

## COMPONDO CURRÍCULOS NÔMADES NOS COTIDIANOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Daniele Soares da Fonseca  
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

### Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento com turmas do segundo segmento da educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola pública da rede municipal que aposta na composição de currículos nômades constituídos nos movimentos de corpos coletivos nos cotidianos escolares. Problematiza como as macro/micropolíticas engendram currículos nômades, configurando linhas de fuga nos cotidianos escolares da EJA. Objetiva cartografar os processos de composições curriculares que ocorrem nos encontros coletivos e nos espaços de ensino-aprendizagem, como outros modos possíveis de ser e estar na educação. Entende-se que a cartografia, como metodologia de pesquisa, requer o acompanhamento com olhar sensível do cartógrafo aos deslocamentos traçados nas composições de mapas abertos, passíveis de rasuras e mudanças de percurso. As ferramentas teórico-conceituais apresentadas têm como intercessores teóricos Deleuze, Guattari, Rolnik, Gallo e Foucault, para problematizar os conceitos de *macro/micropolítica* entendidos como forças indissociáveis em constante relação na educação; *currículos nômades* como *linhas de fuga* a outros fazeres possíveis; e *heterotopias* como o espaço do fora, os espaços dessacralizados de aprendizagens nas composições curriculares com a EJA. Como conclusão parcial, aponta os movimentos que constituem currículos nômades como insurgências tecidas nos encontros, nos afetos e afecções de corpos coletivos que potencializam a vida dos cotidianos escolares da EJA.

**Palavras-chave:** macro/micropolíticas; currículos nômades; teorias-práticas; cotidianos escolares; EJA.

## COMPOSING NOMADIC CURRICULA IN EVERYDAY YOUTH AND ADULT EDUCATION SCHOOLS

### Abstract

This article is part of an ongoing research project with classes in the second segment of youth and adult education (YAE) in a public school in the municipal network, which focuses on the composition of nomadic curricula constituted in the movements of collective bodies in everyday school life. It problematizes how macro/micro policies engender nomadic curricula, configuring lines of flight in the everyday life of schools YAE. It aims to map the processes of curricular composition that take place in collective meetings and teaching-learning spaces, as other possible ways of being in education. It is understood that cartography, as a research methodology, requires the cartographer's sensitive eye to accompany the displacements traced in the compositions of open maps, subject to erasures and changes of route. The theoretical-conceptual tools presented have as theoretical intercessors Deleuze, Guattari, Rolnik, Gallo and Foucault, to problematize the concepts of macro/micropolitics understood as inseparable forces in constant relationship in education; nomadic curricula as lines of escape to other possible doings; and heterotopias as the space of the outside, the desacralized spaces of learning in curricular compositions with the YAE. As a partial conclusion, it points to the movements that constitute nomadic curricula as insurgencies woven into the encounters, affections and affections of collective bodies that enhance the life of everyday YAE schools.

**Keywords:** macro/micropolitics; nomadic curricula; theories-practices; everyday school life; YAE.

## COMPONER CURRÍCULOS NÔMADAS EN LAS ESCUELAS COTIDIANAS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

### Resumen

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación en curso con clases del segundo segmento de la EPJA en una escuela pública de la red municipal que se centra en la composición de currículos nómadas constituidos en los movimientos de los cuerpos colectivos en la vida escolar cotidiana. Problematisa cómo las macro/micro-políticas engendran currículos nómadas, configurando líneas de fuga en la vida cotidiana de las escuelas de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Pretende mapear los procesos de composición curricular que tienen lugar en las reuniones colectivas y en los espacios de enseñanza-aprendizaje, como otras formas posibles de estar en la educación. Se entiende que la cartografía, como metodología de investigación, requiere de la mirada sensible del cartógrafo para acompañar los desplazamientos trazados en las composiciones de mapas abiertos, susceptibles a borraduras y cambios de recorrido. Las herramientas teórico-conceptuales presentadas tienen como intercesores teóricos a Deleuze, Guattari, Rolnik, Gallo y Foucault, para problematizar los conceptos de macro/micropolítica entendida como fuerzas inseparables en constante relación en la educación; currículos nómadas como líneas de fuga hacia otros posibles haceres; y heterotopías como el espacio del afuera, los espacios desacralizados del aprendizaje en composiciones curriculares con la EPJA. Como conclusión parcial, señala los movimientos que constituyen los currículos nómadas como insurgencias tejidas en los encuentros, afectos y afectos de los cuerpos colectivos que enriquecen la vida de las escuelas cotidianas de la EPJA.

