



ESCOLAS EM SEUS CURRÍCULOS e IMAGENS e TERRITÓRIOS



ORGANIZADORES

HELDER JANUÁRIO DA SILVA GOMES
LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES



Edifes

**Escolas em seus currículos
e imagens
e territórios**

Helder Januário da Silva Gomes
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
(Organizadores)

Escolas em seus currículos
e imagens
e territórios



Edifes

Vitória, 2018



Editora do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
R. Barão de Mauá, nº 30 – Jucutuquara
29040-689 – Vitória – ES
www.edifes.ifes.edu.br | editora@ifes.edu.br

Reitor: Jadir José Pela

Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Lezi José Ferreira

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Luciano de Oliveira Toledo

Pró-Reitora de Ensino: Adriana Pionttkovsky Barcellos

Pró-Reitor de Extensão: Renato Tannure Rotta de Almeida

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: André Romero da Silva

Coordenador da Edifes: Adonai José Lacruz

Conselho Editorial

Aldo Rezende • Ediu Carlos Lopes Lemos • Felipe Zamborlini Saiter • Francisco de Assis Boldt
• Glória Maria de F. Viegas Aquije • Karine Silveira • Maria das Graças Ferreira Lobino
• Marize Lyra Silva Passos • Nelson Martinelli Filho • Pedro Vitor Morbach Dixini
• Rossanna dos Santos Santana Rubim • Viviane Bessa Lopes Alvarenga

Produção editorial

Projeto Gráfico: Assessoria de Comunicação Social do Ifes

Revisão de texto: Thaís Rosário da Silveira

Diagramação e epub: Know-How Desenvolvimento Editorial

Capa: Romério Damascena

Imagem de capa: Arquivo da autoria

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E74 Escolas em seus currículos e imagens e territórios / organizado por
Helder Januário da Silva Gomes e Larissa Ferreira Rodrigues Gomes. –
Vitória, ES : Edifes, 2018.
216 p. : il.

Vários autores.

ISBN: 978-85-8263-364-9 (e-book).

1. Currículos – Prática de ensino. 2. Ambiente escolar. I. Gomes, Helder Januário da Silva. II. Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues. III. Título.

CDD 22 - 375

Biblioteca Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6- ES 403

© 2018 Instituto Federal do Espírito Santo

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor.

Sumário

Prefácio	7
Resumo informativo do livro	9
Apresentação	11
Capítulo 1	
Imagens e pensamentos e currículos por uma educação não soberana	21
<i>Larissa Ferreira Rodrigues Gomes</i>	
<i>Helder Januário da Silva Gomes</i>	
Capítulo 2	
Imagensnarrativas de escolas: redes que tecem currículos e formações docentes	41
<i>Danielle Piontkovsky</i>	
<i>Maria Regina Lopes Gomes</i>	
Capítulo 3	
As imagens do cinema como disparadores de conversas com as crianças: apontamentos e percepções sobre diferença e infância.....	53
<i>Fabiola Alves Coutinho Gava</i>	
Capítulo 4	
Movimentos inventivos no encontro com as crianças: as imagens-cinema como potência para re-existir com a diferença.....	67
<i>Sandra Kretli da Silva</i>	
<i>Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni</i>	

Capítulo 5

- Ensinar-aprender na formação inicial de professores: projeto relações entre infância(s) e fazer docente..... 77
Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares

Capítulo 6

- Luz, câmera, ação. Bonecos na tessitura dos *currículosafetos* entre as redes dos cotidianos escolares..... 89
Dulcimar Pereira

Capítulo 7

- Formação de professores e o *cincurrículo* como experiências de quebra das imagens clichês nas escolas..... 101
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

Capítulo 8

- Currículo adaptado em educação física para a educação de crianças com deficiência intelectual. Tecendo possibilidades, desafios e limitações..... 135
Fernanda Pires Pagotto Dias

Capítulo 9

- Cartografando o currículo vivido numa unidade de educação infantil universitária..... 149
Maria José Rassele Soprani

Capítulo 10

- Aprendizagem em foco: um olhar a partir dos gestores de escolas com elevado Ideb em Aracruz-es..... 167
Mauro Sérgio da Silva
Flávia Dias Coelho da Silva

Capítulo 11

- O cotidiano escolar como um território de microrresistências: a busca por um outro sentido de escola..... 187
Camilla Borini Vazzoler Gonçalves

Capítulo 12

- Os territórios de aprendizagens nas aulas de geografia no Instituto Federal do Espírito Santo..... 197
Helder Januário da Silva Gomes

- Sobre os autores..... 213

Prefácio

Aprendemos com Larrosa (2003) que “entre ler e escrever, algo (se) passa” e que nesses movimentos habitamos labirintos... “Aprender a ler e a escrever cada vez de novo”, e o estudo se faz de desfazer-se... Fazer e desfazer em um exercício que nos ensina um desprendimento das verdades e nos impulsiona para os possíveis das experiências. Neste livro, organizado, por diferentes professores e estudantes, em capítulos que conversam entre si, as experiências e redes movimentam nosso pensamento sobre cotidianos e escolas e tessituras curriculares que se enredam com o cinema, com a diferença das crianças, infâncias e professoras...

Professoras e infâncias e currículos e cinema que ganham vida, trançados e destrançados pela formação docente e afetos entre movimentos de ensinar/aprender, dando-nos pistas das multiplicidades dos saberes/fazeres docentes que se inventam, produzem e desmancham imagens clichês nas/das escolas... Cotidianos escolares que em suas políticas e territórios de aprendizagens têm criado microrresistências, indicando outros sentidos e significados de currículos e escolas e docências e infâncias e crianças e professoras e cinema e...

Assim, convidada para tecer o prefácio deste livro amoroso, fui tomada pelo prazer e contentamento com as experiências de leitura que esses textos possibilitaram quando contam e desinvizibilizam uma força dos movimentos microbianos e plurais que tecem em redes os cotidianos de escolas e que têm nos sustentado, afirmando esperanças e ampliando as apostas que fazemos nas escolas públicas e em seus professores, apesar das tristezas vividas nesses nossos tempos na/da educação brasileira. Na contramão das desqualificações das produções dos cotidianos das escolas, esta obra aposta ética e politicamente na vida! Uma vida tramada também pela força da “proliferação disseminada” de criações anônimas

e “perecíveis” que irrompem com vivacidade os cotidianos das escolas de educação infantil, de ensino fundamental, ensino médio e das universidades, na tessitura de uma política dos cotidianos que se situa para além das tentativas de interpretações unitárias e das homogeneidades produzidas, agenciando modos outros com os quais os homens inventam sua própria liberdade e criam para si um espaço de movimentação.

Do nosso jeito, mergulhamos em cada capítulo-conversa e, com nossas histórias de professora e uma imensa gratidão às escolas públicas, tecemos redes com os múltiplos cotidianos apresentados em cada um desses capítulos percebendo que, para além dos modelos estruturantes ainda presentes nos ensinamentos pedagógicos, as inúmeras artes de fazer (CERTEAU, 1994) de professores/as, nas criações das aulas, encharcam de conhecimentos/vida o tecido educacional evidenciando os movimentos de lutas e (re) existências dos/as educadores/as em suas artes e invenções dos cotidianos de escolas na contemporaneidade.

Dessa maneira, na tentativa de desinvisibilizar as tessituras dessas práticas-políticas cotidianas que se tecem entre as escolas e os demais contextos dessas produções, os/as autores/as procuram apostar nas políticas da amorosidade, convidando para essa composição – Michel de Certeau, Giorgio Agamben, Gilles Deleuze, Jorge Larrosa, Walter Kohan, Carlos Eduardo Ferraço, Sandra Mara Corazza, Janete Magalhães Carvalho, Michel Foucault, Manoel de Barros entre tantos outros –, em uma incessante tessitura entre as “Escolas em suas imagens e pensamentos”, e os “Currículos e formação docente em suas experiências e afetos”, e o “Cotidiano escolar em suas políticas e territórios de aprendizagens” que se movem nessas redes de criação didática e curricular.

Esta obra, um convite para se deixar tocar por essas ações não conformistas, é uma atitude que afirma a força dos/as professores/as e estudantes das escolas públicas brasileiras que têm apostado na alegria porque compreendem e por isso acreditam que nesses cotidianos a vida se inventa e acontece. Pensar as invenções cotidianas dos currículos e formações de professores/as nessa multiplicidade de relações e conexões que tecem cada capítulo-conversa com diferentes cores, cheiros, sabores, texturas, sentidos e movimentos, amplia nossa condição de entender que nessas redes estão coexistindo as múltiplas dimensões e circunstâncias de constituição das políticas educacionais, em suas relações com os saberes, fazeres, valores, poderes, afetos, significados e culturas docentes e discentes. Assim, coloca-se também para nós outra condição de pensar/fazer uma vida...

Boa leitura!

Maria Regina Lopes Gomes
Profa. Dra. Titular do Curso de Pedagogia
e do Mestrado em Segurança Pública
da Universidade Vila Velha (UVV).

Resumo informativo do livro

Este livro, *Escolas em seus Currículos e Imagens e Territórios*, é originado no contexto do desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão “Currículos, culturas e produção de subjetividades em debate”, cadastrado e produzido no Instituto Federal do Espírito Santo, durante os anos de 2016-2017, como desdobramento de diálogos, pesquisas e formações continuadas com professores de diferentes instituições de ensino. Mobiliza algumas inquietações que impulsionaram o campo de investigação, debate e formação, provocando um movimento de problematização preliminar no qual se inscreve a proposta desta escrita: como potencializar a aprendizagem criadora de professores e alunos nas mais distintas produções curriculares? Como a docência provoca os processos de aprender e ensinar afetivos, cognitivos e linguísticos no cotidiano escolar? Como as narrativas, as experiências e as imagens que circulam nas escolas podem mobilizar processos curriculares e de formação docente menos individualistas e engessados? Enfim, questionamos qual a possibilidade das escolas, em seus movimentos curriculares, em suas imagens e pensamentos, constituírem-se como um coletivo de forças que compartilha saberes, fazeres e poderes para a composição de ‘docências sem medo’ (CARVALHO, 2012)? Os sujeitos apresentados no livro são compostos por estudantes e docentes de escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio das redes municipais de ensino de Vitória e Vila Velha, das redes federais, da Universidade Federal do Espírito Santo e do Instituto Federal do Espírito Santo. Suas imagens e narrativas emergem nos cotidianos escolares como procedimentos de lutas, de resistências, de apostas ético-políticas de estudantes e professores. Trazem as reverberações das imagens cinema e imagens escolas

nos diálogos com crianças, jovens e professores em suas experiências curriculares e formativas da vida cotidiana, ao cartografar as políticas e os territórios de produções curriculares tecidos coletivamente de modo dialógico, compartilhado e plural. Convida para essa composição – Michel de Certeau, Giorgio Agamben, Gilles Deleuze, Jorge Larrosa, Walter Kohan, Carlos Eduardo Ferraço, Sandra Mara Corazza, Janete Magalhães Carvalho, Michel Foucault, Manoel de Barros entre tantos outros –, em uma incessante tessitura entre as “Escolas em suas imagens e pensamentos”, e os “Currículos e formação docente em suas experiências e afetos”, e o “Cotidiano escolar em suas políticas e territórios de aprendizagens” que se movem nessas redes de criação didática e curricular. Os textos que o enredam e provocam sentidos-sensações foram elaborados por docentes de diferentes instituições que compuseram uma rede de compartilhamento de conhecimentos e experiências, tais como Instituto Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Vila Velha e Prefeitura Municipal de Vitória. Pesquisadores integrantes do grupo de pesquisa e pesquisadores parceiros que, de modo interinstitucional, transitam pelas escolas e pelas linguagens acadêmico-científicas buscando nas imagens do mundo e do cinema, na agitação dos corpos e dos pensamentos, nos barulhos e nas narrativas de escolas experimentações, relações diferenciais, sensíveis, afetivas e cognitivas baseadas no coletivo. Desse modo, a temática deste livro carrega o conceito de movimento do pensamento, visto que não se exime de lutar, de encontrar potencialidades, de acreditar no coletivo, na produção criativa de conhecimentos, de saberes, de fazeres e de poderes de vida com os *praticantespensantes* das escolas e da educação.

Apresentação

Este livro, *Escolas em seus Currículos e Imagens e Territórios*, é originado no contexto do desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão “Currículos, culturas e produção de subjetividades em debate”. O projeto é cadastrado e foi produzido no Instituto Federal do Espírito Santo, durante os anos de 2016-2017, como desdobramento de diálogos, pesquisas e formações continuadas com professores de diferentes instituições de ensino. Tais formações foram provocadas pelo grupo de pesquisa-CNPq “Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades”, coordenado, em parceria, pelo professor Me. Helder Januário da Silva Gomes (Ifes) e pela professora Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes (Ufes).

A pesquisa e os processos formativos produzidos no campo da docência buscaram considerar os movimentos experimentados em diferentes *espaçotempos* escolares e não escolares, em sua relação direta com os processos de *aprenderensinaraprender*, com as múltiplas composições curriculares e do pensamento na formação inicial e continuada de professores em escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio. A pretensão foi de cartografar, em suas variadas narrativas e imagens, as possibilidades de mover o pensamento para a diferença, para a potência da aprendizagem para além da reconhecimento, como criação de outros mundos no encontro com/entre professores, alunos e demais *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2014) que compõem a vida no cotidiano das escolas.

Algumas inquietações impulsionaram o campo de investigação, debate e formação, provocando um movimento de problematização preliminar no qual se inscreveu a proposta dessa escrita: como

potencializar a aprendizagem criadora de professores e alunos nas mais distintas produções curriculares? Como a docência provoca os processos de aprender e ensinar afetivos, cognitivos e linguísticos no cotidiano escolar? Como as imagens escola questionam o ensino e a aprendizagem recongnitivistas, na busca por currículos não dogmáticos? Como as narrativas, as experiências e as imagens que circulam nas escolas podem mobilizar processos curriculares e de formação docente menos individualistas e engessados? Enfim, questionamos qual a possibilidade das escolas, em seus movimentos curriculares, em suas imagens e pensamentos, constituírem-se como um coletivo de forças que compartilha saberes, fazeres e poderes para a composição de ‘docências sem medo’ (CARVALHO, 2012)?

Os sujeitos apresentados pelas várias pesquisas que compõem os textos aqui evidenciados são formados por estudantes e docentes de escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio das redes municipais de ensino de Vitória e Vila Velha, das redes federais, da Universidade Federal do Espírito Santo e do Instituto Federal do Espírito Santo.

As imagens e as narrativas que, a cada capítulo, ajudam a compor esse livro são as que emergem nos cotidianos escolares como procedimentos de lutas, de resistências, de apostas ético-políticas de estudantes e professores. Trazem as reverberações das imagens cinema e imagens escola nos diálogos com crianças, jovens e professores em suas experiências curriculares e formativas da vida cotidiana, ao cartografar as políticas e os territórios de produções curriculares tecidos coletivamente de modo dialógico, compartilhado e plural.

Cada linha de escrita deste trabalho carrega consigo experimentações coletivas que visam atuar como uma zona de provocação, a qual tende a fomentar, criar, mover, conectar experiências, saberes, fazeres, desejos, angústias, medos, expandindo os sentidos das escolas e, consequentemente, da educação. Isso faz com que, cada vez mais, se potencializem trocas conceituais, linguísticas, afetivas, valorizando as docências, os currículos e as experiências educativas que se constituem como processualidades que nos atravessam, tocam e deixam marcas.

Os textos que aqui fixam sentidos e provocam sensações foram elaborados por docentes de diferentes instituições que compuseram uma rede de compartilhamento de conhecimentos e experiências, tais como o Instituto Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Vila Velha e a Prefeitura Municipal de Vitória. Seus autores são pesquisadores integrantes do grupo de pesquisa e pesquisadores parceiros que, de modo interinstitucional, transitam pelas escolas e pelas linguagens acadêmico-científicas buscando nas

imagens do mundo e do cinema, na agitação dos corpos e dos pensamentos, nos barulhos e nas narrativas de escolas experimentações, relações diferenciais, sensíveis, afetivas e cognitivas baseadas no coletivo.

O debate que compõe o presente livro é oriundo de uma articulação entre eixos de pensamentos que visam dialogar sobre escolas, currículos, imagens e territórios. Essa aposta atravessa a escrita de cada capítulo ao trazer as interferências intensivas no campo da formação docente, nas relações de aprender e ensinar, nas imagens que constituem as escolas e a qualidade educacional brasileira. São inquietações tecidas no âmbito de uma micropolítica que se insere no plano da vida, na imanência, que tomam como ponto de partida o convite que a experiência nos faz.

Desse modo, a temática deste livro carrega o conceito de movimento do pensamento, visto que não se exime de lutar, de encontrar potencialidades, de acreditar no coletivo, na produção criativa de conhecimentos, de saberes, de fazeres e de poderes de vida com os *praticantepensantes* das escolas e da educação.

O livro busca, desse modo, falar da relação entre escolas por meio de imagens, de currículos e de pensamentos. Pretende articular doze capítulos organizados por eixos temáticos: Escolas em suas imagens e pensamentos; Currículos e formação docente em suas experiências e afetos; Cotidiano escolar em suas políticas e territórios de aprendizagens. Procura ofertar ao leitor um rico leque de problematizações que atravessam o ensino, a aprendizagem e a docência como um corpo teórico-metodológico múltiplo que, a partir do real social, das potencialidades virtuais e atuais, apresenta um campo de forças, de pesquisa e de experiências imagéticas, cognitivas, narrativas e fabulatórias.

O primeiro capítulo, intitulado “Imagens e pensamentos e currículos por uma educação não soberana”, é de autoria de Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e de Helder Januário da Silva Gomes. Ele objetiva problematizar os movimentos soberanos de dogmatização do currículo e as linhas “parresistas” dos estudantes brasileiros, que impulsionam a questionar “de quem é o currículo?”. Debate sobre os conceitos de “polícia soberana” e “sociedade do espetáculo” (AGAMBEN, 2015), e “sujeição social e servidão maquínica” (LAZZARATO, 2014). Para tanto, assume como referência os dados produzidos durante a Primavera Secundarista, com imagens divulgadas pela imprensa nacional e as enunciações dos estudantes resistentes à reforma do Ensino Médio. Defende que escola e currículo buscam em suas lutas e desejos a formação da existência “militante”, indagando sobre as estruturas políticas no interior das quais será capaz de afirmar a sua singularidade e diferença.

O segundo capítulo, escrito pelas professoras Sandra Kretli da Silva e Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, “Movimentos inventivos no encontro com as crianças: as imagens cinema como potência para re-existir com a diferença”, aposta nos “usos” das imagens cinematográficas para potencializar o re-existir com a diferença. As imagens-cinema movimentam o pensamento em busca de novos sentidos para a docência, para a infância, ampliando os processos de aprender e de ensinar e a reinvenção da escola. Utiliza redes de conversações, por meio das emoções, sensações e sentidos estabelecidos com as imagens-cinema que nos possibilitam inquirir e criar outros/novos modos de pensar, de aprender, de ensinar e de re-existir com a diferença. Problematicam, a partir das imagens do filme *Pingu* e do filme *Mogli*: O que é “necessário” e/ou “extraordinário” na educação infantil? Como romper com as dicotomias tão marcantes nos *espaçostempos escolares*? Como tornar o “extraordinário” possível? Apontam para a necessidade de ampliar as conversas nos cotidianos escolares, a fim de fortalecer a “zona de comunidade” aumentando, assim, a nossa potência de ação. Concluem que a potência da vida cotidiana está nas suas diferenças, multiplicidades, singularidades, nos seus devires, fluxos, intensidades, acontecimentos, no extraordinário.

No terceiro capítulo, Danielle Piontkovsky e Maria Regina Lopes Gomes em “*Imagensnarrativas de escolas: redes que tecem currículos e formações docentes*” utilizam as *imagensnarrativas* como movimentos cotidianos que problematizam os currículos e os processos de formação produzidos nas escolas. Os estudos apostam teórica, epistemológica e metodologicamente nas *pesquisas com os cotidianos* como uma maneira de aproximação e tentativa de compreender a complexidade que tece os múltiplos *espaçostempos* das escolas públicas. Reconhecem a força desses movimentos e experiências singulares que esgarçam as políticas oficiais de currículo e formação que acabam, muitas vezes, reduzindo, desqualificando e invisibilizando as invenções e criações curriculares dos professores pelos seus efeitos de homogeneização e padronização. Problematicam questões ligadas à *constituição dos sujeitos na contemporaneidade* buscando uma aproximação dos processos vividos nas redes de saberes, fazeres, significados, poderes, sentidos e afetos, entre tantas outras, criadas pelos *jovens e seus professores, funcionários e demais praticantes cotidianos* que habitam as escolas. Compreendem, ainda, que esses fluxos e movimentos acontecem em *entre-lugares culturais*, ou seja, em *espaçostempos* de cruzamento de fronteiras e de significações, permitindo argumentar a favor de uma pluralidade de *imagensnarrativas* que rompem com a possibilidade de localização dos *sujeitos praticantes, dos*

currículos e dos processos de formação docente em identidades fechadas, generalizáveis, estereotipadas e/ou padronizadas.

O quarto capítulo tecido por Fabíola Alves Coutinho Gava, aborda “As imagens do cinema como disparadores de conversas com as crianças: apontamentos e percepções sobre diferença e infância”. Para tanto, apresenta uma experiência vivenciada com crianças entre três e quatro anos de idade, de uma instituição federal de educação infantil no município de Vitória no Espírito Santo. Tem o cinema como disparador de algumas reflexões por meio das imagens exibidas e os estudos de Deleuze (2006, 1992, 1985), Kohan (2004, 2003), Larrosa (2015, 2001) como aporte teórico. Nele, busca-se problematizar as imagens exibidas no curta-metragem *Ex-Et*, junto às crianças, possibilitando a expressão de percepções e de sentidos quanto à infância e diferença. Lança-se a capturar seus apontamentos por meio de suas narrativas, percebendo assim que o uso do cinema e de suas imagens amplia a expressão de emoções, afetos e saberes, o que revela modos de ser criança e pensamentos que possibilitem novos caminhos quanto aos currículos da/para infância.

O capítulo quinto, escrito por Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares, narra o “Ensinar-aprender na formação inicial de professores: projeto relações entre infância(s) e fazer docente”. Propõe reflexões a respeito do processo *ensinar-aprender* a partir do desenvolvimento de um projeto de ensino/pesquisa intitulado *Relações entre infância(s) e fazer docente*, num Centro de Educação Infantil Universitário. Essa iniciativa possibilitou a inserção de um grupo de estudantes de diferentes licenciaturas no contexto da Educação Infantil, atuando com crianças de 2 a 5 anos de idade a partir do objeto de conhecimento de seus respectivos cursos: Pedagogia, Música, Ciências Sociais, Letras-Espanhol, Letras-Português. Paulatinamente a essas atuações, descreve que os estudantes participaram de momentos de estudos e planejamentos relacionados à *infância* e ao processo *ensinar-aprender*. Sustenta, assim, que *ensinar-aprender*, especialmente em relação às crianças pequenas, constitui-se na *experiência* (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002) e vincula-se a um posicionamento ético-político que nos leva ao *ato de conhecer* (FREIRE, 1988), pois apostamos num processo formativo que compreenda a indissociabilidade entre teoria e prática.

No sexto capítulo “Luz, câmera, ação: bonecos na tessitura dos *currículosafetos* entre as redes dos cotidianos escolares” a professora Dulcimar Pereira retrata uma experiência educativa intensiva com crianças do ensino fundamental do Município de Vitória. Argumenta que pela potência dos afetos a sala de aula tornou-se cenário para encontros variados. Ao percorrer as linhas de sua escrita, o leitor depara-se com

múltiplas histórias e personagens que foram surgindo durante os encontros de corpos. A horizontalidade nas relações foi a marca dessa experiência. Entre as mãos das crianças os “bonecos nasciam” e passavam a compor outros currículos afetando e sendo afetados. Nesse entrelaçamento, entre conversas e afetos, os *curriculosafetos* iam sendo produzidos nas experiências com os intercessores bonecos. As conversas entre as crianças e os bonecos apresentaram a mágica do encontro com o fantástico, com o inusitado, com o inventado por elas nas redes tecidas dentro e fora da escola. Havia potência de querer e de produção de afetos que provocavam outros aprendizados, outras linguagens até então não utilizadas ou desprezadas. Nesse sentido, conclui que outras redes e atravessamentos foram produzidos nos encontros com os bonecos – encontros consigo e com os outros.

O sétimo capítulo, cuja autoria é de Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, denominado “Formação de professores e o *cincurrículo* como experiências de quebra das imagens clichês nas escolas”, objetiva discutir os modos pelos quais os conceitos de cinema e o uso de suas imagens nos processos formativos com docentes, potencializam a discussão do currículo escolar como um movimento de microlutas e de resistência à produção dogmática do pensamento. Problematisa o que tem movimentado o pensamento de professores nos sistemas de ensino públicos. Para tanto, toma como intercessores teóricos privilegiados Bergson (2006), Deleuze (2007), Foucault (1979), Guéron (2011), Machado (2009), as imagens cinemáticas mobilizadas e as *imagensnarrativas* docentes nas composições das formas e das forças que entram em relação na tessitura de um *cincurrículo* na escola, discutindo com eles, conceitos do cinema na automatização ou no movimento do pensamento em contextos escolares. Em termos metodológicos, a pesquisa foi realizada por meio de redes de conversações com/entre professores de uma escola de periferia de Vitória/ES. Aponta, contudo, que os sentidos expressos nas conversações docentes estão para além de se manter na ordem da dualidade entre prescrições e macropolíticas do campo curricular ou entre experimentações micropolíticas que, pela resistência, traçam linhas de fuga e devires.

No oitavo capítulo, Fernanda Pires Pagotto Dias aborda “Currículo adaptado em educação física para a educação de crianças com deficiência intelectual: tecendo possibilidades, desafios e limitações”. Parte do pressuposto de que as crianças com deficiência mental podem compreender os processos educativos nas aulas de Educação Física para além da simples repetição psicomotora. Tal processo perpassa, segundo a autora, pela consideração desses estudantes como sujeitos que são produzidos e que também produzem história e cultura. Dialoga sobre as práticas

curriculares durante as aulas de Educação Física para deficiências mentais a partir do enfoque teórico-metodológico baseado na teoria crítica de Kunz (2003;2004) e Soares et al (1992). Nele, defende a ideia de que as propostas pedagógicas embasadas nos princípios comuns das teorias críticas possam contribuir na formação de pessoas capazes de interpretar e compreender o contexto sociocultural onde vivem. Aposta na construção curricular pela proposta da pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ,1998) como uma forma mais interativa e coparticipativa para a construção de conhecimentos com todos os sujeitos. Aponta, como possibilidade, que esse currículo e essa metodologia de ensino favorecem a estrutura de aula, espaço-tempo sistematizado para que os alunos exercitem, no diálogo e na problematização, a experiência de refletir sobre suas ações, como em episódios em que os alunos rememoram as atividades vivenciadas.

O nono capítulo trata da temática “Cartografando o currículo vivido numa unidade de educação infantil universitária”. Escrito por Maria José Rassele Soprani, discute como o currículo na educação infantil tem sido experienciado no cotidiano de uma instituição de educação infantil federalizada a partir dos projetos pedagógicos ali desenvolvidos. Cartografa algumas dessas vivências a fim de compreender sobre os sentidos que têm sido atribuídos ao trabalho educativo com crianças, por meio dos deslizamentos entre os discursos legais e as práticas educativas nas escolas. Nesta perspectiva, este texto desdobra-se na exploração das relações de produção que se constituíram em experimentações curriculares ordenadas pelas intensidades dos devires-criança despertados no CEI Criarte/Ufes. Faz uso da cartografia enquanto uma prática singular de pesquisa e de acompanhamento de processos ao estabelecer regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim no qual o pesquisador-cartógrafo terá que inventar os seus modos na medida em que estabelece relações e passa a fazer parte do seu próprio território de pesquisa. Argumenta, por fim, que se faz necessário que o currículo vivido nesta etapa da educação aguçe o espírito científico das crianças, oportunizando formas organizativas neste território aprendente que possam desafiá-las, ao mesmo tempo em que instiguem descobertas e invenções, entendendo que estamos a lidar com territórios, “que não são nada estanques, parados, e que se caracterizam exclusivamente por serem relacionais, por estabelecerem relações entre si e com o seu meio”.

O décimo capítulo, “Aprendizagem em foco: um olhar a partir dos gestores de escolas com elevado Ideb em Aracruz-es”, dos autores Mauro Sérgio da Silva e Flávia Dias Coelho da Silva, dialoga sobre parte dos

resultados de recente investigação (2014-2017) realizada no município de Aracruz-ES. Destaca que a pesquisa foi desenvolvida em escolas municipais que possuíam o IDEB mais elevado do município em avaliação realizada em 2013. Traz um recorte a partir da média geral do município, no qual as escolas participantes da amostra deveriam ter média superior à do município. O trabalho parte do interesse em compreender como a Educação Física é desenvolvida nesses contextos, pois ela não é uma área avaliada pela prova Brasil, apesar de estar sendo desenvolvida em espaços-tempos que têm produzido dados relevantes sobre a qualidade de ensino. Os escritores ressaltam que, como atuam no ensino médio, observam que os estudantes têm chegado a esse nível de ensino com sérias limitações no entendimento do que a Educação Física desenvolve ou deveria desenvolver nas escolas, conseqüentemente com sérias limitações no que tange ao conhecimento da cultura corporal de movimento.

O décimo primeiro capítulo, de autoria de Camilla Borini Vazzoler Gonçalves, aborda “O cotidiano escolar como um território de microrresistências: a busca por um outro sentido de escola”. Nele problematiza o mergulho inicial em uma escola de ensino fundamental do município de Vila Velha, encontrando nesse *espaçotempo*, resistência e também possibilidades para (re)pensá-lo. Os acontecimentos indicaram a instabilidade do território escolar. Apesar das burocratizações, das linhas duras e molares, que aparentemente afirmam certa territorialidade, estabilidade e imutabilidade do cotidiano, as práticas produzidas pelos e com os sujeitos revelaram a flexibilidade, instabilidade e mutabilidade do território escolar e dos sujeitos. Ao assumir o desejo ético-epistemológico-metodológico das pesquisas com os cotidianos, aposta em uma relação horizontal com os *praticantespensantes*, buscando nas práticas cotidianas modos de *aprenderensinaraprender*. Sendo assim, afirma paisagens em transformação, ao se lançar nas práticas instituídas, modificando a aparente estabilidade, no processo de afeto e de afecção, desterritorializando e reterritorializando os sentidos de escola.

O décimo segundo capítulo, intitulado “Os territórios de aprendizagens nas aulas de geografia no Instituto Federal do Espírito Santo”, de Helder Januário da Silva Gomes, lança-se a compreender alguns aspectos da tessitura curricular durante as aulas de Geografia no Instituto Federal do Espírito Santo/Vitória, com a turma de terceiro ano do Ensino Médio. Utiliza para isso o cinema como disparador de conversas, problematizações e pensamentos, constituindo assim territórios de aprendizagens. Parte do desejo dos estudantes em compreenderem como os conceitos geográficos se manifestam nos diversos cotidianos, não se apresentando apenas como conteúdos programáticos de um currículo prescrito que

deve ser ensinado nas escolas. Considera, a partir dos intercessores teóricos Benjamin (1994), de Carvalho (2009), Deleuze (1992; 2007) e Haesbaert (2004), e Santos (1996), a disciplina de Geografia, tal qual a sala de aula, como território de aprendizagens. O texto se constituiu metodologicamente por meio de uma rede de conversações (CARVALHO, 2009) entre estudantes e professor sobre cinema e conceitos geográficos. Conclui que as conversações juvenis deslocam a produção dos currículos escolares para linhas de fuga da dureza dos conhecimentos programáticos localizados nos livros didáticos. Tal conclusão encontra outros territórios de aprendizagens capazes de promover uma duração mais intensiva para os saberes, que visa se efetuar pela constituição de relações mais humanas, éticas, estéticas, políticas ou como uma ‘comunidade de afetos’ (CARVALHO, 2009).

Boa leitura!

Helder Januário da Silva Gomes
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Organizadores

Capítulo 1

Imagens e pensamentos e currículos por uma educação não soberana

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Helder Januário da Silva Gomes

De quem é o currículo?

Evocados pela problematização “De quem é a escola?”, proferida por uma estudante que subiu à tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná (Alep)¹, para defender a Primavera Secundarista², ousamos indagar ainda mais: “De quem é o currículo?”.

As problematizações apresentadas vão ao encontro do acontecimento das ocupações das escolas pelos jovens estudantes, principalmente de Ensino Médio, em vários estados brasileiros, que resistiam e lutavam pela manutenção dos investimentos na educação pública, sendo assim, contrários à Proposta de Emenda à Constituição – PEC 55 ou 241, e à Medida Provisória MP 746/2016³, convertida na Lei n. 16, de fevereiro de 2017, destinada a reestruturação do Ensino Médio.

1 A estudante Ana Julia Pires Ribeiro realizou o discurso em 26 de outubro de 2016 e participa da ocupação do Colégio Estadual Senador Manuel Alencar de Guimarães, em Curitiba-PR.

2 A Primavera Secundarista é um movimento que surge em decorrência da insatisfação de estudantes com as inúmeras medidas adotadas pelo governo Temer. Iniciado no Estado do Paraná e estendido por todo o país, o movimento ocupa várias escolas e, inclusive, institutos federais e universidades 5 novembro 2016, Edição – 112.

3 Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

Imagem 1: Capa do Jornal Le Monde Brasil diplomatique, em destaque Primavera Secundarista



Disponível em: <http://diplomatique.org.br/edicao-112/>

Imagem 2: Movimento estudantil de ocupação de escolas.



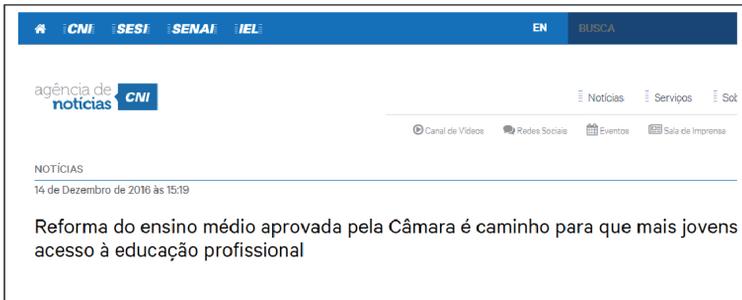
Disponível em: <https://www.google.com.br>

Nossa questão se entrelaça àquela disparada pela estudante no Paraná e a tantas outras. Esse campo problemático não é embrionário, mas se compõe em 'meio' a uma luta histórica que abarca uma linha de imagens e narrativas menores que, rizomaticamente, crescem entre imposições, e que também ramifica outras vozes, outros personagens e possibilidades de pensamentos. As problematizações traçam uma rede de novas articulações e de desejos que ampliam e diminuem suas intensidades, deixando marcas no cenário educativo e político brasileiro, apontando que um outro mundo é possível se efetuar. Nesse sentido, consideramos como Lazzarato (2006), que são as problematizações que produzem o acontecimento.

Assim, as enunciações dos jovens estudantes em movimento de resistência vão compondo o acontecimento da Primavera Secundarista, que

coloca em questão as relações postas, impostas e sobrepostas por uma ‘sociedade do espetáculo’ (AGAMBEN, 2015) que, conduzida pelos aparatos midiáticos, alicerça a atuação da ‘polícia soberana’ (AGAMBEN, 2015), a serviço de um governo soberano que pauta sua política educacional em um enfoque eficientista e subserviente ao mercado econômico.

Imagem 3: Manchete sobre reforma do Ensino Médio e Educação profissional



Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/agenciacni/noticias/2016/12/reforma-do-ensinomedio-aprovada-pela-camara-e-caminho-para-que-mais-jovens-tenham-acesso-a-educacao-profissional/>

O acontecimento provocado pelas problematizações dos jovens estudantes ao ocuparem as escolas, ao tomarem por várias vezes as ruas de seus Estados, ao enunciarem que tipo de educação não desejam, deixa pistas para as perguntas “De quem é a escola?” e “De quem é o currículo?”, pois elucidam o que há de intolerável nessas propostas educativas contemporâneas. Os estudantes, com sua Primavera Secundarista, evocam outras possibilidades de vida, tecem “um processo de experimentação e de criação” que tenciona

[...] experimentar aquilo que a transformação da subjetividade implica e criar agenciamentos, dispositivos, instituições capazes de se utilizar dessas novas possibilidades de vida, acolhendo os valores que uma geração soube criar: novas relações com a economia e com a política-mundo, uma maneira diferente de viver o tempo, o corpo, o trabalho, a comunicação, outras formas de estar junto e de entrar em conflito etc. (LAZZARATO, 2006, p. 12).

