

O signo da arte do cinema na pesquisa-experimentação: pensamentos, redes de conversações e a insurgência do comum

The sign of the art of cinema in research-experimentation: thoughts, conversation networks and the insurgency of the common

El signo del arte del cine en la investigación-experimentación: pensamientos, redes de conversación y la insurgencia de lo común

SANDRA KRETLI DA SILVA¹

FERNANDA BINDA ALVES TOURET²

RESUMO: O artigo apresenta uma pesquisa realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil em Tempo Integral no estado do Espírito Santo, em que professoras compartilharam experiências a partir do encontro com as imagens cinematográficas. Argumenta que esses movimentos ampliam a potência de ação das professoras e as invenções curriculares. Conclui que as imagens cinematográficas potencializam a invenção e a resistência, permitindo currículos que se entrelaçam à diferença e às singularidades.

PALAVRAS-CHAVE: Imagens cinematográficas; currículo inventivo; formação de professores.

ABSTRACT: This article discusses research conducted at a Full-Time Municipal Early Childhood Education Center in [State name], where teachers shared experiences through their encounter with cinematographic images. It argues that these movements expand the teachers' capacity for action and curricular inventions. It concludes that cinematographic images enhance invention and resistance, enabling curricula that intertwine with difference and singularities.

KEYWORDS: Cinematographic images; inventive curriculum; teacher education.

1. Universidade Federal do Espírito Santo.

2. Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMEN: El artículo presenta una investigación realizada en un Centro Municipal de Educación Infantil a Tiempo Completo en [nombre del estado], donde las profesoras compartieron experiencias a partir del encuentro con imágenes cinematográficas. Argumenta que estos movimientos amplían la capacidad de acción de las profesoras y las invenciones curriculares. Concluye que las imágenes cinematográficas potencian la invención y la resistencia, permitiendo currículos que se entrelazan con la diferencia y las singularidades.

PALABRAS CLAVE: Imágenes cinematográficas; currículo inventivo; formación de docentes.

INTRODUÇÃO

O artigo é constituído de uma pesquisa ocorrida no ano de 2024, articulada a uma ação de extensão³ desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral (CMEITI), situado na capital do Espírito Santo, que atende 343 crianças entre seis meses e cinco anos e onze meses de idade. No contexto, 23 professoras, 3 pedagogas, 2 coordenadoras de turno e 27 assistentes de educação infantil, um coletivo composto inteiramente por mulheres, envolveram-se em um compartilhamento de experiências que, entre intensidades e movimentos extensivos, possibilitou construir novos percursos e invenções curriculares a partir das forças e dos afetos ante o encontro com os signos da arte cinematográfica. As problematizações abordam a potência desses signos no fortalecimento de espaços compartilhados e na afirmação da força de ação coletiva.

A escolha dessa unidade de educação como campo de pesquisa se justifica por sua recente inauguração, em fevereiro de 2024, um contexto que favorece a experimentação de práticas formativas e pedagógicas ainda em processo de constituição. Ao acompanhar a construção coletiva da instituição, a pesquisa buscou ampliar relações para produzir deslocamentos, criando aberturas para novas invenções curriculares. Esse cenário emergente, ainda em configuração, possibilitou a emergência de partilhas do sensível (Rancière, 2009), uma vez que a escola se mostrou aberta a práticas formativas que instigam a criação de espaços de encontros e experimentação coletiva. Assim, a pesquisa se insere no movimento pelo qual um contexto educativo recente

3. Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPES), Pesquisador Capixaba - CINEMA: CARTOGRAFIAS DE RESISTÊNCIAS COLETIVAS E INVENTIVAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES, coordenado pela professora doutora Sandra Kretli da Silva, autorizado pelo Comitê de Ética sob o CAAE: 66070322.2.0000.5542.

pode se constituir como um território de invenção e reinvenção das experiências pedagógicas, escapando de dogmatismos curriculares que o enrijeçam.

Nesse intento, ao buscar escapar de currículos endurecidos por meio de processos de formação com as professoras, o comum, entendido por Hardt e Negri (2016) como um mundo compartilhado por todos, sem um “fora”, desestabiliza a rigidez das práticas educativas prescritivas. O comum emerge das relações e da partilha, evocando modos de criação e organização que resistem às lógicas de controle e normatividade. Com esse cenário, no movimento formativo ocorrido no CMEITI, realizamos encontros quinzenais durante um ano letivo com as profissionais da escola. Os encontros aconteceram antes da chegada dos alunos, das 7h às 8h, com todo o corpo de profissionais da escola. Assim, surgiram possíveis cartografias como acontecimentos, resultado dos processos de criação próprios da insurgência micropolítica que, a partir dos movimentos formativos, expande-se para possibilidades de uma transformação da realidade, nas quais se constitui o direito à vida (Rolnik, 2018). As enunciações das experiências vividas por aquele coletivo brotaram no decorrer do processo formativo, provocadas também pelas imagens-cinema disparadas pelas curtas e pelas redes de conversações.

