

**Pedagogia deformadora para abrir o currículo ao acontecimento: metamorfoses e
matérias do pensar na Amazônia**

**Deforming pedagogy to open the curriculum to events: metamorphoses and subjects of
thought in the Amazon**

Guilherme Araújo Soares

Mônica de Oliveira Costa

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Manaus/AM-Brasil

Resumo

O texto movimenta-se com a intercessora Sandra Mara Corazza (SMC), entre o currículo e suas metamorfoses, em composição com a Amazônia, em sua multiplicidade de matérias, climas, sons, cores, afetos e memórias. Entre a escrita e a metodosofia, conceitos (des)corazzianos, aposta-se em uma cartografia que exige um olhar problematizador das vidarbo (vidas-obras) no campo de estudo. A análise dessas vidarbo realiza-se por intensidades, como uma análise menor e criadora, inscrita na Filosofia da Diferença, com Deleuze (e Guattari) e outros. Constata-se que a pedagogia deformadora de SMC, em diálogo com o currículo, transforma o plano infernal em uma oficina de criação, onde o currículo se derrete e se reinventa nas Amazônias. Assim, as vidarbo de SMC contagiam o currículo e a Amazônia com sua pedagogia deformadora: ao pensar com a floresta, com o rio, com os corpos; como um rizoma que corre entre margens, espalhando-se, ramificando-se e produzindo devires e encontros.

Palavras-chave: Currículo; Amazônia; Vidarbo.

Abstract

The text moves with the intercessor Sandra Mara Corazza (SMC), between curriculum and its metamorphoses, in composition with Amazonian, in its multiplicity of materials, climates, sounds, colors, affections, and memories. Between writing-reading and metodosophy, (de)Corazzian concepts, it embraces a cartography that demands a problematizing gaze upon the vidarbo (life-works) in the field of study. The analysis of these vidarbo unfolds through intensities, as a minor and creative analysis, inscribed in the Philosophy of Difference, with Deleuze (and Guattari) and others. It is observed that SMC's deformative pedagogy, in dialogue with curriculum, transforms the infernal plane into a workshop of creation, where the curriculum melts and reinvents itself within the Amazons. Thus, SMC's vidarbo infect the Amazonian and curriculum with her deformative pedagogy: thinking with the forest, with the river, with bodies; like a rhizome running between margins, spreading, branching, and producing becomings and encounters.

Palavras-chave: Curriculum; amazon; Vidarbo.

Pedagogia corazziana para abrir o currículo ao acontecimento: metamorfoses e matérias do pensar na amazônia

Ao juntar o pensar, o aprender e o viver, procura tornar o pensamento possível outra vez, pois acredita que, assim, pode retirar o pensar da sua imobilidade e separação da vida. Encontrando-se em relação com forças e velocidades infinitas do caos, é um Currículo-que-aprende-ao-mesmo-tempo-em-que-ensina, a partir da questão “O que é pensar”? – que só acontece na imanência absoluta, na criação de novidades e na vida ativa. Currículo-Vitalista, dotado de vida com luz própria e de produtividade híbrida, rizomática, que dá saltos, faz desembocaduras, passagens e desvios, que costumam ser sobrecodificados pelo pensamento curricular reativo e triste, que os tenta capturar, sitiar e harmonizar; de modo a colmatar suas fugas, subordinar suas diferenças às identidades, impor limites a suas inumeráveis conexões (Sandra Mara Corazza, 2013, p. 31).

O currículo que se abre ao acontecimento

Ao instaurar este texto com uma epígrafe de Sandra Mara Corazza (SMC), deixo que sua voz atravesse a escritura como vento que move, desloca e cria reverberações nos currículos-vidas, em sua indissociabilidade com o acontecimento. As obras de SMC são poéticas de invenção que respiram nos currículos: currículos que vivem, que se fazem matéria pulsante de pensamento, de mundo, de sonhos e de criação.

Dessa forma, temos: o currículo que respira, feito de vento e de vida, de perguntas que não cabem em respostas prontas; o currículo que se move, que aprende enquanto ensina, pensa enquanto vive, vive enquanto cria; o currículo com luz própria, que escapa das mãos do controle e se recusa a ser domado por ideias tristes; o currículo que é mar, que deseja ser diferença, que quer ser força, que é vida em expansão, que se recusa a parar de nascer; entre outros modos de curricular a vida como potência e invenção.

A questão central que guia este texto é: de que modos a pedagogia corazziana pode fazer os currículos “se abrirem” e se metamorfosearem em meio à amazônia¹? A proposta nasce do entendimento de que o currículo, quando atravessado pela vida e pela singularidade dos territórios, não pode permanecer aprisionado em formas fixas, estáveis ou normalizadoras. Ao contrário, ele é matéria viva, corpo vibrátil em permanente mutação, atravessado pelos fluxos que compõem corpos, saberes e paisagens (Olini, 2017).

A escolha das obras de SMC se dá como aposta em uma potência a ser experimentada e vibrada: não apenas lida, mas vivida. Em sua obra-vida, Corazza inventa conceitos que tensionam as práticas da educação, do currículo e da didática, produzindo deslocamentos, fendas e aberturas para a invenção. Sua pedagogia deformadora se ergue como máquina desejante, produtora de realidades, afetos e devires, uma pedagogia que faz pensar, sentir, criar e deformar.

Nossa problematização, que orienta este estudo, recusa a imagem do currículo como “grade” (rígida, verticalizada e normativa), e propõe pensá-lo em composição com a vida amazônia, em sua multiplicidade de tempos, climas, sons, cores, afetos e memórias. Um currículo que prolifera linhas como um rizoma, deixando-se atravessar pelos fluxos que o movem e o transformam (Paraíso, 2010).

Trata-se de um currículo-floresta, currículo-vivo, currículo-pulsante, que se mistura ao cheiro da mata, ao fluxo dos rios, às invenções cotidianas de professores/as e estudantes, compondo-se com a imprevisibilidade da chuva e o silêncio das marés. Um currículo que se faz e se desfaz como o próprio ciclo das águas, onde ensinar e aprender são gestos de travessia, e cada devir é um novo brotar.

Nesse horizonte, introduz-se o conceito de acontecimento (Deleuze, 1988) como encontro que rompe linearidades, inserindo o imprevisível e a intensidade no ato de educar. O acontecimento é inseparável da vida² de SMC, ambos operam em um plano de criação onde pensamento e vida, teoria e prática, se confundem, coexistindo em um mesmo campo de forças (Munhoz, 2022).

Assim, adota-se o enfoque metodológico de SMC (2020), articulando-o como plano de experimentação em devir. A cartografia, inspirada em Deleuze e Guattari (1995), é compreendida como gesto de acompanhamento de processos, rastreamento de linhas e seguimento de devires. Mais do que método, é modo de existência e criação, aberto à imprevisibilidade dos encontros³.

Nas análises das obras de SMC, realizamos mergulhos nos seus conceitos e afectos, não para traduzi-los ou aprisioná-los em significados, mas para serem afectados por eles, permitindo-se atravessar pelas forças que pensam em nós e nos fazem pensar. “Não se trata de seguir um método, mas de aprender maneiras de decifração de signos e criação de problemas” (Zordan, 2014, p. 120).

A escrita⁴ problematizadora, por sua vez, assume-se como ato de criação, e não de mera execução. É uma escrita que se faz com o corpo, com o que pulsa, com o que treme, com o que se arrisca (Corazza, 2008). Ela não descreve o mundo; ela o inventa, deixando rastros de movimento, abrindo brechas para o acontecimento. Trata-se de escrever e ler em meio à vida, onde palavra e corpo tornam-se indiscerníveis, e o texto se torna plano de imanência, lugar em que o pensamento dança e respira (Corazza *et al.*, 2014).

Consiste-se, portanto, de estar atento às possibilidades que emergem durante o próprio ato de escrever, pois

[...] mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado, para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar. Nesse sentido, a cartografia tem como eixo de sustentação do trabalho metodológico a invenção e a implicação do pesquisador, uma vez que ela baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é processual e inseparável do próprio movimento da vida e dos afetos que a acompanham (Romagnoli, 2009, p. 171).

Dessa maneira, a investigação se constitui como um campo de invenção, aberto ao inesperado, comprometido com uma educação que se arrisca no encontro com a diferença (Corazza, 2020). É de educar pela vibração, de pensar com o acontecimento e de viver o currículo como obra aberta, onde a pedagogia deformadora de SMC não apenas problematiza, mas faz sonhar/nascer mundos.

Escrileitura problematizadora

A escrileitura de SMC, tal como aparece em ‘Os Cantos de Fouror’ (2008), constitui um plano de experimentação filosófico e pedagógico que se move entre o pensamento de Deleuze, Guattari, Foucault entre outros/as. Trata-se de um gesto de criação que não visa explicar, mas produzir: uma escritura que se confunde com leitura, uma “escrita-pela-leitura e leitura-pela-escrita” (Corazza, 2008, p. 21). Esse processo se desdobra no campo das forças, das intensidades e dos devires. É nesse território que Corazza (2002) constrói o que chama de “plano infernal”, um plano que pensa o impensado, no qual “as perguntas são as próprias respostas”, instaurando um método de inquietação e não de conclusão.

Deleuze (2006, p. 230) afirma que o “[...] encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar”. O pensamento, então, não é produto da vontade, mas do encontro. Ele surge quando algo o atravessa, quando o corpo é tomado por uma intensidade que o força a criar. Pensar é ser ferido, é sangrar sentido: e é dessa ferida que nasce a escrileitura, uma prática que escreve no corpo do pensamento e pensa na carne da escrita.

A escrileitura, nessa perspectiva, é uma pedagogia da desacomodação ou deformação. Ela se lança contra o conforto das formas, contra o hábito de compreender. É uma prática que cria choques de linguagem, que desarticula o conhecido, que faz ranger as estruturas da

representação. Cada frase é um golpe, cada palavra um risco (Corazza, 2008). Escrileitura é aquilo que obriga o pensamento a sair de si, a despir-se de seus órgãos e de suas certezas, para “[...] fora de si mesma, ela não o deixa de estar em si, de estar implicada em si” (Deleuze, 2006, p. 365).

Tal como as máquinas desejanter de Deleuze e Guattari (2011), o texto de Corazza (2008) se compõe por fluxo. A escrita corre, devora, se mistura, se perde e se encontra. É um corpo textual sem fronteiras, uma máquina de devir. O texto é corpo, e o corpo é texto: ambos atravessados por intensidades que transbordam a própria ideia de forma.

Corazza nos oferece uma passagem que é também uma cartografia do delírio criador:

[...] o resto que é lerdo fraco banal que se dane porque a escrileitura-que-chicoteia rompe com a metafísica da representação com o seu regime de significação quando cartografa e pousa sobre lugares de passagem sobre o esquecimento sobre túmulos fechados afinal a forma não é um casacão atirado sobre a carne do pensamento mas a própria carne você consegue imaginar uma ideia sem uma forma você consegue imaginar uma forma sem uma ideia tudo depende da composição (Corazza, 2008, p. 203).

Aqui, a escrileitura-que-chicoteia é ato de insurreição contra o pensamento domesticado. Ela rasga a pele da representação, arranca o disfarce da forma e revela o pensamento em carne viva. Pensar, para Corazza (2008), é compor: compor entre fluxos, afetos, tremores. “Tudo depende da composição”: o que importa não é o que se diz, mas o modo como se cria (Valéry, 2007). O sentido não é dado, é produzido, e o pensamento é o movimento incessante dessa produção.

No interior desse plano, Foucault (2001) surge como aquele que revela as estratégias do poder-saber que aprisionam o pensamento. Sua arqueologia e genealogia ressoam na prática escrileitoral de Corazza, que se opõe às “disciplinas” e às “verdades acadêmicas” para afirmar uma escrita indisciplinada, “ferida, decapitada, enforcada” (Corazza, 2008, p. 24). Assim, a escrileitura é também uma resistência foucaultiana, um gesto ético-estético de insubmissão aos regimes discursivos. Ela expõe o poder, mas não o refuta de fora: o faz implodir por dentro, contaminando as formas e desorganizando as certezas.

O “plano infernal” de Corazza (2002) não é o lugar do mal, mas da invenção. É o inferno como zona de criação, como aquilo que queima o já sabido para fazer emergir o indizível. Esse plano é uma cartografia de devires, onde a linguagem se torna corpo e o corpo se torna pensamento. “O verbo enfim se faz carne” (Corazza, 2008, p. 22), escreve a autora, num

gesto de materialização da palavra que ecoa a ontologia deleuziana do acontecimento, uma linguagem que não representa o mundo, mas o cria.

Na leitura de Deleuze (2006, p. 421), pensar é sempre um ato de violência contra o pensamento comum: “Restaurar a diferença no pensamento e desfazer este primeiro no que consiste em representar a diferença sob a identidade do conceito e do sujeito pensante”. Corazza encarna essa tensão como método e como estética. A cada página, o leitor é forçado a perder-se: “não sabe o que quer dizer, quando diz não sabe o que significa” (Corazza, 2008, p. 24). Nesse perder-se, a escritora cria uma pedagogia deformadora, uma educação da diferença, onde o aprender não é acumular, mas desaprende e desprender.

Foucault (2010) diria que escrever assim é expor-se à “experiência-limite”, uma prática de si que se dá na borda do dizível e do pensável. A escreitura de Corazza (2008) é justamente essa experiência de si como outro, uma dobra em que o sujeito se desfaz no texto, deixando emergir multiplicidades anônimas. Nesse sentido, ela não escreve sobre filosofia e educação, mas com elas, em um devir que liga o pensamento à vida e a vida à arte.

Por fim, a escreitura como meio problematizador: entre Deleuze, Guattari e Foucault; é uma tecnologia de pensamento que transforma a própria noção de análise. Não se trata de interpretar Corazza, mas de compor com ela, de entrar no seu plano infernal e fazer vibrar o impensado. Como diz Abreu (2011, p. 53), inspirado em Deleuze: “Apreender como ética da imanência para o pensamento e para a vida, cujo lema é criar e não mais julgar”. A análise das obras de SMC, portanto, se fazem por intensidades: é uma análise menor, criadora, que se inscreve na Filosofia da diferença (Deleuze; Guattari, 2010). Escreitura é, assim, o ato de pensar o impensável, de fazer do texto uma força viva, do pensamento uma faísca, e da filosofia uma arte de existir.

Pedagogia deformadora

Sandra: de inferno-paraíso signal-artística (Sperb, 2017, p. 4).

Sandra Mara Corazza (1950–2021) foi uma renomada filósofa e educadora brasileira que dedicou sua vida à educação, principalmente nas relações entre currículo, docência e didática, atravessadas pelos campos da Filosofia, da Ciência e da Arte. Esses campos consistem, em suas vidarbos, nas relações com a Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari (2010), cujos conceitos contaminam e são por ela reinventados. Corazza é, assim, uma

multiplicidade em si mesma: problematiza, cria e deforma conceitos, produzindo novos modos de pensar a educação.

O viés de apresentar essa pedagogia deformadora não é o de propor um manual a ser seguido, mas de percorrê-la como pulsão por desformas e informes. Corazza não traz verdades, como tantas pedagogias que se enclausuram em seus próprios dogmas. Ao contrário, sua escrita é subversiva, desestabilizadora, viva: uma escrita que deforma os corpos-currículos biológicos, desmanchando estruturas, hierarquias e linearidades. Para ela, temos corpos-currículos sem órgãos, inspirados no Corpo sem Órgãos⁵ (CsO) de Deleuze e Guattari, apresentado em *O Anti-Édipo* (2011).

É também nesse sentido que, em *Para uma Filosofia do Inferno na Educação*, Corazza (2002) adverte, logo no início: “Precisará ser lido como não contendo nada a compreender ou interpretar e tudo a estranhar” (p. 12). Trata-se de uma pedagogia que pulsa, que vibra, “[...] com corpos sem órgãos, fluxos malignos, desejos sem falta, forças sobrenaturais, limiares demoníacos, que modificam os traços diagramáticos do pensamento da subjetividade e os traços intensivos do conceito de sujeito” (p. 13). A deformação, aqui, não é destruição, mas criação: uma forma de transvalorar a educação e a vida, abrindo espaço para pensar e sentir de outros modos.

Com Deleuze, Guattari, Foucault, Nietzsche, Valéry e Barthes, Corazza interroga as formas de vida e de produção de cada um de nós, sobretudo no campo do currículo. Em ‘O que quer um currículo?’, ela afirma: “Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele e nele” (Corazza, 2001, p. 14). Essa afirmação desloca o currículo de um lugar de controle e técnica para o de linguagem viva e desejanter. Corazza propõe pensá-lo como um “ser falante”, uma prática discursiva que “fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretá-lo e de atribuir-lhe sentidos” (p. 9). O currículo, portanto, não é neutro: ele fabrica realidades, subjetividades e corpos, tornando-se um dispositivo de saber-poder-verdade.