Diante dos fluxos de problematizações postos por múltiplos personagens que produzem discursos, gestos, pensamentos, atos, contrapontos, resistências e lutas nas engrenagens da maquinaria capital, a intencionalidade dessa escrita é cartografar alguns movimentos

soberanos que se destinam a dogmatizar a produção do currículo, mais especificamente presente na Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei n. 16, de fevereiro de 2017, destinada à reestruturação do Ensino Médio, assim como seguir as linhas “parresias” (dizer a verdade) (LAZZARATO, 2014) de (re)existência dos estudantes brasileiros, que impulsionam a questionar de quem é o currículo.

A aposta implicada está em indagar sobre as reverberações dos conceitos “Polícia soberana” e “sociedade do espetáculo” (AGAMBEN, 2015) na imposição de um modelo de educação movido por um processo de “sujeição social e de servidão maquínica” (LAZZARATO, 2014), que projeta a elaboração de uma vida mercadoria, na qual as pessoas vão assumindo modos de existência convenientes com modelos de subjetivação cunhados por empresas, indústria cultural e instituições do Estado. Em um trabalho de si para si, ao desenharem novas formas de sujeição capitalista e de valorização econômica, assim vivenciam o empobrecimento da subjetividade.

Do mesmo modo, ao se questionar sobre “de quem é o currículo”, movemos o pensamento também para outras formas de expressão, para o ato da “*parresía*” (LAZZARATO, 2014), que mobiliza uma coragem de verdade e de luta, ao deslocar linhas de produção de subjetividades acentradas e disruptivas. A *parresía* é oriunda de um modo de subjetivação político, capaz de articular sujeito, saber e poder ao implicar “que os sujeitos políticos se constituam como sujeitos éticos, capazes de assumir riscos, lançar desafios, dividir iguais de acordo com suas posições, ou seja, serem capazes de governar a si mesmos e aos outros dentro de uma situação de conflito” (LAZZARATO, 2014, p. 197).

Pensar “de quem é o currículo” perpassa por uma articulação entre relações discursivas e existenciais, por discursos soberanos e/ou não, existências servis, maquínicas, ou pela reconfiguração do sensível. Essa articulação ganha o sentido de imagens do pensamento (dogmáticas e políticas), já que entendemos, assim como Bergson (2006), que o universo material é constituído por múltiplas imagens num deslizamento constante e heterogêneo, uma se sobrepondo à outra sem provocar a exclusão de nenhuma.

Na sociedade contemporânea, diferentes imagens de pensamentos se fazem coexistentes e contraditórias, o que não nos induz a cair no encanto de (re)apresentar uma única imagem verdadeira, imagem-lei ou imagem-moral sobre o currículo, mas nos convoca a apostar nas potencialidades de uma ‘imagem-cristal’ (DELEUZE, 2007), que faz vibrar várias possibilidades de cartografia sobre “De quem é o currículo”, a partir das faces de uma imagem soberana, de uma sociedade do espetáculo e da imagem parresiasista dos jovens estudantes em suas apostas de sentir e viver suas experiências educativas em um tempo que dura e perdura.

Diante das múltiplas imagens, as de potência de vida nos/com os currículos escolares são as que nos movem. Desse modo, agenciamos os pensamentos de Agamben (2015), Deleuze (2007), Lazzarato (2006, 2014), juntamente com as imagens divulgadas pela imprensa nacional, as imagens de arquivo pessoal produzidas durante os movimentos e as enunciações dos estudantes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)⁴, campus Vitória, em 2016, para seguir as linhas de problematizações dos acontecimentos gerados pela resistência estudantil à reforma do Ensino Médio.

Na cartografia dessas linhas, seguimos, primeiramente, a apresentação da imagem de um “Currículo soberano e a sociedade do espetáculo”, apontando as implicações da Medida Provisória n. 746/2016, convertida na Lei n. 16, de fevereiro de 2017 para o currículo do Ensino Médio, ao alterar a LDBN (9.394/96) sem a promoção de um amplo debate com os personagens da cena educativa e, ao efetuar uma política educacional que se pretende mercadológica e soberana, assegurada pela intervenção de uma polícia soberana e pela manipulação midiática no campo do desejo por um currículo tecnicista, que prepare para a atuação profissional, arrastando o corpo para o consumo da vida por relações de “codificação das servidões e das sujeições de todo tipo (materiais, econômicas, semióticas etc.)” (LAZZARATO, 2014, p. 208).

Assim, fomos remetidos às linhas de uma “Primavera parresíasta como desejo de uma educação não soberana”, que destaca a coragem de verdade como um movimento do desejo de coletivizar sentidos e expressões de um currículo com potência de atualização e efetuação de mundos, já que as problematizações e os acontecimentos quando disparam “movimentos políticos não devem apenas resistir e se defender, mas afirmar-se como forças criadoras” (LAZZARATO, 2006, p. 20).

Emaranhados nessa cartografia, por fim, importou-nos problematizar “De quem é a escola? De quem é o currículo?”, ao compreender que escola e currículo são dos personagens que no plano de imanência buscam em suas lutas e desejos a “formação do ethos, do bios, da existência ‘militante’ [...]” (p. 209), indagando sobre “as formas de acesso à verdade que serão capazes de formar esse ethos, e também [sobre] as estruturas políticas no interior das quais esse ethos será capaz de afirmar a sua singularidade e diferença” (LAZZARATO, 2014, p. 213).

4 Os alunos do Instituto Federal do Espírito Santo foram lembrados e convidados a compor esse texto por terem se engajado de forma intensa no movimento de resistência contra a reforma do Ensino Médio em 2016, atuando efetivamente na ocupação do Instituto, nas manifestações de rua, virtuais, dentre outras.

O currículo soberano e a sociedade do espetáculo

A composição curricular, suas prescrições e definições teórico-metodológicas apontam para um campo de disputas, lutas e relações de saber e poder, trazendo em seu bojo relações “discursivas e existenciais” imersas em redes de “sujeição social e de servidão maquínica” (LAZZARATO, 2014).

Determinar o que, como e quando uma pessoa deve aprender, além de seus percursos na vida escolar, é algo muito almejado pela lógica de produção de subjetividade capitalista, que opera, segundo Lazzarato (2014, p. 17), por dispositivos de sujeição social, “atribuindo a nós uma identidade, um sexo, um corpo, uma profissão, uma nacionalidade”. Dito de outro modo, nas escolas, ela visa atribuir o currículo fechado em sua consciência iluminada pelo mercado econômico, pelas representações no indivíduo vocacionado ao trabalho servil e pelo comportamento de bom pensador que busca reafirmar o que lhe é ensinado.

Ao mesmo tempo que a sujeição social visa a transformação do uno, de um currículo uno, o capitalismo lança mão de máquinas técnicas e sociais que atravessam a composição curricular e operam processos de subjetivação de uma servidão maquínica, agindo para além do sujeito individuado, assistindo “nossos modos de falar, ouvir, escrever, e sentir” (LAZZARATO, 2014, p. 17).

A subjetividade e os processos de subjetivação que emergem pelos ideais do capital produzem um currículo máquina, que trai a estabilidade e a individualidade dos papéis desejáveis e preestabelecidos, ao instaurar um agenciamento que não faz mais “distinção entre humano e não humano, sujeito e objeto, palavras e coisas” (LAZZARATO, 2014, p. 18).

O currículo produzido em redes de sujeição social e de servidão maquínica é aquele que sujeita as pessoas às padronizações dos interesses mercadológicos e que as lança em redes corporativas e midiáticas, que encobrem a educação com conceitos como “direito, nação, povo, democracia e vontade geral” não deixando transparecer “uma realidade que não tem mais nada a ver com aquilo que tais conceitos designavam” (AGAMBEN, 2015, p. 101). Emerge, assim, a imagem de um currículo soberano com vontade de verdade.

O currículo soberano remete-nos ao conceito de soberania trabalhado por Agamben (2015), ao problematizar que tal conceito é produzido por relações diretas e paradoxais entre violência e direito, vivente e linguagem, sentida e vivida por meio de expropriação e medo. A lei atua na manutenção da linguagem (hegemônica, linear) que retiraria dos homens sua condição de seres de enunciação, entregando-os à violência, que num estado de exceção se torna regra.

A soberania de um currículo tem a ver com a sacralização de leis educacionais verticalizadas, que expropriam a condição linguística e existencial de estudantes, professores, profissionais da educação e sociedade em geral, ao entregá-los aos ideais de um estado de exceção e de sujeitos soberanos que, macropoliticamente, impõem uma vida nua, individualista e afônica, ligada à servidão, aos imobilismos e às engrenagens do capital. Agamben (2015, p. 104) contribui então, ao ressaltar que “o estado de exceção é a regra, que a vida nua é imediatamente portadora do nexos soberano e, como tal, ela é hoje abandonada a uma violência tanto mais eficaz quanto anônima e cotidiana”.

A ideia de um currículo soberano é tratada aqui como um modo de mover o pensamento para o debate sobre a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), pela aprovação da Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei n. 16, de fevereiro de 2017⁵, que visa à reestruturação do currículo do Ensino Médio.

Imagem 4: Aprovação da Medida Provisória n. 746 pelo Senado



Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/senado-aprova-texto-base-da-mp-da-reforma-doensino-medio.ghtml>.

Tomamos as manchetes e as imagens divulgadas na mídia durante os meses de novembro e dezembro de 2016 e janeiro de 2017 (período de aprovação da Medida Provisória/Lei) e as enunciações dos estudantes do IFES/VITÓRIA, para problematizar a instauração de um currículo soberano intermediado pelo ‘estado de exceção’ (AGAMBEN, 2015), que na legitimação da violência pela ação da polícia e por uma ‘sociedade espetacular’ (AGAMBEN, 2015) expropria a linguagem comum dos seres humanos, assim como a ‘função existencial’ (LAZZARATO, 2010).

Em meio a uma onda de protestos espalhados pelo país e ocupações de escolas, diante a muitas críticas de pesquisadores do campo educacional e

5 A medida foi aprovada em 08/02/2017. Disponível em: <http://br.reuters.com/article/domesticNews/idBRKBN15N2V7>

do currículo, o texto foi aprovado sem que fosse tecido amplo debate com a sociedade e com os sujeitos que praticam os diferentes cotidianos escolares produzidos no Brasil.

Empenhados em denunciar e questionar a imposição de um modelo de política educacional vinculado à governança da soberania, estudantes, principalmente os secundaristas, lançaram mão de movimentos de resistência, como debates, fóruns, ocupações de escolas, ocupações e manifestações de ruas para que pudessem compreender os movimentos instaurados com a Medida Provisória e também como uma maneira de problematizar, de resistir e de provocar a sociedade a se posicionar contrariamente à tal reforma.

Imagem 5 – Compilado de imagens do Ocupa Ifes – Vitória



Disponível em: https://www.facebook.com/spimenteljs/media_set?set=a.10154644691358416.1073741849.692248415&t type=3

Porém, os jovens encontraram dois entraves conhecidos na história do Brasil: a atuação da soberania em seu agenciamento de polícia e a manipulação da grande mídia. Esses entraves traziam em seu bojo a configuração da sujeição social pela repressão ao movimento dos corpos e dos pensamentos pela violência física e simbólica na figura da polícia. A busca incessante por calar e conter os estudantes que, por dias e dias, ocupavam escolas e se reuniam formando redes micropolíticas de resistência que se espalhavam pelo país, manifestava o “ingresso definitivo da soberania na figura da polícia” (AGAMBEN, 2015, p. 97).

Imagem 6: Embate velado entre estudantes e a polícia.



Disponível em: <https://www.google.com.br>

A figura da polícia fez-se, permanentemente, presente durante os atos da Primavera Secundarista. Com a justificativa de ser tranquilizadora, pacificadora e de estar a serviço da manutenção da segurança e da ordem pública, colocava-se como uma “ameaça a quem transgride o direito (a exibição ocorre, de fato, nos lugares públicos mais pacíficos e, em particular, durante cerimônias oficiais), quanto a exposição daquela violência da qual era testemunha a proximidade física entre cônsul e lictor” (AGAMBEN, 2015, p. 98).

A imagem abaixo atualiza as experiências de jovens estudantes que ocupavam a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), durante o movimento de resistência contra a aprovação da PEC 55 e da Medida Provisória MP 746, no dia do cumprimento da ação de retomada de posse do prédio. O ato de polícia expunha sua força com seus carros, armas e sujeitos soberanos, prontos para expulsar os estudantes em ocupação e os professores que estavam do lado de fora do prédio em apoio ao movimento.

Outra barreira estabelecida diante do movimento dos estudantes foi a servidão maquínica promovida por meios de comunicação que reafirmavam o poder de soberania do Estado, que

[...] deixa sobreviver em todos os lugares seu invólucro vazio, como pura estrutura de soberania e de domínio, a sociedade em seu conjunto é, por sua vez, entregue irrevogavelmente à forma da sociedade de consumo e de produção orientada ao único fim do bem-estar (AGAMBEN, 2015, p. 103-104).

Imagem 7: Desocupação da SEDU/Espírito Santo em novembro de 2016



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

A soberania que se enredava entre as formas de atuação da polícia e os agenciamentos midiáticos que produzem a “sociedade do espetáculo” buscava esgarçar os fluxos de resistência dos jovens estudantes, considerando-os como vândalos, culpados pelo atraso no calendário escolar, como sujeitos de não trabalho, resgatando o discurso “inimigos do país”, agora com a roupagem “inimigos da democracia”, pois a “investidura do soberano como policial tem outro corolário: torna necessária a criminalização do adversário” (AGAMBEN, 2015, p. 99-100).

Essa imagem criada e sustentada sobre a Primavera Secundarista só se tornou possível de ser enunciada pela “grande” mídia devido às ações de soberania, que criam dentro de um estado de direitos o “estado de exceção”, que, segundo Agamben (2015), se estrutura na “indistinção entre violência e direito”.

Imagem 8: Movimento Brasil Livre atuando na desocupação das escolas



Disponível em: <http://m.jb.com.br/pais/noticias/2016/10/28/mb1-tenta-desocupar-escola-no-parana/>

Essa indistinção pôde ser sentida na pele por estudantes em algumas atuações da polícia no cumprimento das ações de retomada de posse das

escolas ocupadas, assim como, por jovens estudantes e profissionais da educação que, em manifestações contrárias à votação da Medida Provisória e à PEC 55, foram surpreendidos com a represália da polícia em Brasília, confirmando o fato de que

[...] é a polícia, contrariando a opinião comum que vê nela uma função meramente administrativa de execução de direito, é talvez o lugar no qual se põe a nu, com maior clareza, a proximidade e, quase, a troca constitutiva entre violência e direito que caracteriza a figura do soberano (AGAMBEN, 2015, p. 98).

Imagem 9: Compilado de imagens de repressão policial à manifestação contrária à PEC 55 em Brasília.



Disponível em: esquerda: <https://acaopopularsocialista.com>; Direita: <http://www.correiobrasiliense.com.br>

Assim, o que se tem configurado é a composição de um currículo soberano, que se impõe sem considerar a complexidade da elaboração de uma política educacional, desconsiderando as vozes, experiências, saberes e poderes dos sujeitos que praticam os espaços e tempos escolares, criminalizando os que pensam diferente, os que lutam por outras formas de existências enviesadas pela educação, pela justificativa de garantia da “ordem pública” e de “segurança” na figura da polícia e da “verdade” pela sociedade do espetáculo.

Os estudantes problematizam a imposição, pelo estado de exceção, de um currículo soberano ao dizer que

A reforma do ensino está sendo feita de forma errada. Algo tão importante e que interfere em toda a sociedade dever haver ampla discussão com a população, além de especialistas na área. O governo lançou essa pauta sem nenhuma discussão com a população, retirando no primeiro projeto matérias ligadas ao entendimento da sociedade e política, como sociologia e filosofia, o que indica a intenção de manipulação pela educação (Estudante C. Novembro de 2016).

O currículo soberano apresenta-se pela vontade de verdade, de homogeneização dos saberes, das experiências, pelo controle dos pensamentos e dos corpos. Busca-se uma vontade de verdade e de saber cunhada pelos princípios da sujeição social a uma vida mercadoria e pela servidão maquínica do pensamento dogmático, adormecido pelo medo e pela alienação da linguagem humana.

Acredito que a pauta que levou muitas escolas a ocuparem, como a MP 746 e a PEC 55, está sendo deliberada de forma impositiva. As mudanças estão sendo empurradas com a desculpa de que é para o bem da economia, mas até onde a economia é considerada importante para a educação? Entendo que este tipo de medida é uma forma bruta de excluir o senso crítico e questionador, transformando esses afetados em alienados/massa de manobra (Estudante A. Novembro de 2016).

A soberania e a investidura em uma sociedade do espetáculo buscavam um contramovimento diante a tanta resistência contra a reforma do currículo do Ensino Médio. Agenciavam uma imagem-propaganda de ensino ideal, para estudantes vocacionados, que escolhem profissão por amor.

Imagem 10: Propaganda Novo Ensino Médio – Governo Federal – 2017



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WVLY3oClZuc>

As imagens instituídas pelo governo movimentam o pensamento dos estudantes na tentativa de fissurar e até quebrar os clichês que encobrem as maquinarias que produzem uma vida de sujeição e servidão. Ao colocarem em análise os movimentos reformistas midiaticizados de investimento na sociedade do espetáculo, os jovens, assim como Agamben (2015, p. 83) alertam que “não é dito, no entanto, que a tentativa do espetáculo de manter o controle do processo, que ele mesmo contribuiu para pôr em movimento, seja destinada a ter êxito”.

O governo atual, através de propostas recentes, tem deixado claro que não governa para o povo. A MP 746 está sendo imposta pela

sabotagem ao pensamento crítico. Vem com a “Escola sem partido” e pela tentativa de extinguir as matérias críticas disfarçadas de escolhas do aluno. Atualmente, a propaganda do Governo Federal vem dizendo que a reforma é baseada em sistemas educacionais de países desenvolvidos, o que não é necessariamente mentira ou ruim, mas se eles considerassem as ideias de Paulo Freire, saberiam que a realidade dos estudantes atendidos e as suas carências são completamente diferentes (Estudante D. Novembro de 2016).

As imagens-propaganda apresentam ainda estudantes felizes e dispostos a ingressarem rápido no mercado de trabalho, veiculando a reforma imposta a melhorias na qualidade de educação e de atuação dos estudantes brasileiros.

Imagem 11: Propaganda Novo Ensino Médio- Governo Federal- 2017



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WVLY3oCIZuc>

Assim, o currículo soberano se vale de imagens-alienação, que buscam adormecer o pensamento da população e conformá-lo aos discursos espetaculares, que se inscrevem pela midiaticização da reforma curricular, pelo lançamento de múltiplas manchetes que frisam a necessidade de um currículo reformado aos moldes de países europeus, afirmando uma juventude para o trabalho, e que tratam a recusa dos estudantes a totalizações como vandalismo, fixando uma língua única, uma verdade e um currículo espetacular. A serviço da força motriz do capital, Agamben (2015, p. 79) argumenta que é

[...] claro que o espetáculo é a linguagem, a própria comunicabilidade e o ser linguístico do homem. Isso significa que a análise marxiana é integrada no sentido de que o capitalismo [...] não estava voltado somente para a expropriação da atividade produtiva, mas também e, sobretudo, à alienação da própria linguagem, da própria natureza linguística e comunicativa do homem, daqueles logos no qual um fragmento de Heráclito identifica o comum. A forma extrema dessa expropriação do Comum é o espetáculo, isto é, a política na qual vivemos.

A soberania e a sociedade do espetáculo se engendram na busca pela expropriação da linguagem comum, na busca pela alienação e servidão, como a manchete a seguir destaca, ao denunciar o financiamento do Governo Federal a jovens com grande repercussão nas redes sociais para falarem bem do Novo Ensino Médio.

Imagem 12: Manchete do jornal Folha de São Paulo



Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859532-governo-paga-youtubers-para-fazer-elogios-as-mudancas-do-ensino-medio.shtml>

Esse currículo soberano e sua vontade de verdade são da ordem do espetáculo, visam a expropriação do sentido do comum pela manipulação midiática no campo do desejo por um currículo tecnicista, que prepare para a atuação profissional, arrastando o corpo para o consumo da vida por relações de “codificação das servidões e das sujeições de todo tipo (materiais, econômicas, semióticas etc)” (LAZZARATO, 2014, p. 208).

A metanarrativa criada e sustentada pela força da grande mídia afirma uma língua desconhecida pelos praticantes das escolas, atuando no campo do desejo de um currículo que seja capaz de “salvar” o Brasil dos baixos índices nos exames internacionais que aferem a qualidade da educação mundial, por intermédio de empresas e fundações privadas.

Imagem 13: Manchete do jornal O Globo



Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-revela-insatisfacao-com-excessode-teoria-falta-de-pratica-do-atual-modelo-de-ensino-16445918>

Os estudantes, atentos às justificativas da reforma, denunciam que os indicativos expostos nos exames nacionais são utilizados como argumentos que favorecem a ordem do instituído pelo governo, e outras análises, também a partir dos exames, são desconsideradas. *“As mudanças propostas pela MP 746 são justificadas pelo alto índice de evasão escolar. No último exame do PISA, o Brasil apareceu entre os dez piores dos setenta países avaliados, portanto, o problema de evasão escolar não é o único”* (Estudante E. Novembro de 2016).

Portanto, a comunicabilidade exercida pela soberania de um currículo é aquela capaz de desconsiderar “as singularidades individuais e coletivas, que [...] desenvolvem uma dinâmica de subjetivação que é, ao mesmo tempo afirmação da diferença e composição de um comum não totalizável” (LAZZARATO, 2006, p. 205).

Entretanto, a “função linguística e existencial” (LAZZARATO, 2010) não se encontra dissociada e nem totalmente cristalizada. A imposição de um currículo soberano não significa a assunção dessa forma de vida por todos. Outras linhas de autopoicionamento e afecções vão se afirmando para além das relações discursivas presentes no texto aprovado e atualmente exposto à sociedade em forma de Lei, sem se deixarem tomar pelo medo e pela repressão do ato de uma polícia soberana.

Diante do currículo soberano, também se apresentam relações existenciais diferenciais, movediças, resistentes e inquietas, que se recusam o simples aceitar, que praticando outros modos de existir dizem, cotidianamente, aos soberanos “que tal criminalização pode voltar-se, a qualquer momento, contra eles” (AGAMBEN, 2015, p. 100).

Contrários a um currículo soberano e retomando a questão “De quem é o currículo”, os estudantes lembram que a ruptura com as significações dominantes e soberanas que atravessam as formas de vida passam também por aspectos não discursivos, da ordem do não-sentido, pelo a-significante, que pelo viés político se materializa na forma de

resistências, lutas, manifestações, revolta, suspendendo o tempo burocrático e repressor, criando “outros possíveis dos quais poderão proliferar, se houver consistência, outras subjetivações e outras cristalizações existenciais” (LAZZARATO, 2014, p. 189).

Primavera parresíasta como desejo de uma educação não soberana

Contrários à vontade de verdade do currículo soberano, os estudantes brasileiros foram tecendo uma “Primavera secundarista” em meio a pensamentos e ações dotados de uma coragem de verdade. Coragem que exige um autoposicionamento com anseio de coletivizar outras apostas estéticas, “porque há evidências de enunciações” (LAZZARATO, 2014) e outro modo de vida ético-político, “que transversaliza com outros níveis heterogêneos (políticos, sociais, econômicos, artísticos etc.)” (LAZZARATO, 2014, p. 187), recusando os impostos pela sociedade espetacular da violência, consumo e soberania.

As problematizações criadas pelos estudantes diante da reforma do Ensino Médio em seus movimentos de ocupações, manifestações e resistências foram compondo o acontecimento da “Primavera parresíasta”, que está relacionado com o ato de dizer a verdade (*parresía*), mas a verdade não no sentido de igualdade, de homogeneização e hegemonia. Dizer a verdade ganha, no sentido Foucaultiano, a força de “diferenciação ética” (LAZZARATO, 2014), que destaca o desejo de experimentação do currículo escolar como potência de atualização e efetuação de mundos.

Assim, os acontecimentos da “Primavera parresíasta” produziram não somente fechamento de escolas, atrasos no calendário escolar, embates com a polícia ou desgaste com a sociedade manipulada pela grande mídia, mas foram capazes de apontar que, “movimentos políticos não devem apenas resistir e se defender, mas afirmar-se como forças criadoras” (LAZZARATO, 2006, p. 20).

A força criadora presente nas enunciações de alguns estudantes do Instituto Federal do Espírito Santo, do campus Vitória, integrantes da Primavera Secundarista, durante os atos de resistência aos processos de reforma do Ensino Médio em 2016, mobiliza a continuar indagando “De quem é o currículo?”.

Em seus movimentos políticos, davam mostras de que o currículo não pode se prestar aos serviços da vontade de verdade e de homogeneização. Remetiam à questão que Lazzarato (2014, p. 195) resgata de Foucault, ao discutir sobre verdade: “Que vida, que poderes, que saberes e quais práticas podem sustentá-las?”.

Diante dessas questões, os estudantes, em sua busca por dizer a verdade, enunciam que o currículo não pode ser da ordem da soberania.

É errado pensar em uma reforma de currículo educacional se a mesma não é primariamente destinada à população (estudantes), eu não consigo enxergar como um papel de otimização desse currículo, principalmente pelo caráter de urgência que está sendo submetida, nos leva a questionar os verdadeiros beneficiados (Estudante B, novembro 2016).

Questionar a verdade, dizer a verdade sobre o currículo, indagar e responder sobre “De quem é o currículo” demanda a diferenciação ética que, segundo Lazzarato (2014, p. 196) ressalta, exige a coragem da verdade, ou seja, o ato da *parresía* (para que o dizer a verdade possa se exercer), que precisa ser sustentado “tanto pela a politeia (a Constituição garantindo a igualdade), quanto a isegoria (qualquer um podendo falar publicamente e dizer sua palavra sobre assuntos da cidade)”.

Porém, não é somente o direito de falar que faz alguém falar. Muitos estudantes, em suas enunciações, apontavam para a necessidade da fala, da voz estudantil como um convite feito a *parresía* “os estudantes têm que levantar a voz e mostrar que quem faz a escola são eles e que a opinião e a vontade deles não pode ser ignorada” (Estudante F, novembro de 2016).

O convite à *parresía*, a exercer a coragem da verdade foi feito, mas só se atualiza como força criadora por intermédio da *dunasteia* (o que efetivamente faz falar) que é “a potência, a força, o exercício e a efetivação real do poder de falar que mobilizam relações singulares do enunciador consigo mesmo e com aqueles a quem ele se dirige. A *dunasteia* que se exprime na enunciação é uma força de diferenciação ética [...] uma tomada de posição em relação a si, aos outros e ao mundo” (LAZZARATO, 2014, p. 196).

Na efetivação real do poder de falar, os estudantes potencializam os debates, as manifestações e resistências ao se oporem aos maquinismos que operam, em relação ao currículo, processos de subjetivação servis.

“Os alunos têm que ter a voz. A escola – alunos e professores – devem decidir o que é melhor. Nós não somos máquinas do Estado que faz só o que gerará lucro para ele: nós somos cidadãos livres e queremos nosso direito de aprender tudo que está disponível a nós. (Estudante F, novembro de 2016).

“O currículo escolar pertence à sociedade como um todo. Cabe a ela, portanto, a definição do conteúdo do currículo. Para tanto, é importante buscar formas de organização e representação popular que sejam capazes de contemplar também os anseios dos grupos minoritários e marginalizados” (Estudante G, novembro de 2016).

A “Primavera parresiasista”, que emerge com o movimento estudantil como desejo de uma educação não soberana, provoca, convida, estabelece enfrentamentos, assume os riscos de dizer e lutar pela verdade. Constitui-se como uma força de agenciamento de outros posicionamentos, afecções e pensamentos diferentes dos massificados e idealizados pela soberania, pelos assegurados pelo ato da polícia soberana, ou pelas engrenagens da sociedade do espetáculo. A “Primavera parresiasista”, contrária a uma educação soberana, “reestrutura e redefine o campo de ação possível, tanto para si como para os outros” (LAZZARATO, 2014, p. 197) permitindo, constantemente, colocar em questão “De quem é a escola? De quem é o currículo?”.

“De quem é a escola? De quem é o currículo?”. Notas em suspensão

As problematizações tecidas pelo movimento estudantil, contrário às reformas educacionais presentes na MP 746 e PEC 55, provocaram o acontecimento da Primavera Secundarista, desencadeado em vários estados do Brasil, no final de 2016 e início de 2017. As problematizações cunharam-se nos corpos e pensamentos de jovens estudantes que ocuparam ruas, escolas e instituições públicas na busca parresiasista por dizer a verdade, ou seja, na busca por uma subjetivação política que não se contenta ou se adormece com a tentativa de instalação de um “consenso democrático [que] constitui a neutralização da *parresía*” (LAZZARATO, 2014, p. 198).

O acontecimento que emerge é por uma educação não soberana, não servil à tirania da dominação do pensamento e da educação brasileira. Os estudantes, em seus atos e falas, foram compondo problematizações que não se entregavam às pressões de uma sociedade do espetáculo ou às opressões de uma polícia soberana. A soberania de um currículo imposto agenciou um contramovimento, a Primavera Secundarista, que na constituição de sujeitos ético-políticos, assumiu o risco, lançou desafios e dividiu o país com suas posições, sendo estes sujeitos capazes “de governar a si mesmos e aos outros dentro de uma situação de conflito”. (LAZZARATO, 2014, p. 197).

Esse acontecimento fez uma abertura dos possíveis, com a percepção de que

Encontramo-nos muito mais próximos da política do que acreditávamos. Isso por que o conflito político [...] como alternativa subjacente às condições de possibilidade dadas (capital/trabalho, homens/

mulheres, trabalho/lazer) e conflito como degeneração de qualquer prévia atribuição de papéis, de funções, de percepções, de afetos [...] da qual podemos contestar o que já está estabelecido no ser, [...] para além do que já é dado, um novo horizonte não dado (LAZZARATO, 2006, p. 19)

Assim, ao contestar o que está dado, os estudantes apontam que escola e currículo são dos personagens que no plano de imanência, buscam em suas lutas e desejos a “formação do ethos, do bios, da existência “militante” [...] (LAZZARATO, 2014, p. 209), indagando sobre “as formas de acesso à verdade que serão capazes de formar esse ethos, e também [sobre] as estruturas políticas no interior das quais esse ethos será capaz de afirmar a sua singularidade e diferença” (LAZZARATO, 2014, p. 213).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Meios sem fim**: notas sobre a política. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Imagem-Tempo**. 1985. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Máquinas, subjetividades**. Tradução de Paulo Domenech Oneto com a colaboração de Hortência Lencastre. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014.
- _____. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

Capítulo 2

Imagensnarrativas de escolas: redes que tecem currículos e formações docentes

Danielle Piontkovsky
Maria Regina Lopes Gomes

Neste capítulo evidenciamos os múltiplos fios que enredam a tessitura de nossas pesquisas de doutorado¹, realizadas com os cotidianos de escolas públicas de ensino fundamental e médio, que problematizam os *modos* como são tecidos e negociados os currículos em articulação permanente com os *processos de formações docentes*.

Assim, nesta escrita, entrelaçamos alguns aspectos das pesquisas com os cotidianos (FERRAÇO, 2003) que nos encontramos com professores e estudantes produzem *imagensnarrativas* de escolas que deslocam e colocam em questão certos modelos estruturantes e homogeneizadores de currículos e de formações docentes. Compartilhando e apostando ética e politicamente em um *fazer com* (CERTEAU, 1994) os praticantes ordinários das escolas públicas², fazemos tentativas de um *pensarfazer* (CERTEAU, 1994) as tessituras curriculares e de formações que se colocam na contramão das atuais políticas educacionais. Políticas marcadas pelas lógicas de silenciamentos, padronizações e uniformizações dos fazeres docentes, entre outras tentativas de desqualificação das lutas e movimentos dos educadores brasileiros pelo não fechamento de escolas, por condições dignas de estudos e trabalho, por melhores salários, por currículos que comportem diferenças, ou seja, por práticas mais acolhedoras e políticas públicas mais democráticas.

Desse modo, insistimos na luta pela educação pública e de qualidade social (GARCIA; OLIVEIRA, 2016), problematizando as implicações de

-
- 1 Pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Currículo, Cultura e Formação de Educadores.
 - 2 As pesquisas têm sido realizadas nos cotidianos de escolas de Ensino Fundamental dos municípios de Vitória e Vila Velha, e de Ensino Médio dos municípios de Santa Teresa e Santa Maria de Jetibá.

sentidos e discursos oficiais nos processos curriculares e formativos, apostando nas *imagensnarrativas* como pistas que escapam desses discursos e representações hegemônicas, corresponsáveis que somos pela produção de *praticaspolíticas*³ educacionais que entendem a educação como direito de todas as pessoas nas diferenças.

Com a ajuda de Ferraço, consideramos

[...] como *narrativasimagens* as falas, gestos, conversas, silêncios, objetos, escritas, fotografias, grafites, murais, cartazes, etc., enfim, algumas das múltiplas práticas experimentadas nos cotidianos das escolas que potencializam diferentes sentidos do que é vivido pelos sujeitos. O uso de *imagensnarrativas* em nossas pesquisas tem sido potente por se tratar de possibilidades *teoricopráticas* menos estruturadas/formais de se entender os processos educacionais cotidianos (FERRAÇO, 2015, p. 69).

Nesse sentido, o interesse das pesquisas se amplia pelo “*fazer curricular cotidiano*”, ao considerar as *hibridizações realizadas e as redes de relações vividas* entre os sujeitos da pesquisa enquanto possibilidades de ampliação de *saberessentidos* e de *potência de vida*. Relações protagonizadas pelos estudantes e professores das escolas públicas que tecem currículos em redes múltiplas e compartilhadas, em processos inventivos dos quais buscamos nos aproximar...

Consideramos que as redes de relações vividas nas escolas se constituem como *cotidianos* repletos de afetos e jeitos de *viverfazer* que distanciam e aproximam relações, culturas, políticas e cumplicidades, onde os estudantes e professores produzem suas vidas, resistem, silenciam, percorrem labirintos e constroem relações em múltiplas temporalidades e possibilidades de ampliação de seus conhecimentos. Sendo preciso, portanto, assumir “as escolas públicas como lugares (CERTEAU, 1994) onde, apesar de todas as pressões sofridas, a esperança é um dado de vida” (FERRAÇO, 2004, p. 79).

Falamos, assim, de criações dos praticantes cotidianos que tentamos acompanhar, estar junto, *conhecer melhor...* Falamos desses praticantes em suas relações com a escola, os amigos, os professores... nos deslocamentos, nas redes em que produzem *saberesfazeres*. Enfim, cenas de uma captura sutil, da vida que é vivida como “obra de arte”, produzida em espaços fronteiriços e em contextos múltiplos que criam percursos efêmeros de vida, singulares, como afirma Cordeiro (2009).

3 Estética de escrita aprendida com Nilda Alves (2008) na tentativa de superar dicotomias ainda presentes e de, ao unir palavras, criar outros sentidos decorrentes de sua composição.

Assim, pelas *imagensnarrativas* nossas pesquisas fazem constantes tentativas de tradução de conhecimentos, em permanentes processos de criação, nas *redes cotidianas*... Procuramos múltiplas formas de conceber e expressar esses conhecimentos, num movimento que requer “descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 19).

Lembrando o que a professora Nilda nos fala...

[...] é preciso uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) [...] que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2008, p. 30-31).

... fomos e somos provocadas a puxar múltiplos e diferentes fios, a perguntar muito mais do que dar respostas (*não as temos mesmo!*), a duvidar no lugar de afirmar... Enfim, buscar a criação de um texto com *imagensnarrativas* de escolas, mergulhando nesses cotidianos, experimentando *um sentimento de mundo* de viver e “sentir-se vivendo, [um sentimento] que se dá sempre sem buscá-lo, como uma surpresa” (LARROSA, 2003, p. 79). Essa efemeridade da vida cotidiana com seus acasos e incertezas nos leva a uma escrita *outra*, como tentativa de “literaturizar a ciência” (ALVES, 2008), expressando outras maneiras, inclusive inventadas pelos *praticantes* em suas tramas cotidianas, de conhecer e narrar o mundo, tecer currículos, disparar processos de formação, criar novos modos de existência!

E nesses processos de *escritainvestigação*, trazemos algumas *imagensnarrativas* criadas nos movimentos da pesquisa que pretendem ajudar na aproximação da complexidade do vivido, “potencializar a diversidade de sentidos tecidos [nas] redes de saberesfazer” (FERRAÇO, 2015, p. 69). É como o autor afirma: “[...] as *narrativasimagens* são trazidas sem a intenção de representar o pensamento dos sujeitos das escolas, mas com o objetivo de potencializar a diversidade de sentidos tecidos em suas redes de *saberesfazer*”.

Fazemos, portanto, tentativas de provocar pensamentos, irromper sentidos diversos, traduzir um pouco das *praticasteorias* produzidas pelos sujeitos das escolas que, como autores dessas *praticasteorias* curriculares, ampliam “as possibilidades de compartilhar e produzir saberes e práticas de forma mais coletiva e solidária como lógica constitutiva do trabalho

Imagem 1 – Cenas dos cotidianos das escolas de ensino fundamental



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

docente e da produção de práticas sociais emancipatórias” (GARCIA; OLIVEIRA, 2016, p. 192).

Apostamos na força desses movimentos e experiências singulares que esgarçam as políticas oficiais de currículo e de formações que, muitas vezes, por suas lógicas hegemônicas e de controle negam e tentam conter as redes inventivas desses cotidianos.

Pesquisas com os cotidianos e a força das imagens narrativas de escolas

Ao assumir a perspectiva da pesquisa *com* os cotidianos, lembramos que se torna fundamental a dimensão daquilo que é praticado, vivido, usado; importa o que está sendo feito; o “entremeado das relações das redes cotidianas nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos cotidianos” e que “acontecem nos processos de tessitura e contaminação dessas redes” (FERRAÇO, 2003, p. 163).

Assim, defendemos a impossibilidade de realizar uma pesquisa que supõe o *mergulho* constante nos cotidianos sem considerar a complexidade

das relações que são produzidas, os processos de formação das subjetividades em seus múltiplos *espaçostempos*, “bem como a articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação” (OLIVEIRA, 2003, p. 55).

Na tentativa de trazer um pouco dos movimentos cotidianos que são tecidos nas invenções curriculares entre os estudantes e seus professores e, ainda, por considerar as *imagensnarrativas* como “potência de expressão da complexidade das redes tecidas pelos sujeitos praticantes do currículo” (FERRAÇO, 2008, p. 31), usamos alguns fragmentos produzidos com esses “artistadores” (CORAZZA, 2013)⁴, que habitam nesses cotidianos.

São falas que surgem ao contarem das atividades que consideram interessantes, realizadas em sala de aula e em outros espaços da escola! Falam de produções de um fazer curricular e de processos de formações que surgem de diferentes modos nessas redes de tessituras das aulas, dos afetos que são produzidos nos encontros entre professores e estudantes, das criações para os eventos que acontecem na escola, enfim, experiências realizadas de forma coletiva e que podem, no entendimento desses *praticantes*, potencializar a tessitura de novos currículos e docências que compreendem os professores e as professoras como autores e não “meros canais de transmissão” (CORAZZA, 2013) como as políticas oficiais tentam impor.

Trabalhar com emoção é necessário, não só com olhar de avaliador... Eu não faço críticas públicas aos meus alunos, eu prefiro conversar com eles. É uma troca, né? A professora dá moleza? Não! Acho que temos que chamar a atenção, mas aproveitar a energia para a produção, e uma palavra mal colocada para um adolescente marca muito, às vezes, para vida toda. Ele precisa acreditar que a gente acredita! (Professora).

Nossos professores acertam em muitas coisas! Algumas propostas de atividades são bem interessantes e eles falam que a partir do que fazemos acabam planejando outras coisas... Dá para perceber que as nossas produções vão dando origem a outras atividades! Tipo assim, quando a gente faz alguma sugestão, muitos professores se reúnem e buscam alternativas de realizar, dar “cara” aos nossos projetos. Dia desses uma professora me disse que isso ajuda até na criação de projetos e eventos, faz com que estudem, pesquisando outras formas de trabalhar e ensinar. Achei massa! (Estudante do Ensino Médio).

Eles não se interessam pelas aulas que eu dou. Sou professor de Geografia. Só quando invento alguma coisa no laboratório ou algum

4 Fragmentos da palestra realizada pela professora Sandra Mara Corazza, na Universidade Federal do Espírito Santo, durante o II Seminário Currículos, Culturas e Cotidianos.

filme, eles se interessam, mas não dá para ficar inventando o tempo todo. Eles acham chato ficar na sala lendo, copiando, mas, quando uso mapas, eles gostam. Até eu acho chato... Eu acho que a escola é um lugar de interação, de aprendizagens e de produzir conhecimentos. Eu sou sociointeracionista... Mas o que acontece aqui, na escola, não é isso... (Professor).

É... aqui aprendemos mesmo muita coisa!... Coisa boa e coisa ruim... foi difícil demais no começo e tá sendo bem difícil agora no final também... Os segredos, as colas, as conversas, as tarefas, as festas... dividimos tudo aqui... até a morte! (Estudante do Ensino Médio).

As coisas que acontecem de diferente na turma é sempre ela que está ali na frente, coordenando... Os professores ficam mais na sala e ela não, ela expande... Uma vez por semana, vamos para biblioteca, para o laboratório, faz projetos, viagens... Expande o conhecimento... (Estudante do 9º ano falando de uma professora).

Os meninos gostam, eu sinto que eles gostam. Eles começaram a valorizar as coisas da escola a partir do momento que eles passaram a enfeitar, [...] os alunos não estragam nossos painéis, nossos enfeites, nada. Então, cada data eu gosto de fazer: dia das crianças a gente desenha sorvete, bombom, faz móbile [...] cada festa a gente faz, tenta fazer com um motivo específico. (Diretora da escola).

De alguns alunos, eu sei inclusive que enfrentam a questão do problema social, de bastante pobreza e outros que não têm meio de condução, nem mesmo uma bicicleta, nada pra vir até no ponto... também a família tem rendimentos muito baixos. (Professor).

Imagem 2 – Fotos produzidas pelos jovens da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

A gente fica aqui o dia inteiro! Mesmo quem é daqui de perto, passa muito mais tempo na escola do que em casa... Então se você não tiver amigos, o que vai ser? (Estudante do Ensino Médio).

Eu falo sempre... isso aqui pra mim é uma família! É aqui que eu encontro quem me ajuda, quem me anima... e por isso não me sinto muito sozinho... Se não fosse pelos parceiros que a gente tem, seria impossível continuar aqui... (Estudante do Ensino Médio).

As aulas de Matemática do 2º ano estão meio tensas... Sei lá, parece que o professor não está muito afim... Assim... Às vezes, ele passa um exercício simples e deixa aquilo lá a aula toda... A gente resolve logo, mas ele não cobra, não dá mais coisas pra gente fazer... Claro que tem colegas que adoram... batem papo, brincam, ele fica lá, com cara de paisagem! Mas eu acho que a gente perde tempo... poderia render muito mais! Aprender mais e se dar melhor depois... (Estudante do Ensino Médio).

Transitar nessas redes, conversando com estudantes e professores, possibilitou-nos compreender diferentes sentidos de escolas que são produzidos... Algumas vezes, as aulas se tornam “chatas”, mas esses praticantes parecem concordar que as escolas são *espaçotempos* de interação e de aprendizagens... Que as redes de amizades e afetos se tecem o tempo todo, para além dos conteúdos previstos nas disciplinas... Relações e fios de vida que só se rompem com a morte... Com esses praticantes aprendemos que as escolas também são lugares para a feitura de diferentes projetos e eventos... Relações que se tecem nas salas de aula, pátios, dormitórios, entre outros tantos lugares nos arredores das escolas, produzindo encontros de diferentes intensidades, redes de solidariedade e cumplicidade, dando indícios dos enredamentos dos diferentes contextos de pertencimento desses praticantes.

Contextos e produções *teoricopráticas* – entendidas de forma indissociável – que se aproximam dessa complexidade cotidiana que “não se esgota nunca” e que pode, “no máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida” (FERRAÇO, 2001, p. 103).

Por tudo isso, nos enredamentos cotidianos das pesquisas e em meio a produções discursivas e *imagensnarrativas*, buscamos problematizar: *Quem são esses sujeitos praticantes? Quais práticas produzem seus modos de ser sujeito? Quais redes são tecidas entre eles, em suas relações? Quais atravessamentos essas redes produzem nos currículos e nos processos de formação docente?*

Um exercício pensado com Foucault que declara: “não é o poder (nem o saber) que constitui o tema geral de minhas investigações, mas o sujeito” (In: EIZIRIK, 2005, p. 22). Por compreender também que suas abordagens teóricas privilegiam a subjetividade sem, entretanto, *negar o sujeito*. De acordo com Passos (2008), Foucault desconstrói a noção de

Imagem 3 – Atividades realizadas pelos estudantes do ensino médio



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

sujeito ideal, seja na forma do sujeito racional cartesiano, seja na do sujeito existencial fenomenológico.

De modo semelhante, Bhabha (1998) nos ajuda a pensar nessa multiplicidade de fluxos que constitui as redes de subjetividades, quando explica que a noção de *hibridação* está ligada a forças e fixações deslizantes, que expõe deformação e deslocamento a todos os espaços, mesmo quando aparecem práticas de discriminação ou dominação (p. 162).

Nessa discussão voltada para as questões do *híbrido* e a partir da declaração de Bhabha (1996) em que anuncia que a “hibridação refere-se precisamente ao fato de que uma nova situação, uma nova aliança que se formula, pode exigir de você eventualmente que traduza seus princípios, expanda-os, repense-os” (p. 39), aparece a constituição do “*sujeito híbrido*,” que se revela, ao mesmo tempo, como uma *semelhança* e como uma *ameaça*.

Ou seja, *sujeitos híbridos, praticantes cotidianos*, a serem considerados a partir do emaranhado de redes que tecem, de seus fluxos, performances discursivas e estéticas, de onde emerge uma *ética* como *experiência de si mesmo* e, portanto, “enquanto força de manutenção da vida coletiva” (VICTORIO FILHO, 2010, p. 120).

Assumindo o processo de *hibridação* que acontece nas relações, nas discussões ligadas às *teoriaspráticas* cotidianas e associando os processos de formação docente e de tessitura curricular aos processos culturais mais amplos, não há como negar a “importância dos fluxos de significados que se estabelecem entre diferentes campos e sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 49), sendo possível afirmar que, nesses *espaçostempos* de fronteiras, discursos e traduções culturais, forjam-se os currículos e os processos de formação, onde professores e estudantes, de modo especial, lidam com a *diferença*, ao buscar negociá-la.

Um pouco mais das imagens narrativas nas tessituras curriculares e processos de formações docentes

Ao discutir a possibilidade de criação curricular e das docências inventivas, nossas pesquisas não buscam uma caracterização homogeneizadora, segura ou estável para as *praticasteorias* curriculares e de formações... Reconhecemos o uso das *imagensnarrativas* como uma maneira de compreender a complexidade dessas tessituras, sempre múltiplas, atravessadas por diferentes *formasdiscursividadesoperações*... Assim, a aposta ético-política na criação cotidiana desses *currículos* que se constituem de forma híbrida, se apresenta ligada à tentativa de *marcar* o caráter da mistura, da ambivalência, dos processos e das articulações de diferenças nas produções cotidianas. Ou seja, aqui afirmamos os enredamentos dos currículos e das formações de professores e professoras.

Falamos, nesse sentido, de experiências, redes, significações que produzem modos de ser e estar no mundo, para além do olhar hegemônico, normalizador, estrutural. Modos de vida que apresentam, para Bhabha (1998), uma condição fronteira, refigurando-se num *entre-lugar* que “inova e irrompe a atuação do presente” (p. 27).

Consideramos, ainda, que esses fluxos e movimentos acontecem em *entre-lugares culturais*, ou seja, em *espaçostempos* de cruzamento de fronteiras e de sentidos, permitindo argumentar a favor de uma pluralidade de subjetividades. Essas *imagensnarrativas* rompem com a possibilidade de localização desses *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 1994) dos currículos e dos processos de formações docentes em identidades fechadas, generalizáveis, estereotipadas e padronizadas.

Diferente de um trabalho que parece elementar, repetitivo, monótono, desprovido de imaginação, como muitos ainda argumentam, nessas *artes de fazer* (CERTEAU, 1994) as aulas, os professores, na contramão das tentativas de desqualificação de suas produções e lutas, têm apontado a

força dessa *arte* invisibilizada, criada no serviço da docência, que extrapola as previsões e prescrições feitas pelas políticas oficiais de currículos e formações de professores/as. Usando uma metáfora de Certeau (1996), essas práticas das aulas vão sempre “além do tempo teórico de cozimento indicado na receita”, ou seja, de um tempo sequenciado, dos objetivos e conteúdos preestabelecidos.

Do mesmo modo que os alunos marcam e alteram com seus usos (CERTEAU, 1994) os livros e as mochilas, os uniformes e cadernos, as carteiras, as paredes e portas dos banheiros, os praticantes das docências modificam os planejamentos, livros didáticos, propostas curriculares, materiais e projetos que chegam às escolas e também inventam, nas tessituras das redes de *fazeressaberes* (ALVES, 2008) que são produzidas e negociadas nos cotidianos das escolas, outros possíveis... Desse modo, protagonizam nessas tramas “sua existência de autor”... (CERTEAU, 1994).

Em meio a essas redes, portanto, esses praticantes vão produzindo uma *teoria das práticas* (CERTEAU, 1994) que se faz nas relações, nos movimentos *táticos e estratégicos* dos sujeitos e nas tensões e desafios das escolas. Desse modo, apoiados nesse pensamento certeuniano, referimo-nos às *teorias das práticas* como *políticas do cotidiano*. Sem negar as políticas educacionais oficiais, interessam-nos os processos microbianos, plurais, operatórios, “o fraseado devido à bricolagem, à inventividade ‘artesanal’, à discursividade que combinam esses elementos, todos ‘recebidos’ e de cor indistinta” (GIARD, 1994, p. 15-16) que desafiam permanentemente esse instituído e colorem e encharcam de vida os cotidianos escolares.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. RJ: DP et Alii, 2008.
- BHABHA, Homi. K. **O local da cultura.** BH: UFMG, 1998.
- _____. **O terceiro espaço.** 1996. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996, p. 35-41.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. RJ: Vozes, 1994.
- _____. **A invenção do cotidiano:** 2. morar, cozinhar. RJ: Vozes, 1996.
- CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras:** escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades. RJ: Lamparina, Faperj, 2009.

EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault**: um pensador do presente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. de. (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. RJ: DP et Alii, 2008.

_____. Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês. In: GARCIA, R. L.; ESTEBAN, M. T.; SERPA, A. (Orgs.). **Saberes cotidianos em diálogo**. RJ: De Petrus; FAPERJ, 2015.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês B. de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. RJ: DP&A, 2003.

_____. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. RJ: DP&A, 2004.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Encontros e narrativas como formação: presenças e sentidos da justiça cognitiva nas escolas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de;

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge. **Estudar = Estudiar**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Sandra Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. SP: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de **Currículos Praticados**: entre a regulação e a emancipação. RJ: DP&A, 2003.

_____; GERALDI, J. W. Narrativas outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2010.

PASSOS, Izabel C. F. (Org.). **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. BH: Autêntica, 2008.

SÜSSEKIND, Maria Luiza (Org.). **Formação docente e justiça cognitiva**: pesquisas, práticas e possibilidades. RJ: DP et Alii, 2016.

VICTORIO FILHO, Aldo. Cultura dos jovens: fricções e colisões entre a oficialização e a rebeldia da beleza. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. RJ: DP et Alii; FAPERJ, 2010.

Capítulo 3

As imagens do cinema como disparadores de conversas com as crianças:

apontamentos e percepções sobre diferença e infância

Fabiola Alves Coutinho Gava

Introdução

Este texto apresenta uma experiência vivenciada com crianças entre três e quatro anos de idade, no cotidiano escolar de uma instituição federal de educação infantil no município de Vitória no Espírito Santo. O trabalho com a educação infantil exige de seus envolvidos olhar e escuta sensíveis aos desejos e afetos das crianças, cuja infância possa mostrar-se em suas diferentes potências de ser e viver.

Nos diferentes momentos vivenciados na instituição, nos que envolvem o cuidar, o educar, o interagir e o brincar, numa rede de afetos entre crianças e crianças, e também entre crianças e adultos, encontramos a linguagem do cinema como um potente disparador do pensamento. Por meio de suas imagens, são expressos saberes e percepções. Conhecimentos em relação ao cotidiano e à vida são ampliados. Oportunidades são criadas para que as crianças possam falar em grupo e com o grupo, expressando suas ideias e sentidos. Assim, é criada a possibilidade de novos modos de perceber, de ver, de escutar no/o mundo.

Tendo como aporte teórico alguns estudos de Deleuze (2006, 1992, 1985), Kohan (2004, 2003), Larrosa (2015) e Larrosa e Skiliar (2001), utilizou-se, como metodologia, a exibição do filme de curta-metragem *Ex-E.T.* Em seguida, realizaram-se conversas com as crianças, buscando capturar seus apontamentos e percepções por meio das narrativas. Isso permitiu caminhos para novas propostas e práticas de conhecimentos e experiências.

A história da infância vincula-se aos processos da história social e cultural da humanidade, de modo particular, a partir da modernidade e na contemporaneidade dos processos da vida escolar e da pedagogia. Os processos históricos e sociais que envolvem a escola e a pedagogia,

percorreram um caminho anterior e nem sempre atrelado às questões referentes à família, à criança e à infância, as quais são marcas da modernidade, como destacou o historiador francês Philippe Ariès (1981) em sua obra¹.

Da invisibilidade social da criança à criança como centro das atenções, a infância foi e é alvo de estudos acerca de diferentes concepções da(s) infância(s) e dos modos de ser criança, despertando curiosidade, medo, certezas e incertezas por parte dos adultos e estudiosos.

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, a partir deste ponto de vista, não é outra coisa que o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender, quando tratamos com elas nos lugares que organizamos para abrigá-las (LARROSA, 2015, p. 184).

E quando a infância revela mais incertezas do que certezas? Gera mais perguntas que respostas? Gera mais dúvidas que segurança? Quando isso acontece, podemos identificar a infância, a criança, como o “outro”?

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é o outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua (LARROSA, 2015, p. 184).

É esse “outro” que encontramos em nosso cotidiano de vida. O sentido da infância como o outro provoca essa inquietude, estranheza onde “há sempre alguma coisa implicada a ser ainda explicada, desenvolvida, tudo isso só se torna possível pela estrutura-outrem e seu poder expressivo na percepção” (DELEUZE, 2006, p. 264).

1 ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

A percepção do outro, esse outro que nos inquieta, revela a questão da diferença, que constantemente é reprimida, condenada e punida, na recusa do outro, na tentativa de exterminar a diferença.

O outro pode se anunciar por algumas versões discursivas (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001) como *o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeitos plenos de uma marca cultural, o outro como alguém a tolerar*. Elas envolvem discursos e conceitos que revelam a recusa do outro, tentam exterminar sua singularidade, buscam mascarar sua alteridade, representar sua diferença.

Diz-se que a diferença é “mediatizada” na medida em que se chega a submetê-la à quádrupla raiz da identidade e da oposição, da analogia e da semelhança. A partir de uma primeira impressão (a diferença é o mal), propõe-se “salvar” a diferença, representando-a e, para representá-la, relacioná-la às exigências do conceito em geral (DELEUZE, 2006, p. 38).

Deleuze (2006) alertou sobre os riscos de representação da diferença e do pensamento como representação, como reprodução.

Duschatzky e Skliar (2001) alertam ainda sobre a instabilidade discursiva dos conceitos onde “[...] cultura, identidade, inclusão/exclusão, diversidade e diferença parecem ser facilmente intercambiáveis, sem custo nenhum para quem assume, se apodera e governa as determinações de determinados grupos sociais” (p. 119).

O cinema e as imagens: algumas considerações

As informações e saberes que nos chegam cotidianamente por meio dos recursos que se utilizam das imagens atravessam nosso pensamento, alinhando e desalinhando concepções e sentidos entre diferentes sujeitos. As imagens do cinema possibilitam esses atravessamentos, agenciamentos, rupturas no modo de pensar.

Deleuze (1992), em seus estudos sobre o cinema, classifica imagens e signos numa taxonomia, destacando que o cinema está construído na base da imagem-movimento, portanto “[...] está apto a revelar ou a criar um máximo de imagens diversas, e, sobretudo, a compô-las entre si através da montagem. Há imagens-percepção, imagens-ação, imagens-afecção, e muitas outras” (DELEUZE, 1992, p. 62).

O modo como as diversas imagens do cinema se compõem entre si, em diferentes momentos, tempos, espaços revela que “uma imagem nunca está só. O que conta é a relação entre imagens” (DELEUZE, 1992, p. 69). Dessa forma, o cinema conta o que os movimentos e os tempos das imagens o fazem contar, estimulando, acolhendo e movimentando o pensamento.

Gallo (2014), em seu texto “Algumas notas em torno da pergunta: o que pode a imagem?”, destaca a discussão em torno da amplitude das potencialidades da imagem, considerando ainda que vivemos em uma cultura cada vez mais imagética, na qual se levantam questões sobre imagem, informação, representação, pensamento, sensação, cinema. O autor destaca ainda que

Fora da representação, da ilustração, da figuração, a imagem-sensação já não é comunicação nem palavra de ordem. Imagens-sensação na pintura, na fotografia, no cinema, que não são produzidas para transmitir uma informação ou fornecer um comando, mas para encerrar um bloco de sensações com potencial de produzir novas sensações, afetando o pensamento e provocando sua emergência. É nesse sentido que a imagem-sensação pode devir imagem-pensamento (GALLO, 2014, p. 16).

Ancorado em imagens, o cinema ao mesmo tempo expressa e provoca sensações, desperta ou não interesses, choca ou encanta por meio de sentimento ou experiências, que podem provocar ou paralisar o pensamento.

Uma experiência com as imagens do cinema na educação infantil

A experiência aqui descrita ocorreu no ano de 2016 com uma turma de vinte crianças entre 3 e 4 anos de idade que frequentavam um Centro de Educação Infantil, CEI Criarte, localizado na Universidade Federal do Espírito Santo. A proposta de trabalho dessa instituição envolve a pedagogia de projetos² e também a acolhida de projetos de ensino, de extensão e de pesquisa dessa Universidade tornando-se, desse modo, um espaço de experiências entre os saberes e as práticas de adultos e crianças que ali vivem e convivem.

A instituição tem amplo espaço externo cercado de áreas verdes. Possui pátios com brinquedos e espaços internos que, apesar de antigos, estão bem conservados. É formada por salas de aula, sala de expressão corporal, salas destinadas ao uso livre e ao trabalho dos funcionários, cozinha, refeitório, biblioteca, brinquedoteca e sala para reuniões.

2 A cerca da temática, Barbosa e Horn, no livro “Projetos Pedagógicos na educação infantil” (2008), destacam que “[...] permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la” (p. 31).

A sala de reuniões conta com equipamentos eletrônicos destinados aos momentos de reuniões e também ao uso das professoras e crianças no trabalho pedagógico cotidiano. Também é disponibilizada para momentos de uso de computadores e exibição de vídeos e filmes. As crianças dessa turma conhecem e denominam esse espaço como sala de vídeo.

No planejamento cotidiano das atividades com as crianças, descrevemos a proposta de atividade nesse espaço como *sessão cinema*. O momento da *sessão cinema*, com o uso da sala de vídeo, provoca alegria e expectativa entre as crianças, gerando conversas: *Hoje tem sala de vídeo! Tem sessão cinema! Que filme vamos ver?*

Esse momento provoca diferentes movimentos e afetos de crianças e adultos: de saída da sala de aula a chegada na sala de vídeo; de preparação dos aparelhos para a exibição do filme; de ansiedade na ligação dos aparelhos; de arrumação das cadeiras ou colchonetes; de correrias e brincadeiras nesse espaço; de medo ou de satisfação ao apagar das luzes...

Afetando e sendo afetados, os corpos docentes e discentes movimentam-se nas escolas traçando entre linhas molares, moleculares e de fuga os desenhos curriculares das suas experiências. Buscam sentidos para aprender e ensinar, inventando modos e reinventando-se em suas práticas (PEREIRA; GOMES, 2014, p. 213).

Buscando ampliar os modos de pensar das crianças e de fazê-las conhecer outras linguagens, ampliamos os modos de ensinar e de aprender com as imagens apresentadas pelo cinema em um momento de nossa sessão cinema. Porque cremos nas *potencialidades da imagem* (GALLO, 2014), exibimos o curta-metragem francês *Ex-E.T.*, com direção de Benoit Bargeton, Rémy Froment, Nicolas Gracia e Yannick Lasfas, lançado em 2008.

Imagem 1 – Divulgação do filme/curta-metragem *Ex- E.T.*



Disponível em: <https://filmow.com/ex-e-t-t64593/> Acesso em: fev. 2017.

O filme se passa em um outro planeta, onde criaturas, “E.Ts.,” apresentam um comportamento padronizado: a ordem e as regras são colocadas em primeiro lugar. Entretanto, uma de suas criaturas demonstra um comportamento completamente diferente de seus pares, perturbando a paz dos demais e não seguindo os padrões definidos.

No enredo do curta-metragem, as criaturas assemelham-se aos humanos, sendo possível reconhecer, apesar da inexistência de falas, personagens que representam crianças e adultos, família e autoridades.

O comportamento “diferente” do “Etzinho/criança” chama atenção. Sua agitação atípica, correndo de um lado para o outro, sua criatividade e curiosidade constantes e sua maneira de experimentar novas formas em suas explorações dos brinquedos e brincadeiras desestabilizam a ordem desejada. Dessa forma, torna-se motivo de vergonha para os “ETs/pais”, que se sentem cobrados pelos demais ETs, afinal, ele não se enquadra nas normas do planeta.

Imagens 2, 3 e 4 – Cenas do filme/curta-metragem Ex- E.T.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=raaBzj7Aob8>. Acesso em fevereiro/2017.

Diante do fato, os pais decidem levar o filho às autoridades, as quais aparentam compor uma equipe médica que logo constata, por meio de testes, que aquele Etzinho não se encaixa nos padrões estabelecidos. Assim, decidem medicá-lo com pílulas que lembram balinhas, a fim de torná-lo igual aos outros “ETzinhos/crianças” de seu planeta. O ETzinho aceita a medicação que, por um tempo, acaba tendo o efeito desejado para os demais ETs. Entretanto, depois de certo tempo, seu organismo passa a rejeitar as pílulas. Por esse motivo, ele retoma a sua energia e potência anterior, causando ainda mais confusões naquele planeta.

As “autoridades” decidem puni-lo expulsando-o da sua comunidade, de seu mundo, de seu planeta. Para isso, exigem o consentimento dos pais, que inicialmente demonstram preocupação, mas logo se conformam e se alegram com a situação, pois acreditam que foi o melhor a ser feito. Assim, o Etzinho é colocado numa nave espacial e lançado no espaço. Em sua viagem, ele passa por um processo de transformação e se torna um bebê humano em direção ao planeta Terra. Ele passa a ser um Ex-E.T.

Imagens 5 e 6 – Cenas do filme/curta-metragem Ex- E.T.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=raaBzj7Aob8>. Acesso: fev. 2017.

Imagens 7, 8 e 9 – Cenas do filme/curta-metragem Ex- E.T.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=raaBzj7Aob8>. Acesso: fev. 2017.

Trazemos agora alguns apontamentos, algumas percepções das crianças, reveladas por meio de suas narrativas orais diante das imagens apresentadas no curta-metragem exibido.

As crianças, as conversas e as narrativas diante das imagens

Logo ao chegarem à sala de vídeo, as crianças correm entre as cadeiras. Algumas sentam-se nas cadeiras, outras no chão, outras ficam do meu lado aguardando o funcionamento dos aparelhos. Algumas conversam, imaginam e perguntam: *Que filme a gente vai ver tia?* Procuo aguçar a curiosidade das crianças e digo: *Ainda não sei qual filme...*

O trabalho com o cinema, utilizando o filme e suas imagens, possibilita conversas que descortinam outros modos de aprender e de ensinar no cotidiano escolar. É uma prática que revela “uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidades”. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 137).

Silêncio e olhos brilhantes. Inicia-se a exibição do filme. Calmaria e, logo em seguida, surgem falas, comentários, perguntas: *Olha, é um planeta todo roxo! Tem mulheres e tem crianças. Eles são que nem a gente! Eles são de*

outro planeta. Ele tá fazendo bagunça! Cadê a mamãe e o papai dele? Ele foi embora? Ele se transformou!

Posicionada ao lado das crianças, sentada no chão, junto com elas, fui observando suas reações e captando suas primeiras percepções. Percebi que, além das falas, as crianças também se expressaram por gestos, movimentos. Algumas sorriram com as brincadeiras do “Etzinho”, outras tocaram o rosto de um coleguinha mais próximo para mostrar-lhe algo observado. Outra criança cobriu os olhos com as mãos e outra se levantou e se sentou perto de mim quando o “Etzinho” foi colocado na nave e enviado ao espaço.

A cada imagem, as falas, os movimentos e os gestos apresentavam as percepções, afetos, sentidos e sensações das crianças, instigando que “não é pouco o que pode a imagem...” (GALLO, 2014, p. 19).

Com o fim da exibição, nos posicionamos em roda para iniciarmos a conversa sobre o filme, lembrando que esta já havia se iniciado durante a exibição do curta-metragem.

Professora: Vocês gostaram do filme?

Crianças: Sim! (Respondeu a maioria das crianças, apenas uma diz que não, questiono-a sobre por que não gostou)

Professora: Por que você não gostou?

Criança: Porque ele foi embora.

Professora: Por que ele foi embora?

Criança: Porque ele não “tava” fazendo igual aos outros.

Criança: Porque ele tava fazendo bagunça!

A criança que fala: *Porque ele não “tava” fazendo igual aos outros* percebe a diferença do “Etzinho”, pois ele se destaca diante da monotonia dos movimentos repetitivos dos demais, do igual. A diferença é vista como potência das suas vontades, dos seus desejos e das suas ações. *Porque ele “tava” fazendo bagunça* aponta para a perturbação da diferença onde “[...] a realidade de que nosso mundo é um mundo no qual a presença de seres diferentes aos demais, diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida como grande perturbação” (FERRE, 2001, p. 197).

A infância do Etzinho era controlada, normatizada, limitada. Não havia espaço para a diferença com sua potência, experiência, produção e criação. Pois uma infância “[...] como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOANH, 2004, p. 63) provoca, aquece, desconstrói e reconstrói saberes, visões, percepções, afetos e experiências das e entre as crianças.

Voltamos ao início do filme e congelo a imagem para perguntar: *Quem é essa?* Uma criança me responde: *É a mãe dele, ela “tava” fazendo ginástica.* A conversa continua, as crianças querem falar, expressar suas percepções e sentidos sobre as imagens do filme.

A educação como relação com a infância consiste, talvez essencialmente, em dar a palavra, em dar possibilidade de que a criança, que não fala, tome a palavra. A educação é o processo pelo qual os recém-chegados, os novos, os que não falam nossa língua, são introduzidos em nossa língua. Porque tem uma infância, cada novo ser se constitui em um novo sujeito de linguagem, afirma sua singularidade de ser falante. Por isso a infância introduz a diferença e a descontinuidade, a possibilidade da comunidade e da história humana (LARROSA, 2001, p. 292-293).

E as crianças falam, falam...

Criança: Ela é a mãe do filho, todo mundo olhou pra ela!

Professora: Quem é esse? (pergunto buscando verificar que personagens seriam reconhecidos/denominados)

Criança: Esse é o pai.

Criança: A mãe tá falando com o pai que o filho tá teimoso!

Professora: Quem são esses?

Criança: São os doutores bravos.

Professora: Por que são doutores?

Criança: Porque ele tá com roupa assim, branca.

Criança: Ele tá pintando, mas ele sujou tudo!

Criança: Eles estão dando bala pra ele!

Criança: É um saco de balas.

Professora: Os doutores (usando a expressão utilizada por uma criança) dão balas?

Criança: Não! Dá remédio.

Criança: E também aquele “negócio” para ver a boca (a criança se refere à paleta descartável que os médicos utilizam nas consultas para verificar a garganta das crianças).

Professora: O que aconteceu depois que ele tomou o remédio?

Criança: Ele ficou parado assim (a criança imita um olhar paralisado).

A perturbadora e inquietante presença da diferença em uma comunidade, em uma sociedade, aciona meios de repressão, de medidas, de testes com o intuito de conter, reprimir ou acabar com a perturbação provocada pelo outro em nós.

[...] e essa perturbação que toda presença produz se apazigua tão somente quando tal presença pode incluir-se na ilusão de normalidade que acolhe em seu seio a tranquilidade do “não passa nada, é normal” ou quando tal presença pode incluir-se em uma globalidade perturbadora porém ao mesmo tempo culpável de seus próprios efeitos nos demais, isto é, culpável de tal perturbação (FERRE, 2001, p. 198).

As conversas e narrativas seguem:

Criança: Ele ficou jogando com papai e a mamãe.

Criança: Eles deram sorvete para ele.

Criança: Ele vomitou.

Criança: Depois que ele vomitou ele bagunçou a cidade.

Criança: Ele bagunçou todos os carros.

Criança: Prenderam ele na cadeira. Ele queria sair.

Criança: Botaram ele numa nave.

Professora: Por que fizeram isso?

Criança: Ele ficou preso porque fez muita bagunça. Aí ele foi embora...

Professora: Ele gostou de ir? Ele queria ir?

Crianças: Não! (a maioria das crianças respondeu em coro)

Professora: Por que vocês acham que ele não gostou?

Criança: Porque ele ficou com a cara assim (A criança imita um olhar entristecido e parado).

Criança: Ficou com cara de vergonha.

Criança: Não! Ele estava triste, ele não queria ir embora.

Criança: Cadê o papai e a mamãe dele?

Criança: Ele ficou sem o pai e a mãe. Ele ficou sozinho...

Criança: Botaram ele numa nave pequena.

Criança: Ele foi para outro planeta.

Criança: Ele se transformou.

Criança: Ele foi para o planeta Terra porque ele virou um bebê humano.

Criança: Ele virou um bebê.

Criança: Tem outras naves, e mais, e mais...

Criança: Tia eu gostei do filme que você passou. Outro dia eu quero ver de novo.

A rejeição da diferença pela comunidade, a tentativa autoritária de controle, o abandono dos pais e a expulsão do Etninho do planeta provocaram sentidos nas crianças que, afetadas pelas imagens, narraram seus

modos de pensar a diferença, a infância e os modos de ser criança. Elas se preocupam com ele e se reconhecem em suas bagunças, seus medos, seu abandono.

Cresce a cada dia o número de crianças medicadas. Em grande parte, isso se deve à novidade e ao espanto frente à diferença, às características atribuídas às crianças e à infância. Os diagnósticos infantis para uso de medicamentos podem apontar justamente para a necessidade que algumas famílias, escolas e demais segmentos sociais têm de nomear e identificar/representar os diferentes modos de viver a infância.

Esperam-se das crianças, desde que nascem, respostas quanto ao seu caminhar, falar, brincar e interagir socialmente. Entretanto, não se espera qualquer resposta. Esperam-se respostas objetivas e automáticas por meio dos padrões difundidos e reproduzidos socialmente. Esses padrões indicariam a *regra*, a *normalidade*, a *normatividade* a seguir, e quando isso não acontece instala-se um poder disciplinar cujo sucesso “se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhes é específico, o exame” (FOUCAULT, 1999, p. 143).

Essa necessidade encontra-se atrelada ao controle dos corpos infantis que, a partir de um discurso biológico, estende-se aos interesses do Estado em formar, enquadrar, moldar e disciplinar o modo de ser criança e de viver a infância.

Por fim, ao “Etzinho” só resta a punição, o abandono e a condenação. Forçado a sair de seu planeta, seu corpo se transforma já que precisa ser “outro” em “outro” planeta.

Considerações provisórias

O uso do cinema e de suas imagens no cotidiano da educação infantil nos permite inventar e criar outros modos do fazer e do saber docente. Ele nos deixa pistas sobre as crianças, sobre seus conhecimentos e afetos, seus modos de ser e de estar numa comunidade e no mundo.

Percebemos o cinema como um interessante caminho frente a diferentes expressões e produtos culturais que se apresentam na sociedade. Ele possibilita o exercício do pensamento em um circuito entre pensamentos e imagens. A esse respeito, Deleuze (1985) afirma: “A alma do cinema exige cada vez mais pensamento, mesmo se o pensamento começa por desfazer os sistemas das ações, das percepções e afecções dos quais o cinema se alimentara até então” (p. 230).

Nas instituições de educação infantil, a seleção de obras significativas e diversas do cinema, como presença potente desde a mais tenra

idade, pode aguçar a ampliação da potência dos encontros, das experiências, das falas, enfim, das vidas das crianças nessas instituições.

Tomando o cinema como privilegiado modo de pensar e de expressar pensamentos nas instituições educacionais, a roda de conversa após a exibição do filme possibilitou que as conversas e narrativas considerassem as crianças como participantes ativos desse momento, bem como ampliou o pensamento sobre a temática: infância e diferença, revelando seus saberes e conhecimentos numa possibilidade de abertura para o outro. E esse outro como sujeito que efetua a estrutura-outrem (DELEUZE, 2006) onde “[...] outrem, propriamente falando, não seja ninguém, nem você, nem eu, significa que ele é uma estrutura, estrutura que se encontra efetuada somente por termos variáveis nos diferentes mundos de percepção” (p. 264). Desse modo, essa estrutura já não funciona longe dos sujeitos que condiciona e permite que as singularidades se desdobre.

O filme apresentado, um curta-metragem, também possibilita novas formas de ensinar e de aprender no espaço pedagógico cotidiano das instituições, novas formas de ver o cinema, para além dos filmes já tão conhecidos e divulgados pelas grandes mídias. Instaura um novo, um outro, uma nova linguagem, uma nova forma de ver e de movimentar o pensamento.

As imagens, imagens-movimento, imagens-tempo e tantas outras imagens que se apresentam nas artes e na vida, possibilitam a reflexão, o pensamento e o fazer pedagógico no cotidiano de nossas instituições, pois desconcertam, apresentam e quebram os clichês que tendem a nos aprisionar à rigidez. Percebeu-se que o uso do cinema e de suas imagens ampliou a expressão de emoções, afetos e saberes revelando modos de ser criança e de viver a infância que possibilitem novos caminhos quanto aos currículos da/para infância.

É, neste sentido, que buscamos o cinema e suas imagens, para que sejam uma linguagem, uma experiência e uma prática potente na educação, propiciando a discussão, o encontro, o repensar padrões, trazendo apontamentos e rotas que possibilitem movimentar o pensamento de crianças e reconhecendo suas falas.

Referências

- DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed 34, Coleção Trans. 1992.
- _____, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado São Paulo: Graal, 2006. 437p.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petropolis: Editora Vozes, 1999.

GALLO, Silvio. Algumas notas em torno da pergunta: o que pode a imagem. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; LEITE, César Donizetti Pereira; CHALUH, Laura Noemi (Orgs.). **Linguagens e imagens: educação e políticas de subjetivação**. Petrópolis/RJ: De Petrus et Alii, 2014.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 208 p.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____, Walter Omar. **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PEREIRA, Dulcimar; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Encontros entre literatura e cinema e pensamentos: artes da existência na produção curricular. **Leitura: Teoria e Prática**. Revista Semestral da Associação de Leitura do Brasil, SESI-SP editora, ano 32, p. 119-140, dez. 2014.

Filmografia

Ex-E.T. Direção: Rémy Froment, Nicolas Gracia, Benoit Bargeton, Yannick Lasfas. 2008. Curta-metragem (8 min).

Capítulo 4

Movimentos inventivos no encontro com as crianças:

as imagens-cinema como potência para re-existir com a diferença

Sandra Kretli da Silva

Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Entre fluxos, forças, desejos, intensidades e devires...

Como as potências não se contentam em ser exteriores,
mas também passam por cada um de nós,
é cada um de nós que, graças à filosofia,
encontra-se incessantemente em conversações e
em guerrilha consigo mesmo.
(Gilles Deleuze)

O artigo apresenta os movimentos de invenções curriculares engendrados nos encontros das crianças e professoras de uma escola de educação infantil com as imagens cinematográficas. Tais fluxos compõem a pesquisa intitulada *Filmes e Conversas: por uma estética dos encontros*, que objetiva capturar as forças e potências que as imagens-cinema (DELEUZE, 2005) provocam/afetam e possibilitam no movimento do pensamento, produzindo diferentes modos de aprender e de ensinar e, assim, potencializando re-existir com a diferença.

Apostamos que os “usos” (CERTEAU, 1994) das imagens cinematográficas nos cotidianos escolares promovem o desalojar, rompem com os modos de pensar dogmáticos que impedem o plano de imanência fluir. Nesse contexto, vivenciamos uma experiência com as imagens-cinema que nos levou a pensar, juntamente com as professoras e as crianças, os movimentos de invenções curriculares e os processos de aprender e de ensinar.

Inspiradas pela trilha sonora e pelas imagens dos filmes, as crianças traçam linhas de vida ao procurar o lugar mais gostoso para se aconchegar, ao buscar o colega para acolher, interagir e brincar. Deslizando

entre um corpo e outro, tecem afetos e afecções, que impulsionam as experiências e descobertas, inventando rotas e linhas de fuga para compor outros/novos encontros. Encontros entre as pessoas, com ideias, com aprendizagens, com novos modos de pensar, de se posicionar em diferentes espaços e tempos, pois as crianças não hesitam em experimentar ou, quando se cansam de uma experiência, alteram, modificam, inventam outra.

Como acompanhar esses devires, fluxos e forças? São tantas intensidades imbricadas aos planos, aos desejos e aos movimentos dos corpos que vibram e pulsam sem parar... No entanto, não há como escapar, pois as crianças puxam, laçam e nos envolvem problematizando, propondo, reinventando e renovando sempre... Como afirmam Deleuze e Parnet (1977, p. 12): “[...] os devires são geografia, são orientações, direcções, entradas e saídas”. São expressos e contidos em uma vida, em um estilo. E prosseguem os autores: “Um estilo é conseguir gaguejar na sua própria língua. É traçar uma linha de fuga” (p. 13). Devir não é, portanto, seguir modelos, parâmetros e/ou referenciais curriculares. Não existem nos devires dicotomias, máquinas binárias, isto ou aquilo, mas, sim, conversas, muitas conversas, que significam cartografias de um devir.

Para Maturana (1997), *conversar* vem do latim *cum* – com e *versare* – dar voltas com o outro. As nossas conversas com as crianças e as professoras vão sendo enredadas por meio das emoções, sensações e sentidos estabelecidos com as imagens-cinema que nos possibilitam inquirir e criar novos modos de pensar, de aprender, de ensinar e de compor as invenções curriculares na educação infantil. Acreditamos, como Carvalho (2012, p. 206), que o currículo se enreda com uma cultura que “[...] é uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir [...], e envolve um modo de atuar, um modo de emocionar e um modo de crescer no atuar e no emocionar [...]”.

O encontro com as crianças se deu a partir de uma proposta realizada com as professoras. Iniciamos a pesquisa dialogando com elas e, em um dos encontros, surgiu a ideia de ampliarmos as nossas conversas convidando as crianças para entrar na roda e participar dos encontros com as imagens cinematográficas. Desse modo, com a ampliação dos diálogos envolvendo as crianças, fortalecemos a “zona de comunidade” (TEIXEIRA apud CARVALHO, 2012) aumentando, assim, a nossa potência de ação.

Portanto, acreditamos que os movimentos de invenções curriculares e os processos de aprender e de ensinar que se estabelecem por meio dessas múltiplas relações entre crianças, professoras e todos e tudo que envolve a subjetivação em suas singularidades e diferenças, reinventam e potencializam os cotidianos das escolas todos os dias.

O encontro com Mogli e Balu: uma conversa sobre o “necessário” e o “extraordinário” nas infâncias

Eu uso o necessário
 Somente o necessário
 O extraordinário é demais
 [...] Assim é que eu vivo
 E melhor não há
 Eu só quero ter
 O que a vida me dá.

Uma lista de filmes foi selecionada para fazer parte dos nossos encontros com as crianças. No dia em que assistimos ao filme *Mogli*, por várias vezes cantamos e dançamos o refrão acima citado: “[...] *Eu uso o necessário, somente o necessário... O extraordinário é demais!*”. Nas redes de conversas com as crianças, perguntamos, por exemplo, o que elas mais gostavam da/na escola. Uma fala categórica nos *afeta* (SPINOZA, 2014) e possibilita uma rasura no pensamento: “[...] *eu gosto mais é da comida, mas as cozinheiras estão em greve e nós não estamos jantando, só lanchando!*”. Outra criança complementa: “[...] *às vezes, a mãe do Paulo traz comida pra gente*”. “[...] *A professora também já fez bolo, cachorro-quente, salada de frutas*”. Nesse contexto, problematizamos: O que é “necessário” e/ou “extraordinário” na educação infantil? O que estamos considerando “necessário” e ou “extraordinário” nas infâncias? O que tem sido “necessário” e ou “extraordinário” em nossas vidas? Por que o necessário não pode ser extraordinário e vice-versa? Como romper com as dicotomias tão marcantes nos *espaçostempos* escolares?

Spinoza, ao tratar da natureza e virtude dos afetos e da potência da mente sobre eles, considerou as ações e os apetites humanos como se fosse uma questão de linhas, superfícies ou de corpos. Para esse autor, afetos são “[...] *as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções*” (SPINOZA, 2014, p. 98).

A conversa com as crianças sobre a greve dos servidores e a disponibilidade da mãe de uma delas em trazer eventualmente a comida abriram espaço para que muitos outros assuntos entrassem na pauta de discussões, ampliando os movimentos de invenções curriculares e os processos de aprender e de ensinar. Temas como: trabalho, movimentos sociais, culinária, alimentação, amizade e muitos outros que não estavam nas listas dos currículos prescritos pelas Secretarias de Educação foram dialogados, problematizados e, assim, fomos compondo um currículo vivido, sentido e praticado.

É claro que, nas narrativas das crianças, além da comida, outros desejos coletivos considerados “necessários” e ou “extraordinários” foram anexados à lista do que gostam e do que fazem da/na escola: as brincadeiras de pátio, os passeios, os amigos, as aprendizagens, as histórias, as professoras, as construções, o pula-pula, a música, os jogos, a biblioteca, os conflitos, os empurrões, as mordidas, a presença das famílias na escola, os dinossauros, as brincadeiras, o sonho de ter uma piscina e um tobogã na escola, assistir a filmes, muitos desenhos e animação, enfim...

Foto 1 – Os movimentos de invenções curriculares e os processos de aprenderensinar por meio das imagens-cinema



Fonte: Fotos das autoras; imagem Mogli e Balu: <http://www.vagalume.com.br/disney/mogli-somente-o-necessario.html#ixzz41DATxZtK>

Masscheleine Simons (2014), ao problematizarem sobre a história da escola, apontam que não podemos visualizá-la apenas como uma história de reformas e inovações, de progressos e modernização, mas, principalmente, como uma história de repressão, com estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la. Estamos cheios de estratégias para formatação de currículos, marcadas por uma política crescente de avaliação padronizada em larga escala. A escola, nesse sentido, “doma” os seus praticantes, fazendo-os acreditar que “o necessário” para a escola é o que eles prescrevem nos descritores avaliativos ou nos referenciais curriculares. E o “extraordinário”? E as invenções curriculares criadas pelos alunos e professores? E os processos de aprender e ensinar vividos e sentidos pelos professores e alunos nas mais

diferentes realidades escolares e não escolares? E a reinvenção da escola que é realizada todos os dias? É demais, como diz a música do filme *Mogli*?

A escola surge como o lugar para remediar os problemas sociais, culturais e econômicos que são traduzidos como problemas de aprendizagens. Desse modo, uma nova lista de competências é acrescentada aos currículos. Consequentemente, com toda a atenção focada na aquisição “obrigatória” e urgente de competências úteis, qualquer possibilidade de renovação e de tempo livre é suspensa.

Masschelein e Simons (2014) apresentam, ainda, algumas variantes de “domar” o professor, que deverá estar sempre a serviço de algo ou alguém. A primeira variante seria substituir a sabedoria da experiência do professor por especialização ou competência, ou seja, supostos conhecimentos, habilidades e atitudes em nome das exigências atuais do mercado, do consumo ideal e da empregabilidade. A segunda variante para domar o professor seria torná-lo flexível. O professor flexível é aquele que é arrebatado por tudo, na medida em que a demanda exija. Por fim, defendem a criação de “tempo livre”, e que os jovens possam dialogar em torno do bem comum, portanto, ampliar a formação e o fornecimento de tempo livre para o estudo, a prática e o pensamento.

Voltando a Spinoza (2014), o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras pelas quais sua potência de agir pode aumentar, diminuir ou nada mudar. Nas conversas e vivências com as professoras e com as crianças, procuramos capturar quais afetos promovem o aumento das nossas potências de ação coletiva.

As imagens-cinema aparecem, então, como uma força que nos movimenta a pensar o impensado, a apostar nos possíveis e no “extraordinário”, pois produzem processos de subjetivações em sua relação com o político, o social e o cultural. Propiciam encontros, experiências que nos possibilitam rir, chorar, nos surpreender, entrar em choque, silenciar, gritar, questionar, pensar, movimentar, fazer fluir o pensar... Permitem-nos viajar para outros/novos mundos e caminhos ainda não percorridos, sentidos e vividos nos processos de aprender e de ensinar e na fabricação das invenções curriculares, favorecendo, assim, a reinvenção da escola.

A questão que nos move nesses encontros com o cinema é ir para além dos clichês que nos impedem de produzir novos modos de ser, estar, fazer e de viver nos cotidianos escolares e não escolares. É capturar de que modo professores e alunos tecem as rasuras nos movimentos curriculares. Segundo Carvalho (2014, p. 167), o conceito de clichê, na definição de Deleuze (1990), é de uma espécie de imagem-lei “[...] de imagem-moral, que age como um mecanismo padronizador e determinador de valor e que no cinema aparece num jogo de criá-las desconstruí-las”.

As *imagensnarrativas* das imagens cinematográficas possibilitaram que as crianças e as professoras pensassem e expressassem os acontecimentos e as experiências que potencializam as suas invenções curriculares, bem como provocaram a problematização de ações que engessam os praticantes dos cotidianos escolares, buscando novos sentidos aos processos educacionais cotidianos. Entendemos que, nas experiências, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos” com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, “[...] nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25). É nesse contexto que se insere a potência das redes de conversações.

O cotidiano escolar em seus movimentos de criação coletiva

Entendemos o cotidiano escolar como espaço micropolítico que se engendra na macropolítica. Apostamos, assim, que a cartografia das questões que envolvem os processos de subjetivação em sua relação com o político, o social e o cultural, por meio dos quais se configura a realidade em seu movimento de criação coletiva, potencializa os *espaços-tempo*s de invenções curriculares. Nesse contexto, colocamo-nos em relação às imagens, às crianças, às escolas em redes de conversações, de afetos e de afecções, envolvendo-nos em agenciamentos de enunciação coletivos nas micropolíticas.

As pesquisas com os cotidianos apresentam uma multiplicidade de significações e de sensações que, ao invés de aprisionar, fechar, limitar, restringir, abre a possibilidade de se pensar numa metodologia da vida cotidiana que está atenta à complexidade, à imprevisibilidade e às inúmeras possibilidades que o plano de imanência apresenta. A potência da vida cotidiana está, justamente, em suas multiplicidades de conexões, rasuras, aproximações, percepções e sensações.

Em conversa com as professoras, perguntamos: o que mais renova os cotidianos escolares? O que mais aumenta ou diminui a nossa potência de ação nos processos de *aprenderensinar e nos movimentos de invenções curriculares*?

[...] Penso que o que nos renova é trabalhar em um ambiente com relações mais humanas, que tenha troca e espaço para compartilhar experiências. Renova-nos também ver o desenvolvimento das crianças, desenvolver propostas que elas gostem e curtem. Ver as famílias elogiando e participando do processo.

[...] O que diminui a nossa potência de vida é ver a precarização do trabalho educativo. Não valorização da educação em si. Por exemplo, quando se faz processo seletivo de voluntários para atuar na escola.

[...] O horário escolar e outras prescrições curriculares, tão rigidamente hierarquizados no cotidiano escolar, necessitam ser assim? Podemos pensar diferente? Como? Como destaquei, a Proposta Curricular para Educação Infantil é bem ampla, com objetivos nas diferentes linguagens e penso que podemos pensar diferente buscando não listar conteúdos previamente, mas pensar a partir dos interesses da turma, considerando os sujeitos alunos e professores, seus conhecimentos e saberes.

As professoras clamam por mais diálogo, valorização e reconhecimento profissional, parceria, trabalho coletivo, melhores condições de trabalho, gestão democrática e apontam que compartilhar as experiências é o que movimenta os processos de *aprenderensinar*, as invenções curriculares e a possibilidade de reinvenção da escola:

[...] Nosso papel no coletivo seria de contribuir compartilhando experiências... Buscar diálogo entre os contextos nos quais as crianças estão inseridas, os sujeitos praticantes da escola (alunos e professores) e as áreas. Penso também que precisamos romper com a fragmentação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula com o professor regente e os demais profissionais que atuam com as crianças”.

[...] Penso que as possibilidades de compor modos potentes seria a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva, considerar o protagonismo das crianças, práticas que considerem os interesses das crianças e valorizem os processos inventivos que se constituem nos cotidianos [...].

Os movimentos de agenciamentos coletivos suscitados a partir do desejo de habitar e produzir os *espaçotempos* das infâncias e da educação infantil compõem multiplicidades e diferenciações em meio às complexidades cotidianas, mas com atitude *eticopolíticaartística* que acolhe a vida em seus processos de invenção em um plano de imanência.

Retomamos a música do filme *Mogli* na tentativa de não concluir nada, mas deixar claro que queremos o contrário do que diz a música: queremos mais, sempre mais, muito mais, pois apostamos na vida cotidiana que incessantemente se faz e refaz com a luta diária de seus

praticantes ordinários: (CERTEAU, 1994) “[...] Assim é que eu vivo e melhor não há, eu só quero ter o que a vida me dá”.

A vida cotidiana, em sua complexidade, imprevisibilidade, não cabe em um referencial único, em uma única teoria, em uma única verdade, em uma única prática metodológica em que são estruturadas categorias de análise. A potência da vida cotidiana está nas suas diferenças, multiplicidades, singularidades, nos seus devires, fluxos, intensidades, acontecimentos.

Os conhecimentos são tecidos em redes de linguagens, afetos, afecções com as particularidades de cada um, portanto há necessidade de diálogos e muitas redes de relações entre todos que praticam e habitam esses *espaçostempos* cotidianos. Os sujeitos praticantes ordinários do cotidiano falam, atuam, inventam por si próprios atravessados por todos os outros que os habitam e que os constituem. Não existe uma única autoria, mas sim, rizomas, ecceidades.

A ecceidade aqui é entendida como coletividade molecular (GUATARRI, 1987), em que não há possibilidade de se dizer onde passam as fronteiras de uns e de outros, e onde o que se individualiza não é uma pessoa, mas um acontecimento em sua singularidade. Um acontecimento produz mudanças nos processos de subjetivações e, assim, novas possibilidades de vida, de experimentações e de criações emergem.

Nesse contexto, o encontro com as imagens cinematográficas do Filme *Mogli* nos possibilitou pensar a respeito do necessário e extraordinário nas infâncias. No “necessário”, o que foge é a abertura às experiências, aos movimentos que nos sacodem. “Que se passa?”, questionam as professoras, quando inseridas nas redes de linguagens, de afetos e de afecções. “Que passa, que passa?”, repetem as crianças. E elas não podem saber, não conseguem capturar. As experiências correm nas conversas e a música, tão forte em seu refrão, fraqueja diante dessas vozes que pedem mais. É, aos poucos percebemos uma molécula do coletivo. *Mogli*, a criança “necessária”, é evocada nessa nova voz, *Mogli* foi chamado à experiência!

Outra força das imagens cinematográficas irrompe para nos ajudar a pensar e ampliar a nossa defesa da potência das imagens cinematográficas para desalojar o pensamento. Revendo o filme *Uma mente brilhante*, recortamos o fragmento que mais nos afeta, quando Alícia (interpretada pela atriz Jennifer Connelly), esposa do matemático John Nash (interpretado por Russell Crowe) desiste de enviá-lo a uma clínica após mais uma de suas crises de alucinações. Ela, após dizer ao médico que não precisaria levá-lo, explica para ao marido a sua decisão: “[...] Eu preciso acreditar que aquilo que é extraordinário é possível”. E é essa a nossa aposta: devemos buscar o extraordinário que se apresenta no plano da imanência, no plano da vida!

Referências

- CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CARVALHO, J. M. A Problematização pelo uso de imagens-movimento e imagens-tempo na pesquisa com o cotidiano escolar. In: GARCIA, A; OLIVEIRA, I. B. **Aventuras de conhecimento**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: Faperj, 2014.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DELEUZE, G. **Imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de José Gabriel Cunha. São Paulo: Escuta, 1988.
- GUATARRI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Capítulo 5

Ensinar-aprender na formação inicial de professores:

projeto relações entre infância(s) e fazer docente

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares

Introdução

Este texto propõe reflexões a respeito do processo *ensinar-aprender* a partir do desenvolvimento de um projeto de ensino/pesquisa intitulado *Relações entre infância(s) e fazer docente*, realizado em 2015, no período de junho a dezembro, num Centro de Educação Infantil Universitário. Essa iniciativa possibilitou a inserção de um grupo de estudantes de diferentes licenciaturas no contexto da Educação Infantil, atuando com crianças de 2 a 5 anos de idade a partir do objeto de conhecimento de seus respectivos cursos: Pedagogia, Música, Ciências Sociais, Letras-Espanhol, Letras-Português. Paralelamente a essas atuações, os estudantes participaram de momentos de estudos e planejamentos relacionados à *infância* e ao processo *ensinar-aprender*.

Partimos da ideia de que o processo de *ensinar-aprender*, especialmente em relação às crianças pequenas, constitui-se na *experiência* (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002) e vincula-se a um posicionamento ético-político que nos leva ao *ato de conhecer* (FREIRE, 1988). Portanto, apostamos num processo formativo de professores pautado também pelas discussões desses conceitos, além dos conhecimentos específicos de cada uma das licenciaturas, afirmando a indissociabilidade entre teoria e prática. No caso daqueles que atuarão na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, acrescenta-se ainda a importância de evidenciar nos estudos a complexidade da infância, implicada necessariamente na direção das práticas pedagógicas.

Sendo assim, iniciamos nossas reflexões a respeito do processo *ensinar-aprender-conhecer* proposto por Freire (1988) e as relações desse processo com o conceito de *experiência* proposto pelos autores Benjamin (1994) e Larrosa (2002). Em seguida, apresentamos os caminhos metodológicos da

proposta em evidência e algumas considerações a respeito daquilo que acreditamos ser um caminho interessante para pensar o processo *ensinar-aprender*, ao apresentarmos o desenvolvimento e as conclusões do projeto de ensino/pesquisa *Relações entre infância(s) e fazer docente*.

Ensinar-aprender-conhecer: o revelar da experiência

Ensinar é se implicar num movimento para além da transmissão de conhecimentos a outrem. Pressupõe um envolvimento atravessado pela ética e pela política. A esse respeito nos fala Freire (1988) ao analisar a relação *ensinar-aprender* e considerar, a partir dessas análises, o *ato de conhecer*.

Ensinar vai além de saber e de se dispor a compartilhar um conhecimento. A competência técnica é prerrogativa importante, mas numa perspectiva comprometida com o sujeito que aprende, no intuito de favorecer-lhe uma ampliação de seu universo de experiências e construir outras significações. *Ensinar* significa dar relevância não só ao que se ensina, mas fundamentalmente a quem se ensina. Assim, valendo-se da significância convencional do verbo *ensinar* – transmitir conhecimentos sobre algo a alguém – esse “alguém” justifica a importância desse ato relacional e aponta a complexidade desse processo, expressa por Freire (1988) na tríade *ensinar-aprender-conhecer*.

Na medida em que o sujeito aprendente é central, a natureza do processo educativo se volta à necessidade de saber quem é esse sujeito, qual sua história e suas expectativas. Não se trata de prescindir da competência técnica de quem ensina e dos conhecimentos construídos a partir de seu próprio processo formativo, mas de aliar os conhecimentos que se pretende transmitir à produção de sentidos na história de modo geral e na história singular desse sujeito que aprende. Portanto, é admitir-se, num processo compartilhado de autoria, que tanto o ensinar quanto o aprender se atravessam, numa trama cujos fios já não mais podem ser identificados de modo original, pois marcados por nuances singulares de significação. Essa produção de sentidos expressa o ato de conhecer, tanto de quem ensina, como de quem aprende, uma vez que ocorre em meio à constante problematização do que é dado a saber. Essa problematização se expressa quando o aluno é desafiado a saber para além do que já sabe e, nesse processo de trocas, ampliam-se as significações que geram novos desafios e novas oportunidades de conhecer. Nas palavras de Freire (1988, informação verbal):

Ensinar, é sobretudo, desafiar o aluno para que o aluno saiba o que o professor já sabe. Que é exatamente ter a compreensão do conteúdo ou do objeto. Todo ato de ensinar implica no ato de aprender e os dois se juntam, na compreensão mais ampla do ato de conhecer. O ato de aprender casado com o ato de ensinar se prolonga no ato de conhecer.

Assim, ao dar a conhecer o mundo, o professor comprometido ética e politicamente com o processo educativo, favorece que, para além da compreensão do conteúdo ou do objeto, o aluno construa novos conhecimentos e novos modos de pensar, num constante processo criativo compartilhado.

Ampliando a compreensão a esse respeito, tomamos as reflexões de Benjamin (1994) quando se refere à *experiência* como um vínculo entre o homem e a história, em que o homem tem a capacidade de perceber o vivido em sua totalidade¹. “A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (BENJAMIN, 1994, p. 211). Essa perspectiva aponta o vínculo imprescindível entre o passado e o presente no sentido do compartilhamento de histórias. Esse vínculo se faz *experiência* na medida em que se estabelece firmado na responsabilidade pelo *outro*; na medida em que traz consigo uma preocupação com o percurso individual num processo que é coletivo e também numa preocupação com esse processo coletivo traçado por percursos singulares. É mesmo construir a ideia de ser responsável não só com quem se estabelece relações diretas, mas também com todos que fazem parte da história humana. É o reconhecimento da reciprocidade dessa questão dado que a ética nos coloca diante do mundo não como alheios a seus dilemas, mas como partícipes de sua construção. Assim, o autor estabelece comparação à ideia de *vivência*, um viver que apenas se prolonga no já conhecido, para afirmar *experiência* como um processo formativo atravessado pela sensibilidade e pelo conhecimento; um processo em que há um enriquecimento pela alteridade, seja o *outro* presente, seja o *outro* histórico.

Nessa mesma direção, Larrosa (2002) afirma: “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21) e, para que algo nos aconteça, continua o autor, é preciso

1 Totalidade, conforme Kosik (1989), entendida não como acúmulo de “todos os fatos”, nem a partir da dicotomia “partes/todo” ou mesmo da ideia banal de que tudo está em conexão com tudo, ou que o todo é superior às partes, mas totalidade entendida como um todo estruturado e dialético, em que um fato é abstraído para ser compreendido racionalmente.

[...] parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, esses autores, Benjamin (1994) e Larrosa (2002), nos convidam a reflexões quanto às interações que estabelecemos e nos propõem aspectos que levam às colocações de Freire (1988) a respeito de *ensinar-aprender-conhecer*, dado que podemos considerar que o *ato de conhecer* se dá na *experiência*. Que esse ato se constitui no atravessamento das histórias, e que algo mais ocorre nesse processo que apenas *informação*, de que nos fala Larrosa (2002). Portanto, as ações descritas por esse autor no fragmento acima – olhar, escutar, pensar, sentir, falar, calar... – estão, de maneira muito especial, voltadas ao sujeito aprendente e, voltadas a ele, dão conta de favorecer uma coparticipação no processo de construção de conhecimento.

A *arte do encontro* só é possível se há sentido naquilo que compartilhamos, tendo em vista que compartilhar pressupõe tomar parte em um empreendimento “junto com”, ou seja, não se trata de um processo possível na individualidade, mas sempre em companhia. E estar junto com o outro nos mobiliza a saber mais a respeito desse outro e nos favorece a saber mais a respeito do nosso próprio percurso, das nossas (in)certezas, dos nossos posicionamentos, colocando-nos num lugar de constante mobilização do pensamento; daí um processo de construção de conhecimento coparticipativo.

No entanto, já nos alertava Benjamin (1994) ao testemunhar uma barbárie: “[...] as ações da *experiência* estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1994, p. 198, grifo nosso). Ao manifestar-se acerca desse cenário, o autor faz referência ao vidro – material duro, liso, onde nada se fixa, frio, sóbrio, sem aura – como metáfora dessa época “[...] em que é difícil deixar rastros” (BENJAMIN, 1994, p. 118). Por que tem sido difícil deixar rastros? De que rastros fala o autor? Essas questões nos fazem voltar a atenção ao processo formativo que temos testemunhado. O ritmo frenético da vida nos impõe uma rapidez ao processo de ensinar-aprender que na verdade se circunscreve (quando muito) a aspectos cognitivistas, utilitários e superficiais. Se de um lado testemunhamos o desenvolvimento tecnológico e científico em várias direções, de outro, os efeitos da aceleração dessas mudanças

nos afetam de tal maneira que há um sentimento de incompletude e insegurança. Cada vez mais depressa é preciso *ensinar* e cada vez mais, mas note que *ensinar* sob essa lógica se limita a transmitir um saber, estando os sujeitos desse processo alheios à construção de sentidos porque não há tempo para olhar, escutar, pensar, sentir, falar, calar...

Nessa direção, Larrosa (2002) ao se referir ao “sujeito da informação” (p. 22) nos mostra o quanto somos bem informados; o quanto corremos atrás de “saber coisas” como se o conhecimento se desse a partir de uma perspectiva cognitivista cujo aprender acontece apenas por meio do acúmulo de informações. Afirma: “[...] a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de *experiência*” (LARROSA, 2002, p. 21-22, grifo nosso), daí a dificuldade de inscrevermos nossas marcas no tempo numa preocupação e responsabilidade com as novas gerações e numa tentativa de transformar a ordem das coisas que parecem ir na direção contrária à humanização da vida.

O que ocorre é que se trata [a experiência] de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2002, p. 26).

Relações entre infância(s) e fazer docente: caminhos metodológicos

Se é importante que o processo formativo se faça a partir da *experiência*, considerando que o ato de conhecer se revela na articulação entre ensinar e aprender e que vai muito além de conhecimentos técnicos e científicos, sendo fundamentalmente firmado em vínculos entre os que se dispõem nessa relação, tratar do processo formativo das crianças é também pensar sobre a reciprocidade entre professores e crianças.

Sendo assim, uma proposta foi desenvolvida numa instituição federal de Educação Infantil, denominada projeto de ensino/pesquisa *Relações entre infância(s) e fazer docente*, no sentido de aprofundar a compreensão a respeito das ações pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas com as crianças e na tentativa de articular conhecimentos importantes sobre a infância ao objeto de estudo de cada licenciatura participante, tendo como referência o processo ensinar-aprender. Participaram desse projeto diferentes estudantes em formação inicial com vistas a experimentarem a docência na primeira etapa da Educação Básica semanalmente à luz de reflexões sistematizadas em estudos quinzenais. O objetivo geral foi perceber quais aproximações à(s) infância(s) os cursos de formação

docente têm possibilitado, em articulação aos conhecimentos específicos dessas licenciaturas, considerando as relações entre as concepções que se têm das crianças e do processo ensinar-aprender.

Em termos específicos, esse projeto buscou: a) promover situações educativas dos estudantes das licenciaturas junto a crianças de 2 a 5 anos de idade, identificando as compreensões e articulações às manifestações das culturas infantis nas situações vivenciadas; b) problematizar as práticas pedagógicas no que tange ao fazer docente com crianças, relacionando os conhecimentos específicos dos cursos de licenciaturas à produção teórica em torno do tema infância(s).

Assim, durante o período de junho a dezembro de 2015, sob a orientação de duas professoras atuantes na Educação Infantil, dez estudantes das licenciaturas em Pedagogia, Música, Ciências Sociais, Letras-Espanhol, Letras-Português atuaram com as crianças. A produção dos dados foi realizada a partir do compartilhar desses momentos por meio dos planos de aula submetidos às professoras orientadoras, dos registros dos estudos, das discussões realizadas e de um texto (relato de experiência) produzido pelos estudantes ao final do projeto de ensino/pesquisa. Essa iniciativa considerou o processo ensinar-aprender com crianças tendo como base a questão histórica da construção do conceito de criança, as manifestações das culturas infantis e outros aspectos surgidos a partir das problematizações dos estudantes tendo como referência o objeto de estudo específico de cada licenciatura.

O processo de formação com crianças: a “arte do encontro”?

Ensinar-aprender-conhecer no contexto da educação escolar das crianças nos coloca diante da necessidade de pensar a respeito da lógica de existir das crianças, porque nos apresenta um modo distinto de ver o mundo, bastante ilustrativo nos versos de Manoel de Barros:

Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação (BARROS, 2003; 2006; 2008).

A sensibilidade para com o universo infantil é expressa na compreensão da relevância de “coisas desimportantes” e de “seres desimportantes” (BARROS, 2003) para as crianças. Apreender as sutilezas das

infâncias, mais do que admirar a estética ali presente é primar pela ética; é colocar-se na direção do reconhecimento das crianças e suas produções, na contramão de práticas que silenciam a expressividade infantil, ainda bastante recorrentes na atualidade, no que pese o expressivo avanço em relação ao reconhecimento das crianças no plano teórico e com menor evidência no plano prático.

Aguçar o olhar dos adultos para a seriedade e lógica bem fundada com que as crianças afirmam que “[...] pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido e igual a um filhote de gafanhoto” (BARROS, 2003; 2006; 2008) é uma proposição igualmente importante e necessária. Importante porque dá visibilidade às culturas infantis e à criatividade com que empreendem suas produções, e necessária porque nos faz conhecedores do universo próprio das crianças e nos torna capazes de dialogar com seus modos de vida e de perceber os modos como significam o universo adulto e se articulam com ele. Captar essas nuances só é possível se a direção da ação de ensinar estiver voltada para a criança que aprende, dando importância às “coisas desimportantes” e aos “seres desimportantes” que elas nos mostram, tendo em vista os objetivos pretendidos, mas sem perder de vista as problematizações, provocações e composições das crianças, expressão do *ensinar-aprender-conhecer*.

Durante o desenvolvimento do projeto *Relações entre infância(s) e fazer docente*, os estudantes participantes tiveram a oportunidade de estudar a respeito do processo histórico de surgimento da infância, percebendo as contradições quanto a perspectivas assistenciais e de direitos; tiveram acesso às discussões mais atuais que consideram as culturas infantis como modos distintos das crianças experienciar o mundo; puderam perceber as relações entre as concepções que se têm das crianças e as práticas pedagógicas; discutiram a respeito de metodologias possíveis e interessantes para a atuação com crianças, para então desenvolverem atividades pedagógicas com as crianças.

Tais estudos favoreceram que o planejamento e a execução dessas atividades levassem em consideração as especificidades e interesses das crianças assim como abriram espaço para reflexões a respeito do processo de formação inicial de professores, dando significativa importância para os conhecimentos propostos pela Licenciatura em Pedagogia, na medida em que se estabeleceu um diálogo entre aspectos pedagógicos (fomentado pelos estudantes de Pedagogia e pela proposta em si) e as demais licenciaturas. O intercâmbio de ideias entre os conhecimentos trazidos por essa licenciatura (Pedagogia) foi destacado pelos estudantes (das outras licenciaturas participantes) como algo pouco possibilitado na

formação inicial (graduação). Os estudantes de Pedagogia destacaram também a importância dessa aproximação às outras licenciaturas, tendo em vista que esse diálogo é fundamental na vida profissional dos licenciados em Pedagogia que, além de professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, poderão atuar como Pedagogos nas Séries Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou mesmo em outras instâncias.

Alguns relatos dos estudantes participantes dão conta de expressar a natureza do trabalho desenvolvido e suas impressões a esse respeito.

Como primeira atividade para o Grupo 2², desenvolvemos o plano “Animais, sons e sombras”, por meio do qual buscamos trabalhar os sons e a imagem dos animais que estavam sendo aprendidos pelas crianças. Utilizamos músicas, sons e gestos característicos e a projeção de sombras de animais. Nessa ocasião, as crianças demonstraram total envolvimento com as atividades propostas, revelando interesse pela temática dos animais e reinventando formas de brincar com as sombras, expressando-se não apenas por palavras, mas com todo o corpo. (ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Começamos nosso trabalho fazendo uma roda de conversa e lembrando às crianças que íamos passar um tempo juntos às terças-feiras, assim como havia sido dito quando nos conhecemos. (ALUNOS DO CURSO LETRAS-PORTUGUÊS).

As atividades propiciaram às crianças movimentos corporais, apreciação sonora (instrumentos musicais e áudios), brincadeiras e jogos; e exigiram delas concentração, participação oral (diálogo), precisão ao executar as tarefas e um pouco de memória musical (recordação de ritmos, sons e músicas). (ALUNO DO CURSO DE MÚSICA).

A primeira atividade para apresentarmos o Espanhol foi explicar a importância de estudar essa língua no Brasil. Para isso, levamos o Mapa Mundi para a sala de aula, com o intuito de mostrar aos alunos que os nossos países vizinhos falam a Língua Espanhola [...]. (ALUNO DE LETRAS-ESPANHOL E ALUNA DE PEDAGOGIA, ATUARAM JUNTOS).

As propostas sempre buscavam no objeto de estudo das licenciaturas elementos articulados aos interesses das crianças e ao que as professoras regentes já vinham desenvolvendo com as turmas. Nos primeiros encontros com as crianças, os estudantes foram orientados a buscar saber mais sobre as crianças e suas rotinas na instituição, num diálogo que também fosse eficaz em dizer aos pequenos quem éramos, o que queríamos e se poderíamos desenvolver o trabalho/pesquisa.

2 Grupo 2 se refere ao grupo de crianças entre dois e três anos de idade.

O que mais me chamou atenção em relação ao perfil da turma foi perceber como são crianças extremamente críticas. Sempre que surgia alguma questão ou algum ponto que, para elas, não foi suficientemente explicado faziam questão de perguntar ou questionar. Se, porventura, já conheciam o assunto traziam experiências e vivências próprias para compor a discussão. Também faziam questão de demonstrar suas insatisfações quando o que estava sendo proposto não as agradava. (ALUNA DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS).

Com o passar das aulas, começamos a nos aproximar e a turma se tornou mais aberta e atenta aos diálogos e propostas. O que eu planejava foi ganhando forma e minha aproximação com a turma foi ficando mais estreita, o que trouxe respostas cada vez mais positivas e entusiasmadas por parte delas [as crianças]. (ALUNA DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS).

A avaliação das atuações era também pauta dos encontros de estudos quinzenais, nos quais os referenciais estudados eram retomados e ampliados em consonância às questões trazidas pelos estudantes.

As intervenções realizadas no CEI³, em contínuo diálogo com as leituras e os debates coletivos quinzenalmente promovidos, demonstraram ser uma experiência bastante enriquecedora para todos os membros do projeto, os quais puderam entrar em contato com o cotidiano da educação infantil e construir uma prática docente amparada por uma teoria qualificada. (ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Minha reflexão se deve ao fato de que, se consideramos as crianças como sujeitos sociais plenos, é preciso estarmos atentos a suas demandas e críticas, mesmo que, às vezes, não estejam de acordo com o que foi planejado por nós. Dessa forma, ao acompanhar uma turma crítica e ativa, percebi de forma clara a necessidade de se ter sensibilidade para o fazer docente, especialmente com as crianças pequenas. (ALUNA DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS).

No trabalho com a Educação Infantil, percebemos que mais do que ensinar às crianças devemos estar abertos a enxergá-las como autores e considerar sua maneira de vivenciar o mundo nas práticas de ensino. (ALUNOS DO CURSO LETRAS-PORTUGUÊS).

A consideração dos interesses das crianças no processo ensinar-aprender foi destacada pelos participantes como relevante para a produção de sentidos.

As crianças gostam de atividades de movimento e experimentação de objetos, como os instrumentos de percussão [...] esse tipo de metodologia foi considerada. (ALUNO DO CURSO DE MÚSICA).

3 CEI: Centro de Educação Infantil.

Acreditamos que ao longo do processo, das nossas intervenções, não somente as crianças aprenderam, mas nós também saímos modificadas, pois conseguimos ir além da teoria; vivenciamos, acertamos e erramos... aprendemos muito. (ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA).

Os resultados do desenvolvimento do projeto *Relações entre Infância(s) e Fazer Docente* foram satisfatórios, pois nos mostraram possibilidades de encontro não só entre os estudantes-professores e crianças, na medida em que suas propostas foram muito bem desenvolvidas, avançando e recuando diante da participação infantil e das possibilidades concretas do trabalho docente, como também entre os próprios estudantes-professores e as professoras orientadoras. As *experiências* narradas nos momentos de estudos pelos participantes colocaram questões não só de natureza teórico-prática e de organização e funcionamento da educação, mas também reflexões a respeito dos valores que têm sido legitimados socialmente em relação ao processo formativo, próximo às reflexões de Larrosa (2002) a respeito do “sujeito da informação” e da “pobreza da experiência” considerada por Benjamin (1994).

Colocar em evidência no processo de formação inicial de professores a relação entre o processo *ensinar-aprender* e as infâncias favoreceu o aprofundamento de alguns conceitos já tratados na graduação e a apresentação de novos referenciais. A possibilidade de atuar junto às crianças à luz dos estudos e de ter orientação específica para cada atividade a ser desenvolvida ampliou as análises a respeito do trabalho docente e das inúmeras variáveis que lhes são intrínsecas. Acreditamos que foi uma *experiência*, singular, que produziu diferença, heterogeneidade e pluralidade (LARROSA, 2002).

Considerações finais

Com Benjamin (1994) e Larrosa (2002), aprendemos que *experiência* é um processo compartilhado cujas marcas se inscrevem de modo singular, contextualizado numa trama de inter-relações. Com Freire (1988), consideramos o processo de *ensinar-aprender* marcado pela ética como expressão do *ato de conhecer* e, portanto, afirmamos que o processo educativo pode ser algo que acontece em nós, aquilo que nos toca (LARROSA, 2002), que produz sentido, que nos transforma, que nos capacita a olhar o outro como partícipe na construção do mundo.

Assim, apresentamos o desenvolvimento do projeto de ensino/pesquisa *Relações entre infância(s) e fazer docente* tendo como referência reflexões sobre o processo de *ensinar-aprender*, destacando que tal proposta

fomentou discussões importantes relacionadas ao processo de formação inicial de professores.

Percebemos que são insuficientes as aproximações à temática da infância propostas pelos cursos de formação docente, havendo nelas um hiato: de um lado, a primeira etapa da Educação Básica e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; de outro, as demais séries e etapas. Esse fato foi expresso especialmente pelos estudantes de Letras-Português, Letras-Espanhol, Música e Ciências Sociais. Apenas os estudantes do curso de Pedagogia afirmaram que essa temática é consideravelmente proposta. Uma análise breve das disciplinas desse curso dão conta de corroborar essa afirmação. Essa diferenciação se justifica por serem os licenciados em Pedagogia os profissionais que atuarão diretamente com as crianças, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a partir das considerações sobre a infância e o processo educativo, os estudantes das outras licenciaturas consideraram que seria relevante a presença dessas discussões no escopo curricular de seus cursos. Afirmaram que a articulação entre os conhecimentos específicos de suas licenciaturas e as relações entre as concepções que se têm das crianças e o processo ensinar-aprender deram subsídios mais amplos para pensar o processo educativo escolar de maneira mais geral, na medida em que os modos de *ensinar-aprender* com as crianças, e mesmo as discussões de inúmeros pesquisadores e estudiosos da infância, potencializam outras práticas, mais éticas e estéticas.

Sendo assim, ao promover situações educativas dos estudantes das licenciaturas junto a crianças, favoreceu-se uma compreensão mais alargada do processo formativo não só das crianças mas também dos estudantes-professores e das professoras que orientaram esse trabalho. A tríade de Freire (1989) *ensinar-aprender-conhecer* e as reflexões em torno do conceito *experiência* foram reveladas na medida em que as proposições foram parte de um empreendimento compartilhado. A partir daí, como Larrosa (2002, p. 28) nos diz: a experiência é “[...] uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar ou ‘pré-ver’ nem pré-dizer”. Todo nosso trabalho é mesmo uma aposta.

Referências

- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. Rio de Janeiro: Planeta do Brasil, 2003.
- _____. **Memórias inventadas: a segunda Infância**. Rio de Janeiro: Planeta do Brasil, 2006.

_____. **Memórias inventadas: a terceira Infância.** Rio de Janeiro: Planeta do Brasil, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência.

Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan-abr. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>.

Acesso em: 04 mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Seminário de Metodologia: relação ensinar-aprender-conhecer.** Cajamar-SP. 04 abr. 1988. Transcrição da palestra ministrada pelo professor Paulo Freire no Instituto Cajamar (INCA).

KAREL, Kosik. **Dialética do concreto.** 5. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Capítulo 6

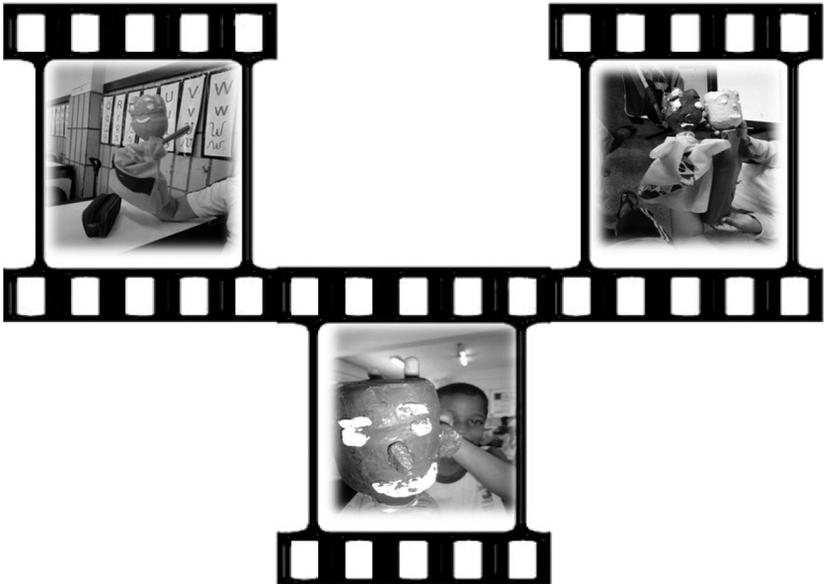
Luz, câmera, ação:

bonecos na tessitura dos *curriculosafetos*¹ entre as redes dos cotidianos escolares

Dulcimar Pereira

Encena... Crianças e bonecos em cena...

Imagem 1: Intervenções de pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal

¹ Este texto compõe a tese intitulada “A arte do teatro de bonecos como disparadora de encontros na constituição dos *curriculosafetos* na escola” (PPGE-UFES).

O que pode acontecer nos encontros entre crianças e bonecos?

Esta foi a pergunta que nos acompanhou durante a pesquisa. Desejávamos acompanhar esses movimentos e a potência dos encontros que ocorreram a partir de oficinas de produção de bonecos solicitadas pelas professoras para composição dos projetos de suas salas de aula.

Numa das oficinas realizadas, acompanhamos um grupo de crianças da 1ª série que realizava o projeto “Qual é o seu papel?” sobre a história do papel e de sua reutilização. A oficina na sala de aula foi feita passo a passo: cobertura das garrafas com papel e cola, papel machê para compor detalhes do rosto, pintura e roupa. Os bonecos ganharam corpos e nas mãos das crianças receberam afagos e movimentos. Histórias foram surgindo. A professora ajudava a vestir os novos personagens. Faltavam os cabelos e a pintura dos detalhes na cabeça, no entanto, a cada roupa colocada, o nascimento de mais bonecos ia compondo com os demais. Fomos seguindo as cenas com a câmera. Sons e vozes ecoavam, movimentos, representações variadas. Linhas se cruzavam e produziam devires. Devir-boneco, devir-criança, devir-boneco-criança...

A organização da sala já não era a mesma. Os bonecos bailavam, conversavam. As crianças moviam seus corpos no mesmo compasso. Textos orais e corporais surgiram. As crianças brincavam, riam... representavam.

Cena 1:

Diante da câmera, três crianças mostravam seus bonecos. Havia movimento na sala. Estavam de pé, andando, conversando com e através dos bonecos. Quem estava de frente para a câmera mexia os braços dos bonecos ainda sem mãos.

Alex saiu de um dos cantos da sala e veio em direção ao grupo que estava sendo filmado, com o boneco como um bebê afagado em seu colo: “Oh! Tia!... tira foto do meu bebê”.

Isaque, que estava junto com ele, veio em seguida e colocou seu boneco na frente do dele. Com a mão, Alex empurrou o boneco de Isaque e olhou para a câmera como se quisesse congelar a imagem através da foto com o boneco entre os braços (ESCRITAS A BORDO – OUTUBRO/2010).

Cena 2:

Enquanto a professora falava a um grupo de crianças, uma delas ficava assentada com o boneco na mão. Outras duas conversavam: uma virada para trás sobre a mesa da outra. Os bonecos pareciam ser extensão de suas mãos, pois conversavam gesticulando. A outra se abaixou sob a mesa e ensaiou uma apresentação na qual seu boneco

falava a outros que não estavam ali. Talvez falasse a ele mesmo, em sua busca de conhecer a si, aos outros e ao mundo (ESCRITAS A BORDO – OUTUBRO/2010).

Com os bonecos nas mãos, as crianças caminhavam pela sala, conversavam e brincavam. A professora terminava de ajudá-las a vestir seus novos amigos. Havia sons por toda a sala, mas não parecia incomodar. Os corpos movimentavam-se e não havia qualquer tentativa de contê-los. Abraços, beijos, afagos ocorriam entre os *seres fantásticos*² e as crianças. Bom encontro que aproximava ainda mais docentes e discentes e que produzia outros sentidos nos *espaçostempos*³ daquela sala de aula. Em suas mãos, os bonecos ganhavam vida e expandiam as possibilidades de aprendizagens. Cuidados com os bonecos e cuidados uns com os outros.

As crianças ensaiavam inúmeras possibilidades de conversar e de brincar. A sala de aula tornou-se cenário para encontros variados. Múltiplas histórias e personagens foram surgindo. A horizontalidade nas relações foi a marca dessa experiência. Entre as mãos das crianças os “bonecos nasciam” e passavam a compor outros currículos afetando e sendo afetados. Nesse entrelaçamento, entre conversas e afetos, os *curriculosafetos*⁴ iam sendo produzidos nas experiências com os intercessores bonecos.

Currículos eram produzidos entre as conversas com os bonecos à medida que as crianças afetavam e eram afetadas. Nesse sentido, Alves (2002) nos provoca para a compreensão de currículo como processo ao afirmar que existem vários currículos sendo produzidos, vividos e elaborados cotidianamente.⁵

Nessa produção, cada um traz a sua contribuição, em movimentos de tons e forças que colorem e produzem matizados diferentes à composição. Nesse sentido, entendemos que a produção dos currículos é composta também das redes de afetos nas quais os seus praticantes interagem.

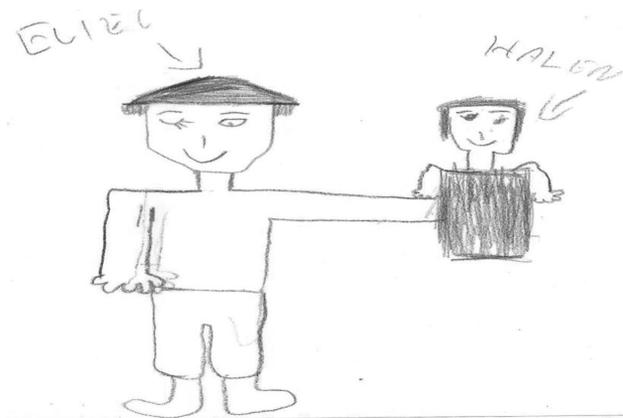
2 Este foi o modo como as crianças de outra turma chamaram a um boneco, Roberto, que visitou a sua sala.

3 Arte aprendida com Nilda Alves (1998): as expressões indicam que são palavras imbricadas, formando novos sentidos, entrelaçando ações, movimentos e sentimentos numa maneira de inventar palavras que estão cheias de vida.

4 As experiências com as crianças e os bonecos nos conduziram à formulação deste conceito: *curriculosafetos* – a constituição curricular no afetamento produzido no encontro entre corpos que afetavam e deixavam-se afetar.

5 Neste momento, não nos cabe trazer um histórico das teorias do currículo. Não que não julgemos importante, porém entendemos que trabalhos já foram produzidos com essa finalidade (LOPES; MACEDO, 2005, 2011) e nossa intenção, neste texto, é tratar dos entrelaces, dos processos curriculares entre bonecos e as relações nos cotidianos da escola.

Imagem 2- Desenho de criança com seu boneco



Fonte: Arquivo pessoal

Sobre a força dos afetos na constituição curricular: os curriculosafetos

Os afetos são forças que nos movem e, nesse encontro entre corpos, são produzidos movimentos que potencializam ou despotencializam nosso agir. Eles se constituem como fios nas tramas cotidianas. Nesse sentido, as tensões entre as redes provocam movimentos que mobilizam ou desmobilizam, e que, portanto, traduzem os sentidos que os grupos dão às suas práticas. Isso nos ajuda a compreender os movimentos de muitos professores, professoras e estudantes que buscam outras possibilidades para viver e compor o ambiente escolar.

Espinosa (2008, p. 163) destaca que os afetos são “[...] afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Entendemos essas afecções como ações de nossos corpos que podem afetar e ser afetadas por outros corpos.

É nesse cenário – onde ocorrem encontros entre docentes e discentes, que constituem os *curriculosafetos* da escola numa composição de invenção e de vontade de criar para *perseverar na existência* (CHAUÍ, 2011), como maneira de viver e constituir suas ações – que encontramos possibilidades para a experiência com os bonecos. Esses usos possibilitam relações mais harmônicas, menos tensas e mais fluidas que ampliam as possibilidades dos bons encontros (ESPINOSA, 2008).

A partir de Espinosa, Chauí (2011, p. 84) ressalta que “[...] as afecções do corpo e as ideias das afecções na mente” são modificações que ao

corpo faz mover-se (afetar e ser afetado), e à mente faz pensar contribuindo para perseverar na existência. Por isso, somos *conatus* – *esforço de autoperseveração na existência* (CHAUÍ, 2011, p. 127). Na mente, esse esforço pela existência que constitui a essência humana é chamado de desejo. “Somos desejo, e nossos desejos são nós” (CHAUÍ, 2011, p. 64).

Com os usos dos bonecos, outras relações são produzidas no cuidado de si e do outro (FOUCAULT, 2006): tocar os bonecos, compartilhar materiais, fazer junto, rir, emocionar-se pela obra concluída. Na produção de bonecos, os *curriculosafetos* são produzidos, assim também com outros estudantes e professores. Encontros consigo e com os outros. Redes de afetos e de solidariedade tecidas com materiais diversos entre desejos, papéis, linhas, tecidos e afetos.

À medida que mergulhávamos nos encontros com os bonecos, fomos percebendo esses movimentos. Seja nos encontros para conversas por meio da contação de histórias ou para a sua confecção. Algo novo era produzido e a potência de agir era aumentada: ideias para outras histórias e bonecos, sorrisos, perguntas... e mais encontros surgiam. Uma ação encaminhava à outra, fios entrelaçavam-se e produziam novas tramas. Nesse sentido, os *curriculosafetos* referem-se ao que é produzido nos encontros com os bonecos e com outras linguagens nas relações entre corpos que possibilitem a ampliação de sentidos para a vida na/da escola.

Imagem 3: Compilado de imagens sobre produção de histórias



Esses são movimentos que apresentam os *espaçotempos* de diferentes aulas no ambiente escolar como expansão da vida nesses cotidianos.

As crianças em suas composições curriculares

Os diálogos com os bonecos nos moveram para os diálogos com as crianças. Para isso, precisamos mergulhar nas intensidades de suas experiências: viver, brincar, imaginar. Nesse sentido, Kohan (2004, p. 63) ajuda-nos a compreender

[...] a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que encontra-se num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes [...].

Reconhecer que é possível aprender com as crianças nos permite questionar as concepções de infância pautadas num modelo arborizante que compreende pessoas, modos e saberes como inferiores ou superiores. Atento às dicotomias, não reconhece a multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995) e o pensar desse modo nos conduz à não experiência da potência dos diálogos com as crianças, concebendo-as como incapazes e a quem cabe somente aprender o que os adultos lhe ensinam.

Por isso, propomos “desaprender” (KOHAN, 2007) com as crianças as lógicas nas quais até então nos sentíamos confortavelmente firmados. Buscamos, no encontro entre crianças e bonecos, uma *pedagogia rizomática* (LINS, 2005) que irrompa as experiências de saberes pelas vozes das crianças. Mostrando-se como rizomas que aqui e ali irrompem, elas nos instigam a pensar na potência desse bom encontro e nas multiplicidades de sentidos que ele produz.

Durante a confecção dos bonecos, as crianças atribuíram sentidos à sua criação. Formas, texturas e cores passaram a compor um novo personagem com o qual dialogavam. Já não era massa, tinta ou pano, era um outro que surgia nessa composição.

Carlos estava pintando o seu boneco. Passou a mão sobre ele e disse:

– Na hora que ficar igual ao Roberto... vai virar um menino...

O boneco-menino de Carlos passou a compor a sua história. O menino fez planos com ele, brincava, inventava. Um novo personagem, um amigo, um intercessor... boneco-menino, menino-boneco nos desejos de uma criança.

Outras cenas continuaram acontecendo nas salas, nos corredores, no pátio, no refeitório, compondo bons encontros na escola. O novo amigo, brinquedo e intercessor, possibilitava diálogos até então inexistentes. Potência de agir aumentada. Segundo Espinosa (2008, p. 163), o afetamento do nosso corpo pode ocorrer de modos variados, aumentando ou diminuindo a potência de agir.

Imagem 4 – Encontros com bonecos



Fonte: Arquivo pessoal

Os bonecos, novos personagens nas relações da sala de aula, à medida que ficavam prontos, foram se constituindo como interlocutores das experiências das infâncias e receberam cuidados delas. Inicialmente corpos estranhos, passaram a compor as relações na escola. Surgiram então movimentos nos modos de fazer, de costurar, de colar, de compor, de misturar cores... de produzir textos, de manipular, de brincar com as vozes e na composição de outros encontros entre crianças e professoras.

E, nesse fazer ao outro e a si mesmo, foram produzidos outros afetos...

Assim, se a natureza de um corpo exterior é semelhante à de nosso corpo, então a ideia do corpo exterior que imaginamos envolverá uma afecção de nosso corpo semelhante àquele afeto. Portanto, por imaginarmos que uma coisa semelhante a nós é afetada de algum afeto, seremos afetados de um afeto semelhante ao seu (ESPINOSA, 2008, p. 195).

Também outras linguagens, outros aprendizados foram elaborados nesses encontros. Os afetos com os bonecos durante os encontros de confecção, ou dos encontros com seus corpos frágeis na interpretação das histórias, potencializaram suas aprendizagens.

Imagem 5 – Bonecos em cena



Fonte: Arquivo pessoal

Esses cuidados que cercaram bonecos e humanos provocaram encontros, e a cada encontro novos conhecimentos foram elaborados. Também foram estabelecidas novas relações com os outros – outras crianças, outras professoras, outros profissionais da escola, outros familiares. O cuidado com o boneco e com “cada outro” revelou o cuidado de si próprio. Já não eram somente as crianças e os bonecos. Eram as *criançasbonecoscrianças*. Multiplicidades.

Experiências no cuidado de si e do outro

Os bonecos, novos personagens nos espaçostempos da sala de aula e da escola, passaram a participar de seus cotidianos. Tanto para sua confecção quanto para as experiências de usos que provocavam, estabeleciam redes de solidariedade entre as crianças. Era preciso olhar o outro, cuidar dele, afetar-se e ser afetado... Então, para a relação entre bonecos, crianças e docentes, *epiméleia heautoû* (em latim “cura sui”), o *cuidado de si mesmo* (FOUCAULT, 2006, p. 4-5) apresenta as possibilidades de discussão sobre os bons encontros ocorridos, os afetos encadeados e

as redes estabelecidas nos cuidados de si e do outro. É quando é preciso olhar pra si e para os outros – outros, cuidar de si e dos outros, preocupar-se consigo e com os outros, aprender consigo e com os outros.

O fazer antes individual tornou-se coletivo. Não havia um fazer, havia fazeres. Movimentos gerados pelo encontro de corpos que se misturavam e compunham histórias de crianças-bonecos e de bonecos-crianças. A maneira de tocar, de falar, de aproximar-se mudou nessas relações: corpos mais próximos, proposição de brincadeiras, vozes, toques e risos.

Imagem 6 – crianças e bonecos em cena



Fonte: arquivo pessoal

Sobre as experiências com os bons encontros

Os encontros entre as crianças e os bonecos nos movimentaram a partir das conexões que estabeleceram ao criar cenas compondo textos orais e corporais. Em suas mãos, os bonecos passaram a compor um mesmo corpo com elas, produzindo um

Aprendizado(s) afetivo(s) como arte do encontro, isto é, como cultivo de um pensar e agir que nos coloque em arranjos vitalizantes, dos quais podemos derivar um entendimento mais afetivo de nossas relações no mundo [...] (MERÇON, 2009, p. 81).

Imagem 7 – experiências em *curriculosafetos*

Fonte: arquivo pessoal

As crianças traçaram linhas de fuga “fugindo” da câmera que as seguia. Elas diziam e se deixavam dizer em suas composições. Criavam movimentos e compunham histórias. Como rizomas, irrompiam em vários locais da sala de aula com seus modos de dizer, de brincar, de representar. O real e o imaginário se entrelaçavam. Elas mergulhavam na brincadeira que o encontro proporcionava. Dessa maneira, Kohan (2007, p. 18) nos provoca a pensar na experiência desses encontros com as crianças ao afirmar que

[...] um dos principais cuidados ou auxílios consiste em, na medida do possível, deixar de lado o que pensamos saber. Esse gesto ajuda a pensar com as crianças e a deixar-se pensar pelas crianças; é uma oportunidade de esvaziar-se, um esvaziamento daquilo que se crê saber sobre as crianças e a infância para que novos saberes possam nascer.

Experimentamos encontros que aumentaram nossa potência de agir e nos possibilitaram viver/compor *curriculosafetos* na tessitura das aprendizagens cotidianas. A invenção cotidiana da escola, nas diferentes redes das quais é constituída, altera e tece currículos a partir dos usos que são feitos de materiais, espaços, vozes, cores, sensações... propiciados no encontro dos corpos. Esses se aproximam entre sons e silêncios produzindo maneiras de tocar, de sentir, de dizer, de viver.

Imagem 8 – Um bom encontro



Fonte: arquivo pessoal

As conversas entre as crianças e os bonecos apresentaram a mágica do encontro com o fantástico, com o inusitado, com o inventado por elas nas redes tecidas dentro e fora da escola. Não havia hierarquia de saberes ou poderes. Havia potência de querer e de produção de afetos que provocavam outros aprendizados, outras linguagens até então não utilizadas ou desprezadas, outras maneiras de dizer, compor, ser, falar, amar e viver. Nesse sentido, outras redes e atravessamentos foram produzidos nos encontros com os bonecos – encontros consigo e com os outros. Já não eram “cada um”, eram “todos”. Redes de subjetividades tecidas entre *curriculosafetos*.

Referências

- ALVES, N. et al. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.
- CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- _____. **Sobre o teatro: um manifesto de menos – o esgotado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

- _____. **A imanência:** uma vida. Disponível em: <www.letras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/.../xiii.html>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Uma conversa, o que é, para que é que serve? In: Diálogos. Lisboa: Relógio d' Água, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KOHAN, W. **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LINS, Daniel. *Manque's School* ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade:** Revista da Ciência da Educação. São Paulo: Cortez, v. 26, set./dez. 2005.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético-afetivo**. Campinas/SP: Alínea, 2009.
- PEREIRA, Dulcimar. **A arte do teatro de bonecos como disparadora de encontros na constituição dos curriculosafetos na escola**. Vitória: UFES, 2013. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.
- SPINOZA, B. de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Capítulo 7

Formação de professores e o *cincurrículo* como experiências de quebra das imagens clichês nas escolas

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

A imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê.
(Gilles Deleuze)

A presente escrita problematiza os modos pelos quais os conceitos de cinema e o uso de suas imagens nos processos formativos com docentes potencializam a discussão do currículo escolar como um movimento de microlutas e de resistência à produção dogmática do pensamento.

Por meio do estabelecimento de redes de conversações (CARVALHO, 2006) com professores de uma escola de Ensino Fundamental de periferia da Rede Municipal de Vitória/ES, evidenciava-se a problematização curricular como um dos processos que atuam diretamente na formação docente e, conseqüentemente, na produção de subjetividades nas escolas. Uma cartografia de pesquisa intencionava seguir os processos não dogmáticos de formação docente pelas linhas do debate curricular que convidava a “rachar as palavras e as coisas” (FOUCAULT, 1979), dito de outro modo, a potencializar as redes de conversações com os professores pela “denúncia dos clichês” (DELEUZE, 2007) que encadeavam automaticamente as práticas curriculares.

Assim como Bergson (2006a), que entendia o universo material como um metacinema, buscou-se problematizar os discursos produzidos pelos professores acerca do currículo com base nas potencialidades que o cinema apresenta como uma forma de pensamento que se lança ao real social. O autor argumenta que tudo são imagens e que estas estão o tempo todo deslizando uma sobre a outra, o que leva a pensar que tanto os discursos sobre o currículo quanto as práticas curriculares que se materializam no cotidiano compõem algumas imagens do pensamento na escola brasileira.

Importou compreender, então, o que tem movimentado o pensamento de professores nos sistemas de ensino públicos: um projeto

racionalista ocidental que se constitui independente das diversas realidades que atravessam o cotidiano escolar, ou a necessidade de rupturas com essas amarras universalizantes que homogenizam os modos de aprender e ensinar?

A problematização dos modos de constituição dos currículos escolares e dos sentidos de aprender e ensinar, nas escolas públicas, perpassou por pensar essas situações pelas potencialidades das redes de conversações tecidas com os professores, tomando-as, também, como constituintes de *imagensnarrativas* do pensamento (dogmáticas e/ou não dogmáticas) nos *espaçotempos* da escola. Desse modo, essa escrita se aventura em deslizar por alguns conceitos filosóficos criados ou, deleuzianamente falando, “roubados” do cinema. A utilização do cinema para pôr em questão as experiências curriculares se faz pela sua capacidade de fazer conexão com o “outro” do pensamento, ou seja, com os processos de relação diferencial. As associações tecidas visam mobilizar novos sentidos e novas expressões para o campo do currículo a partir das contribuições do cinema, tomando-o como um *cincurrículo*, pois, como Machado (2009) argumenta, o cinema é uma forma de pensamento, um tipo de pensamento não conceitual, mas que é procedido por imagens.

É nesse contexto que as contribuições de Bergson (2006), Deleuze (2007), Foucault (1979), Guéron (2011) e Machado (2009) atuam como intercessoras teóricas nas composições das formas e das forças que entram em relação na tessitura de um *cincurrículo* na escola.

Os conceitos de “verdade-filme” e “mentira-filme” de Guéron (2011) são convocados na discussão sobre as relações de universalização e moralização da história em busca da tão almejada verdade ou modelo de existência a ser seguido e exercido pelas pessoas, na tentativa de impor uma padronização da docência e do currículo com a construção de um projeto que busca constituir um “Todo-filme, organicamente fechado” (GUÉRON, 2011).

O cinema, pela ótica Bergsoniana e Deleuziana, ajuda a pensar como tecer relações mais diretas com o tempo e com o pensamento, pois, mesmo inicialmente engendrado por um sistema de verdade e de reconhecimento, com o cinema neorrealista torna-se possível fugir e escapar da estruturação alienante da vida. Assim, os espectadores deixam de contemplar, apenas, e passam a ser *personagensespectadores* dos acontecimentos, ao denunciar e quebrar as imagens clichês que têm aprisionado as ações e os pensamentos.

Pensar a escola pela lógica cinematográfica possibilita, segundo Deleuze (2007), exceder nossas capacidades sensorio-motoras e perceber “[...] algo poderoso demais, injusto demais, mas, às vezes, também, belo

demais”. É perceber-se agindo e reagindo às imagens postas, propostas e impostas às práticas curriculares.

Esse modo de pensar os cotidianos da escola cartografa movimentos do pensamento que tanto se configuram pela busca recognitiva, moralizante e dogmática, como, também, pelas apostas éticas, estéticas e políticas que bordejam o debate nas redes de conversações com os professores acerca do campo do currículo. Nesse sentido, esses conceitos são aqui mobilizados para movimentar o pensamento a uma prática de denúncia das imagens *clichês* nas escolas e para a “vidência” (DELEUZE, 2007) de práticas curriculares criadoras de novos mundos.

Aproximações entre cinema e currículo escolar: fissura entre clichês e fabulação

A busca pela verdade tem se configurado como desejo da humanidade ocidental. Nietzsche (apud GUÉRON, 2011) vai dizer que é uma luta voraz, uma obsessão da sociedade ocidental, que geralmente tenta moldar e eliminar da vida tudo que não esteja enquadrado pelos modos universais e estáticos. Ou, pelo menos, tudo que não leve o processo histórico ao ordenamento racional. Uma vontade de verdade, uma “ditadura” do homem verídico que foi produzindo diversas tiranias modernas por buscar algo fora da vida e da história.

Deleuze (2009, p. 196), em “Diferença e Repetição”, discute a associação entre a busca pela verdade e o estabelecimento da imagem do pensamento com base no pressuposto da recognição, ou seja, no modelo da representação, ao dizer que “quer se considere o *Teeteto* de Platão ou as *Meditações* de Descartes, a *Crítica da razão pura* de Kant é ainda esse modelo que ‘orienta a análise filosófica do que significa pensar’”.

Foucault (1979), no texto “Casa dos loucos”, argumenta que esse movimento se dava como se pela “mágica da verdade”, que era um procedimento dos objetivos da velha magia que buscava o aparecimento e o acontecimento da verdade, e foi assimilado e aprofundado pela ciência moderna com os processos judiciais de confissão e culpa presentes até os dias atuais.

A necessidade de desvelar o real e de apresentá-lo tal como é foi almejada pelas ciências, pela razão, como mostram Deleuze (2009) e Foucault (1979). Porém, essa busca ultrapassou os limites da filosofia e das ciências e agenciou diferentes meios, espaços e tempos de *saberesfazeres*, tais como a literatura, a música, a pintura e o cinema.

Para pensar a partir desse postulado, basta que o sujeito deseje, pois, naturalmente será conduzido a encontrar a verdade no mundo exterior,

pois ela já está dada, cabendo apenas a recongnição ou o reconhecimento. Para Nietzsche (apud GUÉRON, 2010), esse homem verídico, o homem da “vontade de verdade” acaba por se constituir, já no século XIX, um agente do niilismo, ou seja, ele é tomado por formas e forças que tentam eliminar os desejos, os movimentos, os devires e as imprevisibilidades da vida.

Essa lógica se afirma nos sistemas de escolarização. A força desse postulado presente nas teorizações platônicas, descartianas e kantianas tem afetado os movimentos educativos com a produção de vários clichês que tentam definir os modos de estarem, alunos e professores, dicotomizando a produção de conhecimentos, os modos de aprender e ensinar e de se constituir nas escolas entre os bons e os maus pensadores, entre a verdade e a mentira.

Criam-se os clichês reconhecidos e representados nas seguintes imagens: a) O bom professor-generoso, vocacionado, amoroso, assíduo, pontual, paciente, que não tem problemas pessoais, que trabalha por amor, que busca a verdade exterior para transmitir a seus alunos, sem muito questionar; b) O bom aluno – dedicado, disciplinado, inteligente, educado, de boa família, que não traz e nem cria problemas para a escola.

A não adequação a esses modelos de professor e aluno produz os rótulos de preguiçosos, de incompetentes e de imorais, pois a lógica da imagem dogmática do pensamento considera que para aprender basta apenas que o aluno tenha boa vontade para reconhecer e representar os conhecimentos científicos, ou seja, para que saia do mundo de mentira e encontre a verdade. E que, para ser bom professor, basta que domine, explique, transmita bem os conteúdos disciplinares.

Assim, a produção das imagens clichês foi colocada em questão durante várias redes de conversações tecidas com os professores. Em uma específica, que dialogava sobre “Gênero e Sexualidade nas escolas”, foi exibido o filme de curta-metragem “**Minha vida de João**” e, para disparar conversas, indagou-se de que maneira as imagens apresentadas ajudavam a problematizar a questão da diferença dentro das escolas?

