

## MONSTROS INSURGENTES: composições curriculares com professoras e crianças na educação infantil

*Fernanda Binda Alves Touret  
Priscilla Costa Meireles  
Sandra Kretli da Silva*

### Resumo

O artigo apresenta uma pesquisa-intervenção de base cartográfica, realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral (CMEITI), articulada a grupos de estudos e formação continuada com professoras da educação infantil. Tendo o signo da arte do cinema como disparador, foram produzidas redes de afetos e problematizações que potencializaram invenções curriculares no cotidiano escolar. O estudo organiza-se em três movimentos: o primeiro situa a potência da formação inventiva e a problematização curricular que emerge dos encontros na escola; o segundo volta-se ao CMEITI como território de forças, atravessado pela biopolítica e pela necropolítica, evidenciada na devastação do bosque e nas insurgências de professoras e crianças diante da perda do verde; o terceiro acompanha reverberações sensíveis em que arte, infância e micropolítica atravessam relações docentes e possibilitam invenções coletivas. Os resultados indicam que os encontros formativos, sustentados por imagens-cinema, favoreceram deslocamentos nas concepções pedagógicas das professoras que apontam para currículos compreendidos como corpos coletivos em movimento. Conclui-se que, nesse contexto, insurgem forças-monstro que escapam às prescrições, irrompem como excessos incontrolláveis e inventivos e produzem brechas por onde a vida insiste em florescer. Assim, o currículo torna-se um campo de disputa biopolítica, não apenas território de regulação e captura, mas também acontecimento intensivo e dobra sensível entre o instituído e o que pulsa como possível, evidenciando que as composições formativas e curriculares com professoras e crianças expandem a potência inventiva na educação infantil.

**Palavras-chave:** currículos; educação infantil; monstro.

## INSURGENT MONSTERS: curricular compositions with teachers and children in early childhood education

### Abstract

Full-Time Early Childhood Education Center (CMEITI), articulated with study groups and continuing education with early childhood teachers. Taking the sign of cinema art as a trigger, networks of affections and problematizations were produced, which enhanced curricular inventions in everyday school life. The study is organized into three movements: the first situates the power of inventive training and the curricular problematization that emerges from encounters at school; the second focuses on the CMEITI as a territory of forces, crossed by biopolitics and necropolitics, evidenced in the devastation of the forest and in the insurgencies of teachers and children in the face of the loss of greenery; the third follows sensitive reverberations in which art, childhood, and micropolitics permeate teaching relations and enable collective inventions. The results indicate that the training meetings, supported by cinematic images, favored shifts in teachers' pedagogical conceptions that point to curricula understood as collective bodies in motion. It is concluded that, in this context, monster-forces arise that escape prescriptions, erupt as uncontrollable and inventive excesses, and produce gaps through which life insists on flourishing. Thus, the curriculum becomes a field of biopolitical dispute, not only a territory of regulation and capture, but also an intensive

event and a sensitive fold between the instituted and what pulses as possible, showing that formative and curricular compositions with teachers and children expand the inventive power in early childhood education.  
**Keywords:** curricula; early childhood education; monster.

## MONSTRUOS INSURGENTES: composições curriculares com professoras e crianças na educação infantil

### Resumen

Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Completo (CMEITI), articulado com grupos de estudo e formação contínua com professoras de educação infantil. Tomando o signo do arte cinematográfico como disparador, se produziram redes de afectos e problematizações que potenciaram invenções curriculares na vida escolar cotidiana. O estudo se organiza em três movimentos: o primeiro situa a potência da formação inventiva e a problematização curricular que emerge dos encontros na escola; o segundo se centra no CMEITI como território de forças, atravessado pela biopolítica e a necropolítica, evidenciada na devastação do bosque e nas insurgências de professoras e crianças ante a perda do verde; o terceiro acompanha reverberações sensíveis em que arte, infância e micropolítica atravessam as relações docentes e possibilitam invenções coletivas. Os resultados indicam que os encontros formativos, sustentados por imagens-cine, favoreceram deslocamentos nas concepções pedagógicas das professoras que apontam a currículos compreendidos como corpos coletivos em movimento. Se conclui que, neste contexto, surgem forças-monstro que escapam às prescrições, irrompem como excessos incontroláveis e inventivos e produzem fissuras por onde a vida insiste em florescer. Assim, o currículo se transforma em um campo de disputa biopolítica, não só território de regulação e captura, mas também acontecimento intenso e dobrado sensível entre o instituído e o que late como possível, evidenciando que as composições formativas e curriculares com professoras e crianças expandem a potência inventiva na educação infantil.

**Palabras clave:** currículos; educação infantil; monstro.

## A POTÊNCIA DA FORMAÇÃO PARA FAZER INSURGIR CURRÍCULOS COMO CORPOS COLETIVOS

O artigo deriva de uma pesquisa-intervenção de base cartográfica (Passos; Kastrup, Escóssia, 2009) articulada a uma ação de extensão<sup>1</sup>, ocorrida por meio de grupos de estudos e formação continuada, realizados em um Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral (CMEITI). É com essa força da experiência vivida que o texto se desdobra em três movimentos: no primeiro, situamos a potência da formação inventiva e a problematização curricular que emerge dos encontros para fazer insurgir os monstros que deslocam a ordem prescrita por meio de invenções coletivas; no segundo, voltamos ao espaço do CMEITI como território de forças, atravessado pela biopolítica, em que coexistem dispositivos de regulação e forças-monstro<sup>2</sup> que

<sup>1</sup> Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPES), Pesquisador Capixaba – *Cinema: cartografias de resistências coletivas e inventivas nos cotidianos escolares*, coordenado pela professora doutora Sandra Kretli da Silva, autorizado pelo Comitê de Ética sob o CAAE: 66070322.2.0000.5542.