Porque a Educação aprende que as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação das suas formas de conteúdo e de expressão; da invenção de problemas e suas condições; da suscitação de originais modos de ver, sentir, pensar. Intui que os saberes, poderes e subjetividades, produzidos por um currículo, são sempre verdadeiros, segundo as verdades que ele introduz, passa, faz fugir (Corazza, 2010, p. 152).

Na arte de curricular, Corazza (2013) dispara que “sem ensaio não há inspiração”, indicando que o ato de criar um currículo é um movimento artístico, um exercício contínuo de ensaio entre o pensar e o viver, o ensinar e o aprender. Curricular é artistar: inventar formas, tensionar sentidos, abrir o currículo à experimentação da vida. Nessa arte, o currículo “vive às voltas com as forças do Fora” (p. 28), movendo-se como um corpo nômade, “sem memória nem ambição, disforme e alienado, fora de si” (p. 28). Curricular é deslocar, desterritorializar, criar planos de composição entre arte, filosofia e educação, onde o conhecimento se faz no entre: entre o saber e o não saber, o instituído e o inventado.

A arte de curricular é também uma arte da resistência. Corazza (2013) nomeia o “Currículo-Bandido” como aquele que é “indisciplinado, inventa revides, luta, joga projéteis, questiona hierarquias” (p. 30). Esse currículo insurgente rompe com a docilidade pedagógica e com os mecanismos de sujeição, devolvendo à educação sua potência inventiva e vitalista, opondo-se à “servidão abjeta dos Currículos-Oficializados” (p. 29). Trata-se de uma pedagogia que cria e destrói ao mesmo tempo, uma força que abre brechas para novos modos de existência, pensamento e aprendizagem.

Por fim, Corazza (2013) escreve que o “Currículo-Ladrão-da-Paz” “não adota jamais uma posição neutra ou passiva diante do mundo e da vida” (p. 32). Na arte de curricular, o professor e o pesquisador assumem o risco da criação, o risco de pensar e viver de outro modo. Curricular é atravessar o mundo como artista, com a tarefa de “inventar vidas ricamente vividas por minorias ex-cêntricas” (p. 32). Trata-se de uma pedagogia deformadora do acontecimento, em que o currículo se torna obra aberta, campo de experimentação e resistência, espaço de devir e criação coletiva.

Com isso, a perspectiva pós-crítica corazziana nos convida a habitar o currículo como território ético, estético e político de criação. O currículo, ao ser pensado como “um ser falante”, deixa de ser algo que possuímos para tornar-se algo que nos atravessa, que nos fala e nos faz falar. Ele é, como afirma Corazza, “a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos” (2001, p. 13). Apostar em uma pedagogia deformadora com SMC: aquela que se lança, que arrisca, que se desdobra no acontecimento; é apostar na diferença, na invenção e na experimentação de novas formas de vida e de educação. É fazer do currículo um campo de forças em devir, que pensa e se faz em movimento, como fluxo amazônia:

múltiplo, híbrido, rizomático. Um devir amazônia que deseja inquietar, desterritorializar e recriar a própria ideia de educação.

Ainda mais, a pedagogia deformadora se lança em uma constelação de conceitos que se movem e se contagiam: artistagem, escrileitura, transcrição, biografemáticas; modos de pensar-fazer que desestabilizam o pensamento escolar e o devolvem ao campo da invenção. Esses conceitos não formam um sistema, mas um rizoma de forças que se espalham e se atravessam, abrindo passagens para outras experiências de ensinar e aprender. Cada um deles atua como um dispositivo de deformação, como um golpe ético e estético na linguagem majoritária da educação.

A artistagem, por exemplo, convoca a docência a fazer arte com o pensamento, a transformar o currículo em uma performance criadora. Escrileitura e transcrição reinventam a escrita e a leitura como práticas de experimentação, nas quais o texto é corpo vivo que se escreve e se lê em devir, sempre outro, sempre incompleto (Barthes, 2004). Já a biografemática propõe narrar-se não como sujeito fixo, mas como multiplicidade, como rastro e vibração: uma escrita que se faz com o corpo, com o desejo, com o fora.

Esses conceitos-corpo formam o que Corazza (2002) chama de uma “pedagogia de artistas, monstros e hereges”, que se recusa a obedecer às formas consagradas da pedagogia moderna. Trata-se de uma pedagogia que não se orienta pela normalização dos afetos ou pela domesticação do pensamento, mas pela invenção de corpos alegres, corpos sem órgãos, que escapam dos estriamentos impostos pelas políticas da homogeneização. Nela, o aprender se faz nas intensidades do encontro e o ensinar se torna acontecimento.

A pedagogia deformadora, ao fazer vibrar artistagem, escrileitura, transcrição e biografemática, reinventa a própria ideia de formação. Formar, aqui, é deformar para criar, desmanchar os contornos rígidos do eu, da escola, da disciplina, para que outras figuras da docência e da vida possam emergir. Como Corazza (2013, p. 28) sugere, o professor que se lança a curricular “vive às voltas com as forças do Fora”, arriscando-se nas zonas de indeterminação onde o pensamento se abre ao impensado.

