

Currículos Disfuncionais: inventar as lutas contra o capitalismo

Steferson Zanoni Roseiro¹
Sandra Kretli da Silva¹

¹Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

RESUMO – Currículos Disfuncionais: inventar as lutas contra o capitalismo. Partindo da premissa de um capitalismo funcional que não teme rejeitar suas próprias afirmações para garantir-se máquina sobrecodificante, esse texto objetiva apontar para práticas curriculares na produção de pausas embasadas em uma filosofia do erro. Se, no regime funcional, é cobrado da escola que os currículos funcionem sem parar, aposta-se na escola e nos exercícios curriculares como lugares de produção de vazio do sentido *funcionante*. Metodologicamente, tratou-se de uma pesquisa interventiva a partir de redes de conversações e foi realizada em escolas públicas no município de Vitória/ES. Como resultados, apresentam-se momentos de ruptura do regime no qual professoras e professores colocam-se a indagar como prosseguir e, assim, criam, na imanência, currículos disfuncionais.

Palavras-chave: **Currículos. Capitalismo. Filosofia do Erro. Regime Funcional.**

ABSTRACT – Dysfunctional Curriculum: creating the battles against capitalism. Starting on the premise of a functional Capitalism that is not afraid of rejecting its own ideas to reassure itself as an overcoding machine, this essay points to the curricular practices in the production of pauses based on a philosophy of error. If, in a functional regime, it is expected from school an endless curricular functionalism, betting on school and on its curricular exercises may produce some kind of voids on the *functionalism* sense. It was an interventional research based on the networks conversations performed with teachers in public school of Vitória/ES. As results, teachers show moments of rupture with the functional regime while they inquire how to proceed and, thus, they create, in immanence, dysfunctional curricula.

Keywords: **Curriculum. Capitalism. Philosophy of Error. Functional Regime.**

[...] os pequenos, os pobres e os precários
não ficam se lamentando,
mas inventam novas armas (Maurizio Lazzarato).

Prelúdio à Filosofia do Erro

Não temos armas com as quais queiramos lutar; então as inventamos. E as inventamos a torto e a direito; inventamos em tramas conspiratórias porque há muito conspiram para a gente; inventamos para durarem pouco, para não darem certo; inventamos para serem fajutas, efêmeras, astuciosas, porque, de certo modo, tudo funciona magnificamente nas artimanhas da regulação da grande maquinaria do capital. Não importa como olhemos, os fluxos monetários e os tempos servis fazem simbiose com a vida – e, da vida, muitas vezes, é a grande máquina do capitalismo neoliberal que nos sobra.

Lutamos, pois, por um certo disfuncionalismo.

E trazemos, sem rodeios, essa luta para o campo das escolas, para o *front* dos currículos. É preciso produzir certos disfuncionalismos curriculares, fazer, de certo modo, os currículos errarem na lógica do funcionamento incessante.

Se há uma maquinaria investindo contra a imanência com força tamanha e com capacidade *funcional* tão certa, interessam-nos, justamente, os erros, os desacertos, os tremores, a *arte do fraco* (Certeau, 2002), os acontecimentos (Lazzarato, 2006) e as *fajutices*. Atrai-nos, de certo modo, tudo aquilo que atrapalha, que interrompe brutalmente e faz pausa nas maquinações. É de nosso gosto que o próprio erro seja levado a sério. O erro pelo ato de errar; o erro como mensagem do sistema: *INTERNAL ERROR!*, como gritam as máquinas diante de operações de simples comandos. Mas, sobretudo, esperamos que não sejam quaisquer erros.

Bem sabemos que a grande máquina capital vive a errar e a se autocorrigir, a se modificar e adaptar para fazer do erro um acerto. Bem sabemos que o erro há muito caiu na glória da modernidade por uma sucessão de *erros e acertos* em que todo erro é um par binário do acerto e, portanto, se se erra, bastaria inverter para se acertar. Nos erros-e-acertos curriculares, basta desmarcar opções até marcar a certa nas tão aclamadas avaliações de larga escala. No jogo de erros e acertos, a máquina capital é *expert*.

Não se trata, assim, do erro *ato falho* freudiano ou dos eternos números binários das operações maquínicas, mas, antes, de um erro político e extremamente afetivo. Afinal, são cobradas “[...] de todos nós a inserção e a capacidade de manter a máquina capitalista funcionando” (Oneto, 2011). O mínimo que podemos fazer é almejar criar bolsões, vazios, movimentos de oxigenação e possíveis. Produzir um máximo de vazios e pausas, de buracos negros aos modos da filosofia deleuzo-guattariana (Deleuze; Guattari, 2011), isto é, produzir o buraco negro como um lugar em que tudo é possível, em que as forças são puxadas para se confluírem, para se encontrarem. Se “[...] o capitalismo é fun-

damentalmente imoral e [...] capaz de substituir os seus códigos morais e ‘bons costumes’ por outros que o façam seguir adiante” (Oneto, 2014, p. 135), basta-nos, apenas, responder ao bom funcionamento com um pouco de conspirações cotidianas. “[...] Sim, fazer do pensamento uma conspiração cotidiana”, como grita Peter Pál Pelbart (2016).

E as conspirações cotidianas, aos poucos aprendemos, não se interessam em fazer durar, em ganhar estatuto ou cláusulas de *verdade*. São conspirações e logo tratam de evaporar, de serem chamadas de *teorias conspiratórias* e sumirem. Todavia, isso pouco importa. Muito mais interessa a elas apenas produzir pequenas pausas nos agenciamentos capitalísticos, como, talvez, uma pausa inesperada para o café.

Assim pensamos os currículos.

Não que algum currículo seja desconexo com os contextos e os pressupostos com os quais queremos lutar. Vivemos um agenciamento maquínico-capitalístico e os currículos só existem dentro dessa megamáquina. No entanto, ao mesmo tempo em que produzem relações de governança, os currículos existem, também, aquém das políticas totalitárias que o produzem.

Como Michael Hardt e Antonio Negri (2016, p. 99) nos lembram: “[...] por paradoxal que pareça, a resistência é anterior ao poder”.

Fazemos, assim, nossas apostas, nossas (re)existências.

Se é a própria vida que produz inoperâncias na maquinaria capitalística, é nela mesma que podemos nos imbricar para compor novos tipos de militância, para alvejar a máquina capital de rasgos, desmornamentos, processos de invenções, bolsões e buracos negros. Não somos ingênuos; sabemos, sim, da existência de uma vida curricularizada que em nada contribui para romper com o estabelecido. Entretanto, apostamos nas pequenas conspirações pausadas, de lentidões carregadas e abertas a continuações imprevistas. Apostamos nas “artes de fazer e de viver” dos alunos e dos professores (Kretli, 2012). Apostamos naquela professora que, afirmando-se demasiado séria, encontra, na garganta, a existência de uma gargalhada; naquele menino que indaga, lamurioso, por que tantos *iguais*; apostamos naquela professora que, cética, parece dizer de funcionalidades e de *tadinhos*.

Fazer agenciamentos curriculares conspirarem em meio funcionamento incessante da máquina capitalística, eis nosso objetivo. E se, em Gilles Deleuze e Félix Guattari, interessa perguntar pelo funcionamento, propomos, justamente, colocar em questão as problemáticas do funcionamento incessante da megamáquina curricular e o que provoca e promove a disfunção. Por isso, tomando esses dois autores e Maurizio Lazzarato como intercessores teóricos privilegiados, reunimo-nos em escolas com professoras e professores da rede pública municipal de Vitória/ES e colocamos em jogo: afinal, o que quer a megamáquina capital em sua articulação com os currículos?

O Imperativo do Regime Funcional ou da Importância de Ideias Fajutas, Efêmeras...

Em 1984, Guattari argumentava que a crise que afeta o Ocidente desde os anos 70 era mais do que uma crise econômica ou política, era uma crise de subjetividade. Lazzarato (2014, p. 14) sugere pensarmos, para entendermos essa afirmativa de Guattari, de que modo países como a Alemanha e o Japão se reconstituíram do pós-guerra por meio de uma reconstrução de um *capital de subjetividade*, ou seja, capital na forma de conhecimento, inteligência coletiva, vontade de sobreviver. E compara: “[...] O capitalismo ‘lança modelos (subjetivos), do mesmo modo que a indústria automobilística lança uma nova linha de carros’”. Resta-nos, assim, problematizar que modelos subjetivos a megamáquina capital tenta produzir por meio dos currículos.

Nessa lógica, seria impossível separar processos econômicos, políticos e sociais dos processos de subjetivação que ocorrem em seu interior. Trata-se, sempre, de crises da “ordem da governamentalidade neoliberal” (Lazzarato, 2014, p. 15). Desse modo, com a desterritorialização neoliberal, não surgiu nenhuma nova produção de subjetividade. O homem neoliberal torna-se empreendedor e, por isso mesmo, nada propõe senão continuar a propor-se, a garantir, dessa forma, que continue em movimentação dentro dos parâmetros vigentes. Exigem-se de cada um de nós novas formas de empregabilidade e, portanto, uma dependência, uma heteronomia.

Minimamente, Lazzarato, como também o Comitê Invisível (2016, p. 111), dizem que entre a esfera de produção e a vida não há mais diferença e que, na verdade, a esfera da produção “[...] já nem mesmo é uma esfera, mas a trama do mundo e de todas as suas relações”. Assim, a vida é produzida, no funcionalismo capitalístico, de duas maneiras marcantes: por um lado, o corpo é dominado pela sujeição social e, por outro, a espécie (biossocial) toma parte na servidão maquínica.

Se, por um lado, a sujeição social atribui uma identidade, um sexo, um corpo, uma profissão, uma nacionalidade, uma formalidade padronizada de comportamentos – ou seja, se ela *fabrica* sujeitos individuais, sua consciência, representação –, a servidão maquínica *desmonta* o sujeito individual, atuando para aquém e além do corpo.

Portanto, é no conceito da servidão e do tempo da servidão – que se tornou um ininterrupto na sociedade – que vamos encontrar a funcionalidade como conceito operatório. Para garantir seu funcionamento, a servidão produz o dispositivo homens-máquinas “[...] nos quais homens e máquinas são meras partes recorrentes e intercambiáveis de um processo de produção, comunicação, consumo etc. que os excede” (Lazzarato, 2014, p. 29).

Nós, como corpos (dividuais), tornamo-nos, pela sujeição, máquinas técnicas que alimentam a grande máquina capitalística. Em suma, a máquina capital enseja produzir o que a alimenta para garantir, sempre, sua existência para além dos limites do tempo. A grande questão

é que, na servidão, não somos nós os únicos corpos a integrar a megamáquina; “[...] não humanos contribuem tanto quanto os humanos na definição, no enquadramento e nas condições de ação” (Lazzarato, 2014, p. 32).

Nesse contexto, tanto homem quanto máquina constituem engrenagens intercambiáveis de uma estrutura produtiva que se agenciam mutuamente. Os maquinismos invadem nossas vidas cotidianas, moldam e contemplam os nossos modos de ser e estar no mundo, ou seja, nossos modos de falar, ouvir, ver, escrever, sentir e produzir o capital social. Máquinas e agenciamentos maquínicos estão por toda parte. As subjetivações que o capitalismo produz, portanto, são feitas para alimentar as máquinas.

O Comitê Invisível (2016, p. 99) brinca, de modo assustador, dizendo que, no euro, não há rostos, não há a imagem dos fundadores; não há mais, sequer, a centralidade do poder. O que há, em cada cédula, é a arquitetura impessoal da conexão, do funcionamento: pontes, aquedutos, arcos. Ou, antes, “[...] arquiteturas impessoais cujo centro é o vazio”. Há muito, fomos tomados para apenas perpetuar, para continuar a conectar, a estabelecer pontes entre os agenciamentos maquínicos da servidão.

Ora, nesse contexto de produção das subjetividades e das subjetivações altamente maquínico, restar-nos-ia, sob uma perspectiva pessimista, a tentativa de acabar com a maquinaria, de gritar, para qualquer lado, por Revolução(!) (com R maiúsculo e seguida de exclamação). Restar-nos-ia a vontade de romper com a servidão e acabar com os jogos de força, acabar com o *poder* e prefaciá-lo uma era altamente díspar em que vivemos agora. Como bem o sabemos, esses brados se fazem audíveis em muitos lugares e por muitas vezes.

Todavia, paradoxalmente, talvez fosse necessário garantir a não realização da Revolução(!).

O capitalismo é, a seu modo, altamente imoral e não teme romper toda uma série de fluxos e códigos *próprios* para garantir seu império (Oneto, 2014). No Brasil, vivenciamos bem esse agenciamento sobrecoficante quando, em protesto à Copa do Mundo da Fifa 2014, circulou-se pelas redes sociais o convite de ir às ruas para ocupar as pistas e fazer – como esperado – uma (pretensa) “Revolução!”. Não demorou muito e o convite ganhou um hino cantado por Falcão (mais conhecido como *O Rappa*) e, imediatamente, a música parecia ideal e apropriada para os ideais dos movimentos contra a Copa. À Revolução(!) parecia tudo caminhar como deveria! Entretanto, a música logo ocupou espaço na propaganda automotiva da marca *Fiat*¹. As ruas, que sempre foram espaços de manifestações e (tentativas de) revoluções (Carvalho; Roseiro, 2015), acabavam por serem capturadas em todo o seu potencial político e rearranjadas para as mais elementares das funções maquínicas capitalísticas: o consumo e o entretenimento. Bastou trocar as imagens de manifestações e violência contra a população por imagens de festas, sorrisos e carros e o convite *Vem pra rua* das manifestações passou a

ser um *slogan* comercial. Ou, como Lazzarato (2011, p. 74) nos lembra, o social “[...] dá a possibilidade aos interesses econômicos de existir”.

Tragicamente, pensamos: “É que, para nosso gosto ou desgosto, o capitalismo é [...] profundamente capaz de substituir os seus códigos morais e ‘bons costumes’ por outros que o façam seguir adiante na produção social e de desejo” (Oneto, 2014, p. 135).

Eis por que, a todo o momento, o Capitalismo não apenas permite como também enseja que revoluções sejam anunciadas para todos os lados. A essa megamáquina sobrecodificante, o mais desejável é poder alimentar-se de tudo o mais que é produzido. Alimentar-se da vontade de viver e de nossa força enquanto singularidades. Como dito: o capital dá-nos todas as ferramentas com as quais possamos querer trabalhar e garante, assim, tudo o que poderemos vir a precisar para continuar a existir. Sua imoralidade é, a bem da verdade, altamente funcional. Tudo há de convir para a garantia de seus agenciamentos. Os funcionamentos são assegurados, em termos mais foucaultianos, por uma intrincada rede de estratégias sem sujeitos (Foucault, 2014).

Pensemos nesse conceito relacionado com o campo dos currículos: sabemos, como Maria de Fátima Cossio (2014) afirma, que os currículos dizem respeito a um projeto de nação, de um agenciamento (ou de uma estratégia) incidindo sobre a vida de modo a produzi-la segundo tais e quais possibilidades. Os currículos desenham linhas gerais as quais dirão respeito não apenas a *uma* vida, mas a toda uma sociedade. Ao mesmo tempo, como Alice Casimiro Lopes (2015) lembra, eles garantem esse projeto de nação por um conjunto de ficções que fingem não haver disputas em torno do próprio projeto. E, nacionalizados, teriam a oferecer “[...] apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte” (Macedo, 2014, p. 1553). Não haveria, de modo algum, alternativas ou brigas entre aquilo que se enseja à vida! Ou assim um projeto político curricular faz parecer.

Ao fazer isso, os currículos não fazem outra coisa senão funcionar.

Se tomamos o conceito de currículo como um dispositivo – isto é, como um conjunto heterogêneo de artefatos culturais (cadernos, canetas, carteiras, quadros, livros, alunos, professores, aprendizagens, conteúdos, feriados, anotações, Enem, reprovações, aulas, paixões, desavenças...) – tudo o que, de algum modo, produz relações com a função-escola é curricular. Ou, como Carvalho (2009) propõe, tudo o que aumenta ou diminui a ação, ou melhor, a potência do agir no campo escolar, diz de currículos.

