



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

12791 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

“SEM LEI NEM REI, ME VI ARREMESSADO”: POR OUTROS POSSÍVEIS DE CURRÍCULO

Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Angela Cristina Alves Albino - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Carlos Eduardo Ferraço - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Franklin Kaic Dutra Pereira - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

Kadydja Menezes da Rocha Barreto - UFPB - Universidade Federal da Paraíba

“SEM LEI NEM REI, ME VI ARREMESSADO”: POR OUTROS POSSÍVEIS DE CURRÍCULO

Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB

Ângela Cristina Alves Albino – UFPB

Carlos Eduardo Ferraço – UFES

Franklin Kaic Dutra-Pereira - UFRB

Kadydja Menezes da Rocha Barreto - PMJP/SEE/PB

Rafael Ferreira de Souza Honorato - UEPB

O Painel em questão é resultado de um conjunto de ações iniciadas no X Colóquio Internacional de Políticas Curriculares que se desdobram na produção do dossiê: “Por outros projetos políticos de currículo”, publicado pela Revista Espaço do Currículo, e na organização do livro, “O RISO A CAVALO E O GALOPE DO SONHO: por um currículo outro e os outros do currículo”, no sentido de contribuir para o adensamento do debate em torno da criação-proposição de outras-possíveis-novas políticas de currículo. Para dialogar com a comunidade acadêmica e com os profissionais da Educação Básica do Brasil e do exterior, fomos mobilizados pelo soneto: “A infância”, de Ariano Suassuna, em composição com a

obra Deusa da Justiça do artista plástico Clóvis Junior. Interessa-nos problematizar o cenário político atual e suas implicações para as políticas curriculares nacionais que dão significado a algumas formas de ser-estar-pensar-sentir, lançados que sobre o que, ainda, não conhecemos. Com cicatrizes e feridas abertas, estamos pagando o preço do período pós-golpe, evidenciado na crise político-jurídico-sanitária instaurada no país, aliado aos desafios que ainda se colocam por ocasião da pandemia da covid-19. De todo modo, no processo em que nossos pés não tocam o chão, há que se pensar-realizar outros projetos políticos de currículo. Projetos políticos esses que, referendados por uma dimensão ético-político-estética, ousam sugar o néctar da instabilidade, planar com a leveza das asas das borboletas e questionar ordens, discursos, poderes, saberes e valores que buscam sedimentar verdades fora dos seres. Assim, seguimos em meio ao momento complexo de transição, deslocando-nos de um surto pandêmico acoplado a uma necropolítica governamental, para um tempo de pós- pandemia, embalados por uma musicalidade com sons de esperança, de democracia e alteridade. Nessa dança sem chão, arremessados em busca de outras possibilidades políticas de pensar o currículo-vida, convidamos toda gente, a participar e a evidenciar os seus sonhos e cantos, com outras entonações-melodias e sem reis para, assim, quem sabe, recompor a vida sem negar o despedaçado. Apontemos para o sol.

Palavras-chave: políticas curriculares; formação docente; diferença; privação de liberdade.

QUE POSSÍVEIS DE DOCÊNCIA? escutas, silenciamentos e gratidão

Ana Cláudia da Silva Rodrigues – UFPB

Ângela Cristina Alves Albino – UFPB

Pensar a política de formação nas “beiradas”

As políticas de formação docente emanadas no contexto conservador neoliberal no Brasil, sobretudo as que direcionam a formação inicial pela Resolução 02/2019, destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, bem como a BNC-Formação e continuada e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020 e refletem a circularidade histórica das tentativas de “emolduramento” do outro via política curricular. Temos tensões, desafios e derramamentos nessa saga política e em meio a uma crise sanitária e econômica. Tudo isso põe em evidência, a necessidade de repensarmos coletivos e movimentos de contraposição aos modelos engendrados, a partir da “beira” como aquilo que não ocupa o espaço central, mas contorna a coisa dando-lhe forma. Compreendemos as proposições de formação humana em movimento contínuo e aberto, mas sempre faltante quando se deseja pensar: qual humano? Ao mesmo tempo, acreditamos que elas podem ser mais democráticas e abraçar outras tantas faltas, sem necessariamente expurgá-las de um projeto formativo.

Em pesquisas realizadas e publicadas recentemente por integrantes do Grupo de Estudos em Políticas Curriculares, utilizando o Ciclo de Políticas de Stephen

Ball, identificamos/denunciamos dezenas de organizações não governamentais, empresas internacionais, bancos, organizações sem fins lucrativos, etc, responsáveis por decidir o que deve ou não ser ensinado na escola pública, através de atuação de seus representantes de forma efetiva e eficaz no Conselho Nacional de Educação, no congresso nacional e nas câmaras legislativas de todo o país, seguindo receituários internacionais para fins de atendimento a interesses meramente econômico (RODRIGUES E HONORATO, 2020; SENA, RODRIGUES, ALBINO, 2021). Cabe aqui mais uma questão: que interesses essas organizações, empresas, bancos têm em definir sobre o que deve ou não ser ensinado na escola pública?

No Brasil, o currículo de formação docente ainda é precário na crença insistente de Moreira (2020) de pensar em uma estrutura que respeite os docentes em sua multiplicidade cultural e contextual. A lógica neoliberal, coordenada por agências multilaterais internacionais, vem, desde os anos 1990, insistindo em desenhos políticos de currículo e formação no Brasil.

