

NOMADISMO, CURRÍCULOS E COTIDIANOS ESCOLARES: OU SOBRE UMA POLÍTICA NÔMADE PARA O CORPO

Carlos Eduardo Ferraçoⁱ
Marina de Oliveira Delmondesⁱⁱ

Resumo: Trata-se de um dos desdobramentos da pesquisa de doutorado que problematiza as relações entre corpo, currículos e cotidianos escolares a partir do campo epistemológico da filosofia da diferença. O estudo propõe pensar as relações de poder-disciplina-controle dos corpos por vias prescritivo-documentais e nas práticas-políticas curriculares tecidas nos cotidianos escolares como desencadeadoras de uma experimentação *corpo sem órgãos (CsO)* que, por sua vez, tece uma política nômade para o corpo. Ao dialogar com Deleuze e Guattari, Foucault, Kafka e outros intercessores e ao nos agenciar ao corpo metamorfoseado de Gregor Samsa, suspeita-se que resistir e criar são possibilidades dos corpos que transitam pelas escolas praticando um currículo menor.

Palavras-chave: Nomadismo; Currículos; Cotidianos escolares; Filosofia da diferença.

NOMADISM, CURRICULUM AND SCHOOL LIFE: OR ON A NOMADIC POLICY FOR THE BODY

Abstract: This is one of the doctoral research developments that discusses the relationships between body, curriculum and school daily life from the epistemological field of the philosophy of difference. The study proposes to think about the power-discipline-control relationships of bodies through prescriptive-documentary ways and the curriculum-political practices developed in school daily life as triggers of an experimentation *body without organs*, which, in turn develops a nomadic policy for the bodies. When talking with Deleuze and Guattari, Foucault, Kafka and other intercessors and, as we cling to Gregor Samsa's metamorphosed body, we suspected that resisting and creating are possibilities of the bodies that move through schools practicing a smaller curriculum.

Key words: Nomadism; Curriculum; School daily life; Philosophy of difference.

Uma pesquisa-acontecimento, um encontro “DeleuzeGuattari”

Instigados a *pensar*³ a relação entre corpos, currículos e cotidianos escolares mediados pela potência do pensamento de Deleuze e Guattari (*D&G*), tecemos um diálogo a partir de suas composições, quais sejam: *corpo sem órgãos (CsO)*, máquinas de guerra, nomadismo e *menor*. Ao assumir a filosofia da diferença como campo epistemológico desta pesquisa, não



2019 **Ferraço; Delmondes**. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

nos propusemos responder a questões, mas indagar o objeto de estudo. Barros, Munari e Abramowicz (2017, p. 109) contribuem ao ponderarem:

Como educadores buscamos, para nossas pesquisas, aportes filosóficos que possam não apenas proporcionar suporte teórico ou responder a nossas questões, mas alternativas e possibilidades que sejam afirmativas e possam compor com o indivíduo sem rotulá-lo, julgá-lo ou até mesmo excluí-lo de nossas práticas em função de sua diferença, por menor que ela possa parecer.

Acreditamos que a imanência “*DeleuzeGuattari*” se materializa em processos de afecções que [...] *atravessam o corpo como flechas, são armas de guerra. Velocidade de desterritorialização do afecto* (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 18). Nesse sentido, os corpos são movidos a uma experiência em educação, a qual, a priori, podemos chamar de uma pesquisa-acontecimento, cientes de que [...] *o acontecimento nada mais é do que aquilo que pode se exprimir como resultado do encontro de dois corpos, entendendo o encontro como uma mistura fortuita entre corpos* (BARROS; MUNARI; ABRAMOWICZ, 2017, p. 116). Trata-se, ainda, de uma pesquisa que assume a dimensão da multiplicidade,

[...] uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através de épocas, dos sexos, dos reinos – naturezas diferentes. Por isso a única unidade do agenciamento é de co-funcionamento: é uma simbiose, uma ‘simpatia’. O que é importante não são nunca as filiações, mas as alianças e as ligas: não são hereditários, os descendentes, mas os contágios, as epidemias, o vento (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 83).

Nessa *pesquisa-acontecimento-multiplicidade*, o objetivo foi indagar as relações de poder-disciplina-controle do corpo a partir do diálogo entre Foucault (2015), que aborda as *sociedades disciplinares*, e Deleuze (2013), quando problematiza as *sociedades de controle*. A intenção, neste primeiro momento, é fazer pensar os processos que podem condicionar o corpo a uma determinada lógica social dominante, visto que ele é uma máquina configurada em um lugar próprio. Posteriormente, tecemos fios-sentidos que possibilitam tencionar a constituição de uma política nômade para o corpo.

Ao considerar o tríptico conceito unificado, *pesquisa-acontecimento-multiplicidade*, estamos a pensar em um estudo efetuado pelo encontro dos corpos que praticam as múltiplas intensidades que ocorrem nos cotidianos escolares. O que nos interessa não está na dimensão das estruturas hegemônicas do fazer científico; procuramos produzir deslocamentos, desterritorializar. Assim a operacionalidade desse tríptico conceito perpassa a criação

conceitual, a tessitura de *mapas*, ao invés de decalques, o corpo cartógrafo, ou seja, assumimos a cartografia como um processo de produção científica aberta ao devir, ao acaso, ao intempestivo. Outra característica própria dessa tessitura científica ancora-se em apostar nos agenciamentos coletivos, ou seja, nunca estamos sós, há sempre um corpo em afecção⁴ com outros corpos. Deleuze e Parnet (1998, p. 81) contribuem para essa questão:

É que a ciência torna-se cada vez mais ciência dos acontecimentos, em vez de estrutural. Ela traça linhas e percursos, salta, mais do que constrói axiomáticas. O desaparecimento dos esquemas de arborescência em prol de movimentos rizomáticos é um sinal disso. Os cientistas ocupam-se, cada vez mais, com acontecimentos singulares, de natureza incorporal, que se efetuam em corpos, em estados de corpos, agenciamentos totalmente heterogêneos entre eles (daí o apelo à interdisciplinaridade).

No segundo momento, contextualizamos o que vem a ser uma experimentação *corpo sem órgãos (CsO)*, para propor a emergência de criar movimentos de ruptura dos corpos com os processos de controle e disciplina. Ao fazermos uma aposta política e metodológica nas pesquisas *com* os cotidianos, cujos currículos são assumidos como práticas-políticas e saberes-fazer dos praticantes das escolas, estamos defendendo que uma experimentação *CsO* nos territórios da escola só é possível a partir da tessitura de *máquinas de guerra nômades* que estejam favoráveis às práticas de um currículo *menor*. Nesse sentido, encontramos terreno fértil na metamorfose de Kafka para pensar o entrelaçamento entre corpo, currículo e cotidiano.

Em frente a isso, para *pensar-problematizar* o estudo em questão, dialogamos, predominantemente, com Deleuze e Guattari (1998,1999,2010, 2011, 2012, 2013, 2017), com Foucault (2014, 2015), com Kafka (2018) e outros *intercessores*.⁵ Ao assumir os corpos-*DeleuzeGuattari* como os principais intercessores desta pesquisa, como corpos-desviantes potencializadores do pensamento, o interesse se pautou nos escapes (in)capturáveis a que um corpo pode subverter e fazer fugir uma cria-invenção de outras possibilidades de vidas *nos/dos/com* os cotidianos escolares. A pretensão foi de, a partir dos processos de controle e disciplina dos corpos que tendem a uma dada representação, traçar uma linha de fuga que está muito mais afeta às multiplicidades.

Portanto, ao fazermos uma aposta ética, política e epistemológica na filosofia da diferença, desejamos traçar caminhos desviantes e pensar uma educação e processos curriculares que liberem os corpos para a sua potência de afetar e de ser afetado. Processos que consideramos rizomáticos, produzidos a partir de movimentos nômades e propensos à

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 454-474 set-dez de 2019: "Educação: Corpo em movimento." – DOI: 10.12957/riae.2019.45770

criação e afirmação de uma vida. Assumir a filosofia da diferença requer, nesse sentido, a postura de um filósofo. Para Deleuze e Guattari (2010, p. 11), o filósofo cria conceitos e não suporta discussões:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. [...] Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam.

As relações de poder-disciplina-controle do/no corpo

Para iniciarmos esse *platô*,⁶ destacamos brevemente o encontro entre Deleuze e Foucault, não a título de informação de suas contemporaneidades ou por serem conterrâneos nascidos na França, mas para destacar mais uma vez a força potente que reverbera dos *encontros*⁷ entre teóricos. Em *Conversações*, Deleuze (2013, p.109) dedica um *platô* especificamente a Michel Foucault e declara logo de início: “*Lembramos de um gesto ou de um riso, mais que de datas*”. Sinaliza, posteriormente, que o conheceu por volta de 1962.

Encontrei Foucault com frequência, tenho muitas recordações como que involuntárias e que me pegam pelas costas, porque a alegria do que evocam se mistura ao sofrimento provocado por sua morte [...]. Como todo grande pensador, seu pensamento procedeu sempre por crise e abalos como condição de criação, como condição de uma coerência última. Tive a impressão que ele queria estar só, ir para onde não pudessem segui-lo, exceto alguns íntimos. Eu tinha muito mais necessidade dele do que ele de mim (DELEUZE, 2013, p. 109).

Essa breve introdução indica que o diálogo entre os teóricos é *um encontro* possível e foi apropriado para interrogar acerca das relações de poder-disciplina-controle dos corpos em interface aos currículos. Para tanto ele foi elaborado a partir do estudo das *sociedades disciplinares* de Foucault e do empreendimento *deleuziano* que pensou as *sociedades de controle*.

Foucault se propôs pensar as *sociedades disciplinares* situadas nos séculos XVIII e XIX, atingindo seu apogeu no início do século XX. Pensou as relações de organização e confinamento dos corpos arregimentados à instituição familiar, à escola, ao hospitalar, à empresa e à prisão. Neste estudo, fizemos a opção por questionar o disciplinamento dos corpos a partir de duas obras: *História da sexualidade I: a vontade de saber*, por Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 454-474 set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” – DOI: 10.12957/riae.2019.45770

considerarmos que as relações de poder-disciplina dos corpos estão diretamente relacionadas com o que foi sistematizado como dispositivo da sexualidade, e *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, por delinear acerca da produção de um corpo dócil, associado às lógicas de poderes hegemônicos.

Em a *História da sexualidade I*, Foucault (2015) entendia que o dispositivo da sexualidade poderia ser utilizado para diversas finalidades, mas que sua força se concentrava, primordialmente, no controle do que o homem tem de mais potente, sua vida. Ao conceber uma *scientia sexualis*, mais do que uma produção acerca de uma “verdade do sexo”, podemos dizer que é uma contextualização dos processos de enclausuramento, de silenciamento e de disciplinamento dos corpos a uma determinada lógica social de viés econômico. Foucault (2015, p.151) entende que esse biopoder [...] *foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos.*

Uma das contribuições do teórico diz respeito à ideia de *repressão*. Para Foucault (2015, p. 8), [...] *a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação da inexistência, e consequentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber.* Entretanto, ressalta que, *se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada* (FOUCAULT, 2015, p. 11).