Por ser um elemento heterogêneo que comporta discursos e que se interliga a outros elementos, os currículos fazem-se, também, grandes máquinas e, por isso, *funcionam*. Cada elemento heterogêneo atua como parte fundamental da maquinaria curricular e, entretanto, mesmo que um desses elementos esteja, em algum momento, inoperante, isso não garante o não funcionamento do dispositivo curricular. Mes-

mo sob a ausência de uma professora (a pedagoga socorre a turma, a coordenadora, a secretária...) ou sob a impossibilidade de usar esses ou aqueles materiais (quantas escolas não possuem quadros? Quantas crianças se sentam no chão? Quantas escolas não têm laboratórios de ciências? De informática?), isso não impedirá a escola de manter os currículos em funcionamento. Há todo um conjunto de outros arranjos procedendo para essa funcionalidade: como todos sabemos, há a obrigatoriedade de quatro horas mínimas de efetivo trabalho pedagógico com os alunos; há a pedagoga que poderia passar na porta; há as famílias das crianças que talvez estivessem familiarizadas com aquela condição; há a ameaça do corte do salário; há o senso ético da professora a lhe dizer para continuar com a aula etc.

Diante dessa estratégia global, há toda uma espécie de mecanismos de apoios apta a se reinventar, a se modificar, a se reajustar para perpetuar o funcionamento.

Daí, justamente, nossa preocupação com a funcionalidade. Como Buchanan (2014, p. 66) pontua, Deleuze e Guattari insistem em, “[...] ao invés de perguntar o que algo significa, perguntar como algo funciona” ou, como os próprios autores colocam, “[...] é absolutamente [em] vão recensear um tema [...] se não se pergunta qual a sua importância exata na obra, quer dizer, exatamente ele funciona” (Deleuze; Guattari, 2014, p. 85). Assim, propomos intensificar a questão da funcionalidade para que essa própria ganhe lugar de destaque. A epígrafe que marca o início desse texto anuncia, em seu lado otimista, a possibilidade de invenção de armas e, em sua continuidade, já comunica o próprio fim das armas que inventamos. Lazzarato (2011, p. 63, grifos nossos) coloca o duplo ao dizer que “[...] os pequenos, os pobres e os precários não ficam se lamentando, mas inventam novas armas, *as que são necessárias para combater o capitalismo flexível e acionarial em seu próprio terreno*”.

E seu próprio terreno, como vemos, é o da descontinuidade imoral ou, antes, é o imperativo regime funcional. O capital – e, por conseguinte, os currículos – deve funcionar indiscriminadamente.

Decerto, os contextos de sala de aula são muito mais complexos. O regime funcional, esse agenciamento constante, incessante e estratégico que garante a perpetuação e a *alimentação* da maquinaria capitalística, não apenas nos coloca diante de processos infinitos de *permanência* como e, principalmente, nos faz padecer desses processos. Diante de uma de suas maiores estratégias no campo da educação, por exemplo, pouco podemos: afinal, quem, em sã consciência, ousa desdizer a importância da educação escolar? Quem consegue se manifestar contra o direito à educação?² Há, hoje, uma tendência muito grande em defender a escolarização, ainda que não se concorde, em absoluto, com muitas de suas concepções.

“*A escola deve existir!*”³, diz uma professora quando perguntamos sobre a função da escola. “*Deve existir*”, repetem as colegas e, imediatamente, começam a falar de autores do campo da educação que justificam esse pensamento. Em absoluto, não dizemos o contrário, defen-

demos, sim, a escola. Todavia, não nos é possível deixar de lançar um olhar enviesado. Afinal, quão pesadas são as engrenagens do que as faz funcionar! O regime funcional garante seu funcionamento não apenas por documentações, mas, e principalmente, por seduzir a sociedade a lhe ser prestativa.

Acho que tem aquele negócio, né? Se estou aqui na frente dos meninos, eu estou trabalhando, eu tenho que vigiar o filho dos outros, eu tenho responsabilidade. Eu tenho que trabalhar, que manter a lenha no fogo... Então não dá para ser tão alegre, tão feliz e tão sem regras porque em algum momento a coisa vai ficar feia...

Não é estranho, portanto, que sejamos daquelas professoras e professores que levam trabalho para casa, que corriamos provas, que olhemos atividades (as feitas e as não feitas!) e que levemos em consideração todo um contexto amplo de aprendizagens na escola. Há muito viemos defendendo a complexidade das relações educacionais e, ao mesmo tempo, endossamos ainda mais todo o regime funcional da maquinaria curricular. Conhecemos bem as escolas, as salas de aula, nossas crianças, nossas diretoras, as famílias com quem lidamos e, por isso mesmo, estamos aptos a não apenas dar prosseguimento aos trabalhos como, ainda, justificar muitas faltas que nos assolam. Sabemos que, em dados contextos das escolas, não podemos levar crianças para andar na rua em algum trabalho de campo simples como produzir um mapa histórico da região porque, na nossa sala, tem crianças de duas facções diferentes, e um passeio as colocaria em situações perigosas; sabemos que, em algumas escolas, todos os professores saem, às sextas-feiras, às 17 horas no mais tardar, porque, depois disso, vira zona de tiro, de troca de balas; sabemos que, naquela escola em que trabalhamos, as crianças vão estudar até arranjar um lugar com os meninos; sabemos que, em nossa sala, um quarto já se encaminha para consultórios para serem dopados efetivamente com todas as espécies de medicação possíveis.

