas de modelização e padronização das docências, dos currículos e dos processos de aprendizagens. Por isso, estamos na luta, uma luta que se constitui com alegria e desejo de produzir mundos plurais, mundos que possam ser inventados com os desejos e as fabulações das infâncias.

Compomos com as imagens cinema como vetores de força na tentativa de quebrar as representações e as prescrições reguladoras, impulsionando resistências coletivas na invenção de novas imagens de escola, o que possibilita a criação de movimentos de resistências ao avanço de uma racionalidade técnica das políticas neoliberais de formação de professores, abrindo caminhos para pensar os currículos e as docências não enquanto capacidades e competências, como são medidos pelos sistemas de controle e monitoramento docente, mas como acontecimento que faz o corpo coletivo vibrar, afetados nos encontros com os signos artísticos do cinema que faz movimentar as redes de multidão acionadoras do comum compartilhado nos/dos cotidianos escolares.

Assim, acreditamos na potência dos filmes em redes de conversações para transfigurar realidades, mas acreditamos principalmente na solidariedade, na empatia e na potência que somos como docências e infâncias em coletivo no cotidiano escolar. Apostamos na potência dos encontros para a constituição da escola em comunalidades expansivas, atravessadas pelas relações que compõem as redes afetivas da Educação Infantil. Afirmamos a escola como lugar de vida que não se pode controlar, mas que se tece em novas manhãs por entre os processos inventivos que coengendram os *espaçotempos* cotidianos, deslocando as forças instituídas pelas composições de crianças, professores e pesquisadores que, coletivamente, praticam os currículos, as docências e os processos aprendentes pela força das infâncias.

Entre crianças, alegria, entusiasmo e movimento, experiências diversas nos inspiram. Buscamos sempre processos educativos que inspirem, agucem a curiosidade e promovam experimentações, através dos quais possamos fazer a alegria com altas risadas de um devir-criança alegre.

Desse modo, para não encerrar a discussão, buscamos deslocar, com a imagem-cinema, os territórios fixados de uma educação dogmática e de políticas públicas de regulação, abrindo espaço para uma educação pública da diferença, em que o pensamento se lança aos devires, na afirmação das redes de afetos vibrantes e intensivas que compõem a escola, pois potencializa a criação de resistências e de possibilidades outras de vida que compõem a educação.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Manifesto ANFOPE em defesa da Formação de Professores**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores>. Acesso em: 29 ago. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Anped, 3 nov. 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/Micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília: CNPq, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães; RANGEL, Iguatemi Santos. Currículos, multidão e políticas de narratividade. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii; Vitória: Nupec/Ufes, 2012.
- CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Dicionário das ideias feitas em educação** (lugares-comuns, chavões, clichês, jargões, máximas, bordões, estereótipos, palavras de ordem, fórmulas, besteiras, ideias herdadas, convencionais, medíocres, estúpidas e afins). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Imagem-tempo** [1985]. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. Brasiliense, 2007.

- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONÇALVES, Camilla Borini Vazzoler; CARVALHO, Janete Magalhães. Os códigos alfanuméricos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e as brincadeiras das crianças. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 219-240, jan./mar. 2021.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- LAZZARATO, Maurizio. **Revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas e subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc; São Paulo: n-1 edições, 2014.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez., 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica** (versão preliminar). Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/09/bnc-formacc2b8ao-de-professores-v0.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.
- PRECIADO, Paul B. La izquierda bajo la piel: un prólogo para Suely Rolnik. In: ROLNIK, S. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetina**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.
- ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SILVA, Sandra Kretli da. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias**. v. 20, n. 59, out./dez. 2019.
- SILVA, Sandra Kretli da; MOREIRA, Priscila dos Santos; FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo. Pesquisa e prática discursiva sobre currículo na comunidade acadêmico-científica: territórios e conexões. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 10, p. 1-13, 2019.
- TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

Correspondência

Sandra Kretli da Silva: Professora Adjunta II do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais na Universidade Federal do Espírito Santo; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Ufes; Membro dos grupos de pesquisa GECC/UFGM e do grupo Com-Versações/Ufes; Pesquisadora PDJ/CNPq.

E-mail: sandra.kretli@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0611688078195189>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9800-6192>

Ana Cláudia Santiago Zouain: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/UFES; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - PPGMPE/UFES; Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Com-Versações com a Filosofia da Diferença em Currículos e Formação de Professores/UFES; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória, PMV/ES.

E-mail: aninhazouain@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3645239766829503>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0388-7551>

Nathan Moretto Guzzo Fernandes: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGMPE/UFES; Membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Com-Versações com a Filosofia da Diferença em Currículos e Formação de Professores, PPGE/UFES; Professor Magistério Superior-substituto, vinculado ao Departamento de Educação Política e Sociedade da UFES.

E-mail: nathanmoretto1@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1899782394455187>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9541-9370>

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores.