

OS MÚLTIPLOS TEMPOS DO APRENDER NO CURRÍCULO ESCOLAR

Janete Magalhães Carvalho

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Steferson Zanoni Roseiro

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Resumo

Este artigo objetiva discutir as concepções de tempo na obra filosófica de Gilles Deleuze, para potencializar uma aprendizagem para além do hábito e da memória, ou seja, baseada na perspectiva de um tempo não somente cronológico, mas no “sem-fundo” da multiplicidade temporal produtora de presente e futuro. Utiliza, como abordagem metodológica, redes de conversações com professores, disparadas por curtas-metragens, buscando forçar o deslocamento de pensamentos, pela criação de superfícies vibráteis que iluminem o passado, o presente e o futuro. Intenciona, assim, suscitar uma criação de sentidos em direção a devires de outros possíveis mundos, buscando a abertura do pensamento ordinário para o extraordinário, visando a docências não dogmáticas e aprendizagens menos anamnésicas no currículo escolar.

Palavras-chave: Currículo. Aprendizagem. Tempo. Multiplicidade. Criação.

Abstract

This article aims to discuss the conceptions of time in the philosophical work of Gilles Deleuze, to enhance learning beyond habit and memory, that is, based on the perspective of a time not only chronological, but on the “bottomless” of temporal multiplicity producer of presente and future. As a methodological approach, it uses networks of conversations with elementary school teachers, triggered by short films, seeking to force the displacement of thoughts, by creating vibrating surfaces that illuminate the past, the presente and the future. Thus, it intends to stimulate the creation of meanings towards becoming from other possible worlds, seeking the opening of ordinary thinking to the extraordinary, aiming at non-dogmatic teaching and less anamnestic learning in the school curriculum.

Key words: Curriculum. Learning. Time. Multiplicity. Creation.

Introdução

Em tempos de Base Nacional Comum Curricular (2018) – documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver nas etapas e modalidades da educação básica – e, portanto, de reorganização curricular, é importante destacar um aspecto que escapa a algumas leituras da educação escolar: ela, na sua versão formalmente instituída, sempre foi incapaz de pensar o não pensado e ir além de um círculo temporal cronológico. Temos visto a educação escolar ser pensada majoritariamente sob a lógica de um tempo esperado (Costa, 2017; Dias, 2018) ou de planejamento de futuro (Motter, 2018). Ou seja, um tempo curricular baseado em fundamentos e/ou no princípio da identidade – princípio de uma mesma temporalidade para a aprendizagem de todos os estudantes.

De modo geral, as teorias pedagógicas antigas e atuais, partindo de pressupostos distintos, destacam como centralidade do processo educativo o vínculo entre o ensinar e o aprender, com ênfase nos processos de ensino (Noguera-Ramirez, 2011). Nesse sentido, pontuam, direta ou indiretamente, que só se aprende aquilo que é ensinado e, portanto, sem ter alguém que ensine, não se consegue aprender. Então, se só se aprende o que é ensinado, por consequência, pode o ensino controlar e quantificar como ou quanto alguém aprende, possibilitando o processo curricular ser tomado em uma perspectiva científica. “A questão é que este controle sobre o aprendido, através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira” (Gallo, 2012, p. 2).

Assim, o currículo, em sua leitura tecnicista entendida como processo de objetivação do outro (Lopes; Macedo, 2011), expressa-se pela burocratização, pela abstração, pela fragmentação e especialização dos saberes e fazeres, remetendo ao disciplinamento para a formação de “corpos dóceis” (Foucault, 1987) que se manifesta: pela espacialização, com cada um em seu lugar e um lugar para cada um; pelos controles minuciosos das atividades, com horários previamente determinados para todas as atividades e com o valor do tempo em si mesmo; pela vigilância hierárquica, de modo que, na escola, tudo parece estar organizado, para que os alunos não desenvolvam sentido algum de posse ou controle; pela sanção normalizadora mediante a análise contínua das condições de disciplinamento e a correção dos possíveis desvios; pela realização de exames, que se constitui como instrumento que permite quantificar, classificar, punir e excluir.

Entretanto, muitas são as análises que comprovam a disciplinarização curricular e sua utilização como estratégia de controle (Noguera-Ramirez, 2011), assim como são muitos os estudos que debatem como algumas supostas formas de libertação de tais dispositivos acabam por engendrar outras formas mais sutis de poder manifesto, por exemplo, na falta de condições dadas às crianças das camadas populares e aos professores como também aprendentes (Carvalho, 2009). Tais reproduções contínuas e superficiais do currículo escolar parecem ser de pouca eficácia na função de diagnóstico e problematização da realidade escolar e das estratégias necessárias a outra visão das temporalidades e das forças em relação que coexistem nos espaços e tempos escolares e para além do já pensado e prescrito.

Se por currículo entendemos forças em relação (Carvalho, 2019a), por forças em relação compreendemos não apenas aquelas referidas ao âmbito do currículo no entorno da escola (professores, equipe técnico-administrativa, alunos, pais, comunidade...), mas também outras instâncias que atravessam o currículo escolar, como as diretrizes e programas emanados do MEC, da Secretaria de Educação Municipal e Estadual, de outras secretarias, de artefatos culturais, como o livro didático, a Internet e outros, que atravessam o chão da escola, mantendo com ela, direta ou indiretamente, conversações e ações complexas.

Desse modo, este artigo objetiva discutir as concepções de tempo na obra filosófica de Gilles Deleuze, investigando suas contribuições para potencializar aprendizagens para além do hábito e da memória, ou seja, baseada na perspectiva de um tempo não somente cronológico, mas no “sem-fundo” (Lapoujade, 2015) da multiplicidade temporal produtora de presente e futuro. Deriva o artigo de um subprojeto de pesquisa mais ampla, cadastrada no Diretório de Pesquisas do CNPq, denominada “Imagens, signos artísticos instigando aprendizagens nos currículos em cotidianos escolares: potencializando a constituição de corpos coletivos”, e aprovada no CNPq para o período 2020-2025. Utiliza metodologicamente redes de conversações tecidas com professores em reuniões semanais durante o ano letivo de 2020 com escolas públicas da região metropolitana da Grande Vitória-ES, valendo-se de curtas-metragens – *Proibido Cantar* (2020), *Decaf* (2018) e *Merlot* (2016) – como disparadores de sínteses do tempo em direção a devires de outros possíveis mundos e buscando a abertura de outros tempos nos currículos escolares para a ocorrência de aprendizagens menos anamnésicas e modulares com a superação da padronização no ato de pensar.

As conversas com os professores foram gravadas e transcritas. Ao longo do texto, elas aparecerão em itálico e com espaço simples, sem nenhum tipo de identificação ou diferenciação dos participantes. Em todos os momentos, as conversas ocorreram em múltiplas vozes. Optamos também por não recuar as cenas ou reduzir a fonte, ao apresentarmos as conversas, de modo a dar maior visibilidade a seu texto, apostando eticamente em sua possibilidade de leitura em igual peso com o texto acadêmico.

Desse modo, as conversas são tomadas, no limite desta escrita, como explicitações coletivas, entendendo que todas as práticas são políticas e imersas em redes de conversações, como formas de dizer de nossas experiências. O critério para a seleção da escola e, nela, das professoras foi o da adesão ou interesse em participar dos grupos a serem estabelecidos com os professores. As conversações realizadas em encontros com os professores foram gravadas, transcritas e associadas aos registros realizados durante as conversações informais entre pesquisadores e professores. Nesse aporte metodológico, as conversações são tomadas para além do processo de individualização, ou seja, concebidas como agenciamentos em redes de conversações (Carvalho, 2019b) que potencializam acontecimentos inscritos em modos coletivos. Denominamos coletivo o plano que permite superar a dicotomia *indivíduo-sociedade*, tomando coletivo não como totalização, mas como agenciamento: “[...] a relação, entendida como agenciamento, é o modo de funcionamento de um plano coletivo, que surge como plano de criação, de co-engendramento dos seres” (Escossia; Kastrup, 2005, p. 303). Coletivo como multiplicidade, para além do indivíduo, aquém da pessoa, “[...] junto a

intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (p. 303).

Ao focarmos as conversações como práticas e políticas, entendemos política como um modo de atividade humana que coloca sujeitos em relação, articulando-os entre si, segundo padrões e normas não necessariamente jurídicos ou relacionados com um marco legal-institucional. Isso porque a política se faz também, e de forma intensa, por microrrelações (Deleuze; Guattari, 1997a). Desse modo, o caso individual, visto que envolto em processos de individuação, nunca expressa uma forma, mas, sim, o formigamento de muitas intralutas que revelam a densidade política da realidade do caso e do em espaço-tempo que habita, podendo-se fazer o desdobramento de um caso na direção do plano coletivo das conversações.

O currículo sem a determinação de um fundamento

Lapoujade (2015) aborda como o sem-fundo dos territórios e suas multiplicidades constituem o plano de onde se deve partir, impedindo que os fundamentos exerçam sua função legisladora e reguladora. Carvalho (2019a), por sua vez, pontua como tais princípios fundam currículos escolares prescritivos, baseados em princípios que povoam o mundo das representações, das cópias e modelos hierarquicamente estabelecidos.

Deleuze (1999, p. 125) pontua como sentido de educação propiciar a problematização e criação de novos conceitos que “[...] ultrapassam as dualidades do pensamento ordinário e, ao mesmo tempo, dão às coisas uma verdade nova, uma distribuição nova, um recorte extraordinário”. Portanto, assume que à educação compete a busca de novas experimentações e atos de criação como negação da univocidade da verdade que ainda pauta, sobremaneira, o currículo e o processo de ensinar-aprender.

Para Deleuze (1988, p. 48), “[...] nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”. Isso diz respeito à ultrapassagem do pensamento ordinário, de uma docência dogmática para o “sem fundo” do pensamento extraordinário.

Mas o que vem a ser o pensamento ordinário?

Pensamento ordinário é o que se faz tomando por base um fundamento de verdade. Dito de outro modo, ordinário seria aquele pensamento que se move em uma única direção, respeita uma ordem e avança conforme a sucessão dos elementos dispostos. Ordinário é, assim, aquele pensamento que não se liga, portanto, a qualquer pensamento, mas à imagem “clássica” do pensamento, igualmente àquela que “[...] informa e estrutura o pensamento representativo”, também chamada de “[...] imagem dogmática do pensamento” em seus fundamentos (Bianco, 2002, p. 183).

Desse modo, o pensamento ordinário é o que se crê capaz de representar o mundo como ele *verdadeiramente* é. O pensamento ordinário, nas palavras de Deleuze e Guattari, é o que vai fornecer as “regras protetoras”, ajudar a encadear nossas ideias “segundo um mínimo de

regras constantes” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 237). Age ele como “[...] uma espécie de ‘guarda-sol’ que nos protege do caos” (Idem, p. 238). Ao mesmo tempo, contudo, também anula a diferença e, por conseguinte, é redutor/limitador das múltiplas formas de pensar e de aprender, assim como de espaço-tempo propício para a abertura do pensamento para aprendizagens diferenciais.

O curta-metragem *Proibido Cantar* (2020) põe em xeque o hábito e o pensamento ordinário, quando, no cenário de um agradável vilarejo, um corpo-ave arromba a quietude da vila e afeta os corpos entoando tranquila canção. Acostumados ao silêncio taciturno advindo de uma placa de *Proibido Cantar*, a música faz olhos arregalarem, corpos dançarem e corações palpitem. Contudo, faz também o controle se intensificar, de modo que, de uma hora para outra, a ave-cantante é atravessada por uma força policial que destrói o instrumento do qual pensa advir a alegria. Porém, justamente quando a polícia quebra o instrumento musical, os outros animais dão sinais da vitalidade que os atravessou. Buscam a ave-cantante da sarjeta em que se escondeu, almejando o retorno do impulso de vida reencontrado. Entretanto, dessa vez, a canção nada tem de tranquila. O ritmo é um mambo que desafia diretamente a força policial, colocando todos os animais a desafiar a apatia da vida controlada.

Ao final da apresentação do curta, dois professores assim se manifestam:

Que filme bonito, né? Eu sei que ele provoca a gente, mas é tão bonito que nem ligo. A gente tem um monte de regra na escola e sempre falamos que é para o bem deles, que é para ajudar eles... mas ajudar onde? Ajudar a eles ou a gente? Ajudar em quê? Como? Em que sentido?

Também fico nessa... quando a gente podia estudar presencial (parece que foi há muito tempo!), sempre tinha um menino ou outro que pedia para cantar enquanto eles copiavam matéria. Nunca liguei. Mas teve uma vez que resolveram assoviar... Para quê! Ameacei todos eles! Deixei sem recreio, disse que todo mundo ia levar ocorrência... Só queria saber quem era! E sabe qual foi o melhor? Ninguém denunciou! Sempre falei com eles para se juntarem contra quem ameaça eles... na hora eu fiquei P da vida! Mas quando a poeira abaixou e vi as coisas claramente, foi digno de elogio: eles não só se juntaram, como também desafiaram a “autoridade” ali da sala, né? Eu tentando manter tudo em ordem e eles dizendo: “Alto lá! A ordem não é só sua!”

O encontro dos professores com o curta-metragem *Proibido Cantar* (2020) põe em questão, em um primeiro momento, justamente os limites dos espaços-tempos curriculares. Um corpo-música adentra um vilarejo cheio de vida e arrasta consigo as forças vitais de uma existência não controlada. Conforme observam os professores, é preciso questionar quais são os princípios que regem os fundamentos. Conforme sugere Lapoujade (2015), é preciso perguntarmos em quais bases funcionam algumas organizações ditas necessárias, no caso, as que fundamentam as nossas organizações curriculares.

Assim, o papel essencial do fundamento é operar como razão suficiente ou o que se apresenta como tal, ou seja, o solo a partir do qual emerge o princípio transcendental que permite julgar e distribuir direitos segundo as exigências próprias do fundamento e, finalmente, o princípio empírico que tem por função reger, segundo a atribuição de direitos, a administração de um território campo (Deleuze; Guattari, 1997b). No caso do currículo escolar, o direito dos estudantes é precisamente o de serem desprovidos de direitos, visto que não dispõem de nenhuma linguagem preexistente para estabelecê-los, como se suas expressões ameaçassem as outras formas de direito, tais como: do Estado, dos mercados e das instituições/organizações.

Sendo assim, o pensamento é sujeitado ao fundamento, isto é, a uma imagem representacional previamente estabelecida que confere, conforme a visão platônica, ainda dominante, uma identidade ao Mesmo, sendo a diferença concebida como um simulacro e/ou uma Ideia imperfeita, pois foge ao modelo. E, assim, se faz o primado do ordinário no currículo escolar: um currículo baseado na linearidade dos tempos de aprendizagem, uma temporalidade linear e segmentar na qual o estudante rememora coisas do passado e prevê algo do futuro numa sucessão cronológica.

Numa das reuniões semanais da escola, foi apresentado o curta-metragem *Decaf* (2018), que aborda o cotidiano de dois animais de estimação: um gato e um cão. O curta enfoca a relação entre um cão vivaz que, diante da falta de vontade de brincar do gato, passa a alimentar o gato com cafeína. Logo que a cafeína começa a fazer efeito, os dois podem, enfim, viver a amizade tão sonhada pelo cão. Não tarda, contudo, que o cachorro se veja numa relação de manutenção do vício do gato. O felino, tornado dependente do café, começa, então, a fazer estripulias que o cão não dá conta de acompanhar. Assim, o gato já não é o possível amigo, mas um corpo que dá ordens. A exigência constante deixa o cão em dificuldade para lidar com a velocidade e a intensidade do felino. Até que, em desespero, o cão procura um modo de interromper os fluxos de atividade incessante do felino, ao dizer: basta!

Ao final do filme, os professores viram-se refletidos naquela situação, ou seja, justamente diante das sucessões cronológicas e do fundamento da lógica linear repetitiva de um currículo em exaustão. Assim se expressaram nas conversações:

Olha, essa gatinha sou eu! Café purinho para trabalhar, gente!

Tem hora que eu me pergunto se tudo isso é possível, sabe? A Secretaria manda documento atrás de documento... planilha disso, planilha daquilo, habilidades essas, competências aquelas... A gente tem que ficar igual ao cachorrinho que tenta acompanhar a loucura do gato viciado, sabe?

Parece que o povo da Secretaria acha que só porque está tudo em linha bonitinho e certinho fica mais fácil para a gente fazer o que querem. É tipo linha de produção. Mas quem disse que nós concordamos com essa linha? E as crianças? Elas concordam? Eu não concordo com a colega não... acho que não somos o cachorro que tenta acompanhar o gato viciado não. Somos é o próprio gato! O

que eu não sei é se somos nós mesmos que colocamos o café para conseguirmos acompanhar o ritmo ou se colocam para nos fazer trabalhar no ritmo que eles querem. Mas foi sempre assim!

Observa-se, portanto, o presente sendo justificado pelo passado (hábito), anulando possíveis aberturas para outros modos de criar currículo e aprendizagem.

Para Deleuze (1988), a noção de repetição escapa do seu uso corrente pelo senso comum e não designa a reprodução do semelhante e da identidade, traçando uma injunção entre repetição e diferença. O que repete sempre é a diferença, a emergência de uma novidade, uma diferença que é a afirmação da positividade, e não da negatividade; a repetição é uma transgressão do que está aí.

Assim, a repetição para Deleuze (1988) seria responsável por quebrar os círculos através dos quais o fundamento subordina e submete o fundado à sua ação e a aprendizagem a uma linearidade temporal cronológica. Para o autor, a quebra da linearidade temporal ocorreria por meio do aprofundamento das *três sínteses do tempo*, que são os três grandes momentos da repetição que, ao se atualizar, produzirá a diferença, passando do ordinário ao extraordinário.

A primeira síntese remonta do presente como fundação do tempo à segunda síntese, a qual pela memória passaria da fundação do tempo (hábito) para um passado puro como fundamento do tempo (memória), chegando à terceira síntese, que iria rumo ao extraordinário da criação, afirmando a diferença e a multiplicidade.

Se o pensamento ordinário é representativo, então é este que busca aprimorar a correspondência com o que lhe é externo, voltando-se cada vez mais para suas referências, fugindo do caos que é propriamente o pensar. Uma nova imagem do pensamento ocorre justamente por meio de um mergulho no caos e, por isso, acontece pela instauração de um plano de imanência em que coexistem as temporalidades do presente, passado e futuro.

Cabe, entretanto, destacar que a temporalidade e/ou os tempos curriculares e escolares discutidos neste artigo se distinguem dos tempos livres escolares defendidos por Masschelein e Simons (2014), pois partem de pressupostos teóricos diferentes (apesar de concordarmos em que, para o surgimento do pensamento extraordinário, os tempos escolares não compactados são essenciais).

Para Masschelein e Simons (2014, p. 159), o tempo livre torna-se necessário no sentido de que “[...] seria preciso provar que na escola a pessoa aprende melhor, mais, ou de uma maneira diferente do que fora dela. E isso está se tornando cada vez mais difícil de fazer”. O tempo livre seria a ampliação dos espaços-tempos dos ambientes de aprendizagem e a reinvenção da escola, considerando o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação. Um tempo livre que transformaria os conhecimentos e as habilidades em bens comuns.

Sem pretendermos diminuir ou criticar a abordagem acima, somente desejamos frisar que advogamos, para além de espaços-tempos livres, a consideração de temporalidades distintas, porém conjugadas, pontuando para outros modos de compreensão do processo de aprender.

Importa considerar que, para Deleuze (1988), há uma íntima relação do aprendizado com o tempo: há um tempo para o aprender, tempo que só pode ser capturado e experimentado pelo próprio aprendiz; paralela e paradoxalmente, há também o tempo da aula que passa; entre outros tempos.

Entretanto, no ideal de educação dogmática como formação pelo ensino, a dimensão afetiva e sensível e/ou a emoção são um sentimento menor. Isso porque o aprender, atrelado ao binômio ensino-aprendizagem, é universal, impessoal e a priori dado, visto que nasce da transmissão de um dado conhecimento por um docente, com ênfase nos conteúdos e nos métodos empregados, para que a aprendizagem ocorra. Esse modelo de ensino-aprendizagem e do tempo-lugar é evidenciado pela professora, que, dando continuidade às problematizações com o curta *Decaf* (2018), enuncia os desafios curriculares enfrentados na relação entre ensino remoto e o trabalho com as famílias.

Mas tem uma coisa que fica bem evidente nesse período de trabalho remoto, né? É a importância da escola. Eu não concordo com esse discurso que fazem de que só sentem falta por não ter comida, para se livrar da criança... essas coisas acontecem também. Mas o que tem de mãe me mandando mensagem perguntando como que ensina isso e aquilo para a criança não é brincadeira!

Até mesmo quando elas vêm pegar atividade é assim, menina. Tem vez que eu nem sei como ajudar! A gente lê as atividades todas antes de imprimir, para ver se está tudo certinho... afinal, é nosso trabalho! Mas aí chega a mãe perguntando como que faz a atividade 4 de português ou ciências... e a gente fica perdido!

Pois é, por isso que eu fico P da vida quando inventam que família não quer que o filho aprenda, que a criança não quer nada com nada... Gente, escola é escola!

Há, de certa maneira, uma inquietação da professora quanto ao tempo-lugar para aprender, motivada pelas dificuldades inerentes da educação em tempos de ensino remoto. “*Gente, escola é escola!*”, conclui a professora que, mesmo entendendo os infinitos enredos e tramas labirínticas que envolvem a vida das crianças e suas famílias, evidencia, em uma prescritiva modeladora e linear, que, na escola, ensinar cabe ao professor.

O tempo, nessa perspectiva, é tão somente o tempo curricular da escola, pensado sob a lógica cronológica: tempo sucessivo, marcado pelo movimento que passa, tempo que delimita corpos e causas e tem a capacidade de fazer do futuro e do passado dimensões sempre relativas ao tempo que passa de modo linear. É esse o tempo em que escola e o professor se baseiam no ensino dogmático, lembrando ao aluno a todo tempo, transmitindo um conhecimento e fazendo uso de um determinado método que garanta a aprendizagem, para, em seguida, ser possível transmitir outro num movimento progressivo e crescente.

Esse tempo linear, que há tanto se advoga nas práticas de ensino-aprendizagem, ancoradas em um modelo, mascara a complexidade da própria vida, cujas tramas que constituem os sujeitos derivam ao infinito. Por isso, pontuamos que a questão do aprender em Deleuze (1988) é outra, não se tratando mais do movimento do “não saber” para o “saber”.

Será que, nas escolas, a lógica curricular é sempre dogmática? Será que se trata sempre de uma transposição do não saber para o saber? Será, inclusive, que a luta pela afirmação das aprendizagens nas escolas é sempre na perspectiva de superação de um não saber? Talvez, ao lermos a fala da professora – *“Mas o que tem de mãe me mandando mensagem perguntando como que ensina isso e aquilo para a criança não é brincadeira!”* –, deparássemos já com as próprias professoras indagando pelos limites do tempo cronológico. Será mesmo que a escola é só para...? Será que podemos delimitar as ideias e as funções da escola a partir de um ciclo vicioso de saberes e “não saberes”?

Deleuze (1988, p. 238) muda radicalmente essa equação, ao enfatizar não o saber, mas o próprio aprender. Ao afirmar que “[...] aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro”, enfatiza o aprender como processo, como acontecimento num passado, presente e futuro conjugados.

As temporalidades e suas aprendizagens

A visão ordinária do tempo supõe uma temporalidade linear e segmentar de um sujeito, num presente, rememorar coisas de um passado e prever algo de um futuro. Tal temporalidade linear, portanto, está dividida em passado, presente e futuro, em que os três termos são descontínuos, pois o que é passado é diverso do que é presente, que é diverso do que é futuro. Essa imagem do tempo supõe uma estaticidade entre os três momentos, como se fossem três patamares distintos. Também supõe o modelo de uma continuidade linear, ao conceber a sucessão de eventos como decorrência temporal.

Essa é a forma comum de pensar o tempo que é transmitida nos currículos escolares e na sociedade. Tempo cronológico que marca corpos, rotinas e hábitos das pessoas. Tempo marcado nos relógios, nos despertadores, aquele ao qual estamos acostumados e somos sobrepujados por ele, desde sempre (Hur, 2013).

Deleuze (1988), por sua vez, distingue três modos distintos de temporalizações e, portanto, três dimensões do tempo imbricadas, instaurando uma ruptura com o pensamento ordinário e compreendendo o tempo não por sua linearidade, mas por “[...] saltos, acelerações, rupturas e diminuições de velocidades” (Gualandi, 2003, p. 71).

Assim, ao invés de uma linha de tempo, tem-se um emaranhado de tempo; em vez de fluxo, uma massa; não mais uma flecha, porém um turbilhão em espiral; “[...] não uma ordem do tempo, mas uma variação infinita, nem mesmo uma forma de tempo, mas um tempo informal, plástico” (Pelbart, 2004, p. XXI).