Não é incomum acompanharmos discursos que tendem a reprimir e silenciar as relações de saber-prazer concernentes aos corpos nas escolas, isso fortalecido por uma onda conservadora que não admite, por exemplo, a abordagem curricular acerca da sexualidade, de relações sexuais, de gêneros, de corpos e da diferença. Tomamos como exemplo o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de possuir um dos campos de experiência denominado de “Corpo, gesto e movimentos”, ao analisarmos as habilidades a serem desenvolvidas entre docentes e discentes, encontramos um corpo associado ao campo biológico, devendo aprender somente noções de cuidado com o corpo, comparação dos aspectos físicos e desenvolvimento de hábitos de higiene.

Outro aspecto aproximado à prática de condicionar os corpos ao caráter biológico é concebido por Foucault (2015, p. 91) como “*instância da regra*”, cuja função visa a determinar a lógica binária dos sexos, estabelecendo, por conseguinte, o que é certo e errado,

lícito e ilícito, permitido e proibido. Acerca dessa produção, Deleuze e Parnet (1998, p. 31) a abordam como *máquina binária*:

[...] a máquina binária é uma peça importante dos aparelhos de poder. Ficará estabelecido tantas dicotomias quanto for preciso para que cada um seja fichado sobre o muro, jogado no buraco. Até mesmo as margens de desvio serão medidas segundo o grau da escolha binária: você não é nem branco nem negro, então é árabe? Ou mestiço? Você não é nem homem nem mulher, então é travesti? É assim o sistema muro branco-buraco negro. E não é de se surpreender que o rosto tenha tal importância nesse sistema: deve-se ter o rosto de seu papel, em determinado lugar entre unidades elementares possíveis, em determinado nível de escolhas sucessivas possíveis.

Tanto a *instância da regra* (FOUCAULT, 2015) quanto a *máquina binária* (DELEUZE; PARNET, 1998) desencadeiam processos de ocultamento dos corpos diferentes, a representação de um corpo “certo” de homem e de mulher, uma *lógica da censura* às experiências outras dos corpos que impõem três movimentos: não permitir, não falar sobre e negar a sua existência. Talvez, por isso, os aspectos de cuidado e higiene sobressaíam em relação à tessitura, por exemplo, de um debate sobre violências de gênero, estupro e/ou abuso sexual, homofobia, aborto e sexualidades múltiplas nos cotidianos escolares.

Outros dois processos que podem enrijecer os corpos nas escolas e que são movimentos tão caros à prática pedagógica são problematizados em *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, quais sejam: o da disciplina e o das punições. Foucault (2014, p. 149) infere: [...] o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e uma atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez, e acrescenta:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 2014, p. 135).

A disciplina e a punição são práticas de dimensões políticas efetivadas nos cotidianos escolares e, por vezes, justificadas como uma ação pedagógica positiva que almeja o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizado dos praticantes das escolas. Nesse *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 454-474 set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” – DOI: 10.12957/riae.2019.45770

sentido, são concebidas, muitas vezes, como propulsoras de bons comportamentos e de bons resultados. Concernente ao aparelho escolar, Foucault (2014, p. 144) destaca:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente.

A cultura das punições, por sua vez, é adotada como uma forma de disciplinar os corpos cujo objetivo é a não reincidência de práticas consideradas desviantes. Assim, o direito de punir era justificado como uma ação preventiva, conforme salientou Foucault (2014, p. 92): *Que a punição olhe para o futuro, e que uma de suas funções mais importantes seja prevenir, era, há séculos, uma das justificações correntes do direito de punir.*

Ainda hoje, nos cotidianos escolares, vemos uma cultura das punições empregadas como práticas pedagógicas para obtenção da atenção do aluno, do comportamento dito adequado, do controle do seu corpo a um determinado lugar, preferencialmente, fixo e imóvel, e até para determinar a sua participação em muitas atividades extraescolares. Nesse sentido, concordamos com Foucault (2014, p. 29), quando diz: [...] *ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quanto utilizam métodos ‘suaves’ de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão.*

Enquanto Foucault (2014; 2015) se debruçou a pensar acerca das *sociedades disciplinares*, Deleuze (2013) problematizou as *sociedades de controle* em um breve escrito titulado “*Post-scriptum: sobre as sociedades de controle*”. Deleuze (2013, p. 223-224) inicia inferindo que as disciplinas [...] *também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra Mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser.* Para o autor,

Um controle não é uma disciplina. Com uma estrada não se enclausuram pessoas, mas, ao fazer estradas, multiplicam-se os meios de controle. Não digo que esse seja o único objetivo das estradas, mas as pessoas podem trafegar até o infinito e ‘livremente’, sem a mínima clausura, e serem perfeitamente controladas. Esse é o nosso futuro (DELEUZE, 1999, p. 12).

Se na *sociedade disciplinar* se arregimentava o corpo a partir da lógica disciplinar, na *sociedade de controle*, o corpo pode ser pensado em dimensão do controle da vida e, assim, os corpos não são apenas confinados, reprimidos e disciplinados, mas, sobretudo, experimentam uma condição de liberdade controlada pela máquina capitalística. Deleuze (2013, p. 225) menciona [...] *os controles são uma modulação, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro*. Ao exemplificar, o autor cita a relação entre a empresa e a educação:

O princípio modulador do ‘salário por mérito’ tenta a própria educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa. Nas sociedades de disciplina não se parava de recomençar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal (DELEUZE, 2013, p. 225).

Se, nas *sociedades disciplinares*, o cerne estava no *indivíduo* e na sua posição numa *massa*, nas *sociedades de controle*, o que prevalece é a relação dos corpos à *cifra*, o que determina que o indivíduo pode ser divisível e a massa, quantificável. A sociedade e as relações de corpos ganham força ao serem mediadas por uma máquina capitalística alicerçada a uma lógica mercadológica. Se antes o corpo precisava ser domesticado em função de sua força de trabalho, que exigia um certo disciplinamento, agora ele é investido por uma maquinaria do desejo. Os estudos apontam que, para cada tipo de sociedade, há uma máquina. Nesse sentido,

[...] as sociedades de controle operam por máquinas de terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução de vírus. Não é uma evolução tecnológica sem ser, mais profundamente, uma mutação do capitalismo (DELEUZE, 2013 p. 227).

Em frente a isso, Deleuze (2013) discorre sobre os mecanismos de controle. No *regime das prisões*, declara que as penas serão “substitutivas”, admitindo o uso de coleiras eletrônicas em que o condenado deve ficar certas horas em casa. No *regime das escolas*, o controle perpassa os processos avaliativos. A ação da formação permanente sobre a escola, o abandono das pesquisas na universidade e a escolarização em todos os níveis passam a se

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 454-474 set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” – DOI: 10.12957/riae.2019.45770

configurar a partir de uma lógica empresarial. O controle, no que concerne ao *regime dos hospitais*, pressupõe a substituição do corpo individual pelo corpo numérico e divisível e, no *regime de empresa*, altera-se a forma de tratar o dinheiro, os produtos e os homens. Percebemos nesses exemplos que as relações sociais estão sob um novo regime de dominação. Assim Deleuze (2013, p. 228) diz:

A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes. Até a arte abandonou os espaços fechados para entrar nos circuitos abertos de banco. As conquistas de mercado se fazem por tomada de controle e não mais do que por redução de custos, por transformação de produto mais do que por especialização da produção.

Consideramos, portanto, que estamos em um espaço-tempo social em que as relações capitalistas determinam e, por que não dizer, controlam as formas-forças da relação do homem em sociedade e, conseqüentemente, das produções de corpos. Brito (2015, p. 237) contribui com essa discussão ao mencionar:

O corpo na modernidade que se apresenta é o objeto a ser fisdado pelas redes eletrônicas [...]. Os corpos e vidas são monitorados a todo vapor, tornando-se redes de informação cada vez mais amplas. Seja no uso do cartão eletrônico de banco, na compra de um objeto qualquer ou no uso de um celular, os corpos são vigiados, controlados e operados.

Em meio ao confinamento dos corpos a uma moral dominante e que atua como um dispositivo de poder-disciplina-controle, o nosso interesse é pensar em corpos plenos, em processos de afecções, em movimentos expansivos *nos/dos/com* os cotidianos escolares que afirmam um outro modo de vida por meio dos saberes-fazeres vividos-praticados em redes. Estamos propondo que as relações curriculares viabilizam uma potência do corpo de afetar e ser afetado e, nesse aspecto, *ele é um corpo sem modelo, sem uma chegada, não determinado, pois é desterritorializado, um provedor de devires que esmaga toda linearidade* (BRITO, 2015, p. 355).

Um devir corpo-sem-órgãos e a composição de uma política nômade do corpo

Dentre muitas criações conceituais *deleuzo-guattariana*, destacamos o devir *CsO* que, não é, necessariamente, um conceito, antes, é uma experiência do pensamento no qual se

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 454-474 set-dez de 2019: "Educação: Corpo em movimento." – DOI: 10.12957/riae.2019.45770

criam conceitos. Uma experiência iniciada com o artista Antonin Artaud, um artista-filósofo que fez a experiência do dilaceramento dos órgãos, que provocou o desvio e o estranhamento da organização do corpo. Corpo-artista, sua experimentação se deu a partir de composições “*corpoartes*”. Deleuze e Guattari (2011, p. 20), com relação à tessitura do devir *CsO*, inferem:

Antonin Artaud o descobriu, lá onde ele se encontrava, sem forma e sem figura. Instinto de morte é o seu nome, e a morte não fica sem modelo. Porque o desejo deseja também isso, a morte, pois o corpo pleno da morte é o seu motor imóvel, assim como deseja a vida, pois os órgãos da vida são a working machine [o funcionamento máquinico].

Enquanto Antonin Artaud cria o *CsO* a partir de sua experiência de rasgar o corpo, romper as estruturas, conceber os órgãos como inimigos do corpo, *D&G* violentam o pensamento e tomam o *CsO* como uma experiência que acessa e atualiza a realidade, como uma máquina de guerra que pulsa experimentações e provoca desterritorialidades. Nesse sentido, consideram que:

O corpo sem órgãos é o improdutivo; no entanto, é produzido em seu lugar próprio, a seu tempo, na sua síntese conectiva, como a identidade do produzir e do produto [...]. O corpo sem órgãos não é o testemunho de um nada original, nem o resto de uma totalidade perdida. E, sobretudo, ele não é uma projeção: nada tem a ver com o corpo próprio ou com uma imagem do corpo. É o corpo sem imagem (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 20).

Em contrapartida, o corpo disciplinado e controlado é um “corpo com órgãos”, que possui um regime pré-estabelecido, organizado, padronizado e normatizado. Pressupõe, também, que seja um corpo enrijecido e que se enquadre na produção de máquinas sociais que diminuem a potência de vida, sendo considerado como um organismo:

O organismo não é o corpo, o *CsO*, mas um estrato sobre o *CsO*, quer dizer um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24).

O devir *CsO* está na dimensão de corpos habitados por múltiplas intensidades e que estão em busca de outras formas de experimentar a vida. Barros, Munari e Abramowicz (2017, p. 112) declaram: *Deleuze possibilita pensar o corpo de modo afirmativo, a partir de sua singularidade, de sua potência, e não apenas na forma em que ele se apresenta, mas* Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 454-474 set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” – DOI: 10.12957/riae.2019.45770

como uma infinidade de modos de existência possíveis. Estamos pensando, portanto, em um corpo traçando linhas de fuga nos cotidianos escolares e que escapa aos sufocamentos rotineiros. Nesse sentido, com referência ao devir *CsO*, temos:

Ao Corpo sem Órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite. Diz-se: que é isto – o *CsO* – mas já se está sobre ele – arrastando-se como verme, tateando como um cego ou correndo como um louco, viajante do deserto e nômade da estepe. É sobre ele que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 12).