**Palabras clave:** macro/micropolítica; currículos nómadas; teorías-prácticas; vida escolar cotidiana; EPJA.

### INTRODUÇÃO: MOVIMENTOS DE CORPOS COLETIVOS COMPONDO CURRÍCULOS NÔMADES

No atual contexto de tentativas de engessamento da educação pública no Brasil, referente aos processos de hegemonização de políticas curriculares que atendam aos interesses mercadológicos capitalista, é fundamental o desenvolvimento de diálogos, problematizações, tensionamentos que provoquem uma insurgência com escapes às capturas da vida que pulsa nas escolas. Acreditamos na resistência coletiva que acontece, entre outros modos, pelas composições de currículos constituídos com a multiplicidade dos corpos coletivos. Desejamos, junto à grupalidade heterogênea que habita o território da educação de jovens e adultos, cartografar os processos de criação de currículos vivos, pulsantes, concebidos como mecanismos de insurgência da coletividade (Guattari, Rolnik, 1986). Entendemos o coletivo/corpos coletivos como “[...] o plano que permite superar a dicotomia indivíduo-sociedade, tomando coletivo não como totalização, mas como agenciamento; como plano de criação, de co-engendramento dos seres” (Escossia, Kastrup, 2005, p. 303 *apud* Carvalho, 2019, p. 49-50).

Apesar das dificuldades de articulações coletivas, devido, entre outros fatores, ao tempo reduzido destinado ao planejamento/formação entre profissionais da educação, temos observado o fortalecimento de problematizações, pesquisas e práticas cotidianas que valorizam os fazeres coletivos a partir dos encontros, das relações e trocas envolvendo toda a comunidade escolar. Assim, o acompanhamento desses movimentos torna-se cada vez mais relevante para que esses processos sejam coletivizados e ganhem ressonâncias como outras possibilidades de ensinar-aprender, de ser e estar na educação.

Os trajetos da pesquisa constituem-se no plano das relações de poder, das formas e forças que se engendram nos processos de ensino-aprendizagem, em um território atravessado por

múltiplas forças que, em uma esfera molar, determinam modos instituídos de políticas curriculares que se afirmam por relações verticais, hierárquicas e hegemônicas e, em uma esfera molecular, forças heterogêneas, transversais que se conectam em emaranhadas linhas que abrem passagens para desejos, pensamentos, experimentações e inventividades como modos de resistência às tentativas de engessamento.

Esta é, portanto, uma escrita-resistência que transita no território das criações curriculares em uma perspectiva rizomática, fluida e mutável. Uma escrita atenta às intensidades que pedem passagem, aos movimentos de forças que desterritorializam e reterritorializam incessantemente. Trata-se de ressonâncias de uma pesquisa cartográfica feita com o corpo coletivo da educação de jovens e adultos (EJA), em uma escola municipal da rede pública de Serra/Espírito Santo (ES). Na escolha da escola, consideramos as experiências coletivas do corpo docente ao longo de anos nessa unidade de ensino, as singularidades do corpo aprendente e os esforços dessa grupalidade, no intuito de pensar e fazer currículos com estudantes da EJA e para eles.

Nesse percurso, orientamo-nos com base na *Filosofia da Diferença*, de Deleuze e Guattari, como referencial teórico que, rompendo com a lógica da identidade e da representação, busca afirmar a vida em constante devir; não opera por modelos, mas está atenta aos acontecimentos e a tudo que escapa. Assim, seguimos os caminhos compondo com ferramentas conceituais de alguns autores, como Deleuze e Guattari (1995, 1996), Deleuze (2019), Foucault (2013, 2021), Rolnik (2018), Guattari e Rolnik (1986), Gallo (2003), entre outros, considerando suas contribuições teórico-conceituais tanto para o objeto da pesquisa em curso quanto para sua metodologia.

Habitando esse imbricado território, levantamos a seguinte problematização: como as macro / micropolíticas engendram currículos nômades, configurando linhas de fuga nos cotidianos escolares da educação de jovens e adultos? O objetivo dessa escrita-resistência é coletivizar e abrir passagens para as ressonâncias de uma cartografia das micropolíticas e seus movimentos nômades, configurando linhas de fuga em relação ao modelo curricular hegemônico. Acompanhar os movimentos de criação de currículos insurgentes em todas as formas e forças que permeiam esse processo requer de nós, a princípio, a compreensão de currículos como algo mutável, fluido e construído a partir dos encontros, quando entramos em relação. De acordo com Carvalho (2019, p. 60):

O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em redes de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos a afecções, a potência inventiva de um cotidiano escolar não burocratizado e normalizado.

Trazemos, então, outras possibilidades de currículos, criados desde as heterogeneidades dos corpos coletivos nos cotidianos escolares, entendendo-os como currículos nômades, que se constituem como linhas de fuga ao modelo padronizado de ensino, escapam às segmentações, desterritorializando-se e reterritorializando-se; se produzem no acontecimento, agenciam conexões e produzem novas realidades como modo de resistir aos aprisionamentos das reproduções e representações. Nesse movimento, os currículos nômades transbordam as margens do planejamento e os limites do currículo prescritivo, tal como o processo de *desterritorialização* pensado por Deleuze e Guattari:

[...] a Terra — a Desterritorializada, a Glaciária, a Molécula gigante — era um corpo sem órgãos. Esse corpo sem órgãos era atravessado por matérias instáveis não-formadas, fluxos em todos os sentidos, intensidades livres ou singularidades nômades, partículas loucas ou transitórias. Mas, no momento, essa ainda não era a questão. Pois, ao mesmo tempo, produzia-se na terra um fenômeno muito importante, inevitável,

benéfico sob certos aspectos, lamentável sob muitos outros: a estratificação[...]. Os estratos eram juízos de Deus, a estratificação geral era todo o sistema do juízo de Deus (mas a terra, ou o corpo sem órgãos, não parava de se esquivar ao juízo, de fugir e se desestratificar, se descodificar, se desterritorializar) (Deleuze, Guattari, 1995, p. 52-53).