As três sínteses do tempo, discriminadas por Deleuze (1988), como visto, são o hábito, a memória e a repetição como eterno retorno. Essas três sínteses do tempo elaboradas por Deleuze (1988) têm referências, respectivamente, nas obras de David Hume, Henri Bergson e Friedrich Nietzsche e dão um caráter mais fluido e múltiplo à memória, ao invés dos tradicionais modelos lineares e unidimensionais. Nessa perspectiva, entende-se seu funcionamento como fluxos, movimentos, ao invés de algo estático. Dessas três sínteses, só

as duas últimas dizem do tempo como círculo, visto que a primeira (o hábito) constitui a base e/ou a territorialidade das demais.

O hábito não aparece como uma ação exercida por um sujeito, e sim como algo que, em sua repetição, permite a produção de um indivíduo. O sujeito não é o responsável pela reprodução do hábito, pois a repetição de atos e operações do hábito não é operacionalizada pelas faculdades do entendimento, visto que “[...] o hábito não tem necessidade da memória” (Deleuze, 2001, p. 106). Sendo assim, o hábito aparece como a primeira síntese do tempo (mas uma síntese passiva) e como elemento constituinte do Eu, em que se forja o sujeito, porque o hábito aparece como o princípio ativo que fixa e desdobra as sínteses passivas.

Em relação ao tempo, o hábito “[...] é uma disposição de expectativa com relação a alguma coisa que se repete. Um hábito é um presente vivo que contrai do passado e antecipa o futuro” (Gualandi, 2003, p. 71). Ou seja, passado e futuro estão contidos nesse presente vivo do hábito, do sujeito e da experiência. Desse modo, o hábito produz o presente contraindo uma sucessão de instantes e “[...] é neste presente que o tempo se desenrola. É a ele que pertencem o passado e o futuro: o passado na medida em que os instantes precedentes são retidos na contração; o futuro, porque a expectativa é a antecipação nesta mesma contração” (Deleuze, 1988, p. 97).

Assim sendo, o hábito funda uma sensibilidade vital primeira que se distribui em hábitos de viver as diferentes instâncias sociais, entre as quais o currículo escolar em seus fundamentos, rotinas e prescrições.

Pela força do hábito, na primeira síntese do tempo, há a operação de formação de uma dobra (Deleuze, 1991) no fluxo do sensível, dobras no fluxo do hábito, que promovem um movimento de invaginação no campo e o posterior processo de subjetivação. Tal movimento resulta da coexistência de planos temporais distintos, não só o fluxo do hábito, mas também o fluxo do que foi e, de certa forma, adquiriu certo grau de estratificação e ou circulação dentro desse campo; presente e passado passam a coexistir de outra forma, e começa a haver memória.

Desse modo, na segunda síntese do tempo, apresenta-se uma diferença em relação à anterior: não é mais o passado e o futuro que aparecem como dimensões do presente, mas é o presente e o futuro que aparecem contidos no passado, na memória-tempo como multiplicidade e duração. Deleuze (1999) discute essa questão com base em Bergson (2006), partindo do conceito de duração, que, em seu desdobramento, porta a concepção da memória como multiplicidade. Para Bergson (2006), o tempo é duração, e – não existindo uma relação linear e de sucessão – passado e presente coexistem.

O passado não segue o presente e o presente não precisa se efetuar para que se constitua um passado, pois ambos se atualizam concomitantemente. A duração define-se pela coexistência, virtual, de tempos heterogêneos, em vez da sucessão de eventos, ou seja, há a coexistência de múltiplos planos temporais distintos. Entretanto, os presentes passam e convertem-se em outra coisa, enquanto o passado permanece e se conserva em si mesmo. Sendo assim, o passado permanece de modo virtual, paralelamente ao presente, “[...] e que, em vez de passar como este, acolhe em si cada presente, mas como passado – tanto que o passado coexiste inteiro consigo e com cada presente que passa” (Lapoujade, 2015, p. 73).

No encontro dos professores com o curta *Proibido Cantar* (2020), o conceito do tempo duração parece enredar-se às próprias corporalidades. Logo que o vídeo começa, durante uma das reuniões semanais da escola, um professor pede para interromper o vídeo para falar. Logo que o vídeo para, curiosamente, ele reclama que o ritmo inicial do vídeo foi interrompido e ri de si mesma por não saber decidir o que quer. “*Eu ia falar uma bobagem qualquer sobre coisas proibidas, mas agora eu quero é ver esse curta...*”

Talvez, aos modos dos personagens que se encontram com a música, evocar a duração como uma potência do tempo se faça presente justamente quando não parece haver mais uma divisão na ordem cronológica. A simples invasão musical coloca todos os corpos do curta – galinha, porco, raposa, corvo – em um estado de incompreensão da ordem.

Assim, reencontrar ou reviver parcialmente uma parte do imemorial é tempo redescoberto que fornece condições de possibilidade de algo e/ou de abertura possível em direção ao reencontro do círculo vital.

Cabe destacar que, quando se pensa o possível como categoria lógica, possível é tudo que se pode tornar real. Nesse sentido, o possível refere-se à expectativa, a algo que se efetivará em um futuro e/ou a uma condição de possibilidade dada a priori. Porém, para Deleuze e Guattari (2003), o possível é uma categoria estética que foge da ordem da representação e/ou do fundamento do pensamento ordinário e, sendo assim, propõem que esses possíveis sejam denominados universos de referências, que estão em uma zona de domínio – horizonte existencial.

Segundo Lapoujade (2015, p. 81), a segunda síntese do tempo não é uma forma pura; pelo contrário, é uma forma cheia de lembranças e de fantasmas que “[...] certamente atinge um passado puro, mas perdido desde sempre e destinado a circular, disfarçado, através da materialidade dos presentes que o evocam”.

Entretanto, visto que essas duas temporalidades (hábito e memória) constituem, juntas, o grande círculo do tempo cronológico, como podemos pensar a memória enquanto geradora de futuro? Como a memória se liberta da repetição dos seus múltiplos passados e presentes? Como se instaura a abertura para o futuro a partir dessas duas sínteses do tempo?