Nessa perspectiva, uma experiência de devir *CsO* nos cotidianos escolares pode produzir um deslocamento – desterritorializações – ao burlar o que está arregimentado e, assim poder dilacerar toda a organização imposta ao corpo. Consideramos esse movimento como um ato de expansividade e de experimentações transgressoras. Entretanto, irromper organismos não é um exercício fácil, mas possível. Deleuze e Guattari (2012, p. 25) salientam:

Ao conjunto dos estratos, o *CsO* opõe a desarticulação (ou as *n* articulações) como propriedade do plano de consistência, a experimentação como operação sobre este plano (nada de significante, não interprete nunca!), o nomadismo como movimento (inclusive no mesmo lugar, ande, não pare de andar, viagem imóvel, dessubjetivação.) O que quer dizer desarticular, parar de ser um organismo? Como dizer a que ponto é isto simples, e que nós o fazemos todos os dias. Com que prudência necessária, a arte das doses, e o perigo, a overdose. Não se faz a coisa com pancadas de martelo, mas com uma lima muito fina. Inventam-se autodestruições que não se confundem com a pulsão de morte. Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor.

A nossa aposta-suspeita continua sendo pensar que, em meio aos corpos-capitalísticos que atuam nos cotidianos das escolas como máquinas sociais que normatizam, controlam os corpos, produzem subjetividades, determinam receitas de como efetivar processos de ensino-aprendizagem e educação, engendrando políticas dominantes, há uma *política menor*, [...] *uma espécie de maquinaria contra os modos iguais, um esforço para não se ser sufocado pela massificação do comum* (BRITO, 2015, p. 238), que é produzida pelo agenciamento dos corpos nos territórios escolares numa experimentação outra de curricular. Nessa mesma *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 454-474 set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” – DOI: 10.12957/riae.2019.45770

direção, Deleuze e Guattari (2011, p.16) nos animam: [...] *há sempre uma máquina produtora de um fluxo, e uma outra que lhe será conectada, operando um corte, uma extração de fluxo (o seio – a boca).*

Assim, se há uma máquina que pode produzir arregimentações ao que tem sido estabelecido como “documento de caráter normativo”, a exemplo da BNCC, há, também, uma máquina que pode atuar movida pelo desejo na produção do real, não interpretando, não reproduzindo e não legitimando uma imagem representativa, mas, sim, uma máquina de guerra que possibilita movimentos de invenções, borras, fissuras. Por isso nossa aposta se ancora na criação de um devir *CsO* como uma experiência do corpo revolucionário. Para tanto, essa experimentação perpassa a condição política do nomadismo.

Nomadismo e máquinas de guerra e outros modos de curricular e...

Tecendo fios-sentidos que permitem pensar em uma política nômade dos corpos que praticam os cotidianos das escolas, cabe, no primeiro momento, delinear a existência de dois corpos-ciências que se entrechocam. A relevância dessa abordagem perpassa o entendimento do corpo que temos pensado, para compor um outro modo de curricular e que também é produzido em meio a essa maquinaria. Faremos um estudo com base no livro *Mil platôs* (nº 5), cuja problematização se refere a dois polos: a *máquina de guerra nômade* e o *aparelho de Estado*.

Ressaltamos que [...] *a máquina de guerra é de uma outra espécie, de uma outra natureza, de uma outra origem que o aparelho de Estado* (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 13). Nesse sentido, o *aparelho de Estado* se constitui no poder capitalístico e a *máquina de guerra nômade* está na dimensão do intempestivo, das intensidades e das relações de força. Nisso, afirmamos que, apesar de a *máquina de guerra* ser exterior ao *aparelho de Estado*, é na fronteira entre um espaço estriado e um espaço liso que a máquina é produzida, uma constituição que ocorre na clandestinidade:

O espaço liso e o espaço estriado, – o espaço nômade e o espaço sedentário, – o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado, – não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente

revertido, devolvido a um espaço liso (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 192).

Enquanto a *máquina de guerra* tenta produzir o espaço liso, de cria-invenções cotidianas, pela sua dimensão de aberturas e fluxos, o *aparelho de Estado*, por sua vez, pode produzir o espaço estriado, entendendo-o como a tessitura dos mecanismos de controle, as leis e as normatizações. Deleuze e Guattari (2012, p. 197-198), ao diferenciarem os dois espaços, a partir dos *modelos* – tecnológico, musical, marítimo, matemático, físico e estético – mencionam:

[...] o espaço liso é direcional, e não dimensional ou métrico. O espaço liso é ocupado por acontecimentos ou hecceidades, muito mais do que por coisas formadas e percebidas. É uma percepção *háptica*, mais do que óptica. Enquanto no espaço estriado as formas organizam a matéria, no liso materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. É um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas. *Spatium* intenso em vez de *Extensio*. Corpo sem órgãos, em vez de organismo e organização. Nele a percepção é feita de sintomas e avaliações mais do que de medidas e propriedades. Por isso, o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e os ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo. Estalido do gelo e canto das areias. O que cobre o espaço estriado, ao contrário, é o céu como medida, e as qualidades visuais mensuráveis derivam dele.