É possível, nesse referido contexto, a associação entre a estratificação e a *educação maior*, imposta pelo Estado, aquela que segue os moldes do capitalismo, que agencia, padroniza, aprisiona intensidades e captura, enquanto a Terra, ou o *corpo sem órgãos*, estava em um constante movimento de fugir, se *desestratificar*, se *desterritorializar*, criar *linhas de fuga*. Aqui podemos entender a potência das criações coletivas na inventividade de currículos desterritorializantes como um esforço coletivo e constante de buscar novas possibilidades de *teorias-práticas* no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa perspectiva, entendemos também que as linhas em diferentes sentidos, os fluxos instáveis e as singularidades nômades são imanentes do denominado *corpo sem órgãos*; portanto, não são fenômenos externos. Outrossim, não excluem os processos de estratificação, mas, em dados momentos, criam fugas. Então, é possível concebemos a escola como um *corpo sem órgãos* (CsO)? A escola, como um *corpo sem órgãos* (CsO) e suas matérias instáveis que se movimentam e se atravessam de modo constante a criar e recriar, incorpora diferenças, multiplicidades. Assim, com suas linhas em diferentes sentidos em toda sua heterogeneidade, cria os fluxos instáveis e as singularidades nômades. O *corpo sem órgãos* é o plano da experimentação e das intensidades que procura desfazer-se das funcionalidades determinadas pelo organismo, para criar realidades diferentes das que foram dadas, despojando-se das funções atribuídas normativamente. Assim, o CsO opera no campo das experimentações como rearranjos capazes de potencializar incessantemente um corpo em suas intensidades (Deleuze, Guattari, 1996).

## AS TEORIAS-PRÁTICAS QUE NASCEM NO CHÃO DA ESCOLA

Quando trazemos, na pesquisa, possibilidades de criação de currículos com base nas relações que ocorrem no campo de imanência da escola, engendrando outras *teorias-práticas*, consideramos esse conceito como um conjunto indissociável que se mantém em constante relação, na qual uma leva sucessivamente a outra:

A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro (Foucault, 2021, p. 130).

Enfatizamos a importância de pensarmos currículos de forma mais ampla e complexa, não como uma lista de conteúdos a ser seguida de forma fechada, como um molde a ser aplicado, mas como um conjunto de teorias locais e fragmentárias que estão sempre em relação com as práticas. Lançamos um olhar sensível às possibilidades apresentadas nos cotidianos escolares, ao conjunto de *teorias-práticas* que inevitavelmente serão confrontadas com as imprevisibilidades dos encontros, das conexões que levam às novas realidades e outras infinitas possibilidades de *teorias-práticas*.

A teoria alcançará necessariamente o campo das práticas dos agentes envolvidos, buscará esses agentes que precisam falar por si próprios. Daí a importância de pensarmos currículos construídos nas relações coletivas e em composição com os espaços de ensino-aprendizagem, espaços de experimentações, que vão além das paredes da sala de aula ou até mesmo dos muros da escola. Buscamos pensar a diferença, as especificidades da EJA nos movimentos de criações curriculares como força da coletividade, engendrando-se com as enunciações dos sujeitos

aprendentes em suas experimentações cotidianas. Entendemos que esses movimentos se constituem como resistências na esfera micropolítica. Então, ao considerarmos a importância das enunciações dos corpos coletivos nos movimentos da pesquisa, recusamos as tentativas de representação, mas buscamos *teorias-práticas* que sejam construídas pelos próprios sujeitos aprendentes. Ademais, consideramos relevantes para essa compreensão as contribuições de Foucault (2021, p. 131), ao tratar da relação *teoria-prática*:

[...] o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber, mas que sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles, e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe e invalida esse discurso e esse saber.

Para Foucault, os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder e a ideia de que eles são agentes da consciência e do discurso também faz parte desse sistema de saber representativo, que produz discursos hegemônicos. Nessa direção, Foucault (2021, p. 133), em um diálogo com Deleuze, pondera sobre as mudanças nessa relação de saber e poder, afirmando que, para haver transformação, é necessário que seja produzido o que chamam de *contradiscurso*, ou seja, aquele que parte dos grupos que estão no lugar de fala, – citam exemplos como prisioneiros e estudantes –, e explicam:

Ou a reforma é elaborada por pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros, e é uma reorganização do poder [...]. Ou é uma reforma reivindicada, exigida por aqueles a quem ela diz respeito, e aí deixa de ser uma reforma, é uma ação revolucionária que por seu caráter parcial está decidida a colocar em questão a totalidade do poder e de sua hierarquia.