Ainda assim, trabalhamos. A “[...] crise não significa colapso, e as contradições do capital, por mais graves que sejam, nunca implicam em si mesmas o seu fim” (Hardt; Negri, 2016, p. 174). Lidamos com essas crianças, com essas famílias, com essas escolas, com essas ruas, com essas amarras. Afinal, há todo o regime da funcionalidade e, de algum modo, ainda acreditamos na escola como uma possibilidade de cuidar do mundo.

Por isso nossa introdução: não temos armas com as quais queiramos lutar, mas as inventamos e, acima de tudo, as inventamos para serem fajutas e durarem um mínimo possível, porque, diante do imperativo regime funcional, tudo o que for demasiado funcionante logo será capturado, normalizado, aceitável, logo fará parte dos agenciamentos maquínicos capitalísticos, logo será inquestionável até a próxima mudança, até a próxima grande sobrecodificação. Talvez por isso seja preciso que algo não dure para perturbar esse regime. Quem sabe seja justamente nessa direção que um professor se coloca a falar não sobre algo que deu certo, mas que, de algum modo, encontrou uma parada brusca:

As crianças sempre tiram a gente do lugar, né? E não tô falando só físico, não... Esses dias, eu tava na sala olhando as agendas, aí um menino veio do pátio para ir ao banheiro. Ele foi e, depois, veio me chamar. 'Vem, tio, vem, tio'. Perguntei o que era, mas ele insistiu: 'Anda logo, tio!'. Fui com ele e ele me mostrou um aviso que tinha em cima do vaso que ele tinha usado. 'O que está escrito, tio?'. Era um trabalho realizado por outra professora da escola, em que as crianças tinham feito um desenho e um aviso falando sobre economia de água e coisas do tipo. Eu parei e li com ele: 'Não fique apertando a descarga'. Aí ele acenou e foi para outra cabina e me chamou. 'E esse?'. Era outro igual e depois outro e depois outro. 'Mas, olha, por que são todos iguais?'. E quando ele perguntou isso, fiquei sem saber como responder.

“Mas, olha, por que são todos iguais?”, pergunta a criança e o professor, bem posicionado na máquina funcional, sente a pancada brusca de sua pergunta. Em todo o rito do regime funcional, aquele poderia ser seu trabalho, poderia ser a *funcionalidade* por ele produzida. Naquele momento ele apresentava-se isento de tal culpa, contudo as palavras lhe faltam e ele não sabe o que dizer à criança. A língua gagueja.

Curiosamente, a criança sequer liga mais para a sua pergunta, pois o seu pensamento delira e se coloca à deriva. Provavelmente, ela voltou correndo para o pátio após a ausência de resposta do professor e, ao final do dia, já teria esquecido qualquer lembrança daquele momento.

Não, todavia, o professor. A pergunta o marca e a nós também.

Não temos armas com as quais queiramos lutar, porém, as inventamos a todo o momento na relação com o outro, no cuidado com o mundo. Essa é a grande questão. Isso é o que, nesse momento, a criança parece nos dizer: ela pergunta de um aviso simples no banheiro e, como o professor explica em outro momento, havia outros avisos (“*Diferentes!*”, afirma o professor) espalhados pelo resto da escola, falando sobre o desperdício de água em torneiras, nos bebedouros e afins; entretanto, naquele momento, pouco importa para a criança o aviso em si, mas, antes, a própria repetição, a fragilidade com a qual o trabalho é feito para garantir uma funcionalidade.

A criança pergunta: “Mas, olha, por que são todos iguais?” e, imediatamente, sentimo-nos afetados com a pergunta. Algumas das engrenagens param de girar momentaneamente. E é isso que nos interessa.

Da Ordem do Disfuncional

Mas, afinal, como parar uma engrenagem em uma grande maquinaria? Como causar uma pausa, sempre breve, onde o regime funcional impera furiosamente? Ou, talvez, como somos levados a parar, a nos interromper? Será que, nos contextos de sala de aula, de correria e de permanente funcionamento, estamos abertos às pausas, às paradas e às lentidões?

A modo de prefácio para essas perguntas, duas pequenas falas de professoras:

Às vezes eu preciso fugir. Eu aviso pras colegas que é para elas não me procurarem, porque estou fugindo, porque eu preciso sair da reta...

No planejamento a gente senta e fica ali matutando, 'Meu Deus, como é que eu vou fazer com esse menino? Como que eu vou fazer ele querer saber sobre isso? Qual a tarefa? Será que esse menino dá conta dessa tarefa?'. Então a gente fica na expectativa. E, quando entramos na sala de aula, o menino não quer. Passa filme: 'Ah, eu já vi', 'Esse eu não gosto'. E conversa, e puxa o cabelo do outro, e põe a cara lá fora para falar com o menino que está depois do pátio. Hoje mesmo um menino que estava lá fora limpando o pátio se intrometeu na minha aula, que era no segundo andar e ficou de papo com um menino da minha turma! Ai a gente pensa: 'Oi?'. A gente desmorona!

Logo que as ouvimos, entra em cena outra pergunta: o que está em jogo na pretendida pausa?