Em frente a isso, o *aparelho de Estado* (DELEUZE; GUATTARI, 2012) desempenha a função de conservar os órgãos de poder, de manter toda a estruturação de um organismo que tende a normatizar, classificar, representar e reproduzir. No campo da educação, especificamente, o curricular, podemos inferir que o *aparelho de Estado* atua na produção de documentos prescritivos que visam a aparelhar os corpos escolares a um dado modelo hegemônico e que traz como característica os aspectos de repressão, de controle, de enclausuramento e de silenciamento do que se apresenta como potência da diferença nas escolas. Ao contrário, a *máquina de guerra nômade* atua como um agenciamento de um devir *CsO*, pois anima [...] *uma indisciplina fundamental do guerreiro, um questionamento da hierarquia, uma chantagem perpétua de abandono e traição, um sentido da honra muito suscetível, e que contraria, ainda uma vez, a formação do Estado* (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 22).

Dessa problemática resulta pensar em duas configurações de ciência: a ciência régia e a ciência nômade, considerando que “[...] *uma ciência régia não para de apropriar-se de uma ciência nômade ou vaga, e onde uma ciência nômade não para de fazer fugir os* Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 454-474 set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” – DOI: 10.12957/riae.2019.45770

conteúdos da ciência régia” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 35). Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2012) consideram que a ciência régia se constitui no-come *aparelho de Estado*. Entendem que:

A ciência régia ou de Estado só suporta e se apropria do talhe das pedras por *planos* (o contrário do esquadrejamento), em condições que restauram o primado do modelo fixo da forma, da cifra e da medida. A ciência régia só suporta e se apropria da perspectiva estática, submetida a um buraco negro central que lhe retira toda a capacidade heurística e deambulatória (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 31).

Em contrapartida, a ciência nômade é concebida como uma *máquina de guerra nômade*. É excêntrica e está na dimensão dos fluxos, dos devires, dos movimentos de turbilhonar e dos processos de afecções. Como é uma ciência menor, e isso não significa dizer que se trata de ser uma ciência inferior, a ciência nômade é mediada por corpos coletivos, por uma itinerância, localizados sobre um plano de consistência ou de composição que possibilita tecer conexões numa relação que remete à matéria-força. Nesse sentido, *A ciência menor, marginal, traça uma linha de fuga, produzindo saberes autônomos que se conectam de forma aleatória, originando efeitos e experiências novas* (GALLO, 2007, p. 25).

Nessa perspectiva, podemos considerar que a educação e o currículo também se constituem dentro desse sistema de *aparelho de Estado e máquina de guerra nômade* e de ciência maior e ciência menor. Gallo (2002, 2007, 2016) foi quem se debruçou a pensar nessas relações no campo educacional, fazendo-o a partir da criação do conceito de *menor deleuzo-guattariana* apresentado em “*Kafka- por uma literatura menor*”.

Para Gallo (2016, p. 64), uma educação maior é entendida como [...] *aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder*, caracterizada, portanto, por uma dimensão política prescritiva, documental e normativa. A educação menor, contrariamente, configura-se como:

[...] um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p. 173).

Sendo assim, defendemos uma educação menor cujo empreendimento político se ancora nas múltiplas produções de resistência aos poderes do *aparelho de Estado*. Um resistir que ocorre a partir e com os corpos coletivos. Quanto a esse tipo de educação, Gallo (2007, p. 28) afirma:

Por educação menor sugiro tomarmos aquela desenvolvida pelos professores na solidão de sua sala de aula, para além de planos, políticas e determinações legais. É também aquela que acontece fora da sala de aula, nas relações e nos acontecimentos do cotidiano da instituição escolar. A educação menor, enfim, traduz-se num esforço micropolítico de criação e de produção cotidiana, em que professores e estudantes realizam os atos educativos, mas também nas microrrelações estabelecidas na instituição escolar como um todo.

O currículo é também pensado nesta perspectiva: maior e menor. Enquanto o currículo maior é expresso nos documentos prescritivos, a exemplo da BNCC, das Diretrizes Curriculares, dos PCNs, constituídos dentro de um *aparelho de Estado*, idealizado e legitimado por burocratas da educação, um currículo menor aposta na política dos fluxos, das conexões, dos saberes-fazeres dos praticantes das escolas, como redes de conhecimentos tecidos *nos/dos/com* os coletivos da escola. Nesse sentido, abrange os conhecimentos historicamente constituídos na sociedade *e* as culturas próprias da comunidade escolar que estão localizadas em um determinado território *e* os saberes próprios do coletivo que ocupa os cotidianos das escolas *e... e... e...*

Mediante a possibilidade da composição de um corpo enrijecido a partir das relações de poder-disciplina-controle que permeiam o campo do maior, damos pistas para uma outra condição de resistir nos cotidianos. Para tanto, indagamos: e o corpo, como ele, na habitação de um *aparelho de Estado*, de uma educação maior e de um currículo maior, pode irromper, fissurar e se inventar a partir de um devir *máquina de guerra nômade* possível? Acreditamos que o processo de ruptura ao *aparelho de Estado* só é possível a partir da tessitura de uma política nômade ou de um nomadismo.

Um nomadismo assume uma condição de *menor*. Nesse sentido, podemos também falar em *corpos menores* que abarcam as três dimensões *deleuzo-guattariana* de uma literatura menor, quais sejam: [...] *a desterritorialização da língua, a ligação do individual imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação* (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 39). De antemão, não fazemos distinção entre um “corpo maior e um corpo menor”, haja vista que *corpos menores* são condições que um nomadismo do corpo pode inventar ao se *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 454-474 set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” – DOI: 10.12957/riae.2019.45770

desterritorializar nas escolas. *Para o nômade, ao contrário, é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização. É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade aí encontra um território* (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 56). Lembremos Kafka (2018, p. 13) ao iniciar o texto *Metamorfose*:

Certa manhã, ao despertar de sonhos intranquilos, Gregor Samsa encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso. Estava deitado sobre suas costas duras como couraça e, quando levantou um pouco a cabeça, viu seu ventre abaulado, marrom, dividido em segmentos arqueados, sobre o qual a coberta, prestes a deslizar de vez, apenas mantinha com dificuldades. Suas muitas pernas, lamentavelmente finas em comparação com o volume do resto de seu corpo, vibravam desamparadas ante seus olhos.