Neste texto, compreendemos à docência como profissionalidade, conforme já vem defendendo, historicamente, Pimenta (2007, 2008). Ao mesmo tempo, reconhecemos a intelectualidade, conforme Giroux (1997), que nos ajuda a desfazer cisões e dualismos apregoados no cotidiano docente por “bases” como: teoria x prática, conteúdo x experiência e, até habilidades x competências como fundamento de suas práticas.

No contexto de análise das vozes docentes, como lembra Albino (2020, p.1395), “os sentidos de necessidade de mudança estão presentes no discurso. A mudança como necessidade e urgência e, implicitamente, o discurso de que a escola também precisa mudar. As configurações sociopolíticas das últimas décadas conseguiram naturalizar e afirmar o discurso de que a escola era incompatível com as necessidades do novo mundo “globalizado””. Por isso, indagações sobre o tipo de conhecimento são postas em escala mundial (RODRIGUES, ALBINO e HONORATO, 2021). A formação aparece como necessidade de sobrevivência, em muitos casos, em um plano de formação individual para ascender na profissão e estar no ritmo do mundo tecnologicado.

Com o intuito de nos aproximarmos da construção de outras possibilidades de existência foi que nos submetemos a um Edital da principal agência de fomento da Paraíba, a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba - Fapesq-PB. A chamada tinha como objetivo apoiar pesquisas que contribuíssem significativamente para o desenvolvimento técnico, pedagógico e científico da Educação Básica implementada pelas redes públicas do Estado da Paraíba através da apresentação de uma proposta de formação continuada. Após seleção fomos contemplados com a aprovação do projeto de pesquisa intitulado “Formação Continuada na Educação Básica: as práticas curriculares como eixos de desenvolvimento profissional”. O projeto foi desenvolvido entre novembro de 2021 e dezembro de 2022.

Enfatizamos que organizamos os títulos das seções inspiradas pelos versos do soneto “A infância” de Ariano Suassuna que foi utilizado no X Colóquio Internacional de Políticas Curriculares como mobilizador das discussões e no livro organizado a partir dos trabalhos submetidos ao evento. Por isso, elegemos seus versos como possibilidades de visualizarmos as discussões apresentadas pelos participantes da pesquisa.

“Cambaleando, cego, ao Sol do Acaso”: incursões metodológicas

Trataremos, especificamente, nesse resumo, do primeiro produto proposto, o levantamento das necessidades de formação continuada dos docentes. Tal atividade foi realizada através de formulário elaborado e aplicado pelo *Google Form*. Obtivemos a resposta de 4.768 (quatro mil, setecentos e sessenta e oito) docentes. Após a aplicação o formulário foi

tabulado e com os dados organizamos gráficos e tabelas que representam uma amostra dos anseios dos entrevistados sobre a construção de uma proposta formativa.

A aplicação do formulário resultou em um diagnóstico significativo sobre os docentes da rede pública estadual. Porém, compreendemos que só a aplicação e tabulação dos dados não seria suficiente para a construção do desenho da formação continuada, pois para nós era impossível direcionar qualquer ação sem a participação dos sujeitos que, cotidianamente, são os responsáveis pela educação de adolescentes, jovens e adultos no estado. Por isso, planejamos uma segunda etapa para ouvir os principais interessados na elaboração do desenho da proposta de formação continuada. A etapa denominamos de “Escuta Docente”.

A descrição da escuta e o desenho da proposta elaborada foram apresentadas nos relatórios finais do projeto. Nele, também, constam os princípios discutidos e que balizaram o desenho da proposta de formação. Neste trabalho, evidenciaremos as vozes, os silenciamentos e os anúncios percebidos através da escuta dos docentes.

Nesse resumo, organizamos nossa discussão a partir de três categorias: a escuta; o silenciamento e os anúncios. Interessa-nos refletir sobre a importância da “escuta,” do diálogo e da ação de estar com o outro enquanto constituidores do fazer docente. Na pesquisa observamos que questões centrais para a autoformação docente foram “silenciadas” ou mesmo desconsideradas e isto diz muito sobre outros currículos possíveis para a formação docente. Destacamos, também, que os “anúncios” indicaram caminhos outros a trilhar para uma formação que se distanciasse da regulação, do desempenho e da docência como profissão que controla a produção de crianças, jovens e adultos e que atribui ao professor a responsabilidade pelos resultados das aprendizagens. Compreendemos com Ball, Maguire e Braun (2016) que as políticas curriculares não são implementadas e sim atuadas no Contexto da Prática, por isso os anúncios dos docentes durante a pesquisa se aproximaram da compreensão de um fazer criativo e autoral e que as tentativas de regulação “não são capazes de apagar a riqueza de possibilidades e de criações curriculares que se colocam nas diferentes realidades e são objeto de reflexões teóricas distintas” (OLIVEIRA. BARONI, p. 341, 2020).