Imagensnarrativas são disparadas.

Acho que as imagens vão mostrar como os jovens estão se abrindo para esta experiência assim, vão definir, namora menino, namora menina... namora não, fica... (Personagem I).

Eu acho que o filme traz uma importante discussão para vermos o preconceito que a gente tem. São coisas que a gente que está ali como professor, a gente está ali inteiro, com todo conhecimento do nosso

Imagem 1: Compilado de imagens do filme “Minha vida de João”



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=LESrHIGGon8>>. Acesso em: 10-06-2014.

corpo, com toda esta cultura que está posta... e a gente tem que lidar, no meu entendimento, da forma que a coisa saia naturalmente. É na sutileza mesmo que a gente vai reforçando este ou aquele preconceito. É claro que quando a gente para, pensa e discute, a gente já quando vê alguma coisa, talvez a gente possa usar outras palavras... isto não quer dizer que eu não seja preconceituosa... (Personagem C).

A discussão apresentada destaca a tentativa de pôr em análise a produção de imagens-fixas para a sexualidade. Na narrativa da personagem I, pode-se notar uma abertura para pensar na circulação de

discursos clichês que atualmente envolvem a sociedade, tratando as relações homossexuais entre jovens como sendo uma mera produção de desejo produzido pelo “capitalismo rizomático” (PELBART, 2011).

Ao ressaltar um capitalismo rizomático que busca novas formas de exploração em um mundo conexcionista, o autor e as narrativas docentes apontam para o fato de que estamos cada vez mais envolvidos por clichês que paralisam o movimento do pensamento. Faz acreditar que os jovens estão se abrindo para experiências homossexuais por uma questão de moda imposta pelo capital, o que acaba por deslocar a problemática do preconceito para uma conotação de experimentação ou de modismo, sobrecodificando a discussão da diferença e da aceitação do outro como legítimo outro.

As imagens do filme apresentam os clichês que marcam a imposição de um modelo de homem heterossexual: o pai que assiste ao jogo de futebol, que ao fazer uso de álcool agride a mulher, o menino que deve brincar de bola e carrinho, namorar uma menina. Outras imagens de existência masculina são apagadas ao se retirarem do campo de possibilidades éticas e estéticas da vida daquele indivíduo: o uso do batom, do salto alto, do namoro com outro menino.

O regime de imagens destacado por Deleuze (2007), imagem-ação, imagem-percepção e imagem-afecção é, nesse caso, conduzido pelo predomínio de narratividades hegemônicas que inviabilizam o outro e a diferença. Bergson (2006a) dizia que nossa percepção é limitada e, com isso, acabamos por notar apenas uma pequena parcela de realidade entre tantas outras existentes. Desse modo, bloqueiam-se as imagens-afecção, ou seja, as possibilidades de afetar e de ser afetados, de evidenciar outras políticas de afirmação de uma vida.

Essa lógica dogmática de pensamento se materializa como exclusão do diferente, do que não segue o padrão ditado pelo código de verdade, estabelecido pela racionalidade moderna, ou se atualiza como obrigatoriedade de ser outro que não eu.

Desse modo, a narrativa da personagem C faz pensar nessa forma de exclusão pelo viés do preconceito e pelas maneiras que a sociedade vai, sorrateiramente, reafirmando um modelo de existência e os discursos clichês de respeito ao diferente. A personagem faz uma importante observação para o fato de o preconceito estar enraizado na sociedade moderna e para a dificuldade de se romper com as imagens-clichês que reforçam os procedimentos de exclusão do outro.

As imagens-clichês, engendradas pelas engrenagens capitalistas, tentam, portanto, atuar na produção do desejo. Pelbart (2011, p. 103) explicita:

Poderíamos mostrar que quase todas as invenções que alimentaram o desenvolvimento do capitalismo foram associadas à proposição de novas maneiras de se “liberar”, e isso desde a parafernália eletrodoméstica, informática, até o turismo, a sexualidade, o entretenimento. [...] O capitalismo mercantilizou o desejo, sobretudo o desejo de liberação, e assim o recuperou e o enquadrou.

A provocação feita pela personagem C questiona os discursos que tentam criar uma imagem de neutralidade para o professor, apresentando-o como não preconceituoso ou como o que somente aplica o conhecimento científico em suas aulas. A docente vai além ao dizer que “[...] *é na sutileza mesmo que a gente vai reforçando este ou aquele preconceito [...] talvez a gente possa usar outras palavras... isto não quer dizer que eu não seja preconceituosa*”.

Diante da força dessa imagem que tenta prejudicar a imanência da vida, a personagem segue na conversação sobre imagens da sexualidade, dizendo da dificuldade de se despir dos preconceitos e da produção de verdades construídas ao longo da história como um processo de negação do outro.

Acho que este processo de reconstrução é o mais difícil, sabe! São muitos anos processando aquelas informações todas... Você tem que se despir daquilo tudo. Jogar tudo fora e começar do zero. Como a gente faz para isso, sabe? É uma dificuldade grande! O interessante é que se pega livros que falam especificamente sobre sexo e sexualidade nos tempos e você vê que não é nada disso. Isto tudo foi criado por conta das questões religiosas, muito antes disso, era tudo muito natural... para o homem ou a mulher... Eles trabalhavam com a questão do prazer, o prazer era o principal. Não importava quem estava envolvido naquele momento de prazer (Narrativa da personagem C).

Essa *imagemnarrativa* remete para aos jogos de verdade que as sociedades escolheram para trilhar suas técnicas de individualização de referências. Mediante a esses jogos, uma imagem que se afina com o verdadeiro, que possui forma de verdade, movimenta uma maquinaria cognitiva que engessa a produção do desejo e os modos de existência, dificultando que as pessoas consigam pensar em como “*se despir daquilo tudo. Jogar tudo fora e começar do zero*”.

Uma imagem que representa dentro da escola um modelo molde discursivo para o *estar* aluno e professor. Imagens-clichês sobre sexualidade que vão desenhando, nos movimentos de profissionalidade docente, molduras para suportar os embates de uma vida que pulsa em todos os aspectos: sociais, econômicos, políticos, culturais, sexuais e cognitivos.

É sobre essa moldura ou imagem, segundo Deleuze (2006, p. 192), “[...] que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar”. É também a partir de uma imagem dogmática que se faz circular nos discursos de exclusão ou de legitimação de saberes e práticas, entre os quais o discurso sobre a sexualidade, que pode operar um mecanismo de biopoder ou, até mesmo, de biopotência, ou seja, de opressão, porém, ao mesmo tempo, de resistência.

A vontade de resistir aos moldes e aos estigmas aparece como uma alternativa possível para se sobrepor às imagens fixadas do aprender e ensinar nas escolas, assim como aposta Pelbart (2011, p. 106), “[...] as forças são realidades que tendem sempre a transbordar as fronteiras a partir das quais se opera sua repartição”. Uma biopotência apresenta-se nos discursos docentes pelo viés do cuidado de si e do outro, uma perspectiva ética foucaultiana que balança as estruturas de algumas teorias do conhecimento, ao apontar para a necessidade do encontro com o outro, para o constituir-se como uma dobra do de fora no de dentro e do de dentro no de fora, na qual a estrangeiridade e a alteridade permitem novas estéticas para a existência.

Acho que a proposta do filme era trazer os clichês cotidianos sobre as sexualidades. A borracha que apaga o que não é permitido pela lógica de nossa sociedade e o lápis que desenha o modelo. Isso eu achei fantástico, me fez pensar que tem uma coisa que é maior do que o meu preconceito: que é o outro, eu me remeto à questão do cuidar de si que a gente discutiu no nosso último encontro. Se eu vejo que o outro, ele é o detentor do mal porque ele é homossexual, negro, magro demais, gordo demais, porque é mulher, prostituta. Como eu cuido deste outro? Desse meu outro aluno que não é como os outros meninos, por exemplo... Que ele dança até o chão... Vou cuidar de que forma? Modelando o comportamento dele... Eu vou dizer: a partir de hoje você não dança mais assim não... Isto não é coisa de menino? (Narrativa da personagem B).

Entre as engrenagens que movem a maquinaria que sobrecodifica a existência e os movimentos aprendentes, existe um campo de atuação possível: o encontro com o outro de meu pensamento. Nesse encontro, é possível explodir em linhas fugitivas que tentam a todo instante romper com a dogmatização dos modos de pensar e de viver. Desse modo, Deleuze (2003) destaca a necessidade de libertação do pensamento, entendendo que pensar não é apenas uma propriedade filosófica, mas, é uma propriedade de qualquer tipo de saber: as ciências, a literatura, as artes, e também o cinema. Pensar é uma apropriação dos signos que liberam os sentidos para a criação e invenção de outras artes da existência, ou seja, pensar é fabular a vida.

A necessidade de liberar o pensamento também é destacada pela docente em conversação, ao argumentar que:

Existe um termo que fala de mente aberta e é quando a gente consegue se deslocar deste pensamento, de todas as verdades e convicções que a gente tem. A gente coloca em dúvida, né. Será que é assim mesmo? Será que eu tenho que agir deste jeito? Em última instância é melhor deixarem as coisas fluírem, sem se posicionar daquela forma que você entende que já vai reforçar a coisa. Na sala de aula, quando você entende que é um direito da pessoa estar ali na condição de conviver, de aprender, principalmente, então a gente tenta tirar isso (Narrativa da personagem C).

O que vibra na narrativa da personagem é justamente a busca por percorrer as fronteiras dos pensamentos dogmáticos, alargá-las e, nas brechas de uma vida, constituir pensamentos esvaziados de convicções, de certezas sobre o que deve ser o outro. Mesmo quando a força de um modo de agir e pensar automatizado pela racionalidade moderna excludente marca, na fala da professora, um clichê disfarçado pelo direito de a pessoa conviver e aprender.

Ainda que em sua narrativa tente expandir as possibilidades de atuação dos professores em relação à sexualidade, as amarras ainda vigoram como discursos politicamente corretos. A forma de não reforçar o preconceito, por muitas vezes, é assumida como uma falta de posicionamento (“*deixar as coisas fluírem*”) e de não diálogo com/sobre o outro, que mesmo sendo diferente de mim, me coabita.

Essas conversações extravasam docências imbricadas por formas e forças macro e micropolíticas. A força das conversações balança a aposta deleuziana em um pensamento sem uma imagem fixa, sem uma identidade que aprisione as ações a clichês de funcionamentos morais que vão, como Nietzsche diz, conduzindo o homem a um niilismo, ao engessamento, à morte, a desistir de se inventar e reinventar.

Guéron (2010), ao problematizar a relação da “Vontade de potência” ou “Vontade de poder”, conceito nietzschiano, e a produção de um cinema que mobiliza o pensamento como força autoinventiva ou como valorização da vida, destaca que o niilismo ou a “vontade de vingança” presente no homem verídico, teorizado por Nietzsche, almeja a racionalidade a todo preço, destacando que:

O filósofo alemão [Nietzsche] vê estes personagens como agentes do niilismo, porque de uma maneira ou de outra eles estão empenhados na atividade ressentida de querer controlar a vida, submetê-las a sentidos fechados, estáticos e predeterminados; enfim, aniquilar da

vida e da história todo o movimento e devir que, na realidade, é o que potencializa nos homens suas vontades criadoras (GUÉRON, 2010, p. 119).

É sobre essa racionalidade, essa verdade, que Deleuze (2007) e Nietzsche (apud GUÉRON, 2010; 2011) se opõem, mas é nesse ponto que buscam potência. É em meio a essa “máquina abstrata” (DELEUZE; GUATTARI, 1995), ou “niilismo” (NIETZSCHE apud GUÉRON, 2010), que os filósofos acreditam ser possível e urgente fissurar o modelo de endurecimento do pensamento. Deleuze e Guattari (1995) falam que, em meio às linhas molares, existem também linhas moleculares e linhas de fuga que permitem criar outros sentidos e sensações para os acontecimentos. Assim como Nietzsche (apud GUÉRON, 2010) aposta que mesmo o homem da vontade de verdade, o agente niilista, também apresenta uma potência falsificadora capaz de subverter a morte em vida.

Como agentes niilistas, os professores são afetados e suas percepções não apenas lutam por continuar encadeando pensamentos automatizados. A imagem-percepção recorta, faz surgir também um enquadramento, um corte ou um quadro sensível, uma imagem-afecção que afrouxa o arco sensorio-motor e permite um outro possível se instituir como tempo do acontecimento ou sua duração.

O enquadramento criado pela imagem-percepção, com a emergência de uma imagem-afecção capaz de se constituir de forma reflexiva e intensiva, é o que abre a vida para outras atuações, experimentações e atualizações possíveis. Por meio desse intervalo os docentes podem se constituir como corpo sensível que faz interferências intensivas em suas práticas pedagógicas e em seus processos de constituição, pela potência que lhes afeta. Assim, a imagem-afecção:

[...] não só garante passagem do sensorial (imagem-percepção) ao motor (imagem-ação), ela permite ao mesmo tempo superar a imagem-movimento subjetiva. Mostra como se passa da imagem-movimento à imagem-tempo, dilatando o arco sensorio-motor individualizado para orientá-lo na direção da potência virtual que o afeta (SAUVAGNARGUES, 2009, p. 59).

Potência em suspensão, virtualidades convocam a efetuar outros afetos, a atualizar novas sensações e sentidos: provocam o corpo de professores em redes de conversações na escola, pelas imagens-cinema do filme “O Balão Vermelho”⁶, a mover os circuitos da memória, a se

6 O filme, lançado em 1956, ganhou a Palma de Ouro como melhor curtametragem do Festival de Cannes (1956) e o Oscar por Melhor Roteiro Original (1957), além de vencer o

instalar na coalescência que cristaliza o virtual/atual e a buscar uma potência criadora capaz de subverter a morte em *vidaescola*.

As *imagensnarrativas* de “O Balão Vermelho” se compõem por movimentos niilistas de tentativas de aprisionamento dos afetos entre um garoto e um balão. Porém, as relações tecidas trazem processos de subversão da tristeza em alegria, encantamento, fantasia e fabulação.

O encontro entre garoto e balão movimentava o pensamento e abre os canais para a efetuação dos afetos, compõe um outro modo de existência singular, cria uma imagem-cristal de um tempo que não se pode medir, mas apenas sentir como duração do acontecimento.

Imagem 2: Imagem do filme “O Balão Vermelho” – encontro entre menino e balão



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18 maio 2014.

As imagens de um menino e um balão praticando os diferentes *espaçostempos* de uma vida parisiense incomoda a racionalidade, provoca o pensamento dogmático a coibir esse encontro. A sociedade e suas máquinas tentam romper com esse acontecimento que é para além da ordem do corpo, mas que, de forma incorporal, libera imagens-afecção que duram e perduram no tempo.

prêmio de melhor filme educacional da década, concedido pela New York Film Critics (1968).

Imagem 3: Imagem do filme “O balão vermelho”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18-05-2014

Essas e tantas outras cenas mexiam com os professores em suas cadeiras, com o silêncio de seus corpos que já buscavam o outro para dialogar. Após a exibição do filme, importou questionar aos docentes: que relações poderiam ser estabelecidas entre o filme e os cotidianos da escola?

Eu fiquei pensando aqui, por que que nós adultos resistimos tanto ao que é simples? O filme mostra o caso do balão, mas eu me lembrei do caso de um menino da minha turma que todo dia trazia brinquedos, todo dia era a mesma coisa, eu falando e ele desviando a atenção da turma com aqueles brinquedos. Eu ficava muito brava com aquela situação, pensava que estava atrapalhando meu conteúdo, que não daria tempo para eu ensinar conteúdos importantes, que eles seriam os maiores prejudicados. Olha que eu sou professora de Artes. Eu tomava os brinquedos todos os dias e devolvia no final da minha aula, até que um dia ele entrou com um monte de folhas de plantas e ficou brincando com os colegas no fundo da sala, eles fizeram uma rodinha e nem olhavam para mim, isso crianças do 2º ano. Nossa, eu fiquei muito nervosa, assim, achei aquilo um desrespeito com minha aula. Fui lá para tomar o brinquedo, mas quando cheguei eu disse: me passa esse brinquedo aqui. Você já sabe que é proibido trazer brinquedo para minha aula, você não vê que está atrapalhando todo mundo? Nesse dia eu tive uma lição, sabe. Ele me respondeu de forma bem simples: mas eu não trouxe mais brinquedo não, isso aqui é só

folhinha. Folhinha não é brinquedo por isso eu trouxe e a gente não tá fazendo nada, só brincando de bafo. Fiquei tão mobilizada com a capacidade de burlar daquela criança, aquela ação me obrigou a repensar o que eu estava fazendo com as minhas aulas que as folhinhas de plantas ganhavam mais significado para eles do que meus conteúdos (Narrativas da personagem V).

As imagens-cinema de “O Balão Vermelho” provocam as imagens escola. Incomodam o pensamento dogmático e evocam das zonas de lembranças experiências de um tempo linear que busca a ordem das coisas, dos conteúdos e das pessoas. Convidam a dobrar-se sobre outras imagens possíveis que traduzem, transcrevem e transcriam as intensidades das crianças, suas burlas e suas folhas ou balões.

Essas imagens convidam a pensar na potência do encontro com o outro do pensamento, com os corpos que vibram e produzem outras forças, fluxos e formas de expressão que não reproduzem apenas o que a docente espera das crianças, mas que fazem a docência experimentar coisas de outra natureza, pois, põem em análise os sentidos das palavras e das coisas, das disciplinas, dos conteúdos, das exigências escolares.

As imagens-cinema, assim como as imagens escola, deslizam entre a vontade de verdade e a vontade de potência. As imagens do filme agem sobre as imagens da escola, ao enquadrar o que interessa, como na *imagemnarrativa* da personagem V. Elas povoam as redes de conversações com uma vontade de quebrar o automatismo das imagens-movimento que desencadeia lógicas e pensamentos tristes, que produzem maus encontros e diminui a potência de agir.

A folha, como o balão vermelho, violentou o pensamento da professora. A imagem-aula prevista pela docente foi desestabilizada, afrouxada pelo acontecimento que, como uma imagem-afecção, emerge da força dos corpos infantis que se permitem encontrar e produzir bons encontros. Um modelo de aula e de currículo se rompe, assim como a quebra do clichê “boa aula”, e a professora é deslocada de seu lugar de verdade para uma zona de afetos e de experimentações onde lhe são permitidas outras maneiras de constituir uma relação de ensino e de aprendizagem com as crianças.

A narrativa cristaliza uma relação na qual o que se porta em virtualidade não é apenas passado ou memória de experiências docentes, mas diferentes possibilidades de atualizar outros modos de saber e fazer o cotidiano escolar. Entre tantos possíveis que coabitam os cotidianos das escolas, as narrativas cristalizam outros movimentos dos pensamentos e suas vibrações corporais.

É muito engraçado como qualquer coisa na mão de uma criança vira um balão vermelho, como no filme. Tem aquelas crianças que adoram desenhar e ficam o dia todo usando seu caderno para fazer seus desenhos, e nada de copiar a matéria, de fazer exercício. Tem aquelas meninas que só querem dançar. Tudo isso nós vemos todos os dias, mas o que mais me chamou atenção é que a escola acaba sendo um lugar onde essas coisas todas acontecem o tempo todo, por mais que a gente tente barrar as coisas, mas elas sempre estão lá. (Narrativas da personagem P).

E as imagens continuam a deslizar umas sobre as outras, em sobreposição, circulando em “variação universal” (BERGSON, 2006a). Não se fundem somente como cristais do tempo, estão o tempo todo se fazendo perceber entre as imagens-movimento e as imagens-tempo. Nesse bailado de imagens, a força de um pensamento dogmático se exerce e preza pela Moral, também se apresentando nas redes de conversações com os professores em formação continuada.

Tem uma coisa que eu fico observando nesses filmes e até mesmo nas nossas falas. Parece também que o que é certo é deixar a criança fazer o que ela quer e o errado é o professor cobrar e proibir certas coisas. No filme isso fica claro, o professor e o diretor, eles tentam proibir a entrada do balão, punem o garoto e parece que a escola é cruel, mas esquecem de dizer que nós somos cobrados pelo fracasso escolar, pelo baixo IDEB, pelos índices de reprovação, tudo isso cai nas costas do professor, porque professor bom é aquele que exige do aluno e não aquele que deixa a criança brincar, não é isso que nós vemos todos os dias? (Narrativas da personagem D).

Uma moral ou vontade de verdade se configura como discurso que tenta determinar a maneira correta de uma professoralidade em ação e de estudantes em escolarização. A docente traz à tona toda uma maquinaria abstrata que tenta capturar os modos de subjetivação de professores e alunos com as exigências de currículos e formações docentes que atendam às demandas de uma lógica capitalista de vida que visa à regulação da qualidade da educação com avaliações nacionais de larga escala.

Nesse sentido, uma imagem dogmática se afirma e lança sua arma de captura sob os processos de subjetivação: a afinidade com o verdadeiro, a boa vontade de pensador. Ser bom professor, cobrar, exigir, obter bons resultados em avaliações nacionais, se transfigura como afinidade do pensamento como verdadeiro. E Deleuze (2009, p. 193) provoca: “Com efeito, quem, senão a Moral e este Bem que dá o pensamento ao verdadeiro e o verdadeiro ao pensamento...?”.

Essa moral questionada por Deleuze é aquela que se institui como única imagem possível para as vidas, traçando modelos de adequação aos desejos de uma máquina capitalista que corta o plano de imanência e os processos de subjetivação dos indivíduos, capturando seus movimentos de criação e de resistência. Diante disso, o autor aposta em outras movimentações que “[...] em vez de se apoiar na Imagem moral do pensamento, ela tomaria como ponto de partida uma crítica radical da Imagem e dos ‘postulados’ que ela implica” (DELEUZE, 2009, p. 193).

E é justamente pela crítica radical da Imagem dogmática que se torna possível pensar para além das determinações ou da supervalorização de uma imagem em detrimento de outra. Nesse sentido, se torna pertinente perguntar:

Se tudo é imagem, como dizia Bergson (2006a) e, se como argumenta Deleuze (2007), não há uma evolução entre as imagens (movimento e tempo), que sentido porta a dicotomia entre as imagens presentes nos discursos dos professores em formação continuada? Por que ainda se percebe a necessidade de segregar ou supervalorizar uma imagem em relação à outra?

As redes de conversações potencializam o pensamento quando atacam a dicotomia que se infiltra nas narrativas de alguns docentes que tensionam as imagens entre clichês (bom professor, bons índices, bons alunos) ou entre criação. E outras *imagensnarrativas* se instauram para além de uma única imagem do pensamento.

Como professora eu também me sinto muito pressionada com a aprendizagem da criança e acho que não é só com a aprendizagem, mas como ela vai responder aos exames nacionais, se vai conseguir melhorar de vida, conseguir um bom emprego no futuro, porque isso cai nos ombros da escola, também não acho que não seja obrigação da escola, pelo contrário, acho que a escola tem também essa função, mas que gosto de pensar que não é por causa disso que teremos que ser múmias aqui dentro e nem produzir um monte de pessoas sem gosto pela vida. Eu fico observando as crianças, o que elas gostam e sabe o que eu aprendi com elas? Que elas não nos pedem muita coisa não, elas gostam de coisas tão simples e nós estávamos tão preocupados com a ordem na nossa sala de aula que acabamos com a graça das crianças. (Narrativas da personagem V).

A narrativa explicita a coexistência entre as várias imagens de pensamento. Em sua maneira de perceber o deslizamento entre as imagens, ela não se deixa apenas capturar pela maquinaria capital que toma os cotidianos das escolas com exames nacionais ou, simplesmente, faz uma defesa romântica pelo que as crianças gostam de fazer na escola. Mas faz extravasar em seus processos *narrativosimagéticos* o sentido da escola como lugar de aprendizagem e também como lugar de bons encontros.

A defesa que se estabelece é em prol de uma educação que não se faça pelas “paixões tristes” que tendem a aprisionar as pessoas em um mundo de alienação e de isolamento (CARVALHO, 2009). A projeção da infância para o futuro (conseguir bom emprego) tem se transformado em um clichê que aprisiona as ações pedagógicas em torno da aquisição de conteúdos disciplinares que, por vezes, tende a petrificar a curiosidade e o desejo dos estudantes.

A narrativa posta denuncia clichês como o de “bom emprego”, assim como o de “ordem e disciplina na sala de aula”, que, produzidos por uma imagem dogmática, fazem circular uma vontade de verdade sobre a qualidade da educação que recai sobre os estudantes em forma de niilismo.

As *imagensnarrativas* novamente deslizam e a percepção enquadra um novo corpo:

Mas aí que entra a discussão: como teremos criação se ainda ficarmos pensando dessa maneira? Acho que nem aluno e nem professor tem criado muita coisa não. Sabe por que eu estou falando isso? Porque tudo que estamos falando aqui é o que realmente tem nos pressionado no dia a dia da escola. A criança deve estudar, ou melhor, deve decorar, decorar e decorar. Falamos tanto, pelo menos a SEME fala de uma nova abordagem teórica, a histórico-cultural, mas como? Se a criança dentro da escola parece não ter uma história, uma cultura, uma vida lá fora, parece que vive no submundo, que só o que está valendo é o mundo da escola. E sabe o que é pior? O mundo da escola é chato, não ajuda muito não, não deixa que as pessoas criem. Ai nós vamos escrever no PPP da escola, no plano de ação que queremos contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos e atuantes na sociedade? Ah, tá, como? O máximo que vamos conseguir é criar múmias que só repetem o que foi solicitado. É por isso que eu não aposto mais numa escola que só visa à disciplina, mas numa aula em que as crianças sejam vivas, envolvidas por problemas, pela curiosidade e tem sido muito bacana essa experiência. (Narrativas da personagem V).

O enquadramento dessa *imagemnarrativa* faz surgir uma imagem-afecção que se lança a fissurar a imagem dogmática do pensamento e a tecer pensamentos sem imagem, assim como apontavam os estudos de Deleuze (2003; 2006) e Nietzsche (apud GUÉRON, 2010), por acreditarem que é quando chegamos ao limite da imposição, da submissão do pensamento que somos forçados a lutar, a investir em micromovimentos de resistência pela liberação dos sentidos, pela produção da diferença e de outras verdades.

A narrativa cristaliza sentidos outros para o que se tem criado nas escolas. Violenta com seus questionamentos que não se submetem a aceitar a memorização mecânica dos conteúdos, a produzir uma escola

chata, a escrever sobre história e cultura sem pensar nos processos de subjetivação dos estudantes e a exercer o controle e a disciplina. As indagações se configuram como cristais que movem as virtualidades e trazem à tona lembranças de um ensino dogmático, mas também de desejos de aprendizagens outras que, ao se atualizarem em experiências pedagógicas envoltas por curiosidade, inventam outras verdades e processos de ensino e de aprendizagem.

Deleuze (2003) argumenta que a produção de verdade não é um processo de identificação, mas um encadeamento múltiplo de signos, que intensamente provocam e violentam involuntária e inconscientemente o pensamento a pensar. Trazendo violência ao pensamento, os signos forçam a pensar ou a buscar o sentido. Seguindo essa mesma concepção, Díaz (2012), ao fazer uma análise das obras foucaultianas, vai explicitar que vivemos muito mais na ordem do não pensado (do inconsciente) do que do pensado (consciente) e que por isso existe uma grande abertura para os processos de criação.

Criar pela ordem do não pensado não significa espontaneísmo, mas um movimento do pensamento que não se destina a buscar algo já dado, uma verdade posta para reconhecimento. No processo de escolarização, a aprendizagem pela ordem do que é pensado conscientemente é mais forte, ocupa o lugar de uma imagem dominante, porém, outros movimentos disparam e violentam o pensamento, inconscientemente, a produzir diferença.

Assim, o paradoxo das imagens é posto em análise pelos docentes em seus processos *narrativosimagéticos*, e se retoma a questão lançada anteriormente, a que busca entender quais os sentidos de segregar as imagens.

É engraçado como a criação é vista como contramão da ordem. Eu vejo aqui, estou ouvindo as falas das colegas e uma coisa me incomodou: por que a gente ainda teima em pensar que para criar não precisa existir organização, disciplina. Eu tento criar com meus alunos uma organização que nos permita aprender, experimentar coisas novas. Parece que quando se fala em criar, um novo cientista será descoberto aqui. Eu não penso assim não. Eu estou entendendo que é possível criar na escola, sabe o quê? Criar outras maneiras de ensinar os conteúdos, de conversar, de ouvir o que os meninos têm a dizer, propor que eles interajam com os conhecimentos, que eles se tornem ativos no processo de aprendizagem, isso para mim é criação. Criar para mim é quando meu aluno lá do 5º ano consegue produzir um texto seu, um texto que não é apenas uma cópia do que eu quero que ele faça. Quando meus alunos são capazes de questionar o que estão vendo. (Narrativas da personagem F).

Então, eu também vou nessa lógica que você destacou: a criação não é a invenção de um objeto de valor. E como eu trabalho com arte isso fica ainda mais claro para mim. Às vezes eu vejo o trabalho das crianças e fico pensando: tem uns que são lindos, coloridos, bem acabados, mais não me dizem muita coisa, aliás, me dizem sim: são cópias, seguem modelos capitalistas. Outros, esteticamente, se colocam além do que foi solicitado, são críticas ou inspiram outros olhares, aí eu vejo que o trabalho foi valoroso, por que a criança foi tocada, pensou e não se preocupou em copiar. (Narrativas da personagem V).

As conversações fazem um “afrouxamento do arco sensorio-motor” (SAUVAGNARGUES, 2009), paralisando, por alguns instantes, o encadeamento da lógica demasiadamente escolarizada que faz o processo de ensino e aprendizagem agir e reagir entre aquisição de conteúdos, realização de exames, bons índices, bons empregos. Fazem uma dobra no que está posto como função da escola, quebram os clichês e fazem surgir uma nova imagem para os currículos que se pretende visionária, capaz de perceber e sentir a educação como algo que provoca, toca, inspira olhares e pensamentos e que toma a criação não como outros clichês “inventar um objeto de valor”, “descobrir um novo cientista”.

O cinecurrículo evidencia suas imagens-afecção e as dobras feitas no tempo escolarizado...

Acho que criar só é possível quando a gente se envolve. E não estou falando de relação entre pessoas só não. Como me relaciono com um texto escrito, como me relaciono com um filme, com os alunos, com os outros profissionais. Se existe abertura para aprender, a criação acontece; se não existe isso, só faremos cópias mesmo. (Narrativas da personagem V).

E na variação universal das imagens, cenas do cinema e da escola vão deslizando uma sobre as outras e a percepção vai fazendo seus enquadramentos, permitindo surgir novas montagens...

Quando você colocou o que nos incomodou no filme, eu fiquei até agora me perguntando, eu não tinha resposta, nada me incomodava, mas depois dessas falas eu fui entendendo que tanta coisa incomoda. Olha aquele balão me incomodou também, sabe por quê? Ele se apresentou como a curiosidade da criança. Uma criança curiosa incomoda, ela não presta atenção no que eu quero, a mente dela foge, fica com a cabeça nas nuvens, não é isso? O balão vermelho para mim é a curiosidade das crianças e o desejo que têm por aprender e eu penso que ensinar está diretamente relacionado com a forma como nós, professores, nutrimos esse desejo (Narrativas da personagem E).

Nas relações, nos encontros e nas misturas de corpos afetados pelas/com as redes de conversações estabelecidas com os professores, os movimentos produzidos pelo cinema ajudaram a cartografar alguns sentidos sobre os currículos escolares, pois, como bem destaca Guéron (2011, p. 26), podemos “[...] entender o cinema como uma máquina que revela os problemas do mundo. Por isso, estudar e buscar entender o cinema só tem sentido como parte de um movimento de estudar e buscar entender a própria vida”.

Cinema, currículos e vidas se misturam, já que para Deleuze (2007) cinema e realidade não são coisas distintas. O cinema pode ser considerado como uma potência do real, na qual as falsificações ou ficções também são produtoras de realidades. Percebendo, como Bergson (2006a), que o universo se configura como uma espécie de “metacinema”, as imagens-movimento-tempo dos currículos são vislumbradas pelo viés cinematográfico.

O encontro estabelecido pelas imagens-cinema, entre criança e balão, disparou nas conversações com os professores um debate sobre o que dura e potencializa os corpos vibráteis dos estudantes e a produção de desejo em aprender. Os docentes foram destacando outros movimentos do pensamento que deslizam sobre a molaridade da vida escola e que vão permitindo a produção da liberdade, o encantamento, a conquista de que somente em devir-criança ou devir-balão se é possível traçar um plano de fuga das durezas da sociedade “produtiva demais”, competitiva, intolerante, impaciente e demasiadamente cruel.

O filme destaca que a lógica de sobrecodificação capital e moral atinge também as crianças, não sendo todas que se lançam ao campo do devir. As linhas molares que ajudam a constituir os processos de subjetivação vão moldando o comportamento de meninos e meninas a agirem de acordo como se pede: na escola (silêncio, comportamento disciplinar e exemplar), no filme (disputa pelo espaço, pela destruição do outro).

A intenção de provocar as redes de conversações com as imagens de filmes não foi dicotomizar os processos pedagógicos e nem classificá-los dentro das vertentes do cinema. Mas, a intenção de pontuar como as relações de produção do currículo encontram-se engendradas em linhas que se misturam entre falsificações, ordenamentos, linearidades, universalismos, verdades, mentiras, produções de diversas realidades que afetam os corpos que aprendem e ensinam nas escolas.

Muitas relações tecidas entre as imagens-cinema e as imagens da EMEF “Da Ilha” para discutir as produções curriculares se deram a partir da análise das concepções e dos conceitos que fundamentam o cinema clássico e o cinema moderno.

Imagem 4: Compilado de imagens do filme “O balão vermelho”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=_SaRIP44CQQ>. Acesso em: 18 maio 2014.

O cinema clássico surge com André Bazin e foi fortemente marcado pela busca da perfeita representação do real. Tem como característica a necessidade de neutralidade, de eliminação dos desejos e subjetividades humanas, almejando a racionalidade e a busca pela verdade. Segundo Guéron (2011, p. 31), “[...] é como se a câmera do cinema pudesse exercer finalmente a função do observador neutro que a ciência, havia quatro séculos, obcecadamente buscava”. “Finalmente vos trago, vos mostro, a verdade” (GUÉRON, 2011, p. 32).

Deleuze (2007) nomeia de *clássico* esse tipo de cinema, pela afirmação da crença ocidental na racionalidade e por serem filmes de ficção que se pretendiam totalmente independentes do chamado “mundo real”, mas com suas imagens ditando os modelos de como deveria ser esse mundo. Pautava-se por universalismos e pelo fechamento da história. Com fins determinados, constituía um “todo-filme organizadamente fechado”. As oposições e os binarismos também se configuravam como marcas desse tipo de cinema, apresentando “o sul e o norte”, “o pobre e o rico”.

Essa forma de perceber a vida, como se nota em algumas narrativas, também acomete as escolas, pois a lógica da racionalidade moderna faz-se sentir pelas diversas tentativas dos sistemas educativos de efetuar o fechamento da produção de conhecimentos nos cotidianos escolares. A forte determinação de currículos prescritivos, geralmente, produzidos fora dos muros das escolas, tenta impor ordenamentos aos modos de aprender e de ensinar, transforma os currículos em grades (prisões), em que se tem por obrigação moral de bom pensador representar os conteúdos disciplinares verticalmente organizados.

Em vários momentos das redes de conversações com os professores em formação continuada, a tentativa de fechamento da produção curricular incomodava o pensamento docente e fazia uma dobra nessa força moral de bons pensadores.

E outros processos *narrativosimagéticos* eram disparados durante um encontro com o grupo de professores da EMEF “Da Ilha”. Ao se debater sobre algumas questões que afligem os cotidianos escolares, muitos educadores apontavam em suas falas a falta de tempo pela dureza do calendário escolar. Eis que uma pergunta movimenta a conversação: “*O horário escolar, tão rigidamente hierarquizado, necessita ser assim?*”

Nesse momento, para organizar o debate, foi proposto que os docentes se reunissem em pequenos grupos de três pessoas para discutirem a questão. Diferentes concepções sobre os limites e as possibilidades para o currículo foram apresentadas sobre um contexto de um todo-filme, organizadamente fechado como o horário e a matriz curricular.

O horário escolar deve existir por uma questão de organização e cumprimento da lei que exige. O que podemos é criar espaçostempos onde os alunos podem desenvolver suas capacidades cognitivas, artísticas, diversas de comunicação e expressão. Um ambiente assim, os alunos conseqüentemente sentem disponibilidade e prazer pelo aprender. O horário é fechado, não tem como mudar, mas dentro desse horário você pode criar N espaçostempos. (Resposta por um dos grupos).