Decerto há movimentos bruscos de paradas nas escolas em todos os momentos. Nós os vemos e, habituados à necessidade da correria e do bom funcionamento da escola, os ignoramos ou, antes, os recriminamos e os consideramos inaceitáveis. Afinal, onde já se viu parar uma aula?

Entretanto, ainda assim, os convites de pausas se espalham. Como Michael Hardt e Antonio Negri (2016) afirmam, as forças de resistências antecedem toda e qualquer tentativa de controle e de sobrecodificação da megamáquina capital. As lentidões se contrapõem às velocidades da máquina servil e nos tocam em dados momentos nas escolas. Muito se brinca, na educação, sobre as teorias construtivistas e o fatídico exemplo da borboleta que interromperia uma aula; contudo, não é a esse ponto que nos interessa e, decerto, nada sabemos de borboletas e larvas e crisálidas.

Todavia, ser-nos-ia impensável desconsiderar as pausas na ordem do *acontecimento*. Há, afinal, coisas com as quais simplesmente não sabemos como reagir. E são essas as pausas referidas.

Lazzarato (2006, p. 13), explicando um conceito de Deleuze, diz muito breve e sabidamente: “[...] O acontecimento nos faz ver aquilo que uma época tem de intolerável, mas faz também emergir novas possibilidades de vida”. Isto é, o acontecimento marca transições, indicando os limites afetivos com os quais podemos ver, perceber e nos relacionar. Sob essa ótica, os processos de constituição de ética e dos modos de vida tomariam como ponto de partida, justamente, os acontecimentos e a superação dos limites afetivos em uma sociedade.

Ora, assim, não nos interessa pensar as paradas como meras pausas, como descanso da vida corrida. A conceituação deleuzo-guattariana do acontecimento está, comumente, associada a grandes marcos, a passagens históricas com as quais as relações (com o outro e com o mundo) não podem mais ser as mesmas após o encontro.

Decerto, nesse sentido, é fácil tomar, por exemplo, o golpe político sofrido no Brasil em 2016 como um acontecimento; decerto as políticas temerianas para a educação não apenas marcam uma passagem histórica, mas, principalmente, instauram sobre o Brasil uma política de

medo acentuada. É fácil, também, tomar o *acidente* de Teori Zavascki como um acontecimento, como uma indignação diante dos golpes incessantes e nada disfarçados do contexto político brasileiro.

Certamente, esses três exemplos claros marcam um acontecimento, incitam uma mudança do que é cabível ou não. Passam, facilmente, para a ordem do inaceitável. Porém, não podemos tomar o conceito do acontecimento apenas no plano maior com o qual ele se desenha. De forma macropolítica, podemos apenas esperar reconversões subjetivas da ordem de “[...] um capitalismo selvagem à maneira americana” (Deleuze, 2016, p. 247) ou, dados os contextos em que hoje vivemos, talvez devêssemos dizer: tememos que as reconversões subjetivas atinjam o capitalismo selvagem das políticas brasileiras. Por isso, a afirmação da importância do acontecimento em instâncias micropolíticas, como no corpo, na superfície de contato. Aliado a isso, e pensando na convocação de Pelbart – *fazer do pensamento uma conspiração cotidiana* –, não devemos e, sequer podemos, desconsiderar os acontecimentos na ordem dos afetos imediatos, na ordem das questões cotidianas de escola, de salas de aula.

Uma escola e uma sala de aula são sempre marcadas por acontecimentos, por tempos arrastados que nos fazem interromper a lógica corrida, a lógica funcional: uma criança entra correndo na sala de aula e senta-se em uma carteira e pede desculpas por seu atraso. Mal repara nos colegas ou na professora e se joga em seu lugar.

Acho que ele levou uns dez minutos para perceber... E olha que todo mundo ficou olhando para ele por pelo menos metade disso! Até eu! Só depois que eu voltei a dar minha aula, falar do filme de furacões, foi que vimos que ele se tocou. ‘Caraca! Sala errada’. E saiu correndo. Os meninos da minha turma ainda implicam com ele, perguntando quando ele vai voltar...

Não há aqui pausa-descanso, mas, antes, pausa-incompreensão, pausa-ruptura. “O que faz esse corpo aqui?” berram os olhares. Ninguém compreende e, convenhamos, muito interessante seria se o menino, de supetão, participasse da aula e se tomasse, naquele espaço, uma função-participante. Talvez ele não tivesse visto o filme – e talvez não importasse, ou talvez justamente por aí ele pudesse tomar nota (“Que filme, professora?”) –, mas poderia, sem a menor dúvida, ser corpo ativo naquele momento.

Assim, as pausas, os desejos de fuga – “Às vezes eu preciso fugir... fugir...” – dizem de produção de possíveis. O tempo se arrasta onde tudo parece corrido e, no arrastado da duração, as armas – fajutas – são inventadas. Contrários a qualquer tentativa de Revolução(!), os acontecimentos não esperam grandes mudanças bruscas, esperam, antes, pausas criativas beirando a inocência, pausas simplórias e nada pretensas. As pausas sabem que, pela lógica do acontecimento, é preciso que “[...] a sociedade seja capaz de formar agenciamentos coletivos que correspondam à nova subjetividade, de tal maneira que ela queira a mutação” (Deleuze, 2016, p. 246) e, portanto, muito mais disfuncional é trabalhar com os pequenos grupos, com os pequenos afetos.