Segundo Deleuze (1988), por meio de uma terceira síntese: a repetição no eterno retorno. Importa ressaltar que, nas sínteses deleuzianas do tempo, tudo é repetição: no caso do hábito, repetição de instantes e elementos associados; no caso da memória, repetição de um todo de planos de temporalidades virtuais coexistentes; na terceira síntese, há a repetição do futuro como eterno retorno.

Portanto, a terceira síntese do tempo conserva da memória apenas a forma pura do tempo, a saber: a disjunção, a diferença de si no tempo, o que significa que a terceira síntese não faz retornar mais nada do passado, só diz respeito ao devir.

O devir torna-se possibilidade do acontecimento não no sentido de um projeto, mas de abertura para o engajamento num pensamento extraordinário como pensamento-mundo, impessoal, que extravasa as regularidades do pensamento ordinário e do pensamento redescoberto pela memória, mesmo porque, nesse caso, a memória nada mais tem de pessoal, tornando-se uma memória-mundo ou memória-cosmo (Lapoujade, 2015).

O eterno retorno é a eterna afirmação do ser, da positividade, que, por natureza, diverge. É a efetivação da multiplicidade e dos devires, por isso o eterno retorno produz o devir-ativo. E os devires são puras positivities, pois “[...] o devir, o múltiplo, o acaso não contêm nenhuma negação; a diferença é a afirmação pura; retomar é o ser da diferença excluindo todo o negativo” (Deleuze, 2018, p. 158). “O pensamento do eterno retorno elimina do querer tudo o que cai fora do eterno retorno, faz do querer uma criação, efetua a equação querer = criar” (Deleuze, 2018, p. 56).

Dessa maneira, a terceira síntese do tempo abre uma brecha, uma rachadura, uma fissura para o futuro, em que vai além das duas sínteses do tempo, o hábito e a memória-tempo, e instaura uma abertura para a indeterminação, o acaso e o acontecimento.

A questão que nos cabe é, portanto, como nos relacionarmos com essas rachaduras do tempo. Colocamo-nos também a rachá-lo? A nos rachar?

Menina! Que vídeo é esse? Fiquei um tempão me perguntando o que era isso... já estava decidida que era um vídeo qualquer... aí somos atropeladas assim: “É a Chapeuzinho Vermelho!”.

É mesmo muito divertido! Tudo acontece ao mesmo tempo... tem hora que os quadrinhos até se misturam e a gente não sabe para onde olhar, né? Tudo se sacode, tudo acontece, mas parece que acontece ao acaso. Eu fiquei procurando a linearidade das coisas e parece que não tem!

Sabe uma coisa que eu adorei no vídeo? Como os personagens dão as voltas nos quadrinhos. Alguns personagens simplesmente não conseguem atravessar de um quadrinho para o outro, mas eles dão um jeito. Dão a volta por trás, pegam objetos que levam de um lugar a outro, arrastam o quadrinho... Fiquei pensando no quanto as crianças fazem isso na sala! A gente tenta colocar essa linearidade que a colega falou... mas é uma linearidade nossa! E a criança parece que tem que dar voltas, sumir, fugir, procurar algo que nem queremos nos nossos “quadrinhos” para fazer dar certo...

Não só as crianças, né, amiga? A gente também! Ainda mais nesse ano de remoto... Aqui é mesmo a gente dentro de quadrinho e quadrinho tendo que criar esses ganchos e novas rotas.

O aprender constitui-se, assim, como um despertar de outra ordem, ou seja, de fazer acordar algo adormecido, produzindo o acontecimento, pois esse “despertar” faz acordar a inteligência a tempo e impulsiona o aluno a entrar ativamente no movimento do aprender. Uma das professoras chama a atenção para a não compreensão imediata do curta-metragem *Merlot* (2019). Ficamos a nos indagar aquela história que parece, a um só tempo, estranha e familiar. De imediato, não a conhecemos, todavia conhecemos menos ainda quando somos apresentados à versão “familiarizada” de sua história. Trata-se de uma história bem conhecida na literatura ocidental – *Chapeuzinho Vermelho* – que, todavia, em nada se

assemelha à história que tanto circula por entre nossas crianças. Tanto sua narração (forma) quanto seus eventos (conteúdo) estão fora da lógica linear.

A Chapeuzinho só veste vermelho por um acaso das forças da natureza e talvez por uma leve embriaguez; a vovó apenas procura um pouco de paz que os corvos não permitem. Por entre quadrinhos e rupturas de quadros, a história é contada entre vibrações e gransos de corvos. A todo momento, os limites da tela são testados pelos personagens e é curioso ver como a alguns é possível transgredir limites, enquanto outros ficam presos aos enquadramentos, conforme aponta um dos professores durante as conversações. A todo momento, é o próprio acaso que guia a estória. Nada, na cena, indica uma releitura do clássico infantil, até que, de repente, um pano vermelho voa do varal e é levado a uma menina que fustiga os animais silvestres que vivem perto de sua casa. Em suma, o curta *Merlot* (2019) exige indagações pelos limites do já sabido.

Há tentativas de encaixotar/enquadrar expressas no próprio curta, todavia é um riso que responde a esse fundamento fustigante: os corpos, quando diante de uma situação de pura linearidade, rompem os limites do espaço, irrompendo em um fluxo do tempo não cronológico. Sem algo que a fustigue, a inteligência não é ativada, o movimento do aprender não ocorre, e o tempo do aprender esvai-se. Pode-se antever, portanto, que esse “despertar” não está do lado do professor: não é o professor o responsável por despertar o aluno, mas a sensibilidade do aluno tocada por afetos/afecções produzidos nos encontros entre os corpos (orgânicos ou não) será afetada/despertada quando lhe convém. O “entre” que existiria no interesse, que no processo formativo se encontra estabelecido e trabalhado pelo professor, seria, do ponto de vista deleuziano, estabelecido e encontrado tão somente pelo aluno – entre o aluno e a matéria, um entre surgido num encontro, num acontecimento.

Cabe destacar que passado, presente e futuro são as dimensões do próprio acontecimento, este último sendo simultaneamente coextensivo e subtraído a toda temporalização, porque: primeiro, há o acontecimento enquanto ainda não somos capazes dele (o tempo de antes); depois, o acontecimento enquanto nos tornamos capazes dele (o tempo durante); e, finalmente, o acontecimento como devir (o tempo de depois), pois, nesse caso, o acontecimento faz coexistir em si mundos impossíveis que se distribuirão diferencial e paradoxalmente no curso do tempo, mas não mais como o círculo do Mesmo, e sim como o círculo da diferença (Lapoujade, 2015).