Nesse diálogo, os pensadores acrescentam que a teoria não totaliza, mas se multiplica incessantemente. O poder, por sua natureza, opera totalizações e a teoria, por natureza, é contra o poder. Desse modo, consideram as teorias que se produzem nos discursos dos próprios sujeitos, daqueles que falam por si próprios, um *contradiscurso*, “[...] essa espécie de discurso contra o poder” (Foucault, 2021, p. 133). Para dar ainda mais consistência a essas ponderações, Deleuze (*apud* Foucault, 2021, p. 133) acrescenta: “Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino”. Há um convite a pensarmos a relação teoria-prática ante outras perspectivas, transportadas aqui para o campo da educação, de modo que se apresentem como fragmentárias e regionais, locais, e estejam imbuídas de sentido, construídas com as vozes coletivas.

As orientações teórico-metodológicas que até aqui apontam os caminhos desta pesquisa com a EJA convergem para o próprio caráter da modalidade de ensino que abarca um grupo de faixa etária ampla, múltiplo e singular, com sujeitos marcados por histórias de vida das mais variadas, em geral, resultantes dos processos de exclusão social. Porém, de modo algum, estão resumidos a essa representação que, por muito tempo, foi produzida. Trata-se de um corpo aprendente diverso em suas experiências que, ao retomarem a educação formal, apresentam saberes, motivações, objetivos e desejos distintos. Toda essa multiplicidade e singularidade refletirá, inevitavelmente, nos currículos que vão se delineando nos cotidianos escolares da educação de jovens e adultos. O que esses sujeitos buscam e do que precisam vai além do currículo prescrito, assim como as experiências que trazem consigo e tanto contribuem para os encontros e aprendizagens. Entendemos que um planejamento de aula nunca será algo fechado porque as

multiplicidades e intensidades desses encontros sempre nos apresentarão desafios, outras possibilidades, outros caminhos.

A possibilidade de acompanhar os movimentos intensivos do corpo escolar com suas diferenças, conectando-as, produzindo um ambiente de trocas, *afetos e afecções*, faz das práticas educacionais uma experiência viva, de *afetos* alegres que aumentam a nossa potência de agir e as composições coletivas repletas de *afecções* (Deleuze, 2019), que se apresentam no modo como nos sentimos afetados por outros corpos, como sentimos os efeitos desses afetos. Então, apostamos na força dos bons encontros que ocorrem quando a relação constituinte de um corpo com o outro gera afetos alegres, aumentando a potência de agir. Conforme ressalta Deleuze (2019, p. 41):

[...] quando eu passo da ideia de Pedro à ideia de Paulo, eu digo que minha potência de agir é aumentada; quando passo da ideia de Paulo à ideia de Pedro, eu digo que minha potência de agir é diminuída. O que significa que quando vejo a Pedro, eu sou afetado de tristeza; quando vejo a Paulo eu sou afetado de alegria. E, sobre esta linha melódica da variação contínua constituída pelo afeto, Spinoza vai assinalar dois pólos: alegria e tristeza, que serão para ele as paixões fundamentais. A tristeza será toda paixão, qualquer paixão, que envolva uma diminuição de minha potência de agir; e a alegria será toda paixão que envolva um aumento de minha potência de agir.

No que se refere aos encontros, às misturas de corpos, Deleuze (2019) define o corpo por sua capacidade de ser afetado, afirmando que esse corpo deve ser pensado desde suas relações e seu limite de ser afetado. O autor considera que não nos podemos conhecer, a não ser por meio dos encontros e dos efeitos das misturas dos corpos: “[...] eu conheço somente as misturas de corpos, e somente conheço a mim mesmo pela ação de outros corpos sobre o meu, e pelas misturas” (Deleuze, 2019, p. 49). Podemos, então, pensar os caminhos possíveis em relação aos fazeres educacionais que se potencializam nos encontros de corpos coletivos nos cotidianos da escola, que tecem como *micropolíticas* (Guattari, Rolnik, 1986) as pequenas revoluções naquela esfera insurrecional (Rolnik, 2018) em direção às construções curriculares inventivas e potentes que operam criando, incessantemente, linhas de fuga às tentativas de aprisionamento. Provoca-nos, ainda, a nos conhecermos como corpo escolar, a conhecermos nossa composição.

Retomamos a problematização sobre as relações de formas e forças que atravessam os cotidianos escolares, em movimentos que ora aprisionam, moldam, estratificam, ora escapam e desestratificam: Como as macro/micropolíticas engendram currículos nômades, configurando linhas de fuga nos cotidianos escolares da educação de jovens e adultos? Apostamos no mapeamento de processos de composições das forças imanentes que constituem currículos como insurgências coletivas nos cotidianos escolares da educação pública, currículos nômades como linhas errantes dos fazeres educacionais e dos pensamentos acerca dos modos de ser e estar na educação.

Pensamos a coletividade mediante as composições das multiplicidades que se relacionam de forma intensiva. Nesse sentido, a coletividade não é vista como um aglutinamento de indivíduos, mas como um agenciamento coletivo, que se forma desde as conexões heterogêneas que se estabelecem entre as multiplicidades. Nos trajetos da escrita, entre forças que deslocam, assentam, expandem, retraem, propomos potencializar as experiências curriculares coletivas como forças micropolíticas e, assim, retomamos o objetivo de cartografar as micropolíticas que engendram currículos nômades. Para tanto, buscamos acompanhar os movimentos no pulsar dos corpos coletivos, nos afetos e afecções, nos sentidos que assumem um ensino-aprendizagem que converse com as diferenças intrínsecas a uma *educação menor* (Gallo, 2003). Contudo, precisamos estar atentos às forças em relação, visto que:

[...] também no âmbito de uma educação menor corremos o risco da reterritorialização, da reconstrução da educação maior. Os atos militantes podem ser cooptados, reinseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultante dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle. A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado [...]. Educação menor como máquina de resistência (Gallo, 2003, p. 177).