Assim, a pedagogia deformadora com SMC é, ao mesmo tempo, método e desmétodo, filosofia e fabulação, pesquisa e vida. É uma pedagogia que se recusa a fechar-se em definições e se abre à experimentação do novo, do estranho, do informe. Uma pedagogia que

nos convoca a curricular com alegria e coragem, a criar linhas de fuga que nos libertem dos órgãos do mesmo, e a fazer da docência uma arte viva, uma arte do devir.

O que pode a pedagogia corazziana com o currículo amazônia?

De um lado, encontra-se uma escrita da qual se faz exegese ou justificação, algo cognitivo, uma lógica do conhecimento extraperspectivista. De outro, uma escrita para a qual valem apenas funcionamentos posicionais no mesmo complexo educacional, renúncia a qualquer interpretação, opção exclusiva pela utilização operatória. Maquinação de uma escrita, que é somente produtiva, nem expressiva, nem representativa (Corazza, 2006, p. 26).

A pergunta não é o que a pedagogia deformadora deve fazer, mas o que ela pode fazer. O poder, aqui, não é domínio nem imposição, é potência: potência de criar, de afetar e de ser afetada. Como nos lembra Deleuze (2017, p. 186), inspirado em Spinoza (2019), “‘O que pode’ é o seu poder de ser afetado, que é necessária e constantemente preenchido pela relação desse ser com os outros”. Assim também o currículo: ninguém sabe o que ele pode quando se deixa atravessar por forças, fluxos e desejos.

Mas..., é, antes, uma máquina abstrata, que traça o diagrama do acontecimento; sobrevoa a paisagem curricular, constituída por rostos, corpos, coisas, figuras, cenas; procede a mineralizações, endurecimentos, desacelerações dos fluxos (de biomassa, gens, códigos), definidos tanto pelos materiais quanto pela escala temporal dessas operações (Corazza, 2010, p. 155).

É nesse terreno movediço que a pedagogia deformadora, em companhia de SMC, se lança como uma filosofia do inferno: aquela que queima as formas, desfaz os contornos e reinventa o aprender. Corazza (2002, p. 12) nos adverte: “precisará ser lido como não contendo nada a compreender ou interpretar e tudo a estranhar”.

O currículo amazônia, com sua multiplicidade de rios, vozes, cores e sons, também precisa ser lido assim, não para ser explicado, mas para ser estranhado. A deformação é, portanto, o método do estranhamento: torcer o visível, desarranjar o já sabido, rasurar as linhas que aprisionam o pensar. O que pode a pedagogia deformadora? Pode desfazer o rosto do currículo e fazer dele um corpo sem órgãos (vibrátil, poroso, vivo).

O que chamamos de pedagogia deformadora é o gesto de fazer o pensamento experimentar sua própria fragilidade, suas quedas, seus tropeços e falhas. “O currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele e nele” (Corazza, 2001, p. 14). Essa afirmação abre uma brecha: o currículo não é instrumento, é acontecimento.

Na Amazônia, onde o saber se mistura ao rio, ao vento e à floresta, o currículo pode ser um corpo poroso, que se deforma e se reformula a cada encontro. É um corpo que se deixa afetar pelas correntezas, que pensa com as águas e aprende com a floresta, um currículo que se desfaz para continuar nascendo.

Reverberado por Corazza (2013, p. 168), há a possibilidade:

[...] para vivificar um currículo, as histórias de vidas assegurem alguma interioridade ontológica; ou que as obras dos contemporâneos tenham perdido a validade; ou, mesmo, que a pesquisa pretenda superar problemas que foram anteriormente formulados. Acontece que, quando um pesquisador pensa um currículo, nele ressoam essas Vidarbos; o que prova, inequivocamente, que um currículo, mesmo que lá, naquela vida-obra determinada, não existisse, estava por vir.

Corazza (2013) aponta que pensar um currículo é sempre um ato atravessado por experiências, obras e problemas anteriores, revelando sua natureza ontológica e criadora, sempre em processo de vir-a-ser, em devir. Em Deleuze e Guattari (2010), pensar é criar um plano de imanência, um campo onde vida e pensamento se misturam. Corazza (2013) traduz esse gesto em linguagem pedagógica: a escola é o lugar onde se pensa com a vida, e não sobre ela.

O currículo amazônia, quando tocado pela pedagogia deformadora, deixa de ser um documento a ser cumprido e torna-se um plano de composição, onde o saber se cria entre mangueiras, crianças, barcos e chuvas. Na leitura de Gallo (2018, p. 1520), a pedagogia da diferença “contra a ordem policial da diversidade governamentalizada implica na afirmação de uma potência do fora”. É exatamente nesse deslocamento que a pedagogia deformadora se inscreve: ela faz vibrar o currículo, rompe a docilidade e instaura o risco de criar.

Nesse contexto, o professor é artista-cartógrafo: aquele que mapeia o invisível, acompanha os fluxos da vida e, como diz Corazza (2013), “ensaia para inspirar”. O ensaio curricular é, portanto, um campo de forças: “[...] é dotado da potência extrínseca de surgir em qualquer ponto e de traçar qualquer linha, irrompendo nas águas mansas da sabedoria adquirida, de modo involuntário, imprevisto, incompreensível, inassimilável” (Corazza, 2013, p. 28).

Curricular é verbo e arte. Corazza (2013) afirma: “sem ensaio não há inspiração” (p. 28). Curricular é o gesto do artista que não copia, mas transcria. Na Amazônia, esse ensaio se faz com a floresta, com a oralidade, com o som das águas e o cheiro da terra. A pedagogia

Pedagogia corazziana para abrir o currículo ao acontecimento: metamorfoses e matérias do pensar na amazônia

deformadora, então, é um modo de ensaiar com o território, inventando currículos que se movem com o mundo, como canoas que não seguem uma linha, mas um fluxo.