É assim, talvez, que uma professora pede para falar e logo que começa atesta seu lugar de professora séria, de poucos sorrisos, de resmungos. “*Você tem que ficar sério. Se der para dar uma rosnadinha fica um pouco melhor. Se você chega rindo muito, você não consegue, você perde o controle*”. Entretanto, mesmo em seu lugar seguro como professora séria, como professora-que-rosna, depara-se com uma lentidão com a qual não pôde lidar, à qual seu próprio corpo não soube como reagir.

Eu sou séria e todos os professores aqui podem atestar isso, então imagine a surpresa dos meninos ontem quando me viram rindo? Mas eu ganhei meu dia ontem, com menino se atirando pelo chão, fazendo a cena do pato pateta, do gato não sei o que da Arca de Noé do Vinícius... Ri e ri muito. Por quê? Porque quem quer fazer são sempre os palhaços. Eu estava às gargalhadas. Trabalhei, sofri, chamei a atenção toda hora, começa de novo... é um saco. Na verdade, é um porre. Depois, às gargalhadas. Eu não resisti de tão engraçado que ficou. E eles vão se apresentar na creche, e porque têm vergonha e eu falei ‘Não precisa ter vergonha, porque vão estar todos mascarados, então ninguém vai saber que são vocês’. Mas eles estão adorando a ideia. É música de criança, mas eles são ‘mais velhos’, mas ainda toparam e estão fazendo muito bem. Fiquei surpresa. Sai mais leve daqui ontem.

Assim, é o próprio corpo que encontra a pausa. Diante da bifurcação daquilo que, no contexto, marcou um acontecimento, a professora-que-rosna passa a ser uma professora-que-rosna-e-ri, personagem, certamente, estético deleuziano.

Ora, é justamente nessa ordem da vida cotidiana das escolas que as coisas marcam as engrenagens e os agenciamentos curriculares. Sabemos de antemão que

Um acontecimento pode ser contrariado, reprimido, recuperado, traído, e nem por isso deixa de comportar algo de inultrapassável. São os renegados que dizem: está ultrapassado. Mas o próprio acontecimento, por mais que seja antigo, não se deixa ultrapassar: ele é abertura de possível. Ele passa no interior dos indivíduos tanto quanto na espessura de uma sociedade (Deleuze, 2016, p. 245).

Justamente por isso, se há sempre uma preocupação com o funcionamento, são os momentos em que esse funcionamento se mostra frágil que nos interessam. A fragilidade do regime funcional é mostrada não quando algo deixa de funcionar, mas, antes, quando seu funcionamento é garantido diante de pequenos erros. Há, em cada um deles, toda uma possibilidade de dizer *não* a algo que parece funcional, a algo que exprime, meramente, as orquestrações de uma máquina muito distante da realidade.

E o *não* não é dito como um movimento dialético, como uma oposição construtora. Não há, nessa recusa, tese-antítese-síntese, mas apenas alternativa, como a escavação de um buraco onde o tecido parece plano. É com uma série de *não* que professoras e alunos criam nas escolas alguns rasgos no regime funcional. Uma professora pontua: “*Penso, e tenho certeza, que, neste país, enquanto a educação pública encarar os alunos como ‘tadinhos’, achando que eles podem tudo, não vai a lugar*

nenhum". Entretanto, não vemos sua afirmação como uma crítica aos alunos ou mesmo a grupos minoritários que se fazem alunos; ao contrário, em sua afirmação, há o prelúdio de uma pausa.

A professora fala e, em sua afirmação, vemos que também ela teme o ávido bom funcionamento. Sabemos como nos aponta Lazarato (2014, p. 19), que investigar "[...] processos de subjetivação política colocando em primeiro plano as dimensões 'micropolítica' (Guattari)⁴ e 'microfísica' (Foucault) do poder não nos dispensa da necessidade de reconfigurar e chamar a atenção para a dimensão macropolítica".

O que Querem as Armas que Inventamos?

Não temos armas com as quais queiramos lutar, por isso as inventamos. E as inventamos com o outro, nos espaços de contato-contágio, nos espaços de aperto de olhares e piscar de mãos. A velha fala volta sempre, e uma professora a enuncia: "*O currículo tá ali, batendo na porta, esperando para entrar...*", mas, antes de apenas entrar, algumas professoras e professores fazem sala com seus alunos, mudam tudo de lugar, procuram outras lógicas para receber a visita permanente e insistente.

O regime funcional cobra, em todos os aparatos com os quais opera, a afirmada funcionalidade. Cobra-se de professoras que elas preencham pautas eletrônicas, que atendam às famílias, que cumpram seus horários e, se bobear, de outros colegas quando eles faltarem. Nas escolas capixabas, os professores foram convidados – delicadamente, claro! – a repor aulas dos dias em que a cidade precisou parar com a falta dos policiais nas ruas e o professorado sequer foi ouvido. Chegaram documentos já com as novas datas de reposição.

Por tamanha loucura, as professoras aprendem a parar. Aprendem a deixar o pelo menos lustroso e transitam entre o Coelho de *Alice* e a Lebre de Março, a lebre de muitas pausas e interrupções.

O que aqui se constrói não é nem a 'sociedade nova' em seu estado embrionário, nem a organização que finalmente derrubará o poder para construir um novo, é antes a potência coletiva que, por via da sua consistência e da sua inteligência, condena o poder à impotência, frustrando, uma a uma, todas as suas manobras (Comitê Invisível, 2016, p. 53).