“Era o Canto demente, sufocado”: a escuta como autoformação docente

Como primeira categoria para análise elegemos “a escuta” dos docentes pesquisados. O que elas nos revelam? Quais compreensões de formação podemos observar em suas assertivas e ou ausências? Como compreendem seu processo formativo? O que causa maior ou menor impacto na sua formação? Na pesquisa, iniciamos indagando se o(a) docente tinha participado de formação continuada nos dois últimos anos? 78% dos participantes afirmaram que sim. Continuamos e indagamos sobre as contribuições dos cursos de formação continuada realizados pelo governo estadual para os docentes. Indicamos como possibilidade de escolha cursos/oficinas, conferências/seminários, cursos de graduação e pós-graduação realizados, trocas de experiências entre colegas da rede estadual. Em outra questão indagamos sobre os impactos dessas formações e incluímos a opção “nenhum impacto”.

Dentre as opções “cursos/oficinas de trabalho” foi a considerada de maior impacto para 3.938 docentes e “trocas de experiências entre colegas da rede estadual” de menor impacto, sendo considerada importante para 947 docentes. Podemos inferir então que, a maioria, não acredita que trocas, entre observações e experiências entre escolas da rede estadual, possam acrescentar impacto na sua formação. Isso demonstra que, de certa forma, o olhar sobre os cotidianos, com suas riquezas e precariedades, não tem significado forte na expectativa formativa dos sujeitos respondentes. Podemos ressaltar essa compreensão como importante eixo de resignificação formativa: percepções, observações e trocas interescolares. Destacamos que as aprendizagens em redes colaborativas precisam ser tomadas como eixos estruturantes da formação. O outro é imprescindível na produção de sentidos profissionais,

sobretudo para compor funções psíquicas superiores de formação de consciência e significados em torno da profissão.

Os pesquisados também não consideraram, em sua maioria, a participação em rede de docentes organizada como forma de desenvolvimento profissional, algo que tenha impacto significativo na profissão. O fato de desconsiderar as aprendizagens em redes colaborativas, indica um ponto que merece ser tomado como eixo de reflexão, na estruturação de propostas de formações continuadas.

Algo importante de se considerar foi a necessidade de uma política permanente e com carga horária configurada para o desenvolvimento profissional dos docentes. Mesmo que consideremos este tema na categoria “silenciamento”, visto que poucos destacaram a necessidade de formações regulares e dentro da carga horária profissional, suas narrativas expõem a ausência da participação docente em seu próprio processo formativo.

Sobre a terceira categoria “anúncios”, destacamos a indicação da necessidade de formação para trabalhar com alunos com deficiência, visto que esta apareceu como primeira ação necessária para desenvolvimento profissional, seguido de formação em Habilidade em Tecnologia da Informação e Comunicação. Em terceiro lugar, as políticas intersetoriais de intercâmbios com outras instituições (Universidades, órgãos públicos, Ongs) com 1.231 marcações, além do ensino em um ambiente multicultural/intercultural com 943 marcações. Os pesquisados desconsideraram a gestão de sala de aula e compreensão da área de ensino como necessidade formativa mais urgente.

Na lógica do receituário pragmatista que incide sobre as políticas curriculares no Brasil, o período que consubstancia a formulação das “bases”, acaba por enfraquecer a ideia de fortalecer os projetos político-pedagógicos das escolas (Art. 12/LDB, 1996) como proposição identitária, plural e de feição democrática. Os sujeitos nessa compreensão são entendidos como protagonistas e profissionais do processo de produção do conhecimento. A autonomia se faz fundamental nesse percurso formativo. Nesse sentido, pensamos que outros projetos de formação podem ser pensados, são “possibilidades inventivas tecidas nos *espaçostempos* do currículo, da docência e dos cotidianos” (OLIVEIRA. BARONI, p. 341, 2020).

“Sonhar e a cantar, sem lei nem Rei”: que possíveis de docência?

As metodologias indicadas pelos docentes para compor a formação continuada foram pautadas em sugestões mais práticas, experimentais, vivenciais e de forma remota e presencial. Eles pediram suporte, tutoria e flexibilização do tempo para executar atividades, bem como integração entre áreas e sugeriram a formação de um banco de dados com as formações para consulta posterior. Outro aspecto importante foi ouvir relatos que sugerem a avaliação/*feedback* da formação, além de pedidos sobre uma formação mais voltada para as realidades das escolas e dos docentes.

O tempo requerido dimensiona a necessidade formativa quando apontam semanal e bimestral como tempos mais interessantes no processo de desenvolvimento profissional. Outro aspecto importante foi que, no momento de estabelecer o tempo, muitos frisaram a importância de ser remunerado e compatível com as atribuições docentes. Também sugeriram que fosse feita uma estruturação prévia de formação, para que pudessem planejar melhor a participação nos processos e formações atrativas e interativas.

A pesquisa foi rica em aspectos específicos e trouxe marcas e necessidades de acordo com cada regional e sua cultura local. O que marcou esse momento foi a aceitabilidade e necessidade docente de um plano de formação por parte da Secretaria de Educação do Estado

da Paraíba. Como ponto de reflexão e aprofundamento para outros pesquisadores, fica o aspecto enunciativo de agradecimento permanente dos docentes participantes sobre suas necessidades formativas, em que a frase: “obrigada por nos ouvir” é recorrente. Outras preocupações, sobretudo no que diz respeito à saúde mental dos alunos, é uma enunciação que precisa ser assimilada por políticas de assistência integrada, principalmente em um contexto pós(ainda) pandêmico.

Escutar foi determinante para conduzir respeitosamente a profissionalidade e, sobretudo, o direito de definir os rumos curriculares do próprio processo formativo. As expectativas dos docentes em relação à formação trazem sempre a dimensão do tempo que precisam ter para participar e evidenciam as necessidades que não são supridas em cursos rápidos ou palestra *fast*, como a formação para trabalhar com crianças e jovens com deficiência. Essa foi uma necessidade colocada como prioritária no processo de escuta, embora nem fosse a primeira hipótese das pesquisadoras na fase inicial do projeto formativo.

Ao pensar na formação nos/dos/com outros, vislumbramos o diálogo, aqui entendido como processo de escuta e respeito à profissão docente e fator de civilidade para a constituição humana do outro se representar e se dizer. Neste texto, apresentamos um processo de *escuta/produção* de proposta formativa que nos *autoproduziu* também, sobretudo, quando compreendemos que, como docentes formadoras do Ensino Superior, recriamos nossas itinerâncias de maneira *politicopoética*, experimentando a docência *nos/dos/com* docentes em um processo múltiplo e circular de (auto) formação que considera o vigor humano do currículo como algo a ser constantemente recuperado com vistas a outros possíveis...

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves. Autonomia curricular na voz docente: significações políticas. *e-Curriculum* [online]. 2020, vol.18, n.3, pp.1381-1402. Epub 01-Dez-2020. ISSN 1809-3876. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1381-1402>.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução nº. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

GIROUX, Henry Armand. Os docentes como intelectuais. Porto Alegre: Artes médicas. 1997, 270p

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 29, n. 110, p. 35-50,

jan. 2021. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2992>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; BARONI, Patricia Raquel. CURRÍCULOS, DOCÊNCIA E COTIDIANOS: possibilidades emancipatórias em tempos de regulação autoritária. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 341–344, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56134>. Acesso em: 22 mar. 2023.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; ALBINO, Ângela Cristina Alves; HONORATO, Rafael Sousa Ferreira. Disputas curriculares em torno da formação inicial e continuada no Brasil: anúncios políticas das entidades científicas. p. 1486-1505. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, set./dez. 2021. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/rodrigues-albino-honorato.pdf> Acesso em: 20 mar, 2023.

RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; HONORATO, Rafael Ferreira Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21782. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21782> Acesso em: 20 mar, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Docente reflexivo: construindo uma crítica. **In**: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Docente reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. Formação de docentes: identidade e saberes da docência. **In**: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2007.

SENA, Anne Karoline Cantalice; ALBINO, Angela Cristina Alves.; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o Ensino Médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809> . Acesso em: 20 mar, 2023.

“Primeiro a gente implanta, depois pensa no currículo”: outros currículos, outras escolas, outros sujeitos no contexto da privação de liberdade

Rafael Ferreira de Souza Honorato – UEPB

Kadydja Menezes da R. Barreto - SEE-PB

“Era uma casa muito engraçada”: o primeiro contato

Iniciar essa conversa com os versos de “A Casa”, de Vinicius de Moraes, cuja melodia foi criada por Toquinho, é um convite à reflexão sobre a oferta da educação para pessoas em situação privativa de liberdade, sejam elas adultas, as quais estão sob a tutela do Estado no Sistema Penitenciário, ou mesmo adolescentes no Sistema Socioeducativo. Propomos tal reflexão como parte do painel temático intitulado “SEM LEI NEM REI, ME VI ARREMESSADO”: por outros possíveis de currículo” com objetivo de dialogar sobre a produção do currículo nas escolas situadas em contexto de privação de liberdade.

Como docentes e pesquisadores que atuam no Sistema Penitenciário e no Sistema

Socioeducativo no Estado da Paraíba, os quais são de difícil acesso para os profissionais do campo acadêmico, partilhar as múltiplas “experiências” contribui para o adensamento do debate em torno da “criação-proposição” de “outras-possíveis-novas” políticas democráticas de currículo em diálogo com a comunidade acadêmica e os profissionais da Educação Básica do Brasil e/ou exterior que atuam, ou não, em espaços similares aos abordados aqui.

A frase contida no título: “primeiro a gente implanta, depois pensa no currículo” faz referência ao posicionamento de uma das representantes da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEE-PB), em reunião de implementação/imposição da escola em tempo integral na unidade carcerária Sílvio Porto, quando questionada por um docente acerca das condições de tempo, espaço e currículo. Tal postura denota a percepção de uma educação pautada no discurso hegemônico e que revela a precarização do processo educativo nas escolas em situação privativa de liberdade.

Ao propormos esta reflexão, estamos reafirmando nosso compromisso/posicionamento, ético, estético, solidário e político contra as perspectivas hegemônicas, antidemocráticas e que nega os Direitos Humanos dos que se encontram nessas escolas, reduzindo os espaços ao mero encarceramento e punição. Essa forma de “coisificar” o ser humano e negar de seus direitos essenciais como política adotada nos sistemas penitenciários e socioeducativos foram reforçadas no período de pós-golpe, em que discursos de ódio e de morte de uma parcela específica da população como dito no brocardo “bandido bom é bandido morto”, a proposta de reforma da redução da maioria penal (PEC 171/93) e o famigerado projeto da escola sem partido voltaram ao cenário político e ganharam grande repercussão.

Portanto, em meio à “denúncia” de uma herança política perversa, hegemônica, antidemocrática e excludente como axioma da “gestão finda”, mas que ainda “sussurra” pelos cantos das instituições privativas de liberdade, é preciso ter coragem e dar visibilidade ao debate em torno da “criação-proposição” de “outras-possíveis-novas” políticas de currículo para educação dessa população específica, tensionando a disputa pela significação do currículo a fim de torná-lo democrático, criativo e possível, pois como diz Guimarães Rosa (1994, p.448): *o que a vida quer da gente é coragem.*

“Não tinha teto, não tinha nada”: as impressões

O trecho do poema que utilizamos no título desta seção retrata as condições de funcionamento das escolas que não apresentam estrutura adequada ao atendimento da proposta pedagógica. Alguns estudos que tratam da questão ressaltam a falta de condições mínimas de estrutura (salas de aulas, salas de professores, banheiros, bibliotecas, laboratórios, áreas de esporte e lazer) e recursos (materiais didáticos) como parte de um discurso que nega o direito à educação da população em privação de liberdade, reduzindo-os ao encarceramento e punição. (HONORATO; ALBINO; RODRIGUES, 2019; HONORATO; PEREIRA; RODRIGUES, 2019; ROCHA, NASCIMENTO; HONORATO; RODRIGUES, 2022; HONORATO, 2022).

Apesar da semelhança entre o sistema Socioeducativo e Penitenciário, no que diz respeito a precariedade de espaços físicos, condições materiais para realização do trabalho pedagógico, utilização da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de atendimento e oferta da Educação (em tempo) integral como sinônimo de qualidade (HONORATO, 2022), há distinções que devem ser consideradas não só referente às especificidades do atendimento, mas em relação às políticas curriculares para esses espaços.

O adolescente em conflito com a lei é objeto de uma série de acordos internacionais que buscam dissociar o ato infracional do crime, bem como a medida socioeducativa da pena.

As Regras Mínimas para a Administração da Justiça dos Menores, também chamada Regras de Beijing (ONU, 1950); as Regras para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, mais conhecidas como Regras de Havana (ONU, 1990a) e os Princípios Orientadores da ONU para a prevenção da delinquência juvenil, denominadas Regras de Riad (ONU, 1990b), rompem com o conceito do jovem infrator, entendendo-os como sujeitos de direitos. Assim, a privação de liberdade não tem caráter retributivo da pena, mas, objetiva a reinserção do indivíduo ao convívio social através de medidas educativas. Esses acordos internacionais imprimem na Constituição brasileira a Doutrina da Proteção Integral e da Prioridade Absoluta dos direitos, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90).

A primeira parte do ECA/90 trata dos direitos fundamentais, entre eles a educação, e a segunda é onde estão as políticas de atendimento e de aplicação das Medidas Socioeducativas (MSE), em que trata de estabelecer os procedimentos administrativos e judiciais para aplicação de sanções. Tratam das MSE a Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e a Lei nº 12.594/2012. Tais normativas estabelecem a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar, fazendo forte defesa da educação como estratégia de (re)inserção social plena, articulada à garantia de direitos.

As especificidades sobre o processo educativo nos espaços de privação para adolescentes estão a cargo da Resolução CNE/CEB nº 3/2016, que instituiu as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas – Janela para o Futuro (PARAÍBA, 2017a) e as Diretrizes Curriculares das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (PARAÍBA, 2017b).

Em relação ao Sistema Prisional, a Constituição Federal (1988), em seu artigo 6º e, mais especificamente o artigo 205, classifica a Educação como direito social e traz como princípio basilar a universalização do ensino: “*A educação, direito de todos...*”. Tal princípio garante a todas as pessoas o direito à educação independentemente de estarem na condição ou não de privação de liberdade.

No contexto das leis infraconstitucionais, a Lei de Execução Penal (7.210/1984), a resolução nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça; a resolução CNE/CEB nº 02, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, o Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional e o próprio Plano Estadual (2021-2024) são alguns instrumentos legais que garantem o direito constitucional à educação e da afirmação da cidadania daqueles que se encontram no cárcere.

A execução do processo educativo no Sistema Penitenciário ocorre através do diálogo entre a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e a Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP). Diferentemente da socioeducação cujo diálogo da SEE se dá com a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH) e a Fundação Desenvolvimento da Criança e do Adolescente “Alice de Almeida” - FUNDAC/PB, em que essa última faz a gestão das MSE de privação de liberdade. Enquanto o prisma legal do Sistema Penitenciário é a Lei de Execução Penal, a base legal da socioeducação é o Estatuto da Criança e do Adolescente. Se o Sistema Penitenciário visa o cumprimento da pena privativa de liberdade, a socioeducação deve focar-se, meramente, nas medidas educativas.

É preciso ressaltar que, embora a pena e a medida socioeducativa sejam apenas privativas de liberdade, há uma necessidade de “controlar” o que os docentes e os discentes fazem no contexto escolar com o objetivo de diminuir o processo educativo e torná-lo uma

política dispensável. Em 2021, por exemplo, a SEAP fechou parceria com o instituto IBRAEMA, uma **instituição privada** e que tem como objetivo utilizar o método Laubach, ou seja, uma proposta pedagógica que considera a abordagem de mera transferência do conhecimento, adequando-se ao não questionamento e a manutenção da política antidemocrática. Enquanto isto, “sem investimento”, a escola do Sistema Penitenciário não tem uma sede para atendimento ao público, nem para realização de reuniões e muito menos para planejamento dos docentes. O que se tem são salas de aula, no geral, precárias, e que estão alocadas dentro do próprio presídio. Na atual conjuntura, são os docentes que se movimentam para atender as demandas de sua carga horária entre uma unidade e outra, sem apoio de material pedagógico e tendo que se submeter a situações vexatórias.

Todavia, esses espaços minúsculos (salas de aula dos dois sistemas) e sem conforto se transformam em um universo de possibilidades, quando propostas práticas pedagógicas pautadas no currículo que se conectam com o mundo particular e social dos discentes. Trabalho, política, educação, cultura, mídia, fome, violência, assédio sexual, estupro, ódio, sonho, amor, saudade, família, filhos e filhas são alguns temas que inspiram o fazer pedagógico, os quais surgem no decorrer das aulas e se transformam em nosso ponto de partida para pensar, sentir e agir na construção de um currículo para a vida que pulsa e salta para fora, para além dos muros e grades.

“Mas era feita com muito esmero”: produzindo currículos outros

Ando sobre trilhos invisíveis. Prisão, liberdade. São essas as palavras que me ocorrem. No entanto, não são as verdadeiras, únicas e insubstituíveis, sinto-o. Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome. Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome. (Clarice Lispector)

Os versos de Clarice Lispector nos provocam a pensar os desafios enfrentados pela estrutura desumanizante no cotidiano das escolas como parte de um discurso que nega o direito à educação da população em privação de liberdade. A educação nos Sistemas Socioeducativos e Penitenciários submete-se a obstáculos exaustivos no percorrer das práticas docentes, os quais desanimam, entristecem e desagradam. O tempo, o espaço e as contradições no campo do currículo são temáticas recorrentes na disputa por uma educação democrática, criativa e possível. Por isso, lançamos o nosso olhar para o que de fato nos impulsiona, que é transformar a realidade vigente ao invés de se conformar com ela.

Apesar da legislação que garante o direito humano à educação dos que se encontram na Socioeducação e no Sistema Penitenciário, a cultura interna é desfavorável à execução das políticas educacionais. Em contrapartida, há um movimento de resistência, existência e criatividade por parte dos docentes e discentes, os quais buscam fugir dos padrões desumanizantes e condições de precariedade. É como diz Guimarães Rosas (1994): “*Aqui digo: que se teme por amor; mas que, por amor, também, é que a coragem se faz*”.

Portanto, na tentativa de padronização curricular para os espaços de privação de liberdade, Honorato (2022) destaca que existe a possibilidade de escape pela textualidade, que nada mais é do que interpretação/tradução, uma vez que é impossível criar as mesmas condições e circunstâncias da mente de quem idealizou a política, potencializando possibilidades de escape, resistência, diferença e mudança. Em outras palavras, o currículo é uma construção, sujeito à constante interpretação/tradução, que o livra das certezas, das burocracias e perversidades políticas, ele é uma construção contextual.

E como disse a psicóloga e escritora Caroline Anice:

Sonhei que as palavras me tornavam imensa,

Nenhum insulto me faria pequena!

Referências

ANICE, Caroline. Sonhei com as palavras: poesia de luta e resistência. BRASIL DE FATO. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatoba.com.br/2020/10/27/sonhei-com-as-palavras-poesia-de-luta-e-resistencia>. Acesso em: 20 de mar de 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.210**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm. Acesso em: 20 mar 2023.

BRASIL. **Resolução nº 03 CNPCP**. Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.594**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3**. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. 2011. **Decreto nº 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm. Acesso em: 23 de março de 2023.

BRASIL. **Resolução n. 119/2006**, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo e dá outras providências. Disponível em: <https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/119-resolucao-119-de-11-de-dezembro-de-2006/view>. Acesso em: 23 de março de 2023

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **A política de currículo do Programa de Educação Cidadã Integral para o Atendimento de Adolescentes e Jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 124. 2022.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. CURRÍCULO E SOCIOEDUCAÇÃO: ataques, lutas e resistências na Paraíba. In: 19ª Reunião Nacional da ANPED, 2019, Niterói. **Anais eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 1-3. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_39. Acesso em: 19 mar. 2023.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, v. 45, p. 1–32, 2020.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; ALBINO, Angela Cristina. Alves. Educação integral no sistema socioeducativo: o currículo como redes de significações discursivas. **Teias**, v. 20, p. 334–350, 2019.

ROCHA, Abigail Sales da Costa; NASCIMENTO, Jéssyca Priscylla de Oliveira; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Vivências curriculares de Educação Integral na socioeducação na Paraíba. **Communitas**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 26–42, 2022.

ONU. **Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça de menores: Regras de Beijing**, Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985. Disponível em:

<<http://www.gddc.pt/direitoshumanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dhaj-NOVO-regrasBeijing.html>> Acesso em: 23 de março de 2023.

ONU. **Princípios das Nações Unidas para a prevenção da delinquência juvenil: Diretrizes de Riad**, Doc. das Nações Unidas n. A/CONF. 157/24 (Parte I), 1990a.

ONU. **Regras das Nações Unidas para a proteção de jovens com restrição de liberdade: Regras de Havana**, Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 45/113, de 14 de dezembro de 1990b.