Segundo Zourabichvili (2000, p. 335) comentando Deleuze: “[...] você não o tem [o acontecimento] previamente, você não o tem antes de tê-lo criado [...] o possível chega pelo acontecimento, e não o inverso”.

No âmbito do pensamento, então, dizendo de outra maneira, nada supõe o ato de pensar antes mesmo do próprio ato. Portanto, Deleuze nega a existência de um saber adormecido porque todo saber é um saber de afeto e só pode sê-lo depois de ser afetado; não há nada que garanta, de antemão, que o pensamento será afetado, o aluno se engendrará na busca pelo sentido do signo e, enfim, produzirá uma aprendizagem.

A questão da “possibilidade” em Deleuze é fundamental, porque ele considera que “uma experiência real [de pensamento] implica, ao contrário [do que supõe o possível], a afirmação de uma relação radical com o que ainda não pensamos” (Zourabichvili, 2000, p. 350-351).

O que Deleuze quer é, de um lado, negar o domínio de um pensar voluntário, dentro da estrutura de uma “doutrina das faculdades” como gênese do pensamento e, de outro, dar ao pensamento a potência da criação de novas formas de vida – e aí, sim, novas possibilidades de se relacionar com e/ou na vida. Sendo assim, não seria o possível que nos faria pensar, e sim a experiência concreta, pelo encontro que temos com signos indecifráveis que seríamos forçados a pensar, no intuito de interpretar signos e criar.

Deleuze (2003) nos diz que aprender é decifrar signos, propondo uma concepção de aprendizado que subjaz à ideia de “encontro fundamental”. A aprendizagem, para Deleuze, só é possível pelo encontro fortuito que emite signos que não prevemos e, por isso mesmo, não fazem parte do nosso universo de reconhecimento, ou seja, não os reconhecemos como algo previamente esperado na relação de ensino e aprendizagem. Para tanto, temos de ou renunciar a busca pelo sentido dos signos, ou afirmar este afeto/afecção, movendo-nos no intuito de decifrá-los. A busca pelo sentido dos signos é o que, segundo Deleuze, engendra o pensar no pensamento e abre espaço para o processo de aprender.

A aprendizagem, assim, é atrelada diretamente ao ato de pensar, o qual somente será ativado quando forçado, pois, por meio do processo de busca pelo sentido dos signos que nos desestabilizaram e que se situam à margem de nossa zona de conforto, ocorre a abertura da aprendizagem para além da reconhecimento. O sentido do signo está, pois, na relação criada pelo encontro que desestabiliza o pensamento ordinário em seus fundamentos, caminhando rumo ao extraordinário.

Como professores, também somos aprendizes e nossa tarefa de aprendizes é “[...] compreender por que alguém é recebido em determinado mundo e por que alguém deixa de sê-lo” (Deleuze, 2003, p. 5). Paralelamente nossa tarefa de educadores é saber que a relação estabelecida entre o aprendiz e os signos é uma relação sempre heterogênea. Quais signos, amores, afetos e encontros fizeram parte da experiência do aprendiz? Deleuze entende que a inteligência, faculdade comumente associada ao aprendizado, tem uma limitação concisa: as verdades da inteligência são puramente intelectuais: “[...] falta-lhes ‘necessidade’” (Deleuze, 2003, p. 21).

Ainda que a inteligência seja fundamental na interpretação dos signos e no movimento do pensamento, a inteligência é sempre tardia, como um a posteriori da violenta experiência com os signos, da emoção. Essa concepção da inteligência como um movimento a posteriori é fundamental para Deleuze (2003, p. 203), que nos diz:

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar.

Portanto, o eterno retorno é a potência de afirmar, do novo, do descentramento, da divergência, do caos e do futuro; ou seja, é a afirmação de um futuro incondicionado que será

produzido e criado. Pode-se entender, então, que a repetição do eterno retorno é a produção de uma memória vinculada à diferença e à criação. Portanto, a afirmação da potência desejante conectada à memória conforma a memória do futuro como produtora de devires, ou seja, a memória como eterno retorno e repetição. Tal memória instituinte pode ser considerada como a memória da vontade do criar e da afirmação, ou seja, uma memória da vontade de potência (Hur, 2013).

Assim, é possível distinguir a síntese do hábito em seus processos territoriais, a síntese da memória duração e os processos de desterritorialização relativa constituem a síntese do pensamento nômade e dos processos de desterritorialização absoluta, sendo essas sínteses coexistentes, emergindo segundo a possibilidade de tempos de abertura para a experiência – acontecimentos criadores de abertura para novos mundos e, no caso, novas aprendizagens.

A leitura para a abertura de outros mundos põe em questão a relação do tempo em suas sínteses. Nesse sentido, a professora problematiza:

Menino, tô preocupada com o ano que vem. 2021 vai ser esse continuum curricular. Não é do seu tempo, mas você conheceu o Acelera Brasil? O Seninha? Na época que eu estava começando na sala de aula, teve uns programas que eram assim... você ia para a escola e fazia um monte de ano de uma vez só, a turma de aceleração... Esse continuum curricular aí tá parecendo isso para mim, sabe? Por que inventaram isso, gente? Custava parar o ano? Cancelar? Era muito mais seguro. Tanto em termos de saúde, quanto de aprendizado. O menino tem direito de aprender? Tem. Mas é um ano que vai determinar isso? Quanto tempo determina?

Há, de certa maneira, uma preocupação como presente, nesse passado e futuro contidos no presente vivo do hábito: “*Menino, tô preocupada com o ano que vem. 2021 vai ser esse continuum curricular*” – é a primeira síntese do tempo que pede passagem. Além do mais, presente e futuro aparecem contidos no passado, cuja memória tempo se torna multiplicidade e duração: “*Não é do seu tempo, mas você conheceu o Acelera Brasil? O Seninha?*”. E, na terceira síntese do tempo, cria-se uma ruptura para o futuro, o que vai além do hábito é a memória-tempo como abertura para a interpretação, o acontecimento: “*Mas é um ano que vai determinar isso? Quanto tempo determina?*”.