Sendo assim, essa pesquisa discute a potência dos signos da arte do cinema em redes de conversações (Silva, 2019) para a expansão da coletividade e da constituição de uma política da amizade (Ortega, 2000) nos cotidianos escolares e sobretudo indica que essa força de ação coletiva movimenta as invenções curriculares e outras pedagogias, tecidas a partir da dimensão afetiva do acolhimento e respeito ao outro em sua alteridade.

O texto utiliza como metodologia a cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009) para acompanhar os processos formativos e as relações coletivas associadas ao uso de imagens cinematográficas como modo de expressar e compartilhar as experimentações curriculares. A partir da metodologia cartográfica, o texto sustenta que essa abordagem se abre à constituição de redes de conversações (Carvalho, 2009) e à emergência de novos modos de existência no contexto escolar.

Para efetuar um acompanhamento sensível desses movimentos de formação, os encontros foram registrados por meio de anotações em diários de bordo, gravações em vídeo, áudios e fotografias, que ficam arquivados em *drive* para *uso* (Certeau, 1994) de todo o grupo de pesquisa. Esses registros possibilitaram não apenas a documentação das discussões e dos deslocamentos provocados pelo cinema, mas também a análise mais aprofundada das ressonâncias do processo formativo. A

utilização dessas estratégias de registro potencializa a abordagem metodológica cartográfica, ampliando as formas de acompanhamento dos acontecimentos, das falas e dos silêncios que emergiram ao longo dos encontros.

Argumenta que, por meio dos encontros, de que se deriva uma multiplicidade de composições, expande-se a potência coletiva, ao passo que uma docência inventiva vai se delineando junto a movimentos curriculares inventivos em meio às imagens-cinema. Essas imagens operam, portanto, como signos que violentam o pensamento, criam currículos e ampliam as relações de amizade e de solidariedade possibilitando rompimentos com as formas prescritivas de ensino por meio de experiências coletivas, éticas e estéticas.

Entende signos como algo que não preexiste em um sistema simbólico, mas que surge no ato de um encontro, como uma criação singular e ativa, afastando-se de um simples instrumento de representação de significados predefinidos (Deleuze, 2003). O signo, portanto, é dinâmico, único e irrepetível, sendo produzido no momento em que ocorre o entrelaçamento nas relações.

A formação docente se constitui como um processo em constante movimento, marcado por experimentações e múltiplas combinações coletivas que atravessam os *espaçotempos*⁴, sem seguir um formato fixo ou previamente definido de maneira hierárquica. Sob essa ótica, adotamos a perspectiva de uma formação inventiva (Dias, 2015), que busca estimular formas de pensar diferenciadas. Nesse sentido, atuamos na perspectiva de uma formação inventiva na qual se objetiva pensar diferente, fazendo emergir outros modos de se formar – uma formação-experimentação com imagens, palavras e sons (Wunder; Marques; Amorim, 2016) em redes de conversações (Carvalho, 2009) – que afirmam a força de ação coletiva nos/dos cotidianos escolares.

A formação se faz, portanto, por meio de uma prática que rompe representações e age na potência criativa e afetiva das linguagens como atravessamento de acontecimentos. Segundo Wunder, Marques e Amorim (2016), trata-se de um processo que provoca encontros entre educação, arte e filosofia, convidando à criação de visualidades intensivas e fabulações que desafiem modos estabelecidos de pensar. Ao integrar elementos como o cinema, linguagem utilizada como disparador nessa pesquisa, as experimentações buscam tensionar o visível e o invisível, articulando forças que desestabilizam identidades fixas e narrativas pré-determinadas.

4. De acordo com Alves (2003), utilizaremos neste texto algumas palavras grafadas juntas para escapar das dicotomias herdadas do período no qual se constituiu a ciência moderna.

Ao potencializarmos o movimento do pensamento, rompemos a visão tradicional da formação como aquisição de informações. Esse processo torna possível a emergência de enunciados e forças coletivas, promovendo a criação de movimentos e a tessitura de tramas micropolíticas. Dessa maneira, novos mundos e modos de existência ganham espaço no cotidiano escolar, conforme destacado por Dias (2015), quando afirma que as problematizações atuam como importantes aliadas na criação de movimentos e situações que, em vez de desestabilizar a ordem, promovem rupturas e anunciam novos tempos e perspectivas, contribuindo para a construção de territórios de pensamento vivo e intenso nas práticas de conhecimento das comunidades escolares.