ONU. **Regras mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça de menores: Regras de Beijing**, Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 40/33, de 29 de Novembro de 1985. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dhaj-NOVO-regrasBeijing.html> Acesso em: 23 de março de 2023.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação nas Prisões do Estado da Paraíba**, Secretaria de Educação da Paraíba. João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-administracao-penitenciaria/noticias/plano-estadual-de-educacao-em-prisoas-2020-2024-em-fase-de-conclusao>. Acesso em 23 de março de 2023.

ROSAS, Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

Signos artísticos e cotidianos escolares: por outros possíveis de currículo

Carlos Eduardo Ferraço (UFES)

Franklin Kaic Dutra-Pereira (UFRB)

“Cambaleando, cego, ao Sol do Acaso, vi o mundo rugir.”

Cambaleando com o soneto “A infância” de Ariano Suassuna, apostamos em seus versos e tomamo-los emprestados enquanto possibilidade de intitulação da/na pesquisa, num exercício de reconstrução, de aproximação, de deslocamentos e de ressonâncias dos outros possíveis currículo-arte-vida.

Para Deleuze, só há pensamento quando há algum tipo de força que nos arranca do lugar. No mundo, há algo que nos força a pensar, resultante de um encontro fundamental, de uma violência às faculdades do empirismo transcendental. Uma força que não está relacionada apenas ao exercício de reconhecimento, uma vez que a reconhecimento é somente uma das ocupações do pensamento.

Posto isso, em nossas pesquisas temos nos dedicado a problematizar, a provocar, a criar outros-sentidos que mobilizam nossos pensamentos tendo em vista a relação entre currículo, políticas cotidianas, signos artísticos e movimentos de re-existência na resistência, relação na qual o currículo é tomado como acontecimento no sentido dado por Foucault, ou seja, a irrupção de uma singularidade única e aguda no momento e no lugar de sua produção, onde prevalece a potência dos afetos, das amizades e dos bons encontros no sentido de Espinosa.

Currículo como ato de re-existência na resistência, tão urgente e necessário nos tempos cafetinos que temos vivido nos últimos anos pelo mundo afora. Tempos de obscuridades, de cinismos e de guerras que têm produzido, cada vez mais, diaspóricos e marginalizados. Tempos de políticas excludentes e perversas sobretudo em relação aos diferentes e aos mais pobres. Tempos de fome e de negação ao ar da vida. Um pouco de possível, senão eu sufoco, como disse Deleuze ao seu amigo Foucault.

“Rifle apontado, vinha malhar seu Corpo furioso.”

Ao fazer uma conferência para estudantes de cinema, em 1987, Deleuze disse que o ato de resistência é, ao mesmo tempo, um ato humano e um ato de arte. Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta entre os homens, disse o filósofo. Para ele, a arte cria um bloco de sensações, um conjunto de forças, de intensidades que existem para além do humano. A arte é uma linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons e nas pedras. A arte não tem opinião.

A arte nos força a pensar o mundo de outros modos, nos faz experimentar outros possíveis de vida, nos estimula a lutar por outras políticas de currículo. Políticas que têm sua força nos cotidianos das escolas. Políticas cotidianas de currículo-arte-vida.

A arte, como bloco de sensações, como potência de criação de outros possíveis de vida, de outros mundos não está afeta, não se interessa por grandes acontecimentos ou grandes narrativas, mas pelas experiências do dia a dia. Eis porque Nietzsche, ao afirmar que a arte existe para que a verdade não nos destrua, só se interessava pela pluralidade silenciosa de cada acontecimento. Uma pluralidade sorrateira de desejos acontecimentais tomados não como falta, mas como produção não previsível para não ser capturada pela máquina de rostificação do Estado. Como poetizou Ferreira Gular a arte existe porque a vida não basta.

Assim, nosso campo problemático se institui na composição da arte com o currículo, que insurge nos cotidianos das escolas produzindo movimentos de re-existência na resistência. Na referida conferência proferida por Deleuze em 87, ao associar arte e resistência, o autor afirma que a resistência não é um ato de espera, de contemplação, mas uma forma de ação que cria formas de trabalhar que subvertem, que combatem as tentativas de aprisionamento da vida e de exclusão da diferença.

Nesse combate, como defende Deleuze, a arte é fundamental. Por isso, a re-existência na resistência é expressão de arte, é potência de uma vida, pois inventa novos começos, experimenta e constrói outros possíveis, viola as regras impostas. A re-existência na resistência é a arte de expansão de uma vida bonita. Com isso, interessa-nos problematizar: que efeitos, que reverberações esses currículos que re-existem na resistência produzem nas vidas de seus praticantes? Que efeitos eles provocam na realização curricular cotidiana que apontam para outros possíveis de vida? Que potência de criação de uma vida bonita esses currículos que re-existem na resistência criam nas vidas de seus praticantes-pensantes? Ou ainda, o que esses currículos que re-existem na resistência têm a dizer para as políticas prescritivas governamentais?

“Era o Canto demente, sufocado, rugido nos Caminhos sem repouso.”

Apostando nas composições entre currículo e arte e, ainda, nas dimensões de multiplicidade e de diferença presentes nos entrelaçamentos entre as linhas molares, moleculares e de fuga que caracterizam essas composições, então, é possível pensar que nem tudo está dominado quando falamos de currículo e, por efeito, é possível fortalecer os movimentos nos cotidianos das escolas que fazem os currículos re-existirem na resistência.