<sup>2</sup> O termo “força-monstro” foi constituído a partir das leituras com Negri para designar aquilo que escapa às formas instituídas de governo da vida. Associado ao poder constituinte e à multidão, o “monstro” simboliza a potência do excesso e do ingovernável, aquilo que o poder tenta docilizar, mas que insiste em inventar novos modos de existir. No contexto da biopolítica, o “monstro” é simultaneamente ameaça à ordem e abertura ao novo. (Hardt; Negri, 2001; Hardt; Negri, 2014; Negri, 2002).

irrompem como devires inventivos, enunciando as insurgências das professoras e crianças diante da devastação do bosque e os modos de fazer florescer a vida; no terceiro, acompanhamos os efeitos dessas composições na invenção de outros currículos possíveis, tecidos com a arte, a infância e os encontros que escapam à previsibilidade.

A partir de problematizações coletivas, professoras e demais profissionais compartilharam *saberes-fazeres*<sup>3</sup> que resultaram na invenção de novas composições com as crianças, o que potencializou também invenções curriculares na educação infantil. O objetivo foi investigar como os encontros e redes de afetos e de conversações, disparados por imagens-cinema, fortalecem processos formativos e inventivos na escola e os encontros cotidianos das professoras com as crianças.

De acordo com Kastrup (2001), a invenção é compreendida como um processo de problematização que se afasta da lógica da solução de problemas e da representação, abrindo-se outros modos de entrar em relação com o mundo, implicados no movimento da experiência. Nesse sentido, apostamos na invenção quando nos deixamos afetar com as vivências cotidianas, que não correspondem ao saber prévio, pois trata-se de uma abertura para um campo problemático em que o problema não tem forma dada e exige pensar com ele. É a partir dessa fratura inaugural que cognição e realidade se coengendram em um movimento de invenção, que gera outros mundos não previamente dados. Nesse sentido, apostamos na invenção quando nos deixamos afetar pelas vivências cotidianas com as/pelas infâncias, para criar mundos em composição por meio de redes de conversações (Carvalho, 2009).

Como se constituem, então, os processos de subjetivação quando resistimos à sujeição maquínica e apostamos em uma formação que não quer formar ninguém a partir de um modelo? Pensar a formação como campo de intensidade, como *espaçotempo* de experimentação, exige afirmar, como objetivo ético e político, a criação de territórios educativos nos quais a vida possa escapar às formas que tentam capturá-la (Guattari, 1992). É nesse movimento que a cognição se entrelaça à realidade, e não como reflexo dela, compondo mundos que não estavam previamente dados, mas que se anunciam quando suspendemos o já sabido e apostamos no que ainda não sabemos (Kastrup, 2007).

Para fortalecermos essa proposição, consideramos como evidência os gestos e afetos que emergiram dos encontros formativos em que as professoras de educação infantil, ao enunciarem suas vivências com as crianças, demonstraram deslocamentos em suas concepções curriculares e pedagógicas. Tais deslocamentos foram mapeados por meio de registros escritos, vídeos e enunciações espontâneas, trazendo inflexões importantes na maneira como sentem o espaço, o tempo e as relações com a escola.

Por não ter um formato específico, predeterminado verticalmente, a formação inventiva possui uma proposta que permite às professoras a composição de alianças em rede, numa lógica rizomática, ou seja, múltiplas conexões não hierárquicas que se espalham em várias direções (Deleuze, Guattari, 2012). Essas composições formativas enunciam insurgências cotidianas de uma política-monstro (Negri, 2007), que se constitui como possível insurgente daquilo que não cabe, como excesso que insiste em escapar, afirmando a potência de uma vida coletiva na escola, sem se deixar governar inteiramente.

Esses movimentos formativos tiveram o signo da arte do cinema como disparador das redes de afetos e de conversações para romperem com a linearidade e com os comandos da

---

<sup>3</sup> Inspiradas em Alves (2003), optamos por unir determinadas palavras neste texto como modo de escapar às dicotomias consolidadas nas tradições da ciência moderna.

macropolítica, instaurando micropolíticas cotidianas de modo a experimentar os *espaçostempos* na escola (Rolnik, 2018). Não se trata de uma exterioridade absoluta à macropolítica, mas de uma presença intrínseca que a assombra e a desloca, instaurando novas composições curriculares que potencializam os *saberesfazeres* de professoras e crianças na educação infantil.

Nessa esteira, ocorre a potência da formação inventiva que, segundo Dias (2015, p. 200), não intenciona “[...] dizer aos outros o que eles devem fazer, ou ainda, transmitir competências e habilidades para ensinar os outros, ou resolver problemas de maneira nova”, mas pretende “[...] polemizar os postulados, as naturalizações aceitas, sacudindo as certezas, os modos de fazer e de pensar, retomar as avaliações das regras e das instituições [...]”. Desse modo, buscamos, então, fugir da ideia de formação como processamento da informação, mas pensamos-la como prática de invenção de problemas para potencializar o corpo coletivo da escola e inventar novos movimentos curriculares.

Ao problematizarmos, forçamos o pensamento a pensar, saindo desse lugar comum do campo da formação como aquisição de informações, visto que enunciados se tornam visíveis, possibilitando a produção de movimentos e composições de tessituras micropolíticas que levam à invenção de outros mundos, outros modos de existência no cotidiano escolar, como nos mostra Vinci (2015), ao afirmar que problematizar, em Foucault, é um trabalho permanente e infinito. Um movimento de problematização incessante do tempo presente, capaz de gerar um constante estado de alerta para os modos pelos quais nos constituímos como sujeitos no interior da tensão instaurada entre práticas de sujeição e práticas de liberdades.

Nesse percurso, afirmamos, com Lazzarato (2006), que os processos de subjetivação não ocorrem de maneira linear ou previsível, mas exigem o esforço de desestabilizar as formas de sujeição e de servidão maquínica. Nesse sentido, “[...] é que o monstro sempre desestabiliza a representação e a identidade em suas diversas formas de expressão” (Peixoto Júnior, 2010, p. 180), reafirmando a potência inventiva que emerge ao romper padrões e abrir espaço para modos de existência e aprendizagem imprevisíveis.

Assim, pensamos a formação na contramão do que pensa o senso comum, isto é, no sentido de dar forma ao que já existe. Em contrapartida, apostamos na formação como uma experiência que nos transforma e, portanto, produtora de subjetividades (Dias, 2015). E essa transformação de si acontece nas relações com o outro, consigo mesmo, nas composições e encontros que estabelecemos no cotidiano escolar. Portanto, a formação nessa perspectiva muito nos interessa por seu alcance coletivo, já que as experiências tanto do(a) pesquisador(a) quanto das professoras se entrelaçam, possibilitando a desindividualização dos sujeitos. A ideia de composição desse coletivo não tem a ver com um conjunto de indivíduos em cooperação, mas com comunicação de singularidades, com forças em relação que buscam constituir um comum na diferença.

Sendo assim, compor redes de conversações (Carvalho, 2009) disparadas pelo signo da arte do cinema (Silva, 2019) com as professoras do CMEITI na perspectiva de uma formação inventiva nos afeta pela possibilidade de problematizar, analisar e intervir no que nos passa e nos acontece, podendo, assim, expandir a potência de ação coletiva na/da escola, de modo que se produzam outros possíveis para os currículos que se abrem às experimentações.

Desse modo, neste estudo, objetivamos potencializar os grupos de estudos/formação continuada realizados no CMEITI; problematizar, com as professoras, de que modo os encontros e composições estabelecidos nesse cotidiano favorecem o fortalecimento da coletividade, da formação e das invenções curriculares na educação infantil; pensar a força das imagens-cinema para os movimentos inventivos curriculares e cartografar seus efeitos nas redes de afetos e de

conversações com as professoras. Para tanto, apostamos que a propagação da inquietude do pensamento pela imagem-cinema, na pesquisa em educação, é

uma experiência ético-estética, política e filosófica que possibilita a violência no pensamento, desestabilizando verdades, crenças, poderes e certezas e ainda libera forças intensivas e ativas para o agenciamento de desejos e de composições que expandem os processos de resistências às tentativas de padronização curricular e mobilizam as inventividades cotidianas (Silva; Zouainm; Fernandes, 2021, p. 360).

A força que transborda no coletivo manifesta-se nos relatos e vivências das professoras com as crianças, como quando denunciam a ausência de sombra no novo CMEITI, lembrando a existência do bosque anterior. Esse tipo de enunciação constitui um dado importante que evidencia a insurgência micropolítica em ação, ou seja, um gesto que confronta as determinações macropolíticas e mobiliza novas maneiras de viver e pensar com a escola (Carvalho, 2019; Rolnik, 2018).

Em síntese, os dados produzidos por meio de cartografias em áudio, vídeo, diários de campo e transcrições das enunciações das professoras potencializaram as análises a seguir apresentadas, indicando como os movimentos micropolíticos repercutem na reinvenção do cotidiano escolar e na produção de currículos que se fazem com as infâncias. Os encontros formativos ocorreram quinzenalmente, ao longo de um ano, e a força da composição fez com que o convite para a continuidade da extensão fosse renovado em 2025, constituindo-se como espaços de invenção coletiva, atravessados pela potência das imagens-cinema como signo disparador de afetos nos encontros. Cada curta-metragem visto com as professoras não era apenas exibido, mas vivido como provocação sensível, ativando pensamentos que escapavam à lógica do conteúdo pronto e da representação.

A força desses encontros reside em sua abertura ao imprevisível, naquilo que ressoa nas professoras e as move a falar, escutar, fabular, hesitar, rir ou silenciar entre elas e com as crianças. Não se trata de interpretar filmes, mas de deixar-se afetar por eles, compondo com a arte modos outros de pensar as docências, os currículos e as infâncias. Diante disso, os currículos vibraram força de vida, atravessados por estéticas e micropolíticas do comum.

## HABITAR OUTROS POSSÍVEIS JUNTO ÀS INFÂNCIAS

Neste segundo movimento da escrita, voltamo-nos, de modo intensivo, ao espaço onde a pesquisa se constituiu e passou a ser o território cotidiano das professoras e crianças engendrados em experimentações cotidianas. Mais do que um cenário, o CMEITI se impôs como um campo de forças, atravessado por políticas públicas, disputas territoriais e modos de organizar o tempo e o corpo escolar. Foi nesse chão em processo de constituição que os encontros formativos ocorreram e as composições com as infâncias se intensificaram, fazendo brotar movimentos de invenção curricular que tensionam o instituído e afirmam a vida como potência na educação infantil.

Sendo assim, encontramos-nos em um novo mundo, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) recém-construído e inaugurado no início de 2024, que funciona em tempo integral, em atendimento à demanda da meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014–2024. Essa meta visava “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, para atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014). De acordo com o Projeto de Lei n.º 2.614/2024 (Brasil, 2024),

atualmente em tramitação no Congresso Nacional, a meta referente à ampliação da educação em tempo integral está prevista no próximo Plano Nacional de Educação (2024–2034).

Nesse território, tecido por políticas públicas e atravessado por tensionamentos em torno da educação infantil, atua um grupo composto por docentes, assistentes, profissionais da limpeza, do setor administrativo e da cozinha, constituído, em sua grande maioria, por mulheres, que atendem a um total de 350 crianças. Eis que, nesse instante, segue um convite a alçar um voo em meio à Nova Terra e os currículos na educação infantil...

**Figura 1: O bosque**



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Durante os primeiros encontros com as professoras, tendo o signo da arte do cinema como disparador de pensamentos, elas enunciavam algumas inquietações de que, no terreno destinado à obra, havia um pequeno bosque em que as crianças do bairro brincavam livremente, junto à natureza do local. Afirmamos com Deleuze (1987) a força do pensamento, que violenta os modos arraigados de pensar, nos inquieta e nos desloca. Junto ao coletivo, vivenciamos cartografias compostas nos encontros. Desse modo, o pensamento operou entre os escapes daquilo que se supõe estar dado, para problematizar outros possíveis.

*Aqui era um terreno cheio de árvores. Por que derrubaram tudo pra fazer o CMEI? Será que não podiam preservar e construir? (Professora 1)*

*Não sobrou uma árvore sequer e agora estamos derretendo de calor com as crianças nesses pátios que não têm um pingão de sombra. (Professora 2)*

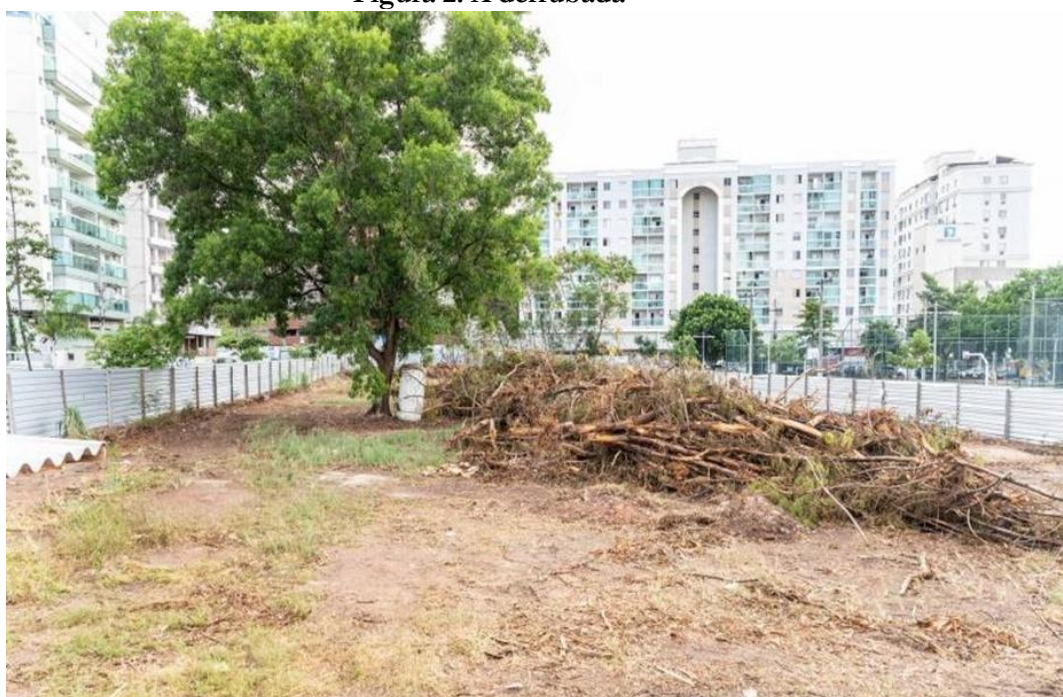
Foi então que um projeto cimentado, desconsiderando a natureza do terreno e suas amplas possibilidades, foi edificado. Ainda que as árvores do local pertencessem a espécies invasoras, em conversa com profissionais da Secretaria de Meio Ambiente do Município, fomos informadas de que o replantio deveria ocorrer próximo à implantação da unidade escolar. A ruptura do verde cimentou o terreno, no entanto, fez surgir novos movimentos de luta.

Nesse intento, em meio às conversas acerca de como o CMEI se constituiu, os acontecimentos pediram passagem, e os sujeitos praticantes dos cotidianos escolares expandiram

seus afetos que, para Spinoza (2009), causam aumento ou diminuição, estimulam ou refreiam a potência de agir do corpo. Segundo Carvalho (2019), os corpos são forças em relação com outras forças que vão afetar-se e modificar-se a cada encontro. São envoltos por um universo múltiplo, que se efetua nos entremeios, nas relações, nos diferentes espaços, entre a natureza e os muros cimentados, ainda que temporariamente.

Diante das enunciações, pusemo-nos a problematizar: Que natureza é essa que tanto desejamos, sem considerá-la em nosso meio, entrelaçada a nós, feito rizomas entranhados por uma vida pulsante?

**Figura 2: A derrubada**



Fonte: <https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/obras-do-cmei-jardim-camburi-sao-retomadas-41948> (2021).

Que terra é essa em que se retira o que há de natureza? “Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem –, fomos nos alienando desse organismo que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza” (Krenak, 2019, p. 16-17).

Assim como Deleuze e Guattari (2012), sabemos que o “lobo” macropolítico, advindo das determinações organizacionais que regem questões referentes às políticas públicas educacionais, e a natureza, uma espécie de micropolítica que nos faz respirar um pouco de possível para não sufocar (Deleuze, 2013), não se separam asépticamente. Não nos é viável pensar a natureza deslocada para um suposto fora em que não há na escola. Afinal, escola, natureza e vida constituem-se em um mesmo organismo.

Justamente pelo fato de que esses modos são inseparáveis, interessa-nos a análise micropolítica, porque a educação e, especificamente, os cotidianos escolares costumam olhar somente para as formas, reduzindo o espaço à forma, como se nele apenas encontrássemos macropolítica (Carvalho, 2019, p. 56).

As forças macro e micropolíticas atravessam os corpos e as coisas simultaneamente, engendradas nas relações de força que atravessam o comum, que não se constitui em “mais do mesmo”, mas que se faz no cotidiano múltiplo. Para Carvalho (2019), a micropolítica trata do campo das forças, do que é invisível, enquanto a macropolítica trata das formas, do que é visível. Nesse intento, com Kastrup (2001), sabemos que há possíveis para fazer germinar currículos inventivos na educação infantil.

Afundaram o terreno arbóreo que foi cenário de lazer da comunidade, em função de uma necropolítica (Mbembe, 2018), que opera silenciosa na escolha do que deve morrer, tentando apagar vínculos e relações coletivas. O desaparecimento do bosque não foi apenas a derrubada de árvores, mas um gesto que delimita quais vidas e quais experiências podem permanecer. Porém a vida ainda vaza e, nesse novo espaço, foi constituindo-se um território comum, que embaralha identidades e espaços. Há uma partilha por meio do sensível em que os espaços se refazem pelo comum compartilhado de modos singulares, permeando diferentes subjetividades (Rancière, 2009).

Como desdobramento sensível dos encontros, inquietadas com a aridez dos pátios e potencializadas pelas crianças, em um evento formativo em parceria com a Secretaria de Meio Ambiente do Município, as professoras plantaram árvores arbustivas nos canteiros do CMEI, como um dos movimentos para fazer deslocamentos nos currículos vigentes. Pequenas mudas, disponibilizadas no movimento proposto, foram acolhidas como modos de fazer escapes curriculares. Posteriormente, as crianças passaram a entrar em relação com o verde e as novas possibilidades de experimentar os cotidianos com a escola.

Foi assim que a vida, mais uma vez, insurgiu, fazendo explodir outros modos de vivenciar a escola com as infâncias. Nesse florescer, a política de um monstro de vida resistiu e se constituiu como força misturada ao verde recém-plantado, entre sombras que já se anunciavam como desejo coletivo. Ele germinou, embaralhando ordem e improviso, encarnando currículos que não se deixaram fixar por formatações em um território desertificado.



**Figura 3: O plantio**



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

**Figura 4: O encontro das crianças com o verde que pulsa vida**



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Apesar de o terreno do CMEITI ter se configurado em um suposto deserto, ante a devastação do verde, segundo Deleuze e Guattari (2012), o deserto constitui-se pela possibilidade

de profusão de vida. Com Negri (2007), afirmamos que um monstro tem a potência de produzir vida na escola, irrompendo como força do imprevisível e do intempestivo, fazendo germinar essa Nova Terra. Os desertos atravessados por um monstro de vitalidade, constituem-se em potência para a invenção de novos modos de pensamento, escapando de estruturas dogmáticas. O novo CMEITI floresceu com as possibilidades e deseja novos modos de sentir em um deserto, como um mapa aberto a cartografias errantes.

Com Rolnik (2018), as possíveis cartografias surgem como acontecimentos, resultado dos processos de invenção próprios da insurgência micropolítica, que, mediante os movimentos formativos, se expandem para possibilidades de uma transformação da realidade, nas quais se plasma o direito à vida. As enunciações das experiências vividas por aquele coletivo com as crianças brotaram no decorrer do processo formativo, provocadas também pelas imagens-cinema disparadas pelas curtas.

### CAMINHAR OUTROS POSSÍVEIS COM AS CRIANÇAS

Em um outro encontro formativo, depois de terem assistido ao curta *Caminhando com Tim Tim* (Gerhardt; Expinho; Muller, 2014), as professoras acompanharam, com olhos de encantamento, os gestos do menino que percorre caminhos, não guiado por pressa ou destino, mas por atenção e presença. O curta poético faz emergir a força da infância em sua relação com o mundo, em que cada passo carrega afetos e cada parada produz experienciar com os encontros. As imagens disparam signos potentes que deslocaram as formas costumeiras de compreender a criança na escola como alguém a ser conduzido. *Tim Tim* não segue, ele inventa caminho. Essa invenção violentou intensamente o pensamento, provocando as docentes a repensar os *espaçotempos* da aprendizagem, os gestos do cuidar e do educar. A partir daí, as professoras seguiram fazendo explodir os afetos que pediam passagem (Rolnik, 2016), produzindo enunciações que tensionavam o automatismo da rotina escolar e abriam brechas para outros modos de se relacionarem com as crianças (Silva, 2019).

Figura 5: Imagem-cinema de *Caminhando com Tim Tim*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>

As redes de conversações não esperaram o curta acabar para acontecer. A todo o instante, enunciações atravessaram-nos por meio de gestos, suspiros, silêncios que emergiam pelo movimento formativo, com as imagens-cinema.

*Assistir ao Caminhando com Tim Tim me atravessou profundamente. É como se, a cada passo do Tim Tim, algo em mim também caminhasse. Fiquei pensando em como, na educação infantil, os currículos não estão prontos, não esperam por fichas ou planos fechados. Eles se desenham nos rastros que as crianças deixam: num olhar que se detém, num graveto que vira bengala ou ponte, numa pausa demorada diante de um formigueiro. Tim Tim não seguiu um caminho feito por outros, ele fez caminho com o corpo, com o tempo dele. E é isso que as crianças fazem todos os dias na escola: elas criam currículos quando caminham com o que as encanta. Nosso papel talvez seja caminhar junto sem atropelar. É preciso coragem para confiar que o currículo pode nascer desses encontros. (Professora 3)*

Ao problematizar a imagem-cinema do pequeno menino trilhando seu caminho de encontros afetivos, é que a vida dá um salto! As professoras enunciaram fissuras que irrompem o instituído. Ao se deixar caminhar com *Tim Tim*, ela se enreda ao *corpoescola* como território de invenção na educação infantil, pois o que ela reverbera amplia-se como um gesto de insubmissão às formas que pretendem reduzir o currículo a um planejamento previsível.

No encontro com as crianças, as professoras produzem currículos que não esperam pela normatividade dos documentos. Elas os inventam com o que vibra, com o que atravessa os cotidianos: um olhar que se demora, uma pausa que tensiona o tempo, um artefato que ganha outros usos com as crianças. Como aponta Kastrup (2007), pensar é sempre entrar num campo problemático e, nesse campo, essas educadoras lançam-se, acompanhando as variações daquilo que ainda não tem nome, daquilo que as crianças inventam no encontro com a vida na escola.

O currículo, nessa perspectiva, é entendido como corpo intensivo, tecido daquilo que não cabe nos planejamentos lineares. Trata-se de um currículo que se faz com as infâncias e suas potências de desconcertar o dado, de forçar o pensamento a se mover para além da repetição do mesmo (Deleuze, 2021). Não se trata de conduzir as crianças, mas de se afetar com os rastros que elas deixam em seus movimentos inventivos. Esses rastros, como nos lembra Rancière (2009), deslocam as partilhas do sensível instituídas e convocam outras maneiras de *versentirpensar* com o mundo.

Nesse sentido, o cinema, na formação, opera como disparador de modos outros de *sentirpensar/fazer* com a escola. *Caminhando com Tim Tim* não é apenas assistido, mas encarnado como signo que expande a relação com o tempo, com o corpo e com a infância. Nessa dobra entre arte, infância e formação, o currículo inventa-se como acontecimento, como experimentação do viver comum imprevisível.

Longe de ser erro ou desvio, o imprevisto que emerge na relação com as crianças e com os *espaçotempos* da escola é o que desestabiliza a lógica da reprodução linear dos conteúdos predeterminados para dar vida às invenções. Nesse entre, em que o controle falha, surgem brechas para o inédito, para um *professorar* (Meireles, 2025) que não se dobra aos roteiros prontos, mas que se compromete com o sensível nos cotidianos escolares com as inventividades infantis.

Nessa concepção, o inesperado força-nos a pensar, a divergir e a nos movimentar com a conversa para a interrogação dos modos formais de funcionamento das atividades coletivas docentes, para, assim, desconstruir verdades impostas e pensar outros possíveis para fazerem insurreições com o *professorar* e os movimentos de invenção cotidianos com as crianças na escola.

Portanto, *professorar* não se constitui em uma mera repetição dos fazeres previstos e/ou planejados. É exalar vida nas brechas das determinações verticalizadas por meio das resistências coletivas que se fortalecem mutuamente nos cotidianos escolares. Mesmo em meio ao acinzentado

do concreto, as docentes insistem em escapar, fazer insurgências junto às crianças, reverberando a vida nos possíveis que são pensados, movimentados e expandidos em meio às práticas cotidianas.

**Figura 6: Insurgências cotidianas pela vida com as crianças**



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

E as enunciações seguem a vazar...

*O encontro das crianças com as escolas e professores produz um deslocamento de uma rotina fixa, pois as crianças não são homogêneas, mas cada uma traz sua própria singularidade, bem como, os docentes e processos educativos. O que funciona pra uma turma, não necessariamente funciona para outra, os encontros da infância com o mundo adulto na instituição escolar proporcionam infinitas possibilidades de relacionamento. (Professora 4)*

Professorar não é mais do mesmo e, sim, mais do novo, inventado e não estagnado, como um “[...] viajante que vive sucessivas experiências de problematização” (Kastrup, 2001, p. 17). A cada movimento da sombra, a cada raio de sol, a cada estação, o bailar docente é chacoalhado ao estranhamento em meio à ausência do verde, da sombra, contornado pelas robustas paredes que ocuparam o bosque.