A formação, sob essa perspectiva, destaca-se pelo seu modo coletivo, uma vez que as vivências das pesquisadoras e das participantes se entrelaçam, promovendo a desindividualização dos sujeitos. A constituição desse coletivo não se limita à colaboração entre indivíduos, mas envolve a relação de singularidades e de forças que visam construir um comum fundamentado na diferença (Rancière, 2009).

Articulamos redes de conversações (Carvalho, 2009) com as professoras e outros profissionais do CMEITI, movidas por afecções, entendidas aqui como modos de sentir que atravessam e afetam os corpos, criando um campo de intensidades (Deleuze; Guattari, 1992). Essas relações emergem do encontro com as imagens cinematográficas em meio a um movimento de pesquisa-experimentação.

O ato de criar, como uma potência, desestabiliza a linearidade de um trabalho fixo, ampliando-se para o que pulsa vida e diferença. Assim, objetivamos potencializar a pesquisa-experimentação com os movimentos de grupos de estudo e de formação realizados no CMEITI, questionando, junto às professoras, de que forma os encontros e as composições com as imagens cinema em redes de conversações favorecem o fortalecimento da coletividade e das invenções curriculares. Além disso, percorremos caminhos por explorar a força das imagens-cinema para impulsionar movimentos curriculares e cartografar os efeitos desses signos nas redes de afetos e conversações com as professoras.

Apostamos que a disseminação da inquietude do pensamento por meio da imagem-cinema, na pesquisa em educação, se constitui de uma experiência ético-estética, política e filosófica. Esses movimentos, por sua vez, expandem os processos de resistência às tentativas de padronização curricular e agita inventividades do cotidiano escolar (Silva; Zouain; Fernandes, 2021).

Nesse processo de criação e experimentação, manifestam-se mundos outros, distintos dos que os mobilizaram, impulsionando a vida por meio das imagens

cinematográficas como disparadoras desse rompimento no pensamento dogmático no cotidiano escolar. Essa força que transborda no coletivo “engrossa o caldo” (Rolnik, 2018) junto aos movimentos de invenção nos cotidianos, tendendo a insurreições no contrafluxo da macropolítica.

A escola se torna território de força coletiva, na qual emergem criações que subvertem as lógicas hegemônicas. É na potência desses encontros que novas cartografias se delineiam junto à força das imagens e dos afetos, atravessam os corpos, produzindo mundos em que o coletivo não se limita à massificação, mas à constante reinvenção de si e do outro.

SIGNOS DA ARTE DO CINEMA E A EXPANSÃO DO PENSAMENTO NA PESQUISA-EXPERIMENTAÇÃO E NOS MOVIMENTOS FORMATIVOS

Quando entramos em relação com um curta-metragem ou outro signo artístico do cinema, não se trata apenas de uma pausa entre a imagem-movimento e outro tipo de imagem, mas de uma oportunidade para experienciar as relações entre cinema e pensamento. O fato histórico é que o cinema se constituiu como tal ao tornar-se narrativo de modo recorrente (Deleuze, 2005), principalmente em se tratando do ambiente escolar. No entanto, ao apresentar uma história ou intentar o ensejo de uma certa “interpretação”, rejeitam-se outras direções possíveis em que o pensamento pode rasgar caminhos outros e se expandir.

As sequências de imagens – e até mesmo cada imagem ou plano – passam a ser assimiladas a proposições ou enunciados narrativos, que forcejam conduzir muitas vezes uma linha nos movimentos formativos nas escolas, tanto com professoras quanto com crianças. Por outro lado, com Deleuze (2005), ressaltamos o equívoco ao incorrer em estagnações quando se retém apenas em substituir a imagem por um enunciado, que condicionam os enunciados de qualquer linguagem, mesmo que não seja verbal ou opere independentemente de uma língua.

Trata-se então de escapar da busca por traços exclusivos de uma língua no cinema, como articulação, para evitar as armadilhas que rejeitam outras possibilidades no encontro com as imagens cinematográficas. Caso contrário, correríamos o risco de fazer uso das imagens-cinema como mote reducionista e interpretativo, perdendo a dimensão de expansão do pensamento e a efusão dos signos surgentes junto às questões do coletivo.