Nossa metodologia, por efeito, se vale das pesquisas nos/dos/com os cotidianos em composição com a cartografia e as redes de conversações, situando-se na esteira das críticas que têm sido feitas, já há algum tempo, aos tradicionais modelos de pesquisa pautados pelos princípios de neutralidade, objetividade e quantificação e, por efeito, às visões de ciência e conhecimento científico sistematicamente reiteradas nos manuais clássicos com os quais a grande maioria de nós aprendeu a pesquisar.

Então, mais do que outro modelo de pesquisa, estamos falando de uma atitude ético-estético-política de pesquisar, buscando romper com os manuais metodológicos que reiteram modelos de conhecimento científico e de ciência totalitários e excludentes ligados que estão aos cartéis e monopólios do cientificismo neutro e arrogante. Ao contrário, apostamos em uma ciência e em uma proposta de pesquisa pautadas pela experiência de alteridade, assumido o Outro não como objeto, mas como sujeito, como também protagonista de nossas pesquisas, como coautor de nossas produções.

Pesquisa como uma aposta, como já dito, com dimensões políticas, estéticas e éticas, que têm na cartografia e nas redes de conversações atitudes de escuta, exercícios do olhar, atenção ao detalhe e às fissuras, à medida que busca escapar das generalidades e das causalidades, atenta às experiências sensíveis dos sujeitos, aos seus processos de singularização e de invenção de outros possíveis, sem cair em protagonismos e busca por modelos. Uma aposta de pesquisa que se realiza *com* as pessoas, *com* os cotidianos das escolas e *com* tantos outros cotidianos em meio aos fluxos que transbordam com as experiências, com os acontecimentos e com os processos cotidianos das escolas.

“E veio o Sangue: o marco iluminado, luta extraviada e a minha grei!”

Em meio às cartografias e às redes de conversações realizadas com os cotidianos das escolas, tem sido possível problematizar uma nova existência, onde a ascese se institui como força para que cada um de nós possa constituir sua própria ética. Tomamos a estética da existência de uma vida bonita como referência, não interessando práticas narcisistas, egocêntricas, individualizantes ou competitivas, como desejam as atuais prescrições curriculares governamentais, encharcadas da lógica do mercado, mas, ao contrário, o que temos chamado de autenticidade das ações que, na dimensão política que aqui assumimos, tenta escapar das estratégias de sobre codificação que atuam como indústrias de sentidos serializados. Trata-se de uma autenticidade em direção à produção de uma vida bonita em

nossas ações curriculares nos cotidianos das escolas, movidos pela criação de outros fluxos de transbordamento em vida dos currículos.

Como evidenciado com a atual pesquisa, faz-se urgente em nossas vidas um exercício ético-estético-político, de modo a potencializar ações autênticas em favor de uma vida bonita cujos efeitos nos façam a voltar a acreditar no mundo, pois, como infere Deleuze, isso é o que mais nos falta: acreditar no mundo, não como atitude egocêntrica e individualista, como ação protagonizada por um sujeito autocentrado, mas como um efeito das forças que transbordam os limites das prescrições curriculares. Sem negar as possibilidades de ações particulares de engajamento político-social, interessa-nos pensar na dimensão das multiplicidades, das linhas de forças e dos devires-mundo.

“Tudo apontava o Sol!”

Voltando a nossa justificativa, quando defendemos uma dimensão de currículo em composição com a arte, ou seja, currículo como atos de re-existência na resistência, de fato, estamos lutando contra todas as formas de opressão, diminuição do Outro ou extermínio da diferença que se fazem presentes nos cotidianos das escolas. Defendemos que só com a força-potência da arte, em meio aos transbordamentos da vida, é que teremos alguma chance de estar na hora do mundo e, quem sabe, nos tornar todo mundo em um devir mundo.

Pode ser que acreditar neste mundo, acreditar nesta vida, tendo em vista todas as crueldades e absurdos presenciados cotidianamente, tenha se tornado algo muito difícil e, para alguns, até mesmo impossível. Entretanto, é preciso não desistir nem sucumbir e, cada vez mais, acreditar na força das redes coletivas de laços afetivos e sociais. É preciso poder apostar na possibilidade de outros mundos, com outros possíveis de vida.

Sem laços afetivos e sociais suficientemente fortes para ancorá-los, sem compromissos políticos que os envolvam e articulem, sem história comum, ficamos cada vez mais frágeis em nossa solidão. Ficamos isolados tornando-nos vulneráveis à propaganda totalitária e, assim, somos presas fáceis do poder fascista.

Indivíduos isolados uns dos outros, incapazes de estabelecer redes solidárias, carentes de interação humana possível com o mundo, na esfera pública e privada, tornam-se indiferentes e desinteressados também em relação a si mesmos. Por isso, é preciso, em nossas singularidades, acreditar no possível como categoria estética: *um pouco de possível, senão sufoco!*

Referências

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, UFRGS, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez.2002.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v.1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008. v.4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: relógio D'Água, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. Coleção Ditos e escritos, v.4.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
MBEMBE, Achile. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim, falou Zaratrusta**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAGO, Margareth. Dizer sim à existência. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2016.