Ademais, estamos em conformidade com Ferrazo (2017), que propõe possibilidades de fazermos currículos de forma a transgredir os mecanismos do Estado, valorizando as peculiaridades fronteiriças a partir do estudo com as *teorias-práticas* dos cotidianos escolares. O autor também problematiza os mecanismos de controle, considerando as forças produzidas em uma relação de simbiose entre a educação maior e a educação menor,

[...] ou seja, estamos partindo da ideia de que ao mesmo tempo em que as imagens-narrativas que criam as teorias-práticas afetas aos currículos-docências reforçam os mecanismos de controle-opressão do Estado, também estariam sendo produzidas possibilidades de transgressões e de burlas desses mecanismos, em meio às multiplicidades que caracterizam esses processos (Ferrazo, 2017, p. 531).

Com o atual cenário da educação, no qual emerge um modelo curricular unificado proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforça a educação como dispositivo de poder do Estado dentro da lógica capitalista, podendo ser identificado aqui como uma macropolítica, torna-se cada vez mais relevante pensarmos as formas de criar conexões entre *teorias-práticas* educacionais com a produção de processos de subjetivação que sejam significativos para estudantes e professores(as) de escolas públicas. Assim, quais as possibilidades de concebermos currículos como movimentos de insurreição, como linhas errantes nas escolas? Como suscitarmos conversações sobre as possibilidades de fazer currículos e docências de forma multilinear, produzindo novos saberes, imagens, teorias, práticas e pensamentos para além da formação imposta pelo Estado, aquela padronizada que, conforme Foucault (1987), pretende a docilização dos corpos e pressupõe unidade? Como pensarmos currículos na educação de jovens e adultos, em especial, escapando das formas de adaptações do currículo prescrito na BNCC, pensado para os estudantes do ensino fundamental em *idade própria*?

Buscamos tanto acompanhar a criação de currículos que ultrapassam os limites do currículo prescritivo quanto mapear, com a câmera e o diário de bordo como ferramentas cartográficas, os processos inventivos no chão da escola, com o olhar sensível às enunciações e fazeres do corpo aprendente que, mediante os afetos e afecções, forjam novas composições curriculares, para, então, coletivizarmos as experiências desta pesquisa cartográfica.

## OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM: DO SACRALIZADO AO DESSACRALIZADO

As tessituras das enunciações e fazeres coletivos que se produzem nos espaços/tempos escolares provocam-nos o pensamento mais profundo sobre as delimitações do que é considerado tradicionalmente o espaço de aprendizagem e como essa delimitação dos espaços entre os muros da escola aprisiona a inventividade e as possibilidades de agenciamentos heterogêneos cujas forças podem criar novas realidades. Consideremos, então, que a própria noção de espaço é mutável, uma construção histórica que assume diferentes sentidos conforme o tempo. Assim, segundo Foucault

(2013, p. 113), “A época atual seria, talvez, sobretudo a época do espaço. Estamos na época da simultaneidade, estamos na época da justaposição, na época do próximo e do distante, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo é experimentado [...]”.

O autor acrescenta que existem espaços que foram concebidos e sacralizados ao longo do tempo, tais como o espaço religioso, o ambiente familiar, o local de trabalho. Na escola, por sua vez, existe a sala de aula configurando esse espaço sacralizado, concebido tradicionalmente como o local destinado à aula, às práticas curriculares, ao professor-aluno. Dito isso, entendemos que é um desafio difícil, mas necessário, o esforço coletivo para o agenciamento de forças que possibilitem o rompimento dessa lógica maquina e limitante que persiste em enrijecer as fronteiras da escola. Foucault (2013) conclama o olhar, não para o espaço do dentro, mas para o espaço do fora, ou seja, para o não sacralizado, para os espaços outros.

Entendemos os diferentes espaços escolares como lugares de aprendizagens possíveis enredados às relações e posicionamentos que não são, de modo algum, engessados, mas são circunstanciais e mutáveis. Assim, há a necessidade de levarmos as práticas dos corpos coletivos a ocupar e experimentar todos os espaços possíveis, em um movimento de deslocamento do lugar-comum, do lugar consagrado, em busca de outros espaços não sacralizados e definidos pela sociedade por suas funcionalidades, um movimento de mudança de posicionamento, de sair de si e deslocar o pensamento sobre outros modos de ser e estar. Nesse sentido, consideramos a proposição de Foucault (2013) pela busca da noção de espaço como posicionamento. Segundo o autor, tal deslocamento refere-se tanto aos espaços físicos delimitados e concebidos para funções determinadas, quanto ao deslocamento do pensamento, como outros posicionamentos em relação aos espaços e suas funcionalidades.