De tal modo, os signos no cinema não se limitam a representar algo, mas provocam, desestabilizam e transformam as relações entre o espectador e o que é mostrado na tela. Segundo Deleuze (2005), eles vão além da perspectiva semiótica tradicional, não sendo apenas uma relação fixa entre significante e significado, mas uma unidade dinâmica que articula elementos heterogêneos, como imagem, movimento, tempo, afeto e pensamento. Sendo assim, o signo tem uma dimensão sensível e afetiva, que mobiliza por meio de intensidades e emoções que escapam à mera representação. Ele não oferece respostas imediatas, mas convoca a pensar de modo inventivo e intensivo, constituindo-se uma abertura que conecta o visível ao invisível, o sensível ao inteligível ou o afeto ao pensamento, sem dicotomias, permitindo acessar novos modos de experimentar o mundo.

De acordo com Silva (2019), as imagens cinematográficas têm a potência de romper a lógica representacional e o pensamento dogmático, abrindo caminhos para um pensamento sem imagem – um pensamento nômade e inventivo. Assim, a imagem instaura um devir-pensamento que questiona os fundamentos estabelecidos e convida à invenção de outras possibilidades no cotidiano escolar, pois deixam de ser guiadas pela reconhecimento e passam a habitar um plano de criação, sendo atravessadas pelo novo e pelo (im)pensável. Nessa dinâmica, as imagens incitam a invenção e a experimentação, tornando-se forças que expandem os processos inventivos entre as micropolíticas na escola.

Decorre dessa dinâmica um ponto importante que constituiu o nosso movimento de pesquisa e de extensão, pois, por meio de curtas-metragens, possibilitamos o encontro com o pensamento que escapa à imagem (Deleuze, 2021) e ousa atravessamentos que problematizam o vivido na escola com as crianças por meio dos signos que emergem nessa *relaçãoformação*. Trata-se, portanto, de tecer múltiplas redes de conexões comuns entre subjetividades e grupos que estejam vivendo situações distintas, com experiências e linguagens singulares, cujo elemento de união são embriões de mundos que habitam os corpos que delas participam, impondo-lhes a urgência de expandir as forças coletivas e, a partir delas, sejam criados novos modos de *viversentirpensar* nos quais tais mundos possam materializar-se, completando assim seu processo de germinação (Rolnik, 2018).

Conforme entende Rancière (2009), o comum como atua campo imanente em que a vida não apenas pulsa, mas também se manifesta como uma força vital que atravessa e anima o corpo social, impulsionando-o a criar outros modos de existência diante dos desafios que emergem no cotidiano como modo de partilhar

o sensível. Nessa esteira, o comum não é a união de vontades ou uma essência compartilhada, mas um espaço em que diferentes singularidades se encontram e, através do confronto, constroem novos sentidos e possibilidades.

“A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço [...] (Rancière, 2009, p. 16); logo, mais do que uma simples convergência de interesses, é um espaço vibrante no qual a potencialidade da vida se atualiza constantemente, gerando novas maneiras de experimentar que escapam às estruturas previamente estabelecidas. Na efetuação do comum, ocorrem mudanças profundas, pois ele se faz por meio da diferença, em um movimento contínuo de transformação que desafia e subverte as normas instituídas. Esse processo de efetuação não é homogêneo ou previsível; ao contrário, ele se caracteriza por permeabilizar os coletivos de maneira transversal, entrelaçando as relações e as dinâmicas que constituem a vida.

Nesta pesquisa, a experiência formativa com as profissionais da educação mobilizou problematizações por meio do cinema, sendo o curta-metragem *The Last Knit* um dos signos utilizados. No entanto, outros filmes também foram apresentados ao longo dos encontros, ampliando as possibilidades de discussão. Cada escolha foi atravessada pela intenção de provocar deslocamentos e suscitar afetos em relação às práticas cotidianas com as crianças.

As obras exibidas durante o percurso formativo encontram-se no catálogo de filmes do Blog “Com-versações”⁵, cujas temáticas ressoaram com as inquietações do grupo. A seguir trazemos os encontros e atravessamentos com *The Last Knit*, devido ao fato de que sua narrativa gerou um envolvimento expressivo dos participantes, desencadeando discussões intensivas diante desse signo da arte do cinema. Desse modo, a abordagem junto à arte cinematográfica funcionou como um disparador potente, permitindo que as profissionais pudessem relacionar o encontro com o filme às suas vivências no contexto educativo.

LINHA, AGULHA, AFETOS, PERCEPTOS E OUTRAS TESSITURAS

Em um dos encontros com as profissionais de educação infantil, assistimos à obra finlandesa *The Last Knit* (2005)⁶ de aproximadamente 7 minutos, em que uma

5. Disponível em <https://padlet.com/comversacoes/curta-metragem-7qwjh99yo73tvcjy>.

6. Direção de Laura Neuvonen.

mulher tece obstinadamente um cachecol até que sua linha acaba e ela esgota todas as possibilidades de continuar, usando inclusive o próprio cabelo como fio para a urdidura, as imagens evocam signos potentes que quebram os clichês e violentam o pensamento. O curta apresenta, de modo contundente, um corpo imerso em seu próprio fazer, desafiando os limites entre *criarsentirpensar*. A mulher, diante do vazio deixado pelo término do fio, encontra-se em um ponto de ruptura, no qual a insistência em continuar a produção torna-se quase um sacrifício de si mesma.