Dialogando com Marlucy Alves Paraíso (2022, p. 15), em suas leituras da produção curricular de SMC, o currículo “[...] como problemas, (...) fazendo agenciamentos inesperados, estendendo a linguagem ao máximo, expondo sua ‘gagueira’, fazendo outras conexões, criando outros sentidos”. Tal enunciado ecoa o pensamento de Corazza: deformar é abrir-se ao conflito, ao que incomoda, ao que desterritorializa. O currículo amazônia, ao acolher essa pedagogia, pode se tornar uma zona de passagem entre saberes indígenas, ribeirinhos, científicos e artísticos, um campo de encontros improváveis e fecundos.

Ainda mais, o currículo pode ser explorado em múltiplas dimensões, como afirma Corazza (2013, p. 178):

[...] tipologia e topologia; relação de forças que determina uma vontade (um tipo); ontologia (sujeitos larvares); ética e política; “essência” (como sentido e valor); modos de existência derivados da experimentação; ressonâncias internas e externas; nova Ideia (pensamento sem imagem ou nova imagem do pensamento); campos e regimes de individuação; encontros imanentes; transmutação de determinações demasiado humanas (o sobre humano); elementos ideais, diferenciais e problemáticos; acontecimentos, intensidades, produção de sentidos incorporais; vivência da sensação e a criação artística; Vidarbos curriculares; invenção de tudo (Corazza, 2013, p. 178).

Em ‘Os sentidos do currículo’, Corazza (2010) nos lembra que o currículo é linguagem e poder, desejo e invenção. Pensar o currículo amazônia sob essa ótica é admitir que ele pulsa nas práticas, nas vozes e nas resistências cotidianas das escolas. O currículo é sempre um texto em disputa, e a pedagogia deformadora se insere como força de escrita e reescrita, uma escreitura que pensa com a vida.

A escreitura, conceito corazziano, é o modo de pensar com o corpo. Escrever e ler, aqui, não são atos puramente intelectuais, mas corporais: o corpo que lê, o corpo que escreve, o corpo que aprende. Na Amazônia, essa leitura é feita com o corpo molhado, com os pés na terra, com o som dos rios atravessando o gesto. A pedagogia deformadora possibilita uma escreitura da floresta: uma escrita que não busca representar o mundo, mas coexistir com ele, respirando o mesmo ar de onde nasce o pensamento.

Essa pulsação ecoa em Paul Valéry (1997, p. 19), quando diz sobre o processo profundo e demorado da criação e do aprendizado:

[...] com certeza devia ter dedicado anos a essa procura: com mais certeza, outros anos, e mais ainda anos, e ainda muitos anos, haviam sido usados para amadurecer suas invenções e transformá-las em instintos. Encontrar não é nada. Difícil é acrescentar-nos o que encontramos.

Deleuze (2006) complementa Paul Valéry: pensar é pensar por meio de encontros. O encontro é o que move o pensamento e o transforma. O encontro entre a pedagogia deformadora e o currículo amazônia é, portanto, um acontecimento vibrátil, como diria Corazza (2002), que se conecta à esquizoanálise deleuziano-guattariana. É nesse encontro que o currículo se desmancha e se refaz, que o/a professor/a e o/a estudante se tornam artistas, acontecimento.

Essa pedagogia não deseja a reforma, mas o desmanche. Corazza (2002) escreve: “é preciso aprender a viver com o inferno” (p. 20). O inferno, aqui, é intensidade, é o calor do pensamento quando ele se aproxima da vida. Na Amazônia, o inferno é o lugar onde se rasga o firmamento, mergulha-se no caos e retorna-se transformado. A pedagogia deformadora faz do inferno uma oficina de criação, onde o currículo se derrete para se reinventar. Corazza (2002, p. 57) anuncia:

Com forças maléficas de gravitação, rotação, turbilhão, explosão, expansão, germinação, proclamam que o pensamento educacional necessita de novos começos, meios, princípios de avaliação. Nenhuma garantia de sujeitos mais virtuosos, emblemas de maior espiritualidade sob a superfície, referências a comunidades eternas, vislumbres de sociedades mais elevadas, mas individuações novas e estranhas, compostas de elementos imperceptíveis, integrantes do plano de imanência da Natureza, que ela, antes deles, já abolira todas as fronteiras (Corazza, 2002, p. 57).

Apostar nessa pedagogia é apostar no imprevisível, no pensamento que não se faz em linha reta, mas em ziguezague, em redemoinho, em rizoma. Como escreve Corazza (2013, p. 28): “o currículo-nômade move-se sem memória nem ambição, disforme e alienado, fora de si”. Na Amazônia, esse currículo-nômade é currículo-floresta (vivo, movente, rizomático), que cresce, entrelaça, resiste e se recria com o mundo.

Como lembra Gallo (2002, p. 175): “A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”. A pedagogia deformadora é, por excelência, uma educação menor: ela escapa ao macro⁶, habita o micro⁷ como campo de resistência, transforma o menor em força de invenção.

Pedagogia corazziana para abrir o currículo ao acontecimento: metamorfoses e matérias do pensar na amazônia

O currículo amazônia, nesse sentido, é solo fértil para a menoridade, pois ali o pensamento cresce nas margens e o aprender se mistura à vida (Corazza, 2010). É nas bordas, nas brechas, nos fluxos entre rio e floresta que o saber se faz e se desfaz: currículo-rio, currículo-floresta, currículo-corpo.

No diálogo com Corazza e outros/as intercessores/as, o currículo deixa de ser representação do mundo e torna-se produção de mundos. Ele é força criadora, mapa móvel, acontecimento. O que pode a pedagogia deformadora com o currículo amazônia? Pode fazer dele um território de intensidades, onde o educar não é método, mas fluxo; onde as escolas não são instituições, mas espaços de invenção.