Não temos armas com as quais queiramos lutar, porque, de algum modo, as lutas já estão definidas desde os primórdios. Então não lutamos, mas, antes, fugimos dos campos de batalha – sempre momentaneamente. Uma pausa, certamente, mas uma pausa, uma pausa como um rasante de pássaros alarmados. Uma pausa cheia de vontade de continuar, mas que, de algum modo, se pergunta *Para onde? Para onde?*

A pausa é sempre necessária.

Não temos armas com as quais queiramos lutar porque, antes, não queremos, mas tateamos entre pausas e erros. Nunca uma pausa

muito prolongada, nunca um erro premeditado ou reaproveitado postumamente. Há muito aprendemos, com os códigos binários e com a sucessão de tentativas-e-erros da ciência moderna colonizadora, a não perdurar. Não temos armas, em parte, porque não queremos, porque, de algum modo, continuar não as possuindo nos faz dançarinos em um jogo do qual não sabemos quais são as nossas chances. E, por não sabermos, mantemo-nos ávidos e ativos, mantemo-nos vivos em uma lógica não de funcionalidade, mas de cuidado com o outro.

Uma professora fala, meio que a modo de despedida, meio que a modo de prelúdio:

Para mim, educar é cuidar. Cuidar, aqui, na escola, é um cuidado diferente do que eu tenho na minha casa, com meu filho. Mas ainda cuidamos das crianças aqui e lá, porque o cuidado é tudo o que se precisa ensinar, entende?

Assim, pois, ensejamos o cuidado, um currículo disfuncional sempre dado ao possível e desejável do erro, ao possível e desejável cuidado com o outro, ao cuidado com o mundo. O que inventamos pode ser chamado, vez ou outra, de armas ou de lutas contra o capitalismo, mas, diante do olho que abraça o outro, perceber-nos-íamos inventores de cuidado.

Recebido em 05 de julho de 2017
Aprovado em 06 de setembro de 2017

Notas

- 1 Comercial disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cy0wf7sCH2Y>>.
- 2 Obviamente, essa indagação não é de todo vazia de respostas afirmativas, isto é, há, sim, quem defenda o fim da escolarização. Ivan Illich, na década de 1970, publicou um livro intitulado *Sociedade sem escolas* e, apesar de ter passado por grandes afrontas, não foi um trabalho sem repercussão.
- 3 Ao longo do texto, falas de professoras e professores aparecerão no corpo do trabalho (entre aspas e em itálico) caso possuam menos de três linhas, e separadas, mas sem recuo, quando tiverem mais de três linhas. Por uma questão estilística e de aposta metodológica, não trabalhamos com nomes (fictícios ou reais) para explorar os limites do uso de falas para além de uma narrativa pessoal.
- 4 A afirmação da micropolítica, entretanto, não deve ser vista apenas como um movimento que amplie a possibilidade de agir coletivo. O micropolítico distingue-se do macropolítico por sua posição radicalmente diferente. Entretanto, nada impede ao micropolítico, na sua diferença radical com o macro, de ser um movimento ainda mais fascista.

Referências

BUCHANAN, Ian. Esquizoanálise e Antonin Artaud. In: MARQUES, Davina; GIRARDI, Gisele; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de. **Conexões: Deleuze e territórios e fugas e...** Petrópolis: De Petrus et Alii; Campinas: ALB; Brasília: Capes, 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O Cotidiano Escolar como Comunidade de Afetos**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Movimentos Sociais-Movimentos Coletivos em Redes de Biopotência Política. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: movimentos sociais e educação, 8., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2015. P. 1-15.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano 1: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

COMITÊ INVISÍVEL. **Aos Nossos Amigos: crise e insurreição**. Tradução de Edições Antipáticas. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Maio de 68 Não Ocorreu (com Félix Guattari). In: DELEUZE, Gilles. **Dois Regimes de Loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, v. IXN: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2014.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-Estar Comum**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2016.

KRETLI, Sandra. **As “Artes de Fazer” e de Viver de Professores e Alunos nas Interfaces entre Culturas, Currículos e Cotidianos Escolares**. 2012. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **O Governo das Desigualdades: crítica da insegurança neoliberal**. Tradução de Renato Abramowicz Santos. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Máquinas, Subjetividades**. Tradução de Paulo Domenech Oneto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo; n-1 Edições, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Por um Currículo sem Fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

ONETO, Paulo Domenech. Útil/Inútil: 3ª interlocução. **Acervo Claudio Ulpiano**, Online, 2011. Disponível em: <<http://claudioulpiano.org.br/paulo-domenech-oneto/util-inutil-3%C2%AA-interlocucao/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

ONETO, Paulo Domenech. A “Lei mais Profunda do Capitalismo” e sua Vigência: descodificação e desterritorialização. In: MARQUES, Davina; GIRARDI, Gisele; OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao Machado de. **Conexões: Deleuze e**

territórios e fugas e... Petrópolis: De Petrus et Alii; Campinas: ALB; Brasília: Capes, 2014.

PELBART, Peter Pál. Apresentação. **Série Pandemia**. São Paulo: n-1 edições, 2016. Disponível em: <<http://n-1publications.org/pandemia>>. Acesso em: 22 de jan. 2017.

Steferson Zanoni Roseiro é professor na Educação Infantil da Rede Municipal de Cariacica/ES e mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.
E-mail: dinno_sauro@hotmail.com

Sandra Kretli da Silva é professora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e do Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo.
E-mail: sandra.kretli@hotmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.