Sendo assim, o espaço ultrapassa a noção de lugar sacralizado próprio da Idade Média, bem como a noção de espaço como extensão construído na Idade Moderna, mas pretende alcançar a noção de espaço como posicionamentos de passagem, que não são fixos nem engessados, mas fluidos, de movimento, que se relacionam com outros espaços e subvertem levando o sujeito para o fora, para fora de si, para fora do lugar de conforto e de naturalidade, transgredindo esse lugar sagrado. A esse lugar, Michel Foucault nomeou como espaço das heterotopias (Foucault, 2013), que são os outros lugares, os espaços de resistência, de insurgência, de transgressão. Além disso, chama-nos a atenção sobre a nossa ideia de espaço nos tempos atuais, explicando que não é uma noção nova. O autor toma como referência o período medieval, que apresentava uma noção dos espaços compartimentados e separados, hierarquizados, classificados como lugares sagrados e lugares profanos. Assim,

[...] não é possível ignorar esse entrecruzamento fatal do tempo com o espaço [...]. Na Idade Média ele era um conjunto hierarquizado de lugares sagrados e profanos[...]. Toda essa hierarquia, essa oposição, esse entrecruzamento de lugares constituem o que se poderia denominar bem grosseiramente de espaço medieval: espaço de localização (Foucault, 2013, p. 113).

Na contemporaneidade, apesar de toda a rede de saber que determina e formaliza os espaços, talvez essa noção não esteja ainda completamente dessacralizada. Salvo as diferenças dos períodos históricos, Foucault considera que ocorreu certa dessacralização teórica do espaço, mas, talvez, não na prática, já que ainda notamos alguma oposição entre lugares sacralizados e dessacralizados em nossa vida prática:

[...] são oposições que admitimos como inteiramente dadas – por exemplo, entre o espaço privado e o espaço público, entre o espaço da família e o espaço social, entre o



espaço cultural e o espaço útil, entre o espaço de lazeres e o espaço do trabalho; todas elas são animadas ainda por uma surda sacralização (Foucault, 2013, p. 114).

Diante dessa genealogia da noção de espaço na história ocidental apresentada pelo autor, podemos apropriar-nos de suas análises, transportando-as para a educação e o espaço escolar e, com base nessa dicotomia rígida dos espaços que nos é dada, podemos problematizar modos de dessacralização e deslocamentos, observando as relações entre esses espaços e as práticas inventivas que produzem movimentos de forças transbordantes dessas margens da sala de aula para outros espaços possíveis de aprendizagem. Podemos pensar, sobretudo, como esse novo olhar para os espaços de aprendizagem contribui para outros modos de fazer educação, novos posicionamentos que nos transportam a outros lugares e apontam *o fora – o não lugar*, que, conforme Foucault (2013), é o espaço não sacralizado, o espaço de transgressão, em relação tanto ao espaço físico quanto ao espaço do pensamento.

Precisamos apropriar-nos desses espaços e entendê-los como possibilidades de potencializar os processos de ensino-aprendizagem, de modo que não sejam apenas extensões da sala de aula – o que ainda carregaria algo de sacralizado – mas aquele lugar transgressor do fora, do posicionamento, no qual podemos fazer uso de todos os recursos possíveis, em diferentes conexões para transbordar para o fora de nós mesmos, rompendo com a lógica que insiste em nos engessar e compartimentar no lugar sacralizado. É-nos possível ensinar e aprender no momento do lanche no refeitório, em uma caminhada pelo pátio, no silêncio da leitura na biblioteca ou no barulho das leituras grupais e trocas coletivas, na circulação dos corredores, nas imprevisibilidades dos acontecimentos e nas infinitas possibilidades para além dos muros da escola. Em geral, as escolas têm muitas possibilidades para além dos espaços compartimentados das salas de aula, mas o engessamento da educação em um modelo maquinico capitalístico que tenta aprisionar as intensidades que compõem os processos de ensino-aprendizagem em uma escola quase industrial, ainda é tão forte e presente, que é difícil romper com essa lógica tão solidificada. São recorrentes os discursos entre estudantes e até mesmo docentes, que dão conta de uma visão mais tradicionalista da relação ensino-aprendizagem, que reproduzem enunciados conservadores no cotidiano da escola, a saber: “Uma aula fora da sala de aula, sem conteúdo no quadro, não é aula!” (Registro do diário de bordo).

Ainda é bastante presente a imagem desse espaço como o único possível para ensinar e aprender, bem como a imagem do professor como o detentor absoluto do saber. Especialmente, na educação de jovens e adultos, quando grande parte dos indivíduos têm essa noção naturalizada, pois foi a única experiência que tiveram em tempos remotos da vida e, ao retornarem à escola, reproduzem ou esperam que seja reproduzido aquele modelo de ensino-aprendizagem que experienciaram no passado. Há, notadamente, um esforço em conservar aquilo que, de certo modo, é mais cômodo e mais seguro. Contudo, quando nos posicionamos a pensar sobre esses modos outros de fazer currículos, já estamos promovendo ali um espaço de mudança e, quando entramos em relação, os agenciamentos acontecem. Assim, naquela esfera insurrecional (Rolnik, 2018), estamos promovendo *micropolítica* (Guattari, Rolnik, 1986), apesar de toda a compartimentação presente nas escolas, e isso é inegável; mas também é inegável que a vida pulsa nas multiplicidades, nas possibilidades, espaços, encontros, ferramentas, saberes e, sobretudo, nos afetos alegres que florescem na diferença.