Mas assim, de qualquer forma acho que a gente ainda se sente amarrada né? Até no sistema de gestão, quando você tem que colocar tantas aulas de português, tantas aulas de matemática não nos dá muita flexibilidade em termo de sistema, de dizer assim: Não, eu estou trabalhando essa temática aqui hoje, amanhã e depois eu vou trabalhar de forma mais livre (Personagem B).

Às vezes os próprios professores se preocupam que tem que ter tantas aulas disso, tantas aulas daquilo, quando na verdade, o aluno vai chegar aqui com a matriz curricular sem poder fazer nada (Personagem D).

O que os professores apontam ao discutir os fechamentos dos *espacostempos* curriculares nas escolas, é que por uma exigência moral de bons pensadores, feita pelos órgãos que normatizam, regulamentam e controlam a educação, tais como o MEC ou a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), o horário e a matriz curricular precisam ser mantidos. É como se a verdade sobre quando e o que se deve aprender e ensinar estivesse guardada pelas grades disciplinares. A preocupação com a educação centraliza-se na quantificação de saberes escolares hierarquicamente organizados em relação desigual de poder entre as disciplinas, focalizando Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outros conhecimentos.

Esse todo-filme termina, como diz Guéron (2011, p. 35), “[...] quando todo o quebra-cabeça lógico se completa e o encadeamento de causa e efeito se estabelece”. Dito de outro modo, completar o quebra-cabeça educacional tem se restringido a quantificar os conteúdos que são mais importantes nos processos de aprender e ensinar, registrá-los e alimentar o sistema de controle da SEME, como se isso fosse garantia de maior aprendizado. O que se fortalece é uma relação de causa e efeito: quanto mais aulas de Língua Portuguesa e Matemática são oferecidas, mais os alunos aprendem e melhor é o ensino naquela unidade escolar.

É necessário, para essa lógica, conhecer e conhecer cada vez mais a verdade, ou melhor, não basta apenas reconhecê-la, mas também é fundamental bem representá-la nos exames que avaliam a qualidade da educação básica. Nessa relação de causa e efeito, os professores precisam transmitir (ensinar) muito bem essa verdade, cumprir com os conteúdos programáticos presentes nos livros didáticos e, aos alunos, cabe a vontade de saber ou de aprender a dar respostas prontas, acabadas e homogêneas, para, assim, serem bem avaliados nos exames nacionais e dar índices de boa qualidade educacional ao país.

É preciso, então, ecoar uma questão, como o fizeram Clareto e Nascimento (2012) ao vislumbrarem a sala de aula como espaço de invenção: *A serviço de que tipo de vida se coloca o conhecimento?* A partir dessa questão, os autores dizem que por muitas vezes o currículo é compreendido como um continente:

Quer dizer: a sala de aula como um espaço no qual a aula toma corpo, incorpora conteúdos e procedimentos a ela destinados com o fim de escolarizar, ensinar algo bem determinado e planejado, atingir metas definidas previamente de ensino e aprendizagem. Nesse sentido mais comum, a sala de aula é tomada como espaço físico, como um espaço-continente: um espaço que contém os objetos. Assim, nesse espaço de sala de aula, estão, em realidade presente,

alunos, professores, conteúdos e procedimentos didático-metodológicos, regras, comportamentos, poder oficial instituído. Enfim, formas que se apresentam como tais, em sua con-forma-ção (CLARETO; NASCIMENTO, 2012, p. 308).

Os autores destacam que ao tomar o currículo como um continente, como um espaço físico de aprendizado, o conhecimento estará a serviço da recongnição, de uma vida de reconhecimentos, pois a relação do saber encontra-se determinada pela busca do sujeito, com sua interioridade pura, em desvelar o objeto, que é exterioridade pura. Os sujeitos desse currículo são isolados em um continente, na tentativa de decifrar o objeto, de representá-lo, sendo movidos por uma política cognitiva de “reconhecimento” dos saberes disciplinares e não de sua criação ou reinvenção.

Fazendo a crítica a essa lógica de pensamento, Kastrup (2005, p. 1281) destaca que a cognição, como um processo de invenção de si e do mundo, é esvaziada de sentido e o conhecer reduz-se a uma lógica de resolução de problemas dados pelo ambiente, ou seja, “[...] o que prevalece é a crença de que o conhecimento é configurado pelos esquemas recognitivos, pelas regras e pelos saberes anteriores”.

Como no cinema clássico, que tenta mostrar a verdade, a realidade tal como é, de forma neutra, o currículo como continente torna-se um todo-filme imposto e proposto pelos sistemas de educação, envolto por um cinescola-clichê, denunciado pelos professores que sentem suas amarras e buscam outras composições que fujam da dureza dos currículos prescritos que tentam anular as diferenças e, pelas bases legais, tentam igualar a todos nas escolas.

Clareto e Nascimento (2012), com base na discussão que Nietzsche traça sobre a vontade de verdade e a moral como postulados que isolam a busca pelo conhecimento em políticas cognitivas do “reconhecer”, dizem que esse é um modo de eliminar as diferenças pela aproximação dos iguais, ignorando o diferente e tornando-o igual a algo já conhecido. Assim, surge o continente do conhecer como um processo de reconhecimento, a busca por algo conhecido no desconhecido, ou seja, afirma-se um território-escola por intermédio dos clichês.

Entretanto, mesmo destacando que por muitas vezes discutem a matriz curricular e quando os alunos chegam à escola pouco podem fazer para modificá-la, os professores ressaltam que tentam criar outros *espaçostempos* de produção de conhecimentos. Tentam fissurar o fechamento imposto e escapar dos binarismos e oposições que têm cerceado o todo-filme da educação brasileira: professores *versus* alunos; saber *versus* não saber; bem *versus* mal.

A gente pensa que não, que não tem que ser assim. Podemos educar para a autonomia, utilizando as habilidades que aluno e professor apresentam para desenvolver uma aprendizagem significativa e enriquecedora (Resposta de um grupo).

Essa questão aí de horário, de quantas aulas de Língua Portuguesa, Ciências, História, isso já é uma coisa que a gente tenta ter mudanças aqui nessa escola. Por exemplo, por que não pode ter uma aula a mais de arte para que façam outra coisa nesse momento, né? É preciso que o aluno esteja ali em contato com a aprendizagem que não seja x aulas de Língua Portuguesa, x aulas de Matemática, que esse horário seja bem flexibilizado e sensibilizado. Foi muito bom para a escola (Personagem A).

As narrativas das professoras expressam que o processo de aprender e ensinar nas escolas não está preso apenas a um continente ou a um todo-filme fechado na resolução de problemas postos pelos conteúdos programáticos das disciplinas, mas que os acontecimentos produtores de conhecimentos nas salas de aula são movidos por um coletivo de forças que emanam dos sentidos produzidos pelos professores e também pelos alunos, portando virtualidades que a qualquer instante podem desestabilizar a verdade-filme das disciplinas rigidamente organizadas pela matriz curricular.

As salas de aula guardam abertura dos quantitativos de aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, etc. Os sentidos dos currículos não estão fixos nas profundezas do domínio dos saberes contidos nas grades (prisões) disciplinares. Eles emergem e deslizam na superfície das relações produzidas nas salas de aula, nas composições entre os conhecimentos escolares e as atualizações feitas pelos alunos e professores. Como destaca Kastrup (2000, p. 375), “[...] toda forma atualizada [...] é um misto de matéria e tempo, guardando uma abertura e encontrando-se sujeito à instabilização”.

A abertura guardada nas salas de aula é apresentada pelas professoras como um “cristal do tempo” (DELEUZE, 2007), como um modo outro de se afetar e ser afetado que vai configurando práticas curriculares intensivas, capazes de desencadear outra duração no tempo escolar, “[...] segundo um duplo movimento de liberação e de captura” (DELEUZE, 2007, p. 88).

O cristal do tempo é o guardião da criação. Na coalescência entre as virtualidades e os processos de atualização, podem materializar, no cotidiano escolar, currículos fabulatórios, pois, como diz Deleuze (2007, p. 113), “o que vemos no cristal é sempre o jorro da vida, do tempo, em seus desdobramentos ou diferenciação”.

E assim, durante as conversações, as professoras vão desdobrando o tempo escolar, quando mais questões emergem: “*Como estimular a ludicidade, a alegria, a atividade, os movimentos dos alunos e estimular, também, um clima de disponibilidade do aluno para aprender?*”.

O que podemos é criar espaçotempos onde os alunos podem desenvolver suas capacidades cognitivas, artísticas, diversidade de comunicação e expressão. Um ambiente assim, os alunos conseqüentemente sentem disponibilidade e prazer pelo aprender (Resposta dada pelas conversas de um grupo).

Um desses *espaçotempos*, mencionado pelo grupo de professores, é a sala de informática, que possui recursos tecnológicos: “*Os recursos tecnológicos utilizados nessa perspectiva possibilitam uma enorme interação entre os alunos e um estímulo à produção de tarefas que geram a construção do saber*”. (Resposta dada pelas conversas de um grupo).

A materialização da ludicidade, da alegria, bem como o despertar no aluno do interesse pelo aprender, segundo as docentes, parte muito do professor, do modo pelo qual estabelece encontros com os alunos:

Penso que cada situação que você vive é um aprendizado. Eu acho que quando a gente tem uma situação nova, com crianças diferentes e desafiadoras, que todas são, mas se a gente não tiver a proposta de estar aprendendo para lidar com aquela situação, a gente caminha muito pouco (Personagem E).

Mobilizar os sentidos dos currículos escolares perpassa pela assunção de uma docência sem medo. Nesse sentido, Carvalho (2009) busca, em Espinosa, compreender como tecer noções comuns nas escolas e, assim, aventurar-se em uma docência sem medo. A autora questiona: como passar da paixão (medo) para a ação?

Carvalho (2009, p. 75) indica que “[...] quanto mais estivermos produzindo maus encontros e/ou quanto mais formos guiados por signos extrínsecos, maior será nosso grau de servidão”. Viver uma docência sem medo, que não se entrega às paixões tristes e aos maus encontros nos cotidianos escolares, se relaciona, segundo a autora, com o desenvolvimento da razão, que se define de duas maneiras: primeiro, pela seleção e organização dos bons encontros; e, segundo, pela percepção e compreensão das noções comuns com sentimentos ativos.

Desenvolver a razão perpassa, como ressalta Carvalho (2012, ‘s.p.’), pela:

[...] necessidade de abertura para o aprender e o ensinar na perspectiva do pensamento em movimento, considerando que, para que alunos e professores produzam as suas aprendizagens sem medo,

eles necessitam que sejam oportunizados “encontros” de ideias, *espaçostempos* para capturá-las e AFETOS que potencializem modos coletivos de se constituírem como aprendentes no plano cotidiano de imanência da vida.

A luta por um Devir-Docência nos encontros de corpos que se dão no plano da imanência potencializa sentidos mais lúdicos e alegres, se compromete não apenas com a busca pela recongnição dos que se modelam como bons pensadores, mas atua coletivamente na apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados de modo fabulatório, pondo o pensamento em movimento. E, assim, conforme Rodrigues (2011, p. 99), é possível entender que devir significa fugir dos modelos impostos e dos engessamentos aos quais as subjetividades são expostas. Devir-Docência perpassa pela “[...] criação de outras alternativas possíveis para a produção de novos modos de saber e fazer o currículo escolar e, consequentemente, apontar ações coletivas”.

Na tessitura de uma docência e de aprendizagens sem medo, uma professora tece duras críticas ao sistema educativo e destaca que as ações para trazer a violência para o pensamento dos alunos devem ser coletivas, ultrapassando os muros da escola, e que tenha como pressuposto a valorização da atuação docente como uma força capaz de superar a imagem dogmática da docência como “[...] um modelo professoral que não admite um devir-docência” (CARVALHO, 2012, ‘n. p’).

[...] a tendência do governo é enjaular a criança para que a escola siga o papel da família, uma vez que essa está fadada ao fracasso. Mas para tornar uma convivência mais agradável nesse tempo que a criança está ficando na escola é necessário o empenho de todos, por via do magistério, sociedade civil organizada ou políticas afirmativas, garantindo o mínimo de conforto e tecnologia no ambiente escolar, bem como um ambiente alegre e lúdico, estimulador da aprendizagem e capaz de aguçar e identificar esse aluno, despertando sua vivacidade, tornando-o um cidadão mais crítico e preparado para enfrentar os desafios da sociedade capitalista. Acreditamos também que o ponto de partida para que os professores possam estar abertos a se deixar afetar pela diferença é a valorização do magistério (Narrativa da personagem D).

A narrativa da docente indica que não basta para a educação a manutenção da política de recongnição implantada pelos governos nas escolas. Para violentar o pensamento dos alunos, é necessário que haja um envolvimento político, ético e coletivo com a educação, capaz de desfigurar as forças niilistas que envolvem as escolas e a sociedade.

Não basta apenas que os professores depositem os conhecimentos, os conteúdos “verdadeiros” que o governo defende como a verdadeira lógica do pensamento na escola – o que, de certo modo, tem despotencializado o desejo de aprender dos alunos e a vontade de potência dos professores. Guerón (2011) destaca que lógicas como essas afirmam a existência de um homem reativo, servil, que vive apenas para resistir ao mal. O servilismo em relação ao passado, em relação à moral e em nome de uma razão pura leva o homem ao niilismo ou “Vontade de Nada”.

O que a professora denuncia é que para saírem da condição niilista de aprender e ensinar, novas políticas e organizações curriculares precisam ser consideradas e criadas para que os alunos e os professores não continuem isolados em continentes de horas-aulas conteudistas, em representações distantes de suas realidades e desejos. Para a docente, outros modos de existência precisam ganhar expressão nos currículos escolares para que as forças niilistas deixem de produzir o medo e a tristeza nas práticas curriculares.

As conversações com o grupo de professores apresentaram, portanto, uma situação-limite para os currículos escolares: a necessidade de produzir mais alegria, ludicidade, vivacidade e desejos de aprendizagem em meio ao medo e ao niilismo. Essas conversações potencializam o debate curricular, pois, segundo Guerón (2011, p. 134-135), a partir de Nietzsche, “[...] diante da situação-limite, percebemos que todos os esforços pela vida são vãos, nos lançamos de novo na atividade de criar, de construir sentidos”.

As vozes docentes indicam a necessidade de se criar outros movimentos para o pensamento e novas maneiras de agir nas escolas, pois, como bem afirma Corazza (2008, p. 243), “todos os educadores, pedagogos, professores e artistas, independentemente de evoluções, possuem lugar para outras possibilidades inatuais e para outros devires”.

A narrativa da personagem violenta o pensamento a atualizar novas maneiras de *saberfazerpoder* o currículo. Sua fala aponta para a necessidade de ações coletivas (“*é necessário o empenho de todos, por via do magistério, sociedade civil organizada ou políticas afirmativas*”), figurando como Guerón (2011) o fez, ao buscar em Nietzsche um “modo trágico para o pensar”.

Trazendo “um modo trágico para o pensar”, a produção curricular renunciaria ao niilismo posto pelo CINESCOLA-CLICHÊ. Não é de um currículo continente que os alunos e professores necessitam ou desejam. O papel da escola não se restringe a “guardar” crianças e adolescentes das mazelas da sociedade, mas propiciar *espaçostempos* de criação e de invenção de si e do mundo. Guerón (2011, p. 131) ajuda a pensar nos *espaçostempos* para a criação, pela (re)existência da vida por meio do devir.

O dever se manifesta em nós na medida em que não somos só uma força que quer resistir a ele, mas que quer ser ativa a partir dele e nele: quer criar, se afirmar e se expandir na vida. É aí que transformamos, no limite de nossas possibilidades, a potência da natureza em um “mundo para nós”.

Diante dessa perspectiva, enquanto mantivermos a escola e os currículos como continentes isolados em representação dos conteúdos disciplinares, os movimentos de inventividades e de produção de diferenças estarão bloqueados pela lógica quantitativa de disciplinas e de alunos, para justificar a extensão curricular. Nessas “jaulas” ou “prisões” escolares a produção de conhecimentos é vivida pela repetição do mesmo, pelo reconhecimento do já dado, não chegando a tornar-se acontecimento, ou seja, não se produz sentidos sobre o processo de aprender e ensinar.

Carvalho (2009) faz uma importante argumentação ao destacar que a lógica de mercadologização dos currículos traz uma supervalorização dos resultados, ignorando o coletivo que está na base das mudanças. É neste sentido que as conversas docentes problematizam a necessidade de ações coletivas e de valorização do magistério como possibilidades de fuga dos engessamentos do currículo escolar. Pensando o currículo, Gallo (2012, p. 215-216) diz que sua relevância está em ser:

[...] também o conjunto de agenciamentos coletivos de enunciação, o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes.

Portanto, nos processos curriculares podem se materializar forças nihilistas que fixam um currículo continente ou um cinescola-clichê, que considera, segundo Clareto e Nascimento (2012, p. 311), a sala de aula como um:

[...] depósito das verdades, e o currículo, o mapa decalcado da organização dessas verdades. O objetivo é transformar alguma coisa em alguém ou alguém em alguma coisa. Há aqui uma identificação entre o sujeito que aprende e o currículo que é ensinado. Ou melhor, um “processo de fusão” (VEIGA-NETO, 2009, p. 19). Currículo-continente compõe-se pela disciplina, pelo poder, pelo valor.

Nesse “processo de fusão” do sujeito com o currículo instituído pelos ordenamentos legais, a relação entre a disciplina, o poder e o valor vão compondo decalques na vida escolar e produzindo aprendizagens baseadas em medo, tristeza e indiferença, pela ordem de *pensamentos clichês*, ou seja, pela afirmação de uma história linear e racionalmente organizada: *alunos clichês*, *professores clichês*, *currículos clichês*, *escolas clichês*.

Para Guéron (2011, p. 25), o clichê é uma imagem-lei ou imagem-moral que determina um padrão de valor, “[...] uma operação de poder: poder que opera à medida que se instala nos corpos, não só paralisando-os e atemorizando-os, mas fazendo-os perceber, sentir, agir, desejar, imaginar e sonhar dentro de determinados limites e direções”.

Mas, Deleuze (2007) argumenta que a produção de clichês é fundamental para o estabelecimento da vida, pois seria impossível suportar todo horror e toda beleza produzidos sem que algo encobrisse, pelo menos por instantes, a verdade. O clichê emerge do encadeamento das imagens em situações sensório-motoras, pelo encadeamento de imagens-movimento que por muitas vezes bloqueiam nossos sentidos e nos fazem perceber apenas “[...] o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas” (p. 31).

A potência das conversações tecidas com os professores apresenta a capacidade de denunciar os clichês que agenciam a percepção e as experiências dos sujeitos que praticam o cotidiano escolar e que produzem os currículos. A questão é fazer uma inversão ou uma fissura na dualidade presente entre cinescola-clichê e cinescola-fabulação, não apenas os opondo, como se fosse possível produzir práticas curriculares apenas fabulatórias ou, como se todas as experiências no campo do currículo fossem capturadas pela ordem moral da sua reprodução.

A força das problemáticas docentes está em entender o currículo como uma máquina de subjetivação que vai, ao mesmo tempo, cunhando formas extensivas pesadas, que visam ao anestesiamento dos corpos, e também se inscrevendo pelas linhas de intensidade que trazem as marcas da resistência e da metamorfose.

Essas dobras desenham o imbricamento das imagens-movimento-tempo na vida, imagens que deslizam umas sobre as outras na elaboração do currículo. Evidenciam os territórios, as suas marcas e seus povos modelares, mas também buscam acompanhar os desenhos feitos nas paisagens escolares, os traçados de povos nômades que tentam fazer a língua gaguejar em seus processos de desterritorialização do saber-verdade.

Deleuze (2007) lembra uma distinção entre a imagem-movimento e a imagem-tempo, potencialmente mobilizadas no cinema clássico e no cinema moderno. Diz de um cinema clássico que se fundamenta dialeticamente na relação entre verdade-mentira, como bem apresenta Guéron (2011), entre verdade-filme e mentira-filme, o que por muitas vezes é compreendido nos discursos recentes sobre cotidiano escolar como uma dialética do currículo-oficial-verdade-clichê e currículo-vivido-mentira-fabulação, como se fosse possível separá-los.

Contrário a essa dicotomia, o autor destaca que a lógica dialética e moralizante do cinema clássico não consegue dar conta de todas as pulsações que a vida estabelece e, assim, entra em crise. Outra relação se apresenta, outro modo de fazer cinema tenta buscar, dentro da imagem-clichê, uma imagem inteira e sem metáfora.

A fixação de procedimentos curriculares não consegue dar conta da multiplicidade de relações e conexões promovidas pelos enredamentos de suas práticas. As imagens de aprendizagens e de vidas que emergem na produção do currículo não são apenas contemplativas, automatizando o pensamento. Mas agem e reagem umas sobre as outras. Produzem e são produzidas. São de espectadores e de personagens que se encontram e se misturam no trançado da experiência curricular.

O cinema moderno, baseado no neorealismo, surge então como possibilidade de pensar a vida para além da imagem-movimento, dos encadeamentos sensório-motores da imagem-ação que desviam nossos pensamentos, paralisando-os e bloqueando a produção de sentidos. O nascimento do cinema moderno exige cada vez mais pensamento, como ressalta Machado (2009, p. 269) “A alma do cinema exige cada vez mais pensamento, mesmo se o pensamento começa por desfazer o sistema de ações, percepções e afecções que tinham alimentado o cinema até então”.

Não é mais possível acreditar que exista um todo-filme, uma única verdade. Há uma fissura na dualidade entre verdade-mentira, clichê-fabulação. Os personagens não precisam ser vilões ou mocinhos, ou seja, não há alguém que seja totalmente moral ou do bem, e alguém que seja de todo o mal. As relações se dispersam, as linhas da vida, molares, moleculares e de fuga se misturam e se coengendram na constituição dos personagens-sujeitos nas escolas.

O erro passa a ser retratado e reconhecido como algo imanente à vida cotidiana das pessoas. Linhas errantes permeiam a produção curricular e as potências do falso abrem o campo dos possíveis. Assim, segundo Guerón (2011), a experiência do real, tanto para Nietzsche quanto para Bergson, apresenta um caráter de ilusão, de virtualidade, que não possui uma essência, mas está sempre a se produzir.

O rizoma curricular não consegue ser um todo-filme previamente fechado e organizado. Em suas linhas errantes, são conectados diversos sentidos, linguagens e conhecimentos que não cessam de se produzir. Apresentam também linhas de um cinescola-fabulação que, em estado virtual, possibilitam a atualização de práticas curriculares instáveis, fluidas e em constante deslocamento.

Fissurar a produção do currículo escolar tem a ver com um novo tipo de *cinescola* e com a emergência de imagens-tempos, na qual sons e

signos puros potencializam os vários sentidos das cenas e das vidas, pois, como argumenta Guéron (2011, p. 22), os sujeitos operam por imagens que “[...] agora ‘falam’, como se fossem também personagens dos filmes, interrompendo as narrações e liberando a partir de si descrições, pensamentos e leituras”.

Pensar um novo tipo de cinescola tem a ver, segundo Fischer (2009), com algo capaz de ir além de interpretar o não-dito, com uma entrega ao que as imagens querem sugerir, abrindo todos os sentidos ao que lemos e vemos, fazendo de nossa capacidade um modo privilegiado de transformação de nós mesmos.

Sobre as potencialidades desse espaço privilegiado de transformação de nós mesmos, por vivermos nas escolas a mistura de corpos, do corpo oficial, instituído, extensivo e molar-molarizante do currículo, com o corpo vivido, intensivo, instituinte e molecular-fugaz do currículo, o que há são modos de afetar e de ser afetado, de produzir e de ser produzido nas relações de tessitura do aprender e ensinar.

Isso posto, as redes de conversações com os professores foram se constituindo como *espaçotempos* de formação continuada que visaram a crítica da imagem dogmática do pensamento curricular. As narrativas apontaram para a fissura da dualidade entre verdade-mentira, que tendem à formatação do pensamento e das ações no cotidiano escolar, como também apresentaram desejos de outras composições, outras lógicas de vidas possíveis que podem ser criadas nas práticas curriculares.

Pelas descrições docentes, é possível notar que o pensamento não é algo que está dado e o conhecimento pronto a conhecer. Os profissionais deslocam esses discursos-clichês para o entendimento de que a produção do currículo escolar é processual e relacional, o que possibilita falsificações, fabulações e invenções cotidianas como uma arte de (re)inventar os currículos, os processos formativos coletivizados e a própria vida.

As denúncias de uma luta constante pela verdade ou por uma imagem moral como lógica dominante de pensamento curricular se configuram como apostas em um cinescola-fabulação, que toma os distintos territórios existenciais como modos intensivos de explorar as superfícies da vida “[...] em torno de figuras de errância” (LINS, 2014, p. 145).

Os sentidos expressos nas conversações docentes estão para além de se manter na ordem da dualidade entre prescrições, ordenamentos, engessamentos, macropolíticas do campo curricular ou entre experimentações micropolíticas que, pela resistência, traçam, a todo instante, linhas de fuga e perpétuos devires.

Fica evidente a capacidade de “vidência” (DELEUZE, 2007) que as redes de conversações apresentam, quando se destaca que, mesmo sofrendo com uma sobrecodificação da máquina abstrata que pretende normatizar as práticas curriculares, a escola encontra novos sentidos pelas figuras de errância, pelo nomadismo de seus “praticantes ordinários” (CERTEAU, 1994), que não se deixam aprisionar o tempo todo pelo niilismo, mas que, percorrendo as fronteiras da ordem e da dogmatização do pensamento, deixam afetar-se pela potência falsificadora de uma vida entre acontecimentos, devires e invenções.

Referências

- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **Devir-docência potencializando a aprendizagem sem medo**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.
- _____. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 13. ed. Tradução: Ephraim Ferrera Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CORAZZA, Sandra Mara. Para artistar a filosofia-educação: sem ensaio não há inspiração. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 17, n. 34, p. 237-254, mai/ago, 2008.
- _____. **Didaticário da criação**: uma aula cheia, antes da aula. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.
- CLARETO, Sônia Maria; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre. **A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 306-321, set./dez, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- _____. **Imagem-Tempo**. 2. ed. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. Brasiliense: 2007.
- _____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo:
- _____. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

-----; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. Tradução de Cesar Candiotto. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, 2009, v. 14 (40).

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. **Currículos, Pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Vitória, ES: NUPEC/UFES, 2012

GUÉRON, Rodrigo. Orson Welles e Nietzsche. **Aisthe**, n. 6, 2010.

----- . **Da imagem ao clichê do clichê à imagem**: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. In **Psicologia**: reflexão e crítica. Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2000, p. 373-382.

LINS, Daniel Soares. Nietzsche: vida nômade – estadia sem lugar. In: MARQUES, D; GIRARDI, Gisele; JUNIOR; Wenceslao. **Conexões**: Deleuze e territórios e fugas e... 1.ed. Petrópolis, RJ: De Pétrus et Alii; Campinas, SP: ABL; Brasília, DF: CAPES, 2014.

LÓPES, Maximiliano Valério. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

O BALÃO vermelho. Direção: Albert Lamorisse. Paris, 1956.

PELBART, Peter Pal. Vida capital: ensaios de biopolítica. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Iluminuras, 2011.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Ufes, Vitória, 2011.

SAUVAGNARGUES, Anne. A imagem, do arco sensório-motor à clarividência. In: FURTADO, Beatriz. (Org.). **Imagem contemporânea**: cinema, tv, documentário, fotografia, videoarte, games... São Paulo: Editora Hedra, p. 51-71, 2009.

Capítulo 8

Currículo adaptado em educação física para a educação de crianças com deficiência intelectual: tecendo possibilidades, desafios e limitações

Fernanda Pires Pagotto Dias

No espaço escolar, a aula de Educação Física deve propiciar aos alunos momentos para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do coletivismo, da criticidade, bem como instigá-los na apropriação da cultura, como evidenciam Soares et al. (1992), Kunz (2003, 2004), entre outros. Enfrentar esse desafio de trabalhar com turmas inclusivas nos instigou a questionar: como seria a construção curricular para trabalhar com os conteúdos da cultura corporal com crianças com deficiência intelectual em escolas especiais? Reconhecemos que, historicamente, as pedagogias para o ensino da Educação Física nas escolas, como os métodos ginásticos, o esporte performance, a educação de corpo inteiro, a pedagogia crítico-emancipatória, dentre outras, não foram pensadas para atender às peculiaridades dos alunos com deficiência intelectual, entre outras particularidades. É importante destacar que isso tem relação com o período histórico (séculos XIX e XX) em que foram elaboradas, uma vez que a educação inclusiva não havia ganhado força no cenário educacional mundial, tampouco o uso de adaptações curriculares.

Essa discussão no Brasil só começa a ser organizada a partir da década de 1990, com o Movimento de Educação Para Todos, que ocorreu em Jontien, na Tailândia. Entretanto, o fato de as propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física não terem sido pensadas para atender às peculiaridades das pessoas com Deficiência intelectual não significa que, em seus princípios teórico-metodológicos, não contemplem a possibilidade de serem orientadas a todos.

Buscamos na literatura o que nos revelam as propostas pedagógicas que norteiam a construção curricular. Percebemos que a educação psicomotora (comumente utilizada na construção curricular pelas escolas especiais) não propõe, em sua base teórica, uma discussão relacionada com o conhecimento sócio-histórico-cultural da humanidade, pois seus

princípios teórico-metodológicos têm base na Psicologia e na Biologia e estão orientados para atividades/conteúdos voltados para os aspectos psicomotores, como o esquema corporal, a coordenação motora, a noção de espaço-tempo (LE BOUCH, 1988).

Contudo, em pesquisa em uma instituição especial no município de Vitória/ES, compreendemos que o objetivo da instituição é despertar interesse e habilidades sociais, comportamentais e cognitivas de pessoas com deficiência intelectual, com o intuito de incluí-las na sociedade e de construir sua cidadania. Logo, ela objetiva trabalhar em prol da autonomia, da criticidade e do exercício de cidadania.

Após a identificação dos objetivos propostos pela escola especial, questionamos: como trabalhar valores e conceitos socioculturais com os alunos por meio de uma metodologia de ensino que valoriza apenas o desenvolvimento dos aspectos motores? Como estabelecer relações com os contextos familiares, escolares, sociais, culturais com um método que não se proponha à reflexão crítica? Nesse caminho, Kunz (2004, p. 161) revela:

[...] as intenções pedagógicas dos educadores devem refletir-se nas necessidades e interesses dos alunos, que, no entanto, antes precisam ser interpretados pelo processo pedagógico em vistas da visão de Homem e Mundo do discurso educacional crítico adotado. A Ação pedagógica é simultaneamente uma Ação Política de caráter transformador, desde que o educando não seja visto, pelo processo de ensino, de forma isolada e abstrata, e sim no interior de um contexto histórico-social definido.

Nesse sentido, apostando no potencial humano e incluindo nesse grupo os deficientes intelectuais, defendemos a ideia de que as propostas pedagógicas embasadas nos princípios comuns das teorias críticas possam contribuir na formação de pessoas capazes de interpretar e compreender o contexto sociocultural onde vivem.

Apesar de pesquisas na instituição, não conseguimos localizar documentos construídos por seus profissionais em que fosse evidenciada uma proposta curricular ou um plano de trabalho, tanto no ano da pesquisa quanto nos anos anteriores. Assim nos valem, especialmente, das conversas com os sujeitos que trabalham ou frequentam a escola, como o diretor, as professoras de Educação Física, os alunos e as famílias. Também nos servimos do site oficial da escola especial “Renascer”.

Ao olhar para a criança com deficiência intelectual como um sujeito que possui uma função social e histórica importante, acreditamos que a apropriação pelo professor das concepções críticas para o ensino da

criança com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física seja uma referência importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento desse aluno.

De acordo com Sasaki (1997, p. 41), a inclusão social pode ser conceitualizada como

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Para autores como Victor (2000) e Oliveira (1993), o movimento de inclusão vem sendo tematizado em vários estudos científicos e, dentre as matrizes teóricas adotadas, os postulados de Vygotsky comumente são abordados, visto que propõem uma educação embasada em uma teoria intitulada histórico-cultural, ressaltando que as pessoas com deficiência devem ser tratadas e vistas como pessoas que possuem uma historicidade, como sujeitos que pensam e agem na sociedade dentro das suas limitações, de acordo com suas potencialidades e talentos.

Nesse entendimento, um dos conceitos-chave focalizados por Vygotsky é o de mediação. Conforme Oliveira (1993, p. 26), Vygotsky trabalha com a noção de que:

[...] a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada, isto é, mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. A relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Vygotsky distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Os signos e os instrumentos são constituídos pela mediação social, em que a formação da subjetividade envolve processos de internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas na intersubjetividade.

Os instrumentos são elementos que estão interpostos entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho. Ou seja, os instrumentos são tidos para facilitar a ação humana sobre a natureza. Os instrumentos carregam a função para a qual foram criados como um elemento externo ao homem. São objetos de cunho social e mediador na relação traçada entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 1992).

Já os signos não são marcas isoladas; eles são tidos como ferramentas que auxiliam os processos psicológicos, orientados ao próprio indivíduo. São marcas externas ao homem, que ajudam na execução de tarefas que necessitam da memória e da atenção, possibilitando-lhe pensar. Assim, os signos podem ser definidos como elementos que expressam outros objetos, eventos e situações.

Dessa forma, um estímulo não mais resultará em uma única resposta – de forma direta –, mas em várias possibilidades de respostas após o uso de um elo mediador, pois, para Vygotsky (2008, p. 26-27):

O uso de signos [...] rompe com a fusão entre o campo sensorial e o sistema motor, tornando possível assim novos tipos de comportamento. Cria-se uma “barreira funcional” entre o movimento inicial e o movimento final do processo de escolha; o impulso direto para mover-se é desviado por circuitos preliminares [...]. O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico, tornando a criança capaz de denominar seu movimento.

Portanto, é no coletivo que se aprende a conhecer, a conceituar, a significar o mundo. Nesse contexto, construir conhecimentos necessariamente implica ações partilhadas, tendo em vista que é por meio dos outros que relações entre sujeito e mundo são estabelecidas, passando por processo de mediação (REGO, 1995).

Logo, é na experiência com o mundo objetivo, pelo contato com as formas culturalmente determinadas e com o contato com signos fornecidos por essa cultura e por seus instrumentos que os indivíduos construirão seus sistemas de signos como se fossem “códigos” para decifrar e para o entendimento do mundo. Dessa maneira,

[...] a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado, por Vygotsky, de **processo de internalização**. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas (OLIVEIRA, 1993, p. 34, grifo do autor).

O desenvolvimento humano se processa por meio das relações sociais e da mediação do outro. Nesse âmbito, a educação tem uma função social importantíssima no desenvolvimento intelectual, se entendermos os conceitos postulados por Vygotsky.

A intervenção pedagógica do professor possui um papel central no que tange à trajetória dos indivíduos que passam pela escola. O professor, embasado pela teoria histórico-cultural, tem a função de descobrir as vias peculiares que auxiliem o aprendizado de crianças com deficiência – neste estudo em questão, a deficiência intelectual. Vias estas que

explorem as potencialidades de desenvolvimento em detrimento do reforço do que lhes é deficitário.

[...] Vygotsky acreditava que o papel do educador estava em descobrir as vias peculiares pelas quais elas aprendiam e que ele deveria conduzi-las. A descoberta destas novas vias eram impostas pelo meio social e orientada para fins sociais e, portanto, deveriam ser investigadas em conjunto com eles a fim de esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com deficiência (VICTOR, 2000, p. 36).

Assim, na construção curricular buscamos na pedagogia de projetos (HERNÁNDEZ, 1998) uma forma mais interativa e coparticipativa para a construção de conhecimentos com todos os sujeitos. Neste sentido, o tema jogos e brincadeiras populares emergiu de um longo processo de discussão e estudo pela equipe docente da área de Educação Física.

NÓVOA (1992, p. 26 apud SUSSEKIND; REIS, 2015, p. 616) alerta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formado”.

BAKHTIN (1992 apud SUSSEKIND; REIS, 2015, p. 616) nos diz que na interação “homem com homem” temos a possibilidade de nos conhecermos e de conhecer o outro, o que corrobora a ideia de que nesse espaço somos todos formadores e formados. Compartilhar histórias tem se mostrado uma forma de tecer redes de solidariedade, permitindo que todos os pontos de vista sejam legítimos, mesmo que não sejam parte do que conseguimos enxergar em função de nossas cegueiras.