Essa composição visual, sem palavras, intensifica o impacto das sensações do encontro com as imagens e sons: os gestos acelerados, o olhar fixo e a progressiva desconexão da personagem com o mundo ao seu redor, remeteram às professoras a problematizar o estado de captura de uma lógica produtivista que rege muitos espaços, inclusive os educativos. As imagens não trazem soluções nem respostas fechadas; ao contrário, abrem-se a interrogar as forças que movem nosso cotidiano e as relações com o tempo, o corpo e os processos que criamos.

O encontro com o curta convocou a um deslocamento na maneira de pensar a vida na escola, tantas vezes subjugada a um modo frenético de produção ante as demandas institucionalizadas. Como desafiar as formas padronizadas e lineares de se conceber a educação? As docentes prosseguiram fazendo explodir os afetos que pediam passagem (Rolnik, 2016).



Imagem 1 – Imagens cinematográficas de *The Last Knit*
 Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=YdK91XJUOYM>

A todo o instante, enunciações nos atravessaram por meio de gestos, suspiros, inquietações e silêncios que emergiam pelo movimento formativo, com as imagens do curta *The Last Knit*.

*Às vezes parecemos essa mulher que tece um cachecol
sem nem pensar sobre o que estamos fazendo.
A tesoura me remeteu à possibilidade de romper com o que está dado.
(Aurora⁷)*

Esse agenciamento possibilitou a problematização de como o corpo-escola tem sido obrigado a atender às exigências das secretarias e das políticas curriculares, sendo necessário, muitas vezes, “não parar”, mantendo-se em movimento constante para cumprir as atividades programadas. Esse processo automático, em diversas ocasiões, resulta em uma prática educativa direcionada ao cumprimento de metas e cronogramas inflexíveis, em detrimento da inventividade. Sendo assim, impõe-se a limitação à possibilidade de criação de outros modos de fazer os currículos expandirem-se em potências de invenção, incorrendo na expectativa de acinzentar os encontros com a escola e as crianças.

Rolnik (2018) destaca que o coletivo se apresenta como uma possibilidade de resistência frente aos tempos cafetinos, marcados por obscuridades, neoconservadorismos, cinismos, necropolíticas e guerras, que têm promovido movimentos cada vez mais homogêneos e rígidos. Nesse contexto, o desafio está em superar a divisão entre micropolítica e macropolítica, articulando-as de maneira integrada nos diversos campos relacionais do cotidiano e nos movimentos coletivos de resistência.

Nesses movimentos formativos de encontro com as imagens cinematográficas, convocamos modos de “confluenciar” com a escola para que a vida brote e então compartilhem afetos, pois a “[...] *confluência* é a energia que está nos movendo para o compartilhamento [...]. A *confluência* é uma força que rende, que aumenta, que amplia” (Bispo, 2023, p. 14) por meio da qual professoras e crianças vivenciam o cotidiano em experiências de comunidade, que se difere da

7. Os nomes das professoras citados neste artigo foram criados e fabulados pelas pesquisadoras e são entendidos em agenciamentos coletivos de enunciação. De acordo com Deleuze e Guattari (2011), as enunciações não se restringem à comunicação de informações, mas são compreendidas como afetos que emergem e se propagam nas redes de conversações. Esses afetos produzem intensidades, compondo campos relacionais que ampliam a potência dos corpos e das coletividades, permitindo a criação de novos sentidos e mundos possíveis.

sociedade: “Enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos” (Bispo, 2023, p. 29), com e na diferença.

Ao ser atravessado pela potência das imagens cinematográficas, o coletivo é provocado a repensar o cotidiano escolar como espaço de criação e encontro entre um comum compartilhado, em que as relações são tecidas no entrelaçamento das diferenças. As imagens, ao romperem o óbvio e o previsível, mobilizam sensibilidades e instauram um campo de experiências em que o coletivo se afeta. No entanto, Bispo (2023, p. 36) ressalta:

“Cuidado, não é troca, é compartilhamento”. Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto.

Diante disso, os movimentos docentes de *aprenderensinar* não se constituem em uma mera repetição dos fazeres previstos e/ou planejados em meros movimentos de troca. É exalar vida nos veios das determinações verticalizadas por meio das resistências coletivas que se fortalecem mutuamente nos cotidianos escolares de modo compartilhado.