Seguindo essa linha de pensamento, retomemos o conceito de *heterotopias* para entendermos o atual cenário da educação e a necessidade de movimentarmos o pensamento a respeito dos espaços possíveis das criações curriculares. Foucault (2013) discorre que as *heterotopias* seriam, para fins de sistematização, pelo menos de dois tipos ideais, que não são duras nem universais, mas que

são mutáveis e reordenáveis. Os principais tipos de heterotopias seriam as heterotopias de crise e as heterotopias de desvio. Sobre as heterotopias de crise, Foucault destaca:

Nas sociedades ditas ‘primitivas’, existe uma determinada forma de heterotopia que eu chamaria de heterotopia de crise; ou seja, que há lugares privilegiados, ou sagrados, ou proibidos, reservados aos indivíduos que, em relação à sociedade e ao meio humano no interior do qual vivem, se encontram em estado de crise: os adolescentes, as mulheres na época dos ciclos menstruais, as parturientes, os idosos etc. (Foucault, 2013, p. 116).

Quanto às heterotopias de desvio, Foucault (2013, p. 117) explica: “[...] são heterotopias que poderíamos chamar de desvio: aquelas em que se aloca os indivíduos cujo comportamento é desviante em relação à média, ou à norma exigida”. Buscaremos, então, traçar um deslocamento do conceito de *heterotopias* para o plano de imanência da pesquisa, ainda que a escola não seja mencionada pelo autor nessa obra. Consideramos que o conceito de Foucault potencializa nossas problematizações sobre os espaços de aprendizagens escolares, posicionamentos e funcionalidades demarcados nessa relação entre o sacralizado e o dessacralizado, conversando com a ideia de desterritorialização, da transgressão, do fora, do não lugar.

Ao nos apropriarmos desses conceitos para pensarmos a conjuntura escolar, percebemos que a escola comporta tanto lugares sacralizados, quanto os de transgressão, as heterotopias, seja a de crise ou a de desvio. A escola é um lugar de convergência das singularidades, especialmente as escolas públicas, que são, em sua maioria, periféricas e abarcam minorias que se constituem em próprias heterotopias de crise, à medida que aqueles que ocupam esses espaços, em grande parte, vêm de experiências de processos de exclusão; por vezes não se ajustam ao modelo social formalizado, ao modelo educacional engessado, mas também é o lugar do desvio, à medida que seus agentes se reorientam nesses espaços, assumindo outros posicionamentos como modos de ser e estar no mundo. Para sintetizar o conceito de *heterotopias*, Michel Foucault assim apresenta: “O navio, essa é a heterotopia por excelência. Nas civilizações sem barcos os sonhos definham, a espionagem substitui a aventura, e a polícia, os corsários” (Foucault, 2013, p. 121). A analogia permite-nos compreender que, nos lugares aos quais não se permite a existência das heterotopias, as fabulações, os sonhos e a inventividade se esvaem, se definham ou são aprisionados.

Figura 1: A escola como espaço de convergência das singularidades e inventividades



Fonte: Acervo pessoal/ registro cartográfico

Como podemos deslocar nossos pensamentos e práticas para novos contextos educacionais acontecerem? Quais as formas e forças que prevalecem em relação aos espaços existentes nas escolas? Como podemos fazer currículos na/com/para a EJA, transbordando os espaços compartimentados? Propomos pensar a educação e as aprendizagens, considerando que as experiências para além da sala de aula, nos espaços variados da escola e, ultrapassando os muros da escola, constituem um modo possível de fazer este deslocamento: o contato com a comunidade, a vida urbana, as paisagens, a história, a arte, a cultura, experiências que se misturam em múltiplas aprendizagens. Um fazer curricular engendrado pelo corpo coletivo aprendente.

Em nossa busca por transgredir os limites do espaço sacralizado da escola, visitamos um museu dedicado às atividades de difusão e memória da história e cultura dos povos afrodescendentes. O encontro ocorreu após a realização de alguns momentos de apresentação de trabalhos e conversações sobre estudos acerca das relações étnico-raciais, diversidade cultural afro-brasileira e indígena e racismo estrutural no Brasil. Os próprios estudantes apontaram esses temas de interesse que nos abriram caminhos para as composições com todo o corpo coletivo escolar. A visita ao museu foi mais uma experimentação potente desta coletividade, entre muitas outras que houve no ano letivo de 2023, mais uma vez desterritorializando as aprendizagens dos espaços sacralizados, dos fazeres formatados e das teorias engessadas, para expandir, transbordando os limites impostos. Ao acompanharmos esses movimentos, entendemos que não se trata apenas de uma visita a outro espaço físico, mas, sob um olhar sensível, podemos perceber a beleza dos

encontros, os impactos que causam, no corpo aprendente, a alegria dos afetos que transbordam, os múltiplos saberes que vão emergindo no encontro.

**Figura 2: Composições coletivas de currículos nômades**



Fonte: Acervo pessoal/ acompanhamento cartográfico.