“O que teria acontecido comigo?” é a pergunta que Gregor Samsa faz em seu processo de metamorfose. Talvez as indagações que movam um nomadismo do corpo nos cotidianos escolares possam ser também: “Como o corpo pode ser metamorfoseado nos cotidianos das escolas?” e “Que deslocamentos são possíveis em um terreno tão segmentarizado pela ordem?”. O processo de um nomadismo perpassa pela dimensão de subverter uma certa lógica do corpo e do próprio movimento que, entre velocidades e lentidões, talvez tenha sido a aposta de Gregor Samsa quando o cansaço já lhe sucumbia e, [...] *para se distrair, adotou o hábito de se arrastar ziguezagueando pelas paredes e pelo forro* (KAFKA, 2018, p. 59). Nisso, cabe distinguir o conceito de *movimento* do de *velocidade*:

[...] o movimento pode ser muito rápido, nem por isso é velocidade; a velocidade pode ser muito lenta, ou mesmo imóvel, ela é, contudo, velocidade. O movimento é extensivo, a velocidade, intensiva. O movimento designa o caráter relativo de um corpo considerado ‘uno’, e que vai de um ponto a outro; *a velocidade, ao contrário, constitui o caráter absoluto de um corpo cujas partes irredutíveis (átomos) ocupam ou preenchem um espaço liso, à maneira de um turbilhão*, podendo surgir num ponto qualquer (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 55).

O movimento empreendido por Gregor Samsa nos ajuda a entender que os corpos em processos nômades podem romper com um organismo ainda que o seu movimento esteja em consonância com as velocidades intensivas. Se, na escola, o corpo-aluno é rostificado, ele pode também se metamorfosear em um devir-animal para produzir outros modos-movimentos-velocidades de curricular. Sair dos territórios da sala de aula e ir deslizando por

outros espaços até ter a mesma percepção que Samsa: “*Só quando chegou à porta percebeu o que o havia atraído até lá; era o cheiro de algo comestível*” (KAFKA, 2018, p. 43).

A segunda condição do *menor* é que tudo no corpo é político. A política, no sentido expresso pelo autor, refere-se à capacidade de promover nos territórios outras conexões, rizomas e a traçar linhas de fuga criadoras. Ao pensar sobre a dimensão do político, Deleuze e Guattari (2017, p. 36) afirmam que a literatura *menor* é

[...] completamente diferente: seu espaço exíguo faz que cada caso individual seja imediatamente ligado à política. O caso individual torna-se, então, tanto mais necessário, indispensável, aumentado ao microscópio, quanto toda uma história se agite nela. É nesse sentido que o triângulo familiar se conecta aos outros triângulos, comerciais, econômicos, jurídicos, que determinam os valores dele.

Em Kafka (2018, p. 25), mais uma vez a companhia de Gregor Samsa, um caixeiro-viajante em devir-animal, faz-nos pensar na dimensão política do nomadismo. A metamorfose, como uma linha de fuga, é inventada e, no instante em que o caso individual se torna indispensável e, portanto, coletivo, a história ganha uma conotação política. Assim, o corpo-barata de Samsa já não era uma condição apenas individual, mas um agenciamento, um rizoma entre o corpo-família, o corpo-inquilino, o corpo-patrão, o corpo-empregada, o corpo-trabalho, um agenciamento político.

Do aposento contíguo à direita, a irmã sussurrou a fim de informar a Gregor:
- Gregor, o gerente está aqui.
- Sim, eu sei – disse Gregor baixinho; mas não ousou levantar a voz a uma altura que a irmã pudesse ouvi-lo.
- Gregor – dizia agora seu pai, do aposento ao lado esquerdo –, o senhor gerente chegou e quer se informar porque tu não, não foste com o trem das cinco.

Por fim, a última condição do *menor* é que tudo toma um valor coletivo. Nisso nós *somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras*” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 19) e, ainda, “*Não há sujeito, há apenas agenciamentos coletivos de enunciação*” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 38). Assim é em Kafka (2017, p. 31) que encontramos um povoamento no corpo de Gregor Samsa: *Era uma voz de animal – disse o gerente, numa voz que chamava a atenção de tão baixa, tanto mais se comparada aos gritos da mãe. As vozes de Samsa, do gerente, da mãe, do pai, da irmã, da empregada, dos inquilinos e do animal no*

corpo metamorfoseado se configuram, mais uma vez, um agenciamento coletivo de enunciação.

Pensar um nomadismo dos corpos a partir da metamorfose de Gregor Samsa foi, e continua sendo, relevante não apenas por se tratar de um processo de desterritorialização do corpo em devir *CsO*, mas, sobretudo, por se tratar de um corpo que já não se deixa organizar, que cumpre uma outra função no espaço social, que habita e que foge ao arregimentado. Samsa fez a experiência de ruptura ao projeto de um corpo hegemônico, dominante e, portanto, aprisionado a uma dada lógica capitalista, por isso é que o consideramos como um nômade. A ver:

Gregor deslocou-se devagar até a porta, empurrando a cadeira; deixou-a lá e jogou-se contra a porta, mantendo-se de pé junto a ela – as plantas na extremidade de suas perninhas tinham um pouco de substância aderente – e descansando do esforço por um momento. Aí então procurou girar a chave que estava na fechadura com a boca. Ao que parecia, lamentavelmente ele não tinha dentes de verdade – com o que, portanto, poderia agarrar de pronto a chave? –, mas em compensação as mandíbulas eram, com certeza, muito fortes; com a ajuda delas logrou movimentar a chave e não deu atenção ao fato de que, sem dúvida, causava algum dano a elas, pois um líquido marrom saiu de sua boca, correu sobre a chave e pingou ao chão (KAFKA, 2017, p. 33).