As docentes insistem em escapar, fazer insurgências junto às crianças, reverberando a vida nos possíveis que são pensados, movimentados e expandidos em meio aos acontecimentos cotidianos, ao enunciar durante nossos encontros formativos que procuram lugares de vida para estar com sua turma.

O CMEITI ainda é novo e quase não tem lugares apropriados para que os menores brinquem sem que o chão machuque, pelo fato de ser feito de um material grosseiro que rala a pele deles. Mas ainda assim a gente insiste, forra o chão com palha, tapetes e vai respirar um pouco de ar fora da sala.
(Brisa)

No gesto de insistir, de forrar o chão com palha e tapetes, de respirar fora da sala, as professoras tecem linhas de fuga que atravessam as condições supostamente impostas pelo espaço escolar. Inspiradas por uma ética da invenção, como propõe Rolnik (2016),

elas não se resignam às restrições materiais ou às normas instituídas, mas criam aberturas para o surgimento de territórios vivos, em que a vida com as crianças possa proliferar.

Esse movimento evidencia a insurgência micropolítica, qual seja, uma resistência que se faz no cotidiano; ao buscar “lugares de vida”, as docentes experimentam novas linhas e cores, uma costura outra em currículos engendrados nas possibilidades junto a um devir-vida, que não se limitam ao prescrito.



Imagem 2 – Tessituras para insurgir
Fonte: Acervo pessoal (2024)

Ainda movimentadas pelos afetos do curta *The Last Knit*, uma das professoras enuncia ter se recordado naquele instante que, durante a semana, junto ao seu grupo de sala, começaram a rever o horário do banho institucionalizado das crianças, tendo em vista ser um centro de educação de tempo integral e o banho se constituir uma das ações pensadas pelo coletivo a serem realizadas para o bem-estar dos pequenos.

O horário que o banho está tem atropelado a rotina, mas se a gente muda esse horário, a gente perde a faixa de sombra boa do pátio onde eles brincam. Tem coisa que parece que está tão certa, como o tecer do cachecol daquela moça do curta, mas às vezes a linha arrebenta ou o novelo acaba. São movimentos de afirmar a nossa docência quando a gente pensa onde está a sombra, que horas seria melhor dar o banho, pois nada cabe somente naquelas caixinhas do institucionalizado. E toda hora que a gente acha que tá certa, a gente não tá e a gente se remexe de novo.
(Luah)



Imagem 3 – Em busca da faixa de sombra
Fonte: Acervo pessoal (2024)

As enunciações prosseguem:

O encontro das crianças com as escolas e professores produzem um deslocamento de uma rotina fixa, pois as crianças não são homogêneas, mas cada uma traz sua própria singularidade, bem como os docentes e processos educativos. O que funciona pra uma turma não necessariamente funciona pra outra, os encontros da infância com o mundo adulto na instituição escolar proporcionam infinitas possibilidades de relacionamento.
(Iara)

Sendo assim, as professoras expandem o *saberespensaresfazer* em criações cotidianas, como se fossem um “[...] viajante que vive sucessivas experiências de problematização [...]” (Kastrup, 2001, p. 17). A cada movimento cotidiano, a vida docente é chacoalhada ao estranhamento em meio à ausência da sombra no pátio cercado apenas por muros, consequência das inúmeras derrubadas de árvores realizadas durante a construção do CMEITI. Os processos de inventividade não podem ser apagados, pois há sempre um modo de insurgir para fazer partilhar o sensível, em que os espaços se refazem pelo comum compartilhado de modos singulares, permeando diferentes subjetividades (Rancière, 2009).

Embora inspiradores, esses movimentos podem ser facilmente cooptados pelo que as professoras descrevem como o “institucionalizado”, reforçando as mesmas estruturas que pretendem transformar. Rolnik (2018) adverte sobre o risco das ilusões reconfortantes, que, ao trazerem uma sensação de alívio, podem desviar o foco da urgência em descontinuar o estabelecido. Assim, a insurgência vai além da resistência ou da contestação, configurando-se como um processo de análise e deslocamento que busca desconstruir as bases subjetivas do poder vigente. As ações macropolíticas estão intrincadas nas instituições e permeiam diferentes espaços, áreas, terrenos, salas e práticas das professoras. Assim, mesmo diante das condições impostas, seguimos reafirmando a potência do que insiste em resistir.