Assim, fomos compondo com o outro, afetando e sendo afetados. Essas outras experimentações para além das paredes da sala de aula abrem-nos possibilidades de conexões que vão se estabelecendo, também, nas experimentações com o fora. No encontro dos corpos, os *afetos* e *afecções* que acontecem vão delineando outras aprendizagens, outros caminhos para além dos planos trilhados inicialmente nos planejamentos. As experiências compartilhadas por nossa grupalidade foram importantes oportunidades para acompanharmos esse processo de composição curricular que desloca nossos fazeres coletivos e a perspectiva engessada que, por vezes, temos acerca dos currículos. Além disso, tão importante quanto esses movimentos em outros espaços é o espaço como posicionamento, que abrimos em nossos encontros para as conversações e composições, para estarmos sensíveis às enunciações da grupalidade, para pensarmos sobre as funcionalidades e limites atribuídos aos lugares de aprendizagem.

### **EM MOVIMENTOS SEM FIM...**

Concluimos que concentrar a força dos fazeres educacionais nos encontros coletivos e nos cotidianos escolares significa que compreendemos currículos de modo mais amplo, para além do prescritivo, do processo de ensino-aprendizagem individualizante, mas como redes que se constituem e se afirmam na potência dos saberes que se produzem nas composições das construções coletivas, nas singularidades dos acontecimentos experienciados.

As experiências dos encontros e práticas de uma coletividade heterogênea tanto possibilitam agenciamentos de outros modos de pensar a educação, outras possibilidades de *teorias-práticas* e inventividades de modos outros de ensinar e aprender, quanto levantam dúvidas ante as certezas e movimentos criativos, diante das inflexibilidades do que é imposto. Assim, acompanhar esses movimentos coletivos atravessados por saberes, linguagens, corpos, imagens, afetos e afecções significa que estamos imersos nesses processos imbricados de experimentações e compartilhamos continuamente esses outros possíveis que se vão constituindo na educação de jovens e adultos.

Em nosso objetivo de cartografarmos as macro/micropolíticas em seus emaranhados rizomáticos pelas conexões heterogêneas e multiplicidades que habitam os cotidianos escolares e, coletivamente, engendram currículos nômades, traçando linhas de fuga ao modelo hegemônico, consideramos essa escrita-resistência como uma possibilidade de coletivizar e abrir caminhos para as ressonâncias de outros processos de subjetivação, outros modos de ser e estar no mundo. Entendemos que acompanhar os movimentos de criação de currículos insurgentes em todas as formas e forças que permeiam esse processo requer de nós uma visão ampliada de currículo como algo mutável, fluido e construído nos encontros, nos acontecimentos, nas imprevisibilidades, quando entramos em relação.

Na escrita da pesquisa cartográfica, pesquisador e objeto emergem coletivamente no texto. Ao escrever sobre sensações, enunciações, imagens, paisagens, detalhes do campo, é o coletivo que se faz presente no texto. As palavras tecidas nas experimentações nascem das afecções que acontecem nos encontros, nos agenciamentos, na coletividade, nas mudanças de rota. “O acompanhamento dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo” (Passos, Kastrup, Escóssia, 2009, p. 73). Em uma imersão cartográfica, nossa pesquisa lança-nos ao aprendizado das construções coletivas de fazeres inventivos no plano das intensidades dos cotidianos da educação de jovens e adultos.

Assim, consideramos que não há uma única rota. Não nos é possível fixar, determinar, ou propor um modelo de currículo a partir dessas experimentações dos encontros coletivos, tampouco constitui nosso objetivo com a pesquisa propor moldes, decalques e tentativas de representações. Contudo, entendemos que esses processos em fluxos intensivos criam diferentes linhas que escapam ao modelo homogeneizante e hegemônico de ensinar-aprender. São linhas errantes que se constituem em movimentos micropolíticos como insurgências da coletividade e potencializam a vida. Entendemos que coletivizar esses processos cria ressonâncias que vão estabelecer infinitas conexões e engendrar linhas de fuga a outras realidades para fora dos limites instituídos.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 47–62, 2019. DOI: [10.20396/etd.v21i1.8650819](https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819). Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650819>. Acesso em 4 fev. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, v. 1, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed 34, v. 3, 1996.

DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza* (Vincennes, 1978-1981) / Gilles Deleuze; tradução para o português Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, São Paulo, v. 19, n. 3, 2017. DOI: [10.22483/2177-5796.2017v19n3p529-546](https://doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n3p529-546). Disponível em

<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3152>. Acesso em 2 fev. 2024.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico: as heterotopias*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Edições n-1, 2013.

GALLO, Sílvio. *Delenque e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Ed. Sulina, 2009.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: Edições n-1, 2018.

*Submetido em março de 2024*

*Aprovado em maio de 2024*

### Informações das autoras

Daniele Soares da Fonseca  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
E-mail: [daniele.fonseca@edu.ufes.br](mailto:daniele.fonseca@edu.ufes.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2135-7817>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6672059577651057>

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
E-mail: [tania.delboni@ufes.br](mailto:tania.delboni@ufes.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3950-0427>  
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3008422505347658>