Nesse sentido, entendemos que um corpo, ao assumir a dimensão da desterritorialização, do político e do coletivo, pode insurgir nos cotidianos escolares novos modos de curricular, de aprender, de ensinar, de tecer educações. Consideramos ainda que um currículo menor pode suscitar múltiplos agenciamentos nos espaços-tempos escolares e reverberar políticas nômades para o corpo. Se o cotidiano é um território aberto, se possui múltiplas entradas e possibilita o movimento de ziguezaguear, acreditamos que um outro modo de vida seja possível a partir do que é vivido e praticado nesses territórios. Assim, concordamos com Brito (2015, p. 35-36) quando declara:

É possível, pelas brechas, pelas fissuras em sala de aula, pelo *entrelugar*, pelo meio da ação educativa, promover processos inventivos e criadores e fazer a diferença escorrer, pois é nesse espaço de fronteira que se pode pensar uma educação em trânsito, na qual não há o que identificar de antemão, sendo a manifestação pura das forças intensivas, que cavam espaços inabitáveis, desertos que atravessam o puro devir. O *entrelugar* como uma brecha que fomenta a circulação, o movimento, que desmonta qualquer tipo de pensamento sedentário em prol dos caminhos sem rastros.

Gallo (2007, p. 39) também nos anima ao dizer: *Resistir e criar. Essas são as possibilidades que nos abrem o cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos*. Assim, resistimos quando possibilidades de criar um corpo pleno são efetivadas no cotidiano escolar. Um corpo que esteja mais propício a fissurar o organismo do que se condicionar aos *aparelhos de Estado*. Um corpo metamorfoseado a partir dos movimentos curriculares, que escapa às organizações e que se permite experimentar a escola.

Estamos ainda a acreditar que criamos um nomadismo do corpo quando práticas de resistências são possibilitadas a partir dos saberes-fazer cotidianos. Gallo (2007, p. 39) alerta que, para resistir, é preciso *estar atento àquilo que ocorre no cotidiano da escola, a fim de potencializá-lo positivamente, e não ser tragado, engolido pelo acontecimento*. Por fim, consideramos que só há resistência se houver uma *máquina de guerra nômade* que permita ao corpo traçar linhas de fuga criadoras e um outro modo de vida possível dentro das capturas do *aparelho de Estado*.

REFERÊNCIAS

BARROS, Gustavo de A; MUNARI, Silvio Ricardo; ABRAMOWICZ, Anete. **Educação, cultura e subjetividade: Deleuze e a diferença**. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 1, jan./maio, 2017. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2186>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRITO, Maria dos Remédios. **Entre as linhas da educação e da diferença**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **O ato de criação**. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 jun. 1999. Disponível em: https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf Acesso em: 15 set. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.v.1

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.v.3.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 5

_____. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 454-474 set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” – DOI: 10.12957/riae.2019.45770

_____. **Kafka: por uma literatura menor.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GALLO, Silvio. **Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola.** In: CAMARGO, Ana Maria F. de; MARIGUELA, Márcio (org.). *Cotidiano escolar: emergência e invenção.* Piracicaba: Jacintho Editores, 2007.

_____. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

_____. **Em torno de uma educação menor.** Educação e Realidade, Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v. 27, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926> Acesso em: 12 set. 2019.

KAFKA, Franz. **A metamorfose e o veredicto.** Porto Alegre: L&PM, 2018.

ⁱ Professor associado IV da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando nos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. Licenciatura Plena em Física pela UFES (1981), Mestrado em Educação pela UFF (1989), Doutorado em Educação pela USP (2000) e Pós-Doutorado em Educação pela UERJ (2008, 2015). Bolsista de Produtividade de Pesquisa do CNPq. Vice-presidente/Região Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd (2015-2017), membro da diretoria da Associação Brasileira de Currículo/ABdC (2015-2017). Brasil, Vitória/ES. E-mail: ferraco@uol.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4019-591X>

ⁱⁱ Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFES (2013), Mestrado em Educação pela UFES (2018), Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019-2023). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa "Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos", coordenado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço (UFES). Brasil, Vitória/ES. E-mail: marinaodelmondes@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8995-4932>

³ Pensar na filosofia *deleuzo-guattariana* é uma violência, é forçar o pensamento, estranhar. Deleuze e Guattari (2010, p. 52-53) inferem: "Pensar suscita a indiferença geral. E, todavia não é falso dizer que é um exercício perigoso [...]. Pensar é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa". Pensar é operar um corte, é desterritorializar-se num plano imanente que busca operar com outras forças criadoras.

⁴ Os termos "afetos" e "afecções" são apropriados nesse texto a partir de Deleuze e Parnet (1998, p. 73-74) ao considerarem: "Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria). Espinoza está sempre se surpreendendo com o corpo. Ele não se surpreende de ter um corpo, mas com o que o corpo pode. Os corpos não se definem por seu gênero ou sua espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes, tanto na paixão quanto na ação".

⁵ Deleuze (2013, p. 160) afirma: "O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais

se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro”.

⁶ Deleuze e Guattari (2011, p. 44) concebem como platô “[...] toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma”.

⁷ Em Deleuze e Parnet (1998, p. 14), vimos a potência do que os autores consideram encontro. Assumem que “Um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades”.