A escola é grande, mas sem espaços livres! O CMEITI parece EMEF [Escola de Ensino Fundamental], não temos espaços livres para as crianças! Não é só o mobiliário, são espaços pensados para colocar o máximo de crianças possível!
(Estela)

Diante dessas questões e dos efeitos dos encontros formativos, o coletivo se movimentou e posteriormente algumas estruturas foram se modificando no CMEITI para acolher as crianças. As profissionais instalaram juntas algumas esteiras nos pergolados, trazendo áreas de sombra e aconchego, além disso, pisos apropriados foram colocados em alguns espaços diante das demandas elencadas pelo grupo.

As professoras ampliaram a potência da invenção ao criar maneiras diferentes de *saberpensarfazer*, abrindo caminho para novos possíveis e afirmando uma micropolítica que nos desestabiliza e desterritorializa. A micropolítica é compreendida como uma maneira de escapar e ressignificar a realidade a partir do campo das forças e dos deslocamentos, ao mesmo tempo em que essas dinâmicas produzem afetos,

desejos e novas realidades. Carvalho (2019) ressalta que o devir como movimento caracteriza-se pela multiplicidade e singularidade, sendo composto por relações de velocidade e lentidão e por afetos que transcendem o limiar da percepção, acessíveis apenas no plano de imanência.

Carvalho (2019) e Rolnik (2016) nos convidam a problematizações sobre a relação intrínseca entre as macropolíticas e as micropolíticas, destacando como ambas se entrelaçam. A micropolítica, nesse cenário, ganha relevância no campo da educação, na qual frequentemente são priorizadas apenas as formas, desconsiderando-se os *espaçotempos* que ela potencializa. Diferentemente da ideia de pequenez, a micropolítica, como destacam Deleuze e Guattari (2012), caracteriza-se pela natureza de sua “massa” e pela diferença que estabelece em relação às linhas segmentadas do nível molar.

A insurgência na micropolítica ocorre pela afirmação da vida e pela resistência em meio às estruturas concretas, buscando manter viva a conexão com a natureza e desestabilizar o poder hegemônico. Essa força vital emerge independentemente do contexto social e econômico ou das posições ocupadas nas relações de poder, criando fissuras que permitem o florescimento da vida no ambiente escolar. Enquanto na macropolítica os agentes da insurreição são tradicionalmente associados ao polo subalterno em pares binários que, na esfera micropolítica, os rompimentos podem se manifestar em qualquer ponto da rede social (Rolnik, 2018).

Nesse contexto, o desafio reside em superar a dicotomia entre micro e macropolítica, articulando-as em todos os campos das relações cotidianas e das ações insurrecionais coletivas, conforme sugere Rolnik (2018). Ao desafiar as estruturas impostas, as professoras, junto às crianças, tecem outras tramas de vida, que reverberam em práticas pedagógicas que acolhem o imprevisível e o sensível, ampliando as possibilidades de inventar e aprender em conjunto.

TECER URDIDURAS NÃO FINALIZADAS JUNTO À VIDA POR INSURGÊNCIAS E INVENÇÕES COTIDIANAS

Insurgir no cotidiano escolar “[...] é enfrentar este problema, de ligar de maneira indissociável o aprender e o inventar [...]” (Kastrup, 2001, p. 18) nas vias que disparam um ar vital, um ar que rompe forças e fluxos que penetram esse cotidiano cimentado. O CMEITI segue multiplicando-se no corpo-escola entre crianças e professoras, que se constituem com a vida. Para sentir o ar, traçam estratégias que

quebram as prescrições, reverberando na contramão com movimentos expansivos que potencializam as possibilidades de invenção em meio aos currículos.

Dessa maneira, o processo formativo com as professoras se expandiu por meio da diferença e da invenção (Kastrup, 2001), como um desvio das imposições lineares presentes no cenário educacional, seja pelo espaço construído nas paredes que intentam conter o coletivo, seja por tantos outros fios dicotômicos que forcejam enovelar a aprendizagem inventiva e as práticas docentes.

Lançamo-nos a desalinhar os fios endurecidos para transpor as barreiras limitantes do que está posto e, com isso, permitir que novas tramas sejam tecidas e compartilhadas, em que os processos de *aprenderensinar* se conectem mais aos fluxos da vida do que às estruturas rígidas e predeterminadas. Esse desalinhar abre espaço para que o sensível, o imprevisto e o coletivo expandam a vida, criando territórios que afirmam a diferença como potência (Deleuze, 2021). Assim, as práticas docentes deixam de ser meramente reprodutivas para se tornarem gestos de criação e resistência, constituindo currículos-vida que, ao desafiar as normas instituídas, acolhem o inesperado e fazem emergir modos outros de estar e aprender juntos.