Não é possível invisibilizar os processos de invenção, pois há choque, há resistência, há sempre um modo de insurgir. A natureza respira e atravessa os muros altos... o vento assopra com uma leveza que interrompe os procedimentos, submetendo aos saberes diversos.

Os *saberes-fazeres* cotidianos constituem-se, portanto, como espaço múltiplo de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais. Abrem-se espaços para as invencionices, fazendo com que as aprendizagens não ocorram pelo movimento de adaptação a um meio físico absoluto, mas envolvam a invenção de outros mundos (Kastrup, 2001).

Portanto, florescer em meio ao deserto “[...] é enfrentar este problema, de ligar de maneira indissociável o aprender e o inventar” (Kastrup, 2001, p.18) nas vias que disparam um ar vital, um ar que rompe forças e fluxos que penetram esse cotidiano cimentado. A Nova Terra, corrompida de arboreal, segue multiplicando-se no *corpoescola*, que se constitui com a vida. Para sentirem o ar, as professoras e as crianças traçam estratégias que rompem com as prescrições, reverberando na contramão com movimentos expansivos que potencializam as possibilidades de invenção em meio aos currículos.

Nesse respiro que irrompe no meio do cimento, os gestos docentes vibram encontros com o curta. Quando se permitem sentir o ar que escapa pelas frestas do instituído, algo se desloca. O que floresce é o corpo que se afeta, currículo que se faz no entre. Nesse entre, tecido de forças, as professoras enunciam, cuja palavra não vem como descrição, mas como dobra sensível do vivido.

*Eu assisti ao Caminhando com Tim Tim e fiquei emocionada, porque me fez lembrar muito das crianças aqui da nossa turma. Tim Tim vai no passo dele, curioso com tudo, inventando jeitos de andar, de olhar, de estar no mundo. E eu pensei: é isso que as crianças fazem com a gente todos os dias. Elas vão criando os caminhos delas. Às vezes, a gente acha que vai ensinar algo, mas quem mostra por onde seguir são elas. Quando uma criança se interessa por uma folha, por uma poça, por uma pedrinha no chão... aquilo vira o nosso currículo. A gente só precisa estar atenta, acompanhar e confiar. O filme me fez ver com ainda mais carinho o quanto o dia a dia com os pequenos é cheio de descobertas. Eles nos ensinam que aprender é também brincar, experimentar, demorar-se nas coisas simples. E é nisso que está a beleza da educação infantil. (Professora 5)*

A enunciação da professora engendra-se numa concepção de currículo que escapa à lógica da prescrição e da antecipação, ao afirmar que ele se desenha nos rastros que as crianças deixam, ao se relacionarem com o mundo. Esse movimento articula-se com a proposta de Kastrup (2001), ao pensar a invenção como processo que se efetua nas frestas dos encontros, em que o problema não está previamente dado e exige ser pensado em movimento, com as experiências. O currículo não é forma a ser preenchida, mas campo problemático que convoca professoras e crianças a compor mundos possíveis nas dobras do cotidiano escolar.

Portanto, o currículo como acontecimento intensivo, também se põe em relação como corpo coletivo em movimento (Carvalho; Silva; Delboni, 2018), que se engendra nas forças das infâncias, nos gestos docentes e nas variações que escapam ao instituído. O que se configura, assim, é um movimento curricular insurgente, produzido nas rachaduras do instituído, atravessado por uma docência que se deixa afetar e aposta na composição com as singularidades das crianças, no encontro e na invenção por vir.

Dessa maneira, entre a aridez do cimento e a inventividade das infâncias, as professoras foram compondo com as crianças currículos que brotam do chão e das intensidades partilhadas. As sombras inventadas, as árvores plantadas e os passos de *Tim Tim* reverberaram como gestos éticos, políticos e estéticos que escapam da previsibilidade e fazem a escola vibrar com a vida cotidiana. O currículo, então, se faz nos interstícios, nas pausas, nas poças, nas pedras, nos olhares demorados, onde a infância pulsa como força de mundo para insurgir em um deserto de possíveis.

## NOVA TERRA EM UM DESERTO DE POSSÍVEIS: INSURGÊNCIAS CURRICULARES COM A CRIANÇAS

Assim, o movimento formativo com as professoras multiplicou-se por meio da diferença e da invenção (Kastrup, 2001), como um desvio das imposições lineares postas de vários modos no cenário educacional, seja pelo espaço construído nas paredes que tentam nos conter, seja por tantos outros fios dicotômicos que forcejam enovelar a aprendizagem inventiva e as práticas docentes. Portanto, lançamo-nos a desalinhar os fios endurecidos para transpor as barreiras limitantes do que está posto e, com isso, ousar uma Nova Terra que floresça em um deserto de possíveis. Como efeito, a articulação entre arte, formação e micropolítica fez emergir currículos outros, intensificando a força coletiva e as inventividades que conectam docentes, crianças e cotidianos para estender mundos.

Essas tramas formativas ocorrem na intensidade dos encontros, seguem à deriva das perguntas que emergem do chão, das relações, das pausas, dos incômodos. O tecido que se estende para fazer sombra é o mesmo para fazer mundos em composição que pulsam diferença, se desviam da normatividade e se recusam a sufocar na educação infantil. Ao se multiplicarem por meio da diferença e da invenção, os encontros com a escola escapam das imposições rígidas que frequentemente tentam aprisionar tanto professoras quanto crianças em modos lineares e homogeneizantes. Perpassamos currículos a desalinhar esses fios endurecidos, abrindo espaço para as singularidades. Afinal, atravessar esses movimentos intentados pelas macropolíticas é um ato de resistência e de invenção, que se abre a outros encontros curriculares em possibilidades diversas. Nessa Nova Terra emerge o novo, o inesperado.