Arrematando: a primeira síntese é a de um presente fundador do tempo, expresso pelo hábito; a segunda, de uma coexistência de múltiplos planos temporais, expressos pela memória; e a terceira, de um futuro inovador, expresso pela repetição no eterno retorno, que não é nem fundação nem fundamento, e sim a criação do acontecimento e de novidade e uma espécie de desmoronamento do tempo, “[...] pois toda criação pressupõe uma libertação e uma reconvocação do Ser pré-individual” (Gualandi, 2003, p. 72). Então, das três sínteses do tempo, temos elementos para pensar a experiência do sujeito num campo experiencial, no caso, a aprendizagem e seus tempos no currículo escolar, formado originariamente pelo hábito e pela memória enquanto multiplicidade e como geradora de futuro. Portanto, o hábito e a memória desempenham papel fundamental para a abertura do acontecimento e da

aprendizagem para além dos tempos perdidos e dos tempos redescobertos. Aprendizagem como potência de criação e problematização.

Para Deleuze (1988) não é possível saber como alguém aprende e o pensamento não é “natural” no ser humano, pois é forçado sempre por um problema. Pensamos quando nos encontramos com um problema, com algo que nos força a pensar. E aprendemos quando pensamos. Aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático. E é essa noção de problema que faz Deleuze defender a noção de um aprender que não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular no pensamento (Gallo, 2012).

Variação no tempo entre o presente e suas potências. Potências do que já se passou? Do que vai se passar? Potências de outragora? Potências de um tempo que perdura? Mas como perduram os tempos? Como nos damos a senti-los? O que perdura nos encontros entre docências e currículos? Perduram as dores dos tempos perdidos ou as aberturas de tempos possíveis? Quais tempos atravessam os corpos em composições curriculares?

Nos encontros entre docências e currículos, temos cada vez mais apostado na arte como o experimento do acaso, como um lance de dados. Não se *fornece* conhecimento, essa é a premissa deleuziana. A vida é tanto mais potente quanto for capaz de criar um novo modo de pensar, agir e ser. Isto é, quanto mais for capaz de romper as linearidades do tempo e encontrar devires o suficiente para fazer vazarem outros mundos.

Aqui, arte e docências fabulam os mundos e os tempos em direção a um conluio para além de toda lógica da reconhecimento, para além de todo império do tempo cronológico. Quando as docências, os currículos e a arte se encontram, não é mais possível prever em quais direções somos forçados. A questão, talvez, seja a de como romper com os espaços-tempos tão bem-definidos de *desencontros* para permitir que os encontros entre corpos sejam possíveis, possibilitando o entrelace dos múltiplos tempos visando a conquista de aprendizagens diferenciais.

Sendo assim, essa escrita buscou afirmar a coexistência múltipla dos tempos do aprender.

Parafraseando Eduardo Galeano (2019, p. 118), perguntamos ao tentar finalizar: _Viu? Está vendo? E então [os aprendizes] cravam o olhar e veem. Veem uma mancha de óleo estremeando na poça d’água [Hábito?]. Depois, na mancha de óleo veem o arco-íris [Memória?]. E lá dentro, poça adentro, a rua passa, e as pessoas passam pela rua, os naufragos e os loucos e os magos, e o mundo inteiro passa cheio de mundos que no mundo brilham [Devir?]: e os aprendizes veem, pela primeira vez, veem e problematizam o cristal da criação.

Referências

- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BIANCO, G. Gilles Deleuze educador: Sobre a pedagogia do conceito. Tradução de Tomaz Tadeu. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002.

- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Rio de Janeiro: DP et al., 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos tecidos em redes de conversações: para além da objetivação do outro. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetinga, v. 4, n. 3, p. 90-107, jul./set., 2019.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. Campinas/SP, **Educação Temática Digital -ETD**, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019b.
- COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. **O sentido da escola para os jovens do Ensino Médio**: um estudo na escola Enedina Sampaio Melo. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, p. 226, 2017.
- DECAF. Direção: Saeed Adams. Produção: The Animation School. CGMeetUp, 2018. 4min.14s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cD0Nha03qnM>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **A dobra**: Leibniz e o Barroco. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Campinas: Editora Papirus, 1991.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.
- Deleuze, Gilles. **Empirismo e Subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Editora 34, 2001.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Mariana Toledo Barbosa e Ovídio Abreu Filho. São Paulo: n-1 Edições 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Aparelho de captura**. Tradução de Janice Caiafa. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível**. Tradução de Suely Rolnik. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b.
- DIAS, Danilo Borges. **Educação, migrações e sociabilidades juvenis bolivianas em São Paulo e Buenos Aires**. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 231, 2018.
- ESCOSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virginia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GALEANO, Eduardo. **Amares**. Tradução de Eric Nepomuceno, Sergio Faraco e Sérgio Karam. Porto Alegre: L&PM, 2019.
- GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... **Congresso de Educação Básica (COEB)**: aprendizagem e currículo. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2012.
- GUALANDI, Alberto. **Deleuze**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 Edições, 2015.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

- HUR, Domenico Uhg. Memória e tempo em Deleuze: multiplicidade e produção. **Athenea Digital**, n. 13, v. 2, p. 179-190, 2013.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MERLOT. Direção: Marta Gennari e Giulia Martinelli. Produção: Scuola Nazionale de Cinema. CSC Animazione, 2019. 5min. 40s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZpzM5C44dw>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- MOTTER, Adriana Fátima Canova. **Interdependência das atividades de ensino e de estudo escolar e o desenvolvimento psíquico humano**: compreensões à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutora em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, p. 197, 2018.
- NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PELBART, Peter Pál. **O tempo não reconciliado**: imagens de tempo em Deleuze. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- PROIBIDO CANTAR. Direção: Ricky Renna. Produção: Escola de Artes Visuais, MFA Computer Art Department, 2020. 3min. 13s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B_PKQKspcW0. Acesso em: 23 mar. 2020.
- ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política). In: ALLIEZ, Eric (Org). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. Tradução coordenada por Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000.

Correspondência

Janete Magalhães Carvalho: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES); pesquisadora 1D do CNPq (PQ-1D).

E-mail: janete.carvalho0112@gmail.com

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

Steferson Zanoni Roseiro: doutorando em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Professor na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Cariacica.

E-mail: zanoniroseiro@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1424-2281>

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves: doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Coordenadora Pedagógica na Faculdade Direito de Vitória.

E-mail: camillavazzoler@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2659-1374>

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.