Para realizar uma educação sintonizada com a contemporaneidade, é preciso, como provoca Corazza (2013, p. 98), problematizar:

[...] se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer; se tudo o que vimos, até agora, é, de fato, tudo o que podemos ver; se tudo o que pensamos é tudo o que podemos pensar; se tudo o que sentimos é tudo o que podemos sentir; e assim por diante (Corazza, 2013, p. 98).

Assim, o que pode a pedagogia deformadora? Pode alegrar os corpos, libertá-los dos estriamentos impostos, fazer da docência uma arte viva. Pode inventar modos de aprender que não sirvam ao controle, mas à vida. Pode criar devires amazônias, entre rios e rizomas, entre corpos e florestas. Pode, enfim, transcriar a educação: tornando o currículo um gesto de amor e de resistência, uma escrita do mundo com o mundo, uma cartografia do devir.

Enfim... voltemos ao meio!

Por meio das ponderações tanto poéticas quanto problematizadoras, Sandra Mara Corazza (SMC) produz suas vidarbos: zonas de vibração conceitual e afetiva; e o texto presente que se faz vivo com ela. Suas esrileituras movem-se como linhas de fuga, borrando os limites territoriais e as fronteiras do currículo. O texto, então, se articula como uma força viva: extrai dessas vidarbos o ímpeto que compõe a pedagogia deformadora e, ao mesmo tempo, dispersa-se em novas estratégias políticas. Ao fazê-lo, escapa e ruma para outros desconhecidos nos currículos amazônias, abrindo caminhos para pensar a docência e a pesquisa como experimentações que vibram com a vida.

A pedagogia deformadora, como atividade de criação, possibilita a emergência de currículos inventivos, sensíveis e experimentais na educação amazônia, que se constituem via

método de escrituras problematizadoras. Tal método implica novos modos de escrever uma investigação, modos que se recusam à rigidez acadêmica e se abrem às potências do poético. A pesquisa, nesse horizonte, pode ser dita como uma experimentação escritural, onde a escrita é gesto de pensamento e o pensamento é corpo que se escreve.

A escritura, intuo, é um modo de se atentar à tensão que pulsa entre presença e sentido, um modo de ver o que escapa e escutar o que se cala. Ela nos convoca a acompanhar os movimentos da vida que se vivificam e se transcriem, principalmente, no currículo amazônia. Assim, na simultaneidade entre presença e devir, proponho a problematização como via poética: uma prática de pensamento que se move como o rio, que não se deixa represar pela forma. Afinal, “[...] a poesia não como forma, mas como desvio da norma e da linguagem objetiva, que suporiam apenas descrever ou constatar uma dada realidade” (Corazza, 2019, p. 4).

Por falar em poesia, ecoa aqui o murmúrio de Fernando Sabino (2013, p. 242):

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

Esses versos se dobram sobre a educação amazônia, compondo uma cartografia de interrupções e recomeços. É nesse ritmo de pausas e fluxos que a escritura encontra o currículo para dançar com ele. Como em Deleuze (2006), o pensamento nasce de um choque: do imprevisto, do encontro, daquilo que interrompe o curso do hábito. A pedagogia deformadora, ao acolher essas interrupções, faz da queda um passo de dança, da escritura um gesto de corpo, do currículo uma experimentação de invenção.

Em síntese, penso essa matéria-vida em variação que atravessa o currículo amazônia como um modo sensível de provocar deslocamentos, de fazer a poesia chegar até nós, ainda que o seu alcance tradutório nos escapes no limite da luz. O currículo é esse espaço de vibração em que algo sempre foge, se desvia, escapa (Corazza, 2010). Trata-se de considerar que a escritura é ‘um encontro’, como Sabino (e Corazza e Deleuze) nos ensinam: uma dobra onde resistir é criar, e criar é resistir. Ela nos permite perceber os momentos nos quais cabem pequenas variações sobre o que era esperado, valorizando a presença do que antes estava ausente: por ausência de atenção, por falta de escuta, por excesso de forma. Escrier

o currículo amazônia é fazer ouvir o inaudível e ver o invisível, é devolver às margens o poder de compor o centro.

O currículo amazônia, então, é uma multiplicidade em devir, um conjunto de forças que se movem entre corpos, rios e pensamentos. Ele é como as próprias amazônias: plurais, rizomáticas, vivas. Cada escola, cada docente, cada gesto compõe uma variação desse imenso corpo de água e de ideias. O currículo não apenas atravessa as amazônias: ele é atravessado por elas, em sua potência de movimento, em seu vir-a-ser que recusa a fixidez.

Pensar o currículo amazônia com a pedagogia deformadora é, portanto, pensar com a floresta, com o rio, com os corpos. É pensar o currículo como fluxo que corre entre margens, que se espalha e se ramifica, produzindo devires e encontros. A escrita é a canoa que nos faz navegar por esses rios conceituais e afetivos. O que ela deseja é continuar a viagem, mesmo sabendo que, como diz Sabino, podemos ser interrompidos antes de terminar.

Referências

- ABREU, Ovídio de. Deleuze e o Eterno Retorno da Diferença. **Doispontos**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 27-55, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5380/dp.v8i2.22440>.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 47-62, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Por uma filosofia do inferno na educação:** Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror:** escrita em filosofia-educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 149-164, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24120>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcreve em educação?** Porto Alegre: Doisa, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-25, jan./dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217851>.

CORAZZA, Sandra Mara. Metodosofia: contrato de tradução. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Editora Oikos, 2020. p. 13 – 33.

CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Prefácio: Texto, obra e vida; vidarbo; vida e obra, texto. CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Biografemática na educação**: Vidarbos. Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2015. p. 11-16.

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Deher; MONTEIRO, Silas Borges. Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1043, out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014121435>.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**: Um manifesto de menos; O esgotado. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução de GT Deleuze – 12. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2, v.1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber, v. 1. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GALLO, Sílvia. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GALLO, Sílvia. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497–1523, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>.

MUNHOZ, Angélica Vier. Um modo de existir na docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124421vs01>.

OLINI, Polyana. **Noodramatização do currículo**: arquivarquivo do Projeto Escrileituras. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e seus dizeres, fazeres e querereres: vontade de potência de uma professora?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124429vs01>.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000200003>.

SABINO, Fernando. **O Encontro Marcado**. 32. ed. Editora Record, 2013.

SPERB, Carolina Comerlato. **Escola libriação**: biografemática do gesto. 2017. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TADEU, Tomaz. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em: 6 mar. 2025.

TRINDADE, Rafael. Deleuze e Guattari: Corpo sem Órgãos. **Razão Inadequada**, [S. l.], 2013. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2013/04/14/deleuze-corpo-sem-orgaos/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

VALÉRY, Paul. **Monsieur Teste**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Ática, 1997.

VALÉRY, Paul. **Variedades**. Tradução de Maiza Martins de Siqueira e João Alexandre Barbosa. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

ZORDAN, Paola. Das maneiras de se escrever uma pesquisa. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 115-128, mai./ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734815109>.

Notas

¹ Na escrita deste texto, utilizamos a palavra “amazônia” em minúsculo como uma forma de minoração da linguagem, conforme explicado por Deleuze. Segundo Deleuze (2010, p. 63-64):

“Minoria designa aqui a potência de um devir, enquanto maioria designa o poder ou a impotência de um estado, de uma situação”. Não depender de um modelo majoritário não significa negar os direitos conquistados, mas destacar aquilo que as minorias foram capazes de (trans)criar além do que lhes foi instituído, exatamente como nas amazônias.

² “Vidarbo: Vida + Obra. ‘Circulação igual dos códigos com os quais se escrevem ao mesmo tempo nossos livros e nossa vida’. Viver como quem escreve. Escrever vivendo. Viver escrevendo. Re-viver. Re-finar. ‘Pensar a biografia contra a biografia’. Fluido” (Corazza; Oliveira, 2018, p. 11).

³ O encontro é o instante em que o pensamento se desestabiliza, o momento do choque com o outro do pensamento. Não se manifesta no interior do sujeito, mas entre os corpos, nas superfícies de relações onde se renova a vida. É, como escreve Tadeu (2002, p. 47), aquele momento “no qual o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo”. O encontro, então, é o que faz o pensamento vibrar, é o intervalo em que o saber se dobra sobre o sentir, onde a diferença se torna matéria de criação.

⁴ A esrileitura incursiona e experimenta novos territórios: rabisca, rasura, reinventa. Ao reler a tradição, não a repete, a dobra; ao reescrever a bagagem, a reencanta. É travessia que não busca origem nem fim, mas passagens (transcrições). Esrileitura é movimento que faz do escrever um viver, e do ler, um ato de criação, onde a palavra deixa de representar e passa a acontecer (Corazza et al., 2014).

⁵ “O Corpo sem Órgãos é o próprio desejo: ele é o fundamento sem fundo, o afundamento de qualquer fundamento. Ele derruba qualquer ponto final, qualquer predeterminação. Embaixo dos órgãos só há intensidades de um corpo sem órgãos, o afundamento que funda. Por isso ele é visto como o não engendrado e como aquele que desfaz as organizações. É o próprio devir devindo. Ele se apropria da produção desejantes ou a desfaz, desarranja” (Trindade, 2013, [s.p.]).

⁶ Como afirma Carvalho (2019, p. 56), “a macropolítica trata das formas, do que é visível”. Trata do instituído, do que se cristaliza em normas, documentos e diretrizes. A macropolítica é o domínio da visibilidade, da superfície organizada, dos rostos e nomes que representam o que pode ser dito, visto e ensinado. Nela, o currículo aparece como um corpo disciplinado, um organismo controlado pelo olhar do poder.

⁷ “A micropolítica trata do campo das forças, do que é invisível” (Carvalho, 2019, p. 56). Na micropolítica temos que escutar o que não fala, ver o que não se mostra, sentir o que ainda não tem nome. Trata-se de um território movente, povoado por intensidades, desejos, gestos e afetos que atravessam os corpos e os currículos. É nesse plano que a pedagogia deformadora de Sandra Mara Corazza (SMC) encontra sua potência: uma pedagogia que se faz no invisível, que atua por dentro, nas brechas e nas fissuras do instituído.

Agradecimentos

Este texto contou com financiamento e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia (PPGEEC).

Sobre os autores

Guilherme Araújo Soares

Doutorando em Educação em Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Amazonas. Integro o Grupo de Pesquisa Vidar em In-Tensões (UEA/CNPq) e o Grupo de Pesquisa Conexões: Epistemologia, Tecnologia, Formação e Ensino no Contexto Amazônico (UFAM/CNPq).

E-mail: gas.dca25@uea.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3146-8303>

Mônica de Oliveira Costa

Professora da Universidade do Estado do Amazonas. Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Vidar em In-Tensões (UEA/CNPq). Tem mobilizado discussões pós-estruturalistas na formação de professores e no currículo, na educação e no ensino de ciências.

E-mail: mdcosta@uea.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3771-3955>

Recebido em: 09/10/2025

Aceito para publicação em: 03/11/2025