Então, insurgimos cotidianamente em meio a um deserto de possíveis em que os currículos transbordam pela diferença e singularidade. Nessa paisagem, atravessada por um monstro de vida que opera entre as fissuras do instituído para proliferar resistências junto às professoras e crianças, embaralha-se a ordem convocando mundos que ainda não existem. Segundo Negri (2007), o monstro aqui não é uma ameaça, mas potência inventiva, força que subverte regras preestabelecidas, atravessa fronteiras institucionais e insurgem modos outros de experimentar o coletivo em aprendizagens e inventividades.

Contudo, é preciso afirmarmos que os cotidianos escolares com as infâncias, em sua vitalidade e potência, transbordam os limites dos documentos formais que tentam antecipar, controlar e homogeneizar a escola. Nenhuma diretriz normativa é capaz de capturar a complexidade dos encontros, dos afetos e das invenções que insurgem nos cotidianos entre professoras e crianças. O que pulsa não é o que está previsto, mas o que se cria no entre, nos desvios, nas frestas, nos gestos, que fazem dos currículos um movimento sensível que se constituem por meio dos afetos e das composições coletivas, e não de repetições. Ao afirmarmos o incontrolável como força de invenção, pomos em xeque a crença de que a escola pode ser totalmente planejada. O que há é vida em movimento e essa vida insiste em escapar por inventividades na educação infantil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 62-74. 2003. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>. Acesso em 7 jul. 2025.

SILVA, Sandra Kretli. As imagens-cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. *Revista Teias*, v. 20, n. 59, p. 283–300, 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.44923.

MEIRELES, Priscilla Costa. *Programa Educar Pra Valer: efeitos das tentativas de controle e monitorização do trabalho das professoras e dos currículos no município de Vila Velha/ES*. 2025. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2025. Disponível em <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/7a3ec79d-4a5d-4688-9ca4-db5ca81e71ae/content>. Acesso em 14 jul. 2025.

SILVA, Sandra Kretli; ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago; FERNANDES, Nathan Moretto Guzzo. O cinema em redes de conversações: inventando novos modos de produção de pesquisa e currículos. *Revista Teias*, v. 22, p. 359–371, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.53558.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículos como corpos coletivos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 801–818, set./dez. 2018. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/carvalho-silva-delboni.pdf>. Acesso em 14 jul. 2025.

BRASIL. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 15 jul. 2023.

BRASIL. *Projeto de Lei n.º 2.614, de 2024*. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em 15 jul. 2025.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. *ETD – Educação Temática Digital*. v. 21, n. 1, p. 47-62. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et alii; Brasília: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antônio Picquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Sueli Rolnik. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

DIAS, Rosimeri. Pesquisa-Intervenção e Formação Inventiva de Professores. *Revista Polis e Psique*, v. 5, n. 2, p. 193-209, 2015. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/53949>. Acesso em 03 maio 2024.

GERHARDT, Genifer (narração, texto e sanfona); EXPINHO, Tiago (direção e edição); MÜLLER, Renatinho (música). *Caminhando com Tim Tim* [vídeo]. Porto Alegre: Ciranda de Filmes, 2014. 1 vídeo (4 min 29 s). Disponível em <https://cirandadefilmes.com.br/filmoteca/caminhando-com-tim-tim/>. Acesso em 18 maio 2025.

- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no processo de aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em estudo*, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 05 mai. 2024.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras, 2019.
- LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- NEGRI, Antonio. El monstruo político: vida desnuda y potencia. In: FOUCAULT, Michel; DELEUZE, Gilles; ŽIŽEK, Slavoj. *Ensayos sobre biopolítica: excesos de vida*. Compilado por Fermín Rodríguez y Gabriel Giorgi. Buenos Aires: Paidós, 2007. p. 93-139.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- NEGRI, Antonio. *O Poder Constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade*. Tradução Adriano Pilatti. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multidão: guerra e democracia na era do império*. Tradução de Clóvis Marques. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PEIXOTO JÚNIOR, Carlos Augusto. Sobre corpos e monstros: algumas reflexões contemporâneas a partir da filosofia da diferença. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 1, p. 179–187, 2010. DOI: 10.1590/S1413-73722010000100019.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas de desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.
- VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. *Filosofia e Educação [rfe]*, v. 7, n. 2, p. 195-219, 2015. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8637554/5245>. Acesso em 18 jul. 2025.

*Submetido em agosto de 2025  
Aprovado em outubro de 2025*

#### Informações das autoras



---

Fernanda Binda Alves Touret  
Universidade Federal do Espírito Santo  
*E-mail:* [ferbinda@yahoo.com.br](mailto:ferbinda@yahoo.com.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2898-8180>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3574076665228241>

Priscilla Costa Meireles  
Universidade Federal do Espírito Santo  
*E-mail:* [priscilla.meireles@edu.ufes.br](mailto:priscilla.meireles@edu.ufes.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3776-4932>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9634039093365745>

Sandra Kretli da Silva  
Universidade Federal do Espírito Santo  
*E-mail:* [sandra.silva@ufes.br](mailto:sandra.silva@ufes.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9800-6192>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0611688078195189>