Por meio da diferença e dos movimentos inventivos, os encontros com a escola e as imagens cinematográficas desestruturaram imposições rígidas, que frequentemente tentam aprisionar tanto professoras quanto crianças em formas lineares e homogêneas. Alinhavamos aberturas à criação, insurgindo contra as macropolíticas, em meio a cartografias que desfazem essa possível urdidura rígida, lançando-se ao pensamento que escapa à formatação imagética e se espraia em expansões de criação.

Portanto, as imagens cinematográficas ampliam as possibilidades de invenção e resistência nos encontros cotidianos formativos das escolas. Atravessar esses movimentos intentados pelas macropolíticas é um ato de resistência e de criação, que se abre a outros encontros curriculares em possibilidades diversas, diante das quais o novo e o inesperado emergem. Então insurgimos cotidianamente em meio a uma urdidura de possíveis em que os currículos transbordam e se entrelaçam à diferença e às singularidades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.
BISPO, A. S. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

- CARVALHO, J. M. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>.
- CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et alii; Brasília: CNPq, 2009.
- DELEUZE, G. **Cinema 2: a imagem-tempo**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Sueli Rolnik. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñóz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIAS, R. Pesquisa-intervenção e formação inventiva de professores. **Revista Polis e Psique**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 193-209, mar. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/53949>. Acesso em: 3 maio 2024.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Bem-estar comum**. Tradução de Clóvis Marques. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.
- KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2024.
- ORTEGA, F. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas de desejo. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- ROLNIK, S. **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**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p. 283-300, out. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19823052019000500283&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 13 ago. 2024. Epub: 22 jan. 2020. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.44923>.
- SILVA, Sandra Kretli; ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago; FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo. O cinema em redes de conversações: inventando novos modos de produção de pesquisa e currículos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 359-371, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.53558. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53558>. Acesso em: 13 ago. 2024.

THE LAST knit – Kutoja. [S. l.: s. n.]. 2005. 1 vídeo (6min 42seg). Direção: Laura Neuvonen. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YdK91XJUOYM>. Acesso em: 20 maio 2024.

WUNDER, A.; MARQUES, D.; AMORIM, A. C. R. Pesquisa-experimentação com imagens, palavras e sons: forças e atravessamentos. *Visualidades*, Goiânia, v. 14, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/vis.v14i1.43043>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43043>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SOBRE AS AUTORAS

Sandra Kretli da Silva é professora Adjunta IV, vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Núcleo Docente Estruturante do CE/Ufes (2014-2015) e (2022-2023). Membro da Comissão Permanente de Avaliação das Políticas Educacionais do CE/Ufes. Professora permanente e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). Realizou estágio de pós-doutorado em Educação na linha de pesquisa Currículo e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social, da FaE/UFMG. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq “Com-versações com as teorias pós-críticas em currículos, culturas e formação de professores” (PPGE/Ufes), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Culturas (GECC), da FAE/UFMG e do ESCRE(VI)VER: Grupo de estudos e pesquisa com narrativas em educação, da UFBA. Foi vice-coordenadora do GT Currículo da Anped no biênio 2019-2020 e coordenadora do GT Currículo no biênio 2020-2021. Membro do comitê científico da Anped no biênio 2017-2018. Atualmente é membro titular do comitê científico do GT Currículo da Anped, no biênio 2022/2024. Membro atuante na nova direção da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Membro do AERA. Pesquisador Capixaba (FAPES). Professor Visitante na Universidade de Corunã (UDC), Corunã, Galícia, Espanha, de agosto a outubro (3 meses), de 2024 como bolsista do Programa Institucional de Internacionalização (Capes PrInt). Bolsista do CNPQ – Pós-Doutorado Senior (2025-2026) no grupo de pesquisa «Currículo,

Redes educativas e Imagens», coordenado pela professora Nilda Guimarães Alves no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPED/UERJ).

E-mail: sandra.silva@ufes.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9800-6192>.

Fernanda Binda Alves Touret é doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação (PPGE/Ufes), na linha de pesquisa “Docência, Currículos e Processos Culturais”. Possui Especialização em Educação Infantil e Especial pela Universidade Cândido Mendes e Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia FAESA (2001). Atualmente é professor de Educação Infantil – PEB I da Prefeitura Municipal de Vitória. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. Realiza formações para professores e profissionais da Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de Vitória. Participa do grupo de pesquisa “Cartografia, infâncias, docências e currículos” (CNPQ) e do grupo de pesquisa “Com-Versações com as Teorias Pós-Críticas em Currículo e Formação de Professores”, da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do GT Avaliação – Prefeitura Municipal de Vitória/ES.

E-mail: ferbinda@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2898-8180>.

Recebido em 16 de janeiro de 2025 e aprovado em 01 de março de 2025.