Compartilhamos da posição de Lopes (2004) de que devemos compreender a política curricular como produção da cultura, ao entender que ela envolve “embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (p. 193), nos múltiplos espaços em que participa no contexto social.

Sabemos que a utilização de imagens contribui e favorece o processo de *ensinoaprendizagem*, ainda mais quando falamos de crianças com deficiência intelectual, haja vista a produção ideias e o processo formativo. Por esse motivo, livros, figuras, objetos concretos e reutilizações de materiais foram importantíssimos nesse movimento.

Iniciamos o ano letivo abordando o subtema “Peteca”. A intervenção se lançou por uma história infantil ilustrada pelo livro: “Rebeca, a galinha do traseiro careca”, de autoria de Verdolin Filho (1988).

Esse livro de literatura infantil narra a história de uma galinha que teve suas penas do rabo arrancadas à noite enquanto dormia no galinheiro e, ao amanhecer, acorda todos os animais ali presentes, como a galinha d’angola, o pato, entre outros, pelo desespero e barulho que

fazia. Ao ser questionada sobre o que de fato aconteceu, a galinha expõe a todos que pegaram suas penas para a confecção de uma peteca. Assim, os seus amigos sugerem que ela utilize em seu traseiro um leque para esconder a falta das penas até que elas cresçam novamente, trazendo de volta a vaidade da galinha.

Antes de iniciar a história, mostramos aos alunos a capa do livro e perguntamos o que eles estavam vendo. Alguns alunos responderam que estavam vendo uma galinha e imediatamente imitaram o som dela. Durante a história, o aluno G nos chamou a atenção, pois ele acompanhava toda a narrativa e sabia o que era cada bicho e o brinquedo que estava ali desenhado, no caso a peteca, enquanto seus colegas não demonstravam interesse pela história, dispersando a atenção, olhando para outros lugares e para outras pessoas. Com as professoras, tentávamos deslocar a atenção deles para a história fazendo perguntas sobre o animal que estava desenhado, sobre o brinquedo e, em alguns momentos, chamando o aluno pelo nome, sem grande sucesso.

Para sabermos se eles haviam entendido e compreendido a história da galinha Rebeca, perguntamos a todos se eles se lembravam qual foi a história que havia sido contada minutos antes. Para nossa confirmação, nem todos responderam de imediato, comprovando nossa percepção sobre a dispersão deles no ato da contação da história. Mas, sem perder a iniciativa e com a convicção de que, com o auxílio da mediação, eles seriam capazes de responder àquela pergunta, nós os ajudamos dizendo que era a história da galinha Re... e, como havíamos pensado, uns quatro alunos responderam: Rebeca!

Na sequência, outras perguntas foram formuladas, como revela o diálogo a seguir:

- No livro, o que fizeram com a galinha?
- Tiraram as penas dela.
- E tiraram as penas para quê?
- “Pepeca”, “pequeca” [Na expectativa de dizer que foi para a construção da peteca].

À medida que os alunos iam respondendo, outras perguntas iam sendo formuladas de modo a fazê-los refletir e responder, mesmo que de maneira curta e não sistematizada.

Com a intenção de aproximar o conteúdo trabalhado com a realidade cultural e os conhecimentos já adquiridos por eles, entendendo que todo ser social é dotado de cultura e de história, como já explicitava Vygotsky (1997, 2007), perguntamos aos alunos se já conheciam a peteca e se já haviam jogado peteca. Mais uma vez, G se diferencia dos outros alunos por sua capacidade de compreensão e apreensão do conteúdo. Ele disse que já conhecia e também mostrou para todos como se jogava peteca.

Ainda na roda de conversa e com interação e participação dos alunos, mostramos as petecas industrializadas e também uma peteca confeccionada a partir de material sucata, para que manuseassem o brinquedo, explorassem seus detalhes. Aproveitando essa segunda peteca, a Prof^a. 3 esclareceu para os alunos que foram os índios que inventaram a peteca e que sua construção era feita com palhas de banana ou de milho, com terra e penas de aves.

Foi organizada para esse momento da aula a atividade de estafeta, intitulada de “corrida de jornal”, e a construção da bolinha de jornal, visto ser esta bolinha a base para confecção da peteca, que seria realizada na aula seguinte. Como podemos observar nas imagens 1 e 2 respectivamente.

Imagem 1: “Corrida de Jornal”



Imagem 2: “construção da peteca”



Os momentos de vivência das atividades foram garantidos com espaços para experimentação e para ressignificação dos subtemas abordados, contemplados após os momentos de roda de conversas, entendendo que o espaço de aula deve potencializar situações de debates, de diálogo e de problematização, ou seja, atividades acompanhadas de reflexão e relações de tomada de consciência sobre os dados da realidade. Nesse sentido, o pensar, assim como o se movimentar, faz parte do corporal. Isto é, o pensar sobre o contexto e sobre o movimento que se está aprendendo compõe a cultura corporal (KUNZ, 2004).

Nesse processo de ensino-aprendizagem, a memória foi um fator essencial, pois foi mediada, relacionada com registros de experiências para usos posteriores, permitindo ao indivíduo o controle de seu comportamento com a utilização de instrumentos e signos que provocam lembranças. Assim, a memória é uma característica dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo em que, durante o final da infância e a adolescência, lembrar significa pensar, organizando-se como conceitos abstratos (OLIVEIRA, 1993; VYGOTSKY, 2008).

Freire (2009) diria que os alunos fizeram parte de um processo enriquecedor que possibilita e potencializa a autonomia, a tomada de consciência sobre os dados da realidade, a expressão, o sentimento de colaboração, pois o saber existe na reinvenção que os homens fazem no mundo, com o mundo e também com os outros.

Desse modo, podemos inferir que a problematização e a corresponsabilidade professor-alunos na decisão sobre os rumos da aula consistiu em um ponto forte da metodologia de ensino desenvolvida.

Destacamos o episódio relacionado com o subtema “pipa”, no qual, ao questionarmos os alunos sobre a origem da pipa, sobre os lugares onde o brinquedo poderia ser vivenciado, eles responderam relacionando o conteúdo tratado em aula com situações ocorridas fora da escola, quando informaram que a brincadeira poderia acontecer em praças, em campos, desde que não fosse vivenciada nas ruas, pela presença de fios elétricos e carros. Quanto ao uso do cerol, os alunos revelaram que esse material não deveria ser utilizado por provocar acidentes. Assim, Soares et al. (1992) reforçam que o objetivo da Educação Física está em promover a reflexão sobre as formas de representação do mundo.

Dessa maneira, Libâneo (1994) revela que a pedagogia crítica se apresenta por meio da continuidade e da ruptura do conhecimento; a primeira concerne ao acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os, a priori, ao seu saber e a sua experiência; a segunda corresponde aos elementos que favorecem a análise crítica, possibilitando ao aluno superar a experiência e o senso comum. Assim, o que é trabalhado em aula deve ser

pensado em superar o já conhecido, favorecendo o desenvolvimento e o avanço intelectual.

A última aula do processo de intervenção ocorreu fora do ambiente escolar, no Parque Municipal Pedra da Cebola em Vitória. O momento no parque foi organizado de forma a propiciar aos alunos contato com todos os brinquedos vivenciados no decorrer do processo, a partir do interesse da criança, mas, principalmente, para a atividade de soltar pipa. Como se observa nas Imagem 3.

Imagem 3: crianças soltando pipa no parque Pedra da Cebola



A utilização do parque na realização da aula possibilitou aos alunos a vivência de um espaço amplo, natural e seguro para soltar pipa, além de ser um local comum a todas as pessoas.

As imagens nos permitem observar e perceber a alegria e o entusiasmo dos alunos na realização das atividades, o desprendimento de alguns para soltar pipa, a organização na ocupação do espaço e, principalmente, a possibilidade de vivenciarem, de forma lúdica, um espaço social interativo, enriquecedor da formação sociocultural. Esse tipo de atividade extraclasse revela um aspecto de potencial do método de ensino, pois coloca em jogo situações interativas de relação dos alunos que apresentam deficiência intelectual com a realidade social, desencadeando processos de aprendizagem importantes para o desenvolvimento deles, como a necessidade da comunicação, da colaboração, da organização e uso dos materiais, da interação com as outras pessoas do local, da tomada de decisão e da tomada de consciência sobre os dados da realidade.

Outro fator potencializador da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, pelo uso do método de ensino, refere-se à corresponsabilidade deles perante os acontecimentos em aula. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente desenvolvidas e organizadas (VYGOTSKY, 2008).

Desse modo, cabe evidenciar que, no processo de intervenção realizado, os dados foram reveladores de possibilidades, limites e desafios, em relação ao método de ensino, na organização de uma Educação Física crítica, pensada para o atendimento educacional de crianças com deficiência intelectual na escola especial.

Das possibilidades

Ao que concerne à reflexão do papel docente, as professoras perceberam que sua função não está na detenção do saber sistematizado, e, sim, no reconhecer-se como produtora e socializadora do saber cultural, seja pela sua individualidade, seja pelas relações coletivas, como evidencia a fala da Prof^a. 3: *“Não fica mais um fala [professor] e o outro [aluno] executa, e, sim, os dois falam e os dois executam, e acabam até contribuindo para uma aula diferente”*.

No que tange ao papel dos alunos, ficou evidente às professoras que eles não devem receber o conhecimento de forma hierarquizada, mas assumir a função de colaboradores na produção do saber histórico-cultural, invertendo papéis, ora na condição de quem educa, ora na condição de quem é educado.

Nesse sentido, corroborando com a discussão, Freire (2008) expõe que a função docente está em criar possibilidades para que o conhecimento seja produzido e construído individual e coletivamente.

Podemos destacar que esse currículo e essa metodologia de ensino favoreceram a estrutura de aula, espaço-tempo sistematizado para que os alunos exercitassem, no diálogo e na problematização, a experiência de refletir sobre suas ações, como em episódios em que os alunos rememoraram as atividades vivenciadas. Assim como propiciaram às crianças momentos de conversa, discussão sobre a melhor forma de realizar a tarefa, experiência na ação desenvolvida e avaliação do vivido, quando tiveram a oportunidade de aprender e de ensinar em uma mesma atividade.

Assim, ao dialogarmos com Kunz (2003), percebemos que a função mais importante da escola está em propiciar aos alunos entendimento do mundo, que, no processo educativo, construam e reconstruam o conhecimento a todo o momento, de forma infinita e relevante.

A esse respeito, a Prof^a. 3 revelou sua percepção em relação ao conhecimento produzido nas aulas de Educação Física, ao destacar: “*Na peteca, por exemplo [...]. Na hora de fazer o movimento, tentando fazer do jeito deles. Soltando a pipa. Lembrando do que foi falado nas aulas anteriores. Então [...] eu achei que eles produziram [...] a parte teórica e a prática*”.

Das limitações

Neste cenário de intervenção, percebemos, como limites, a não valorização dos momentos de planejamento por parte das professoras colaboradoras, que, em determinados momentos, aproveitaram esse espaço-tempo para a resolução de outros fazeres não relacionados com o projeto de ensino.

Libâneo (1992), ao versar sobre o propósito do ato de planejar, contrapõe-se ao discorrido, advertindo que o ato de planejar deve ser garantido e cumprido com responsabilidade, produzindo um espaço-tempo rico de pesquisa, de racionalização, de organização e coordenação da ação docente de forma articulada e contextualizada com os conteúdos abordados em aula.

Outro aspecto identificado como fator limitante para a execução do método de ensino foi a baixa frequência dos alunos na instituição, fato esse relacionado pelas professoras colaboradoras e pela escola especial “Renascer” com: a *dificuldade de transporte* “Mão na roda”, ofertado pelo Governo do Estado do Espírito Santo; a *família* que, mesmo sabendo da necessidade de seu filho estar na escola especial, não o leva regularmente a esse espaço de ensino; *motivos de doença*, associados à baixa imunidade do organismo dessas crianças.

Identificamos, no processo de intervenção, que a não regularidade das aulas de Educação Física se tornou um fator limitador para a execução do método de ensino, pois os alunos ficavam, em alguns momentos, sem participar das aulas por aproximadamente 20 dias, devido a fatores independentes à pesquisa, acarretando prejuízo no seu desenvolvimento e na aprendizagem.

Dos desafios

Neste âmbito, fica como desafio, repensar a prática pedagógica desses alunos de forma a garantir e propiciar um processo de ensino em que todos os envolvidos estejam afetados de um fazer e pensar a educação para deficientes intelectuais, garantindo um processo que viabilize a

continuidade e a ininterrupção do processo de ensino-aprendizagem, assegurando a todos o acesso ao saber histórico-cultural, priorizando e potencializando seus talentos e possibilidades em detrimento à sua deficiência, desafiando o nível de capacidade do aluno e investindo na condução do pensamento para atingir as funções mentais superiores, como sugere Góes (2002).

Afinal, a Educação Física Escolar na instituição que, por muitos anos, vem se baseando na perspectiva das abordagens não críticas da educação, mais especificamente a abordagem da educação psicomotora, para traçar sua proposta de ensino, tem priorizado a repetição dos movimentos vivenciados por meio de circuitos, em detrimento à sistematização e transmissão dos conteúdos historicamente construídos. Isso tem contribuído para a formação de crianças deficientes intelectuais menos críticas, menos criativas, menos autônomas e não transformadoras de seu contexto social.

Nesse sentido, a escola tem, cada vez mais, propagado a segregação ao tratar esses alunos de forma igualitária sem perceber e viver suas diferenças, e ao traçar estratégias de ensino comuns a todos, buscando prepará-los e torná-los aptos para o convívio social. Essa prática deixa de proporcionar-lhes oportunidades de sentir, pensar e agir no mundo do qual fazem parte.

Esta pesquisa mostra que as condições e circunstâncias podem ser mudadas, possibilitando às crianças com deficiência intelectual um agir com o mundo, permitindo-lhes participar ativamente da sociedade na qual estão física e intelectualmente inseridas. Sabemos que há limites, mas precisamos perceber que estes não são fatores impeditivos para a execução do método de ensino em questão no estudo.

É nesse sentido que a Educação Física deve possibilitar e potencializar o desenvolvimento das funções mentais superiores de seus educandos. Seu ensino deve ser instigante e criativo, a fim de se adotar uma postura produtiva e criadora de cultura por parte do aluno, como sugere Kunz (2006).

É importante considerar que o deficiente intelectual não nasce com capacidades cognitivo-afetivas limitadas. “Nasce, isto sim, com limitações neurológicas de diferentes tipos e graus, as quais interferem no desenvolvimento dessas capacidades na proporção do comportamento” (SILVA, 2003). Assim, é de extrema importância o educador ter em mente que quem deve ser educado é o aluno e não a deficiência.

Finalmente, o tempo dedicado a este trabalho foi uma mistura de sentimentos e sensações envolvidos por alegrias e angústias, mas, principalmente, de aprendizado, relacionado com aspectos de leitura, escrita, de parceria, entusiasmo profissional, de doação e dedicação a algo que

deixa de ser seu e passa a ser de todos, mas, sobretudo, aprendemos que tudo o que pensamos sobre a capacidade dessas crianças é saber que elas sempre podem mais!

Esse foi um período doloroso do nosso processo de formação que se constituiu por uma constante *(des)*construção de ideias. Chegando ao fim, a sensação é de que precisávamos de mais tempo. Tempo esse do qual não dispomos mais. Infelizmente, discussões ficaram incipientes, leituras não foram feitas, mas, como o processo de formação é contínuo e permanente, refugiamos-nos a pensar que esse processo está só por começar.

Enfim...

“Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração [...]”

Há um passado no meu presente [...] e toda vez que o adulto balança, ele vem pra me dar a mão [...]”

(Milton Nascimento – “Bola de meia, bola de gude”).

Por enquanto, despedimo-nos aqui.

Referências

- CARLETE, J. M.; CHICON, J. F. História das pessoas com deficiência. In: CHICON, J. F. **Educação especial: fundamentos para a prática pedagógica**. Vitória: EDUFES – CEFD, 2004. p. 9-32.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Tereza Cristina; SOUZA, Denise Trento R. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.
- KUNZ, Elenor. Apresentação. In: KUNZ, Elenor. **Didática da educação física 1**. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 7-11.
- _____. **Educação física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- _____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LE BOUCHT, Jean. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

----- . **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 12. ed. Loyola: São Paulo, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares:** continuidade ou mudança de rumos?

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados. vol. 9, n. 26, Maio/Agosto, 2004, p. 109-118.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos.** In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, vygotsky, wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

----- . **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. Ed. Scipione, 1993.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SASSAKI, Romeu Kamuzi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

SILVA, Maria das Graças Carvalho. **A autopercepção de alunos/as que apresentam necessidades educativas especiais e suas redes de significações.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

SOARES et al. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SUSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Franco da Silva. **CURRÍCULOS-COMO-EXPERIÊNCIAS-VIVIDAS:** um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

VERDOLIN FILHO, Ferruccio. **Rebeca, a galinha do traseiro careca.** Belo Horizonte: RHJ, 1988.

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down.** 2000, 133 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2000.

VGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología:** obras completas tomo cinco. Cuba: Pueblo y educación. 1997.

----- . **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Capítulo 9

Cartografando o currículo vivido numa unidade de educação infantil universitária

Maria José Rassele Soprani

Este capítulo tem como finalidade problematizar como o currículo na educação infantil tem sido experienciado nas vivências cotidianas de uma instituição de educação infantil federalizada, a partir dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelos profissionais que ali atuam. Entende-se que o “campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 1998).

Por isso, buscou-se cartografar algumas dessas vivências a fim de compreender sobre os sentidos que têm sido atribuídos ao trabalho educativo com crianças de 2 e 3 anos, por meio dos deslizamentos entre os discursos legais e as práticas educativas nas escolas. Nesta perspectiva, este texto desdobra-se por meio da exploração das relações de produção que se constituíram em experimentações curriculares ordenadas pelas intensidades dos devires-criança despertados no CEI Criarte/Ufes com um grupo de crianças de 2 a 3 anos de idade, no ano de 2014. Faz uso da cartografia enquanto uma prática singular de pesquisa e de acompanhamento de processos que busca não estabelecer regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim; nela, o pesquisador-cartógrafo terá que inventar os seus modos na medida em que estabelece relações e passa a fazer parte do seu próprio território de pesquisa. Recorreu-se ainda à pesquisa bibliográfica, apoiada em bases legais sobre a educação infantil que apontaram que o currículo para a Educação infantil deve estar sustentado nas relações, nas interações, nas práticas educativas voltadas para experiências singulares da vida cotidiana, na produção de subjetividades, produção de narrativas individuais e coletivas por meio de diferentes linguagens, devendo incluir os saberes cotidianos que são conhecimentos da experiência do corpo, da cultura, da vida (BARBOZA&RITCHER, 2009).

Algumas das tessituras aqui apontadas fizeram parte do processo de construção da identidade desta professora-pesquisadora, a partir de interações estabelecidas entre o universo adulto e as crianças de 2 a 3 anos de idade dessa instituição durante o ano de 2014, retomando Moita (1995, p. 116) quando diz que tal construção “tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades [...]”. São percepções de um currículo vivido, numa instituição de educação infantil em funcionamento dentro da Universidade Federal do Espírito Santo, a partir de propostas pedagógicas realizadas em sala de aula e em uma ampla área verde, para além do espaço interno da sala, na qual foram vivenciadas, entre as muitas brincadeiras, o aguçar dos sentidos ao ar livre, absorvendo a brisa constante, o sol iluminando o dia, também o cheiro de terra dos dias chuvosos e os sabores, cores das frutas degustadas à sombra das árvores frutíferas nos espaços da instituição. Espaços aqui entendidos como continente, aquele que contém as pessoas e as coisas, constituindo-se de relações que nele se estabelecem e são estabelecidas por ele, conforme nos coloca Lopes e Clareto (2007, pág. 44),

[...] num *espaçotempo* como forças que atravessam o mundo e nos atravessam, forças que constituem o mundo e nos constituem no mundo. Ou ainda *espaçotempos* como existenciais, constituindo nossos modos de existir. Assim, diferentes vivências, espaços temporais levam-nos a diferentes modos de existir, diferentes possibilidades humanas.

Neste sentido, concordamos com Carvalho (2012, p. 4) quando diz que o currículo é “tudo aquilo que é vivido, sentido e praticado no âmbito escolar, e para além dele, e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas/praticadas no âmbito de um círculo escola [...] território [...]”.

Entende-se aqui o espaço escolar como territórios de aprendizagem, como sinônimo de apropriação, de subjetivação, como um conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323). Nessa perspectiva, concebe-se território como espaço de estabilidade e organização que pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso, fragmentando-se para articular novos saberes, menos instituídos, adotando-se uma percepção diferenciada, ávida por descortinar novos sentidos, fazeres e saberes presentes no cotidiano de uma instituição de educação infantil.

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo [...]. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo, tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

Neste sentido, trata-se de territórios de produção de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade onde, como Kohan (2005) coloca, ensinar é partilhar, dar poder para que todos participem como iguais, com as mesmas condições intelectuais, para conhecer a partir de suas próprias experiências, aprender, o que pressupõe a valorização das respostas possíveis, buscando compreender e entender como as crianças aprendem, o que lhes motiva e como se relacionam, criando condições para a aprendizagem, resignificando suas práticas, potencializando cada cotidiano. A ressignificação de nossas práticas com “um desejo de aproximação entre a vida dos alunos e a vida no território *curriculoescola*, de modo que conhecimentos, linguagens e afetos se conectem produzindo um ‘chão de escola’ mais humanizado”, conforme Carvalho (2012, p. 4) bem coloca.

Centro de educação infantil: como este espaço é legalmente considerado?

“A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera ‘fluxos energéticos’ [...] que se decompõe e se recompõe [...]”, segundo Frago e Escolano (2001, p. 77), e por constituir-se como uma construção social, cultural e histórica, o espaço-escola reveste-se de grande importância por representar possibilidades reais e concretas de interações sociais.

Dessa forma, como salienta Lima (2001, p. 16), tal espaço é “muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e acessíveis” a ela. As crianças criam conhecimentos a partir das relações que são compartilhadas com o coletivo. Assim como qualquer ser humano, constitui-se em sua singularidade e como parte de um grupo desde que nasce, apropriando-se e produzindo experiências que atravessam sua produção de subjetividades.

Neste sentido, diante dos múltiplos desafios educativos que tal espaço e fase da educação básica vêm enfrentando na atualidade, faz-se necessário discutir criticamente as bases curriculares para a educação infantil.

Uma mudança de nossas práticas é necessária a fim de redefinir a constituição da criança, da infância e do conhecimento, uma vez que os atuais ordenamentos legais sobre a educação infantil colocam “a centralidade da ação pedagógica com crianças pequenas, ora no pólo dos conteúdos disciplinares, ora nas áreas ou aspectos do desenvolvimento” (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 10). As autoras ainda ressaltam que outras ainda tentam somar essas duas dimensões cruzando procedimentos pedagógicos, entre atividades e projetos que contemplem as duas dimensões sem, contudo, romper com a base comum que os orienta: a criança e a infância como referências abstratas e universais (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 10).

Desses processos de revisão e debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu também, segundo Salles e Faria (2012), a necessidade de reformular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil com diversas concepções de currículo, diferentes narrativas práticas, maneiras de fazer, viver a educação infantil e nela conviver, culminando com a publicação de documentos referenciais de cunho legal capazes de atualizar, ou dar corpo, às transformações dos territórios aprendentes nessa etapa da educação.

Dentre essas referências, destaca-se a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que incorporaram os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. De caráter mandatário, tal ordenamento é norteador da concepção de currículo para E.I., respeitando o direito das crianças e a diversidade das populações infantis e dos contextos institucionais que passam a ser percebidos como um constructo cultural que reflete, para além da sua materialidade, determinados discursos que medeiam a cultura em relação à formação das primeiras aprendizagens como um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (FRACO; ESCOLANO, 2001).

Neste sentido, o currículo vivido no CEI contempla cotidianos vividos intensamente, marcados por fluxos e acontecimentos, vivências dos tempos-espacos que são parte central nos processos de socialização, humanização, formação e aprendizagem do próprio viver, entendendo que esse espaço escola faz parte dos sentidos que o termo território abarca, como ressaltam Guattari e Rolnik (1996), de sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323), constituídos a partir das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo dos dias e da vida das pessoas, com o

“reconhecimento da potência de um processo *ensinoaprendizagem* não engessado, não dogmático” no qual se abrem “possibilidades outras de problematização e organização dos alunos” (CARVALHO, 2012, p. 7).

Como o currículo para educação infantil é concebido em bases legais?

Parte-se, aqui, da premissa proposta por Lopes e Macedo (2016, p. 19), a qual destaca que “não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”, entendendo que tais acepções fazem parte de “um argumento mais amplo”, num constante “movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo, sempre remetendo a sentidos prévios para, de alguma forma, negá-los ou configurá-los”. Abordam-se agora alguns aspectos relacionados aos novos rumos que foram delineados legal e institucionalmente para a Educação Infantil em relação ao estabelecimento de um possível ordenamento curricular para essa etapa da educação. Para tal, faz-se necessário refletir sobre sua função sociopolítica e pedagógica que culminou em concepções para um currículo também para as crianças pequenas.

A Educação infantil é tratada no art. 22 da Lei n. 9.394/96 como parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Já de acordo com o Parecer n.º. 20/2009 do CNE/CEB, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tal dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas, pois

Historicamente, o currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’ (BRASIL, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 indica ainda nos termos do art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino,

respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, e no art. 13, inciso I, que os “docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

O Parecer nº. 20/2009 do CNE/CEB coloca ainda que a proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretendem para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças (MEC, 2009).

Neste sentido, é importante ressaltar que diante da exigência legal de o currículo se constituir em um instrumento político, cultural e científico, o qual expressa o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, faz-se necessário planejar as ações a serem desenvolvidas no espaço escolar de forma colaborativa, com a participação de todos os segmentos, uma vez que “não é mais possível conceber uma educação desvinculada de uma perspectiva política e pedagógica” (SCHWARTZ, 2009, p. 59). Dessa forma, Freire (1989, p. 15) reitera:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa.

Assim, no contexto da educação infantil, a proposta pedagógica deve ser construída coletivamente com a participação de profissionais, de famílias e das próprias crianças, atendendo-as em toda sua integralidade, entendendo-as como produtoras de subjetividades e como centro do planejamento curricular, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) que prevê que a criança:

[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010)

Nessa concepção, o fazer pedagógico desenvolvido no centro de educação infantil Criarte/Ufes tem buscado abordar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico nas atividades educativas com as crianças. Materializa-se a partir da Pedagogia de projetos que se apresentam como um convite à produção ativa, efetiva e coletiva dos profissionais de educação, delimitados juntamente com as crianças. Aborda diferentes áreas de conhecimento partindo da realidade apontada pelos pequenos e que serão experienciadas por meio das interações e brincadeiras, nos espaços e tempos da escola, propiciando apropriação do conhecimento permeado pelas subjetividades e intersubjetividades.

Cartografando os espaços aprendentes a partir do currículo para educação infantil

A partir de um projeto pedagógico desenvolvido em 2014, com crianças de 2 e 3 anos, cujo objetivo era fazer com que conhecessem as cores, formas e texturas que estão presentes em todos os ambientes em que viviam, ampliou-se o projeto a partir de uma demanda das próprias crianças para uma nova dimensão também de experimentação de novos sabores e odores presentes no espaço da instituição. À medida que as crianças começaram a explorar as áreas externas da instituição, novos desdobramentos foram sendo desejados, pois o Cei possui um espaço privilegiado que conta com uma ampla área gramada, lembrando um pequeno pomar, que nos convidou a desvendar odores e cores provenientes de seus frutos caídos no chão (cajás, amoras, pitangas, acerolas), e provenientes de pés de cana, de jambo, de manga. Isso propiciou um vasto repertório de possibilidades ao professor que será o “produtor de imprevistos e de surpresas, numa performance que prepara todos os detalhes mas que se dispõe a prescindir de todos eles [...] o contrário das regras, das receitas, dos combinados. Não há nada a combinar. Há tudo a encontrar [...]” (KOHAN, 2005, p. 232).

Dessa forma, vivenciando esse território desejante, trago primeiramente o entendimento de cartografia a partir da proposição de Costa (2014, p. 71), que inicia uma conversa explicando o termo:

- É uma ciência geográfica que produz e estuda mapas.
- Mas mapas de quê?
- De territórios, ora bolas.
- De territórios?
- Sim. De países, cidades, regiões, estados...

- Mas o que esse papo de geografia tem a ver com o que estou pesquisando?
- Ora, até onde eu saiba, toda pesquisa trabalha com territórios.
- Territórios? Hum, não entendi...
- Sim, territórios. Podemos falar em territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejantes, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante.

Costa (2014) fala da cartografia a partir da formulação dada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, apresentando-a como uma prática singular de pesquisa e de análise, cujo conceito foi inicialmente retirado da geografia, e transposto para os campos da filosofia, política e subjetividade. Neste sentido, Costa (2014, p. 71) elucida que “o pesquisador cartógrafo está implicado no seu próprio procedimento de pesquisa, não consegue (e não deseja) manter-se neutro e distante [...]. Ele se mistura com o que pesquisa, e isto faz parte de sua cartografia”, acrescentando que:

A cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa. A cartografia exige do pesquisador posturas singulares. Não coleta dados; ele os produz. Não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento. A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador se movimenta. Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa. A sujeira é essa mistura necessária (COSTA, 2014, p. 73).

Dessa forma, entende-se que o currículo vivido na instituição faz parte de um processo de territorialização e desterritorialização que coexistem em planos diferenciados, constituindo-se como elementos de passagem, pois nesse contexto:

um professor assim inventivo certamente não configuraria como um território escola engessado por linhas molares, mas produziria zonas de interface multidimensionais com outros contextos da vida, e nela, da educação e dos “possíveis” do devir-criança nas pessoas, nos grupos e nas instituições” (CARVALHO, 2012, p. 7).

A seguir, um olhar, a partir das mídias sociais, sobre o currículo de educação infantil vivido no Cei Criarte/Ufes, entendendo a colocação de Costa (2014, p. 71), que traz a imersão do pesquisador em sua própria pesquisa, misturando-se a ela, “e isto faz parte de sua cartografia. [...] dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações [...] posturas singulares [...]”, continuando o autor:

A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que

estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador se movimenta. Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa. A sujeira é essa mistura necessária (COSTA, 2014, p. 71).

Foto 1 – Banho de mangueira no gramado do pátio



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 2 – Brincadeiras com bexiga d' água



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 3 – Crianças explorando ambiente externo



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 4 – Crianças explorando ambiente externo



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 5 – Crianças explorando ambiente externo



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 6 – Exploração de brinquedos no pátio



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 7 – Crianças empinando pipa



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 8 – Adultos empinando pipa



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 9 – Crianças contemplando a natureza



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 10 – Crianças explorando os arredores



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 11 – Crianças em piquenique no lago



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 12 – Crianças em piquenique no pátio



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 13 – Crianças em brincadeiras no pátio



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 14 – Crianças em brincadeiras no pátio



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 15 – Crianças em brincadeiras no pátio



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Foto 16 – Crianças saboreando picolé



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

Algumas considerações

O currículo vivido no território aprendente no Centro de Educação Infantil Criarte é elaborado com as crianças, constituindo-se num processo de apropriação e construção de subjetividades no qual se respeita seus desejos, pois, conforme Gobbi (2013, p. 41) coloca, “concebidas como sujeitos e construtoras de culturas infantis, meninos e meninas, a seu modo, são capazes de propor e elaborar, a partir e no tempo da infância, suas formas de estar no mundo e criar mundos”, permitindo que seu devir desabroche por meio de vivências, interações, brincadeiras que agucem os sentidos com novas descobertas, experimentações e exploração de conhecimentos e aprendizagens.

Percebe-se que no currículo vivido no espaço do Cei há uma constante ampliação de possibilidades de exploração de recursos e atividades, que se materializam nos projetos pedagógicos elaborados com e a partir das enunciações das crianças, traduzindo-se num currículo dinâmico e flexível que possibilita a ampliação dos saberes e modos de ser e de viver a infância, pois elas nos ensinam quais os significados de tantas manifestações expressivas, emotivas, sociais, reveladoras de suas culturas e daquilo que são elas próprias.

Neste sentido, concordo com Gobbi (2013) quando coloca que se faz necessário que o currículo vivido nesta etapa da educação aguce o espírito científico das crianças, oportunizando formas organizativas neste território aprendente que possam desafiá-las, ao mesmo tempo em que instigam descobertas e invenções, entendendo que estamos a lidar com territórios, “que não são nada estanques, parados, e que se caracterizam exclusivamente por serem relacionais, por estabelecerem relações entre si e com o seu meio”. Estamos a tratar de territórios subjetivos, afetivos, estéticos, políticos, existenciais, desejantes, morais, sociais, históricos, éticos e assim por diante. Trata-se de atravessamentos próprios “da vida, da subjetividade, de algo que é ao mesmo tempo singular e coletivo, que se faz entre o que é mais íntimo e aquilo que está fora, algo que está sempre em movimento, que nunca é exatamente uma coisa porque está sempre entre [...] que está sempre em mutação [...]” (COSTA, 2014, p. 68).

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

_____; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 anos. Qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? Salto para o futuro. **Educação de crianças em creches**, ano XIX, n. 15, out. 2009. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** MEC/SEF/COEDI. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** introdução, v. 1. Brasília, 1998.

_____. **Lei das diretrizes e bases da educação,** lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. MEC/Brasília.

CARVALHO, Janete Magalhães. **(Des) território currículo, aprendizagem e infância:** deslizamentos anti-dogmáticos do aprenderensinar. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia, uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV,** Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago.2014.

COUTINHO, Ângela Scalabrini; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo? **Revista do Professor de educação infantil.** 2007.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam/Paulo Freire. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GOBBI, Marcia Aparecida. O tempo perguntou ao tempo... Tempos e espaços para brincar na educação infantil. **Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola,** ano XXIII, boletim 12, jun. 2013.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

KOHAN, Walter Omar. **Infância:** entre a educação e a filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo: Sobradinho, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria. **Espaço e educação:** travessias e atravessamentos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1995.

SCHWARTZ, Maria Cleonara (Org.). **Escola de gestores da educação básica:** democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional. Vitória: GM gráfica e editora, 2010.

Capítulo 10

Aprendizagem em foco:

um olhar a partir dos gestores de escolas com elevado Ideb em Aracruz-es

Mauro Sérgio da Silva
Flávia Dias Coelho da Silva

Introdução

Neste texto, apresentamos parte dos resultados de recente investigação (2014-2017), realizada no município de Aracruz-ES. Essa pesquisa foi desenvolvida em escolas municipais que possuíam o IDEB¹ mais elevado do município, registrado na avaliação realizada em 2013. Como critério de seleção, fizemos um recorte a partir da média geral do município, no qual as escolas participantes da amostra deveriam ter média superior à do município. O trabalho partiu do interesse em compreender como a Educação Física era desenvolvida nesses contextos, pois ela não é uma área avaliada pela prova Brasil, contudo está sendo desenvolvida em espaços-tempos que têm produzido dados relevantes sobre a qualidade de ensino. Além disso, como atuamos no ensino médio, temos observado que os estudantes chegam a esse nível de ensino com sérias limitações no entendimento do que a Educação Física desenvolve ou deveria desenvolver nas escolas. Por isso, chegam com sérias limitações no que tange ao conhecimento da cultura corporal de movimento.

Essa pesquisa, que recebeu financiamento do CNPq e apoio institucional da Secretaria de Educação de Aracruz-ES, é intitulada: A Educação Física como componente curricular: entre o aprendizado da cultura corporal de movimento e a cultura do *laissez faire* nas aulas. Ela tem,

1 “O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). [...] O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino).” (BRASIL

como objetivo geral, identificar os conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento² que foram apreendidos pelos estudantes ao longo de sua jornada escolar, nesse caso, no ensino fundamental. Tem o intuito de contribuir para a organização do currículo da Educação Física e construir, assim, dados que auxiliem na compreensão das limitações do trato pedagógico que tem sido atribuído à Educação Física como componente curricular da escola.

Buscamos ao longo do trabalho ouvir os sujeitos e suas motivações para desenvolver suas atividades. Objetivamos estabelecer um olhar a partir das ciências humanas, mais notadamente, a partir da teoria do reconhecimento de Honneth (2003a). A partir desse olhar entrevistamos Professores de Educação Física, Diretores, Vice-Diretores, Pedagogos, Subsecretária de Educação e debatemos com estudantes. Isso posto, cabe salientar que desenvolvemos nesse texto um olhar dos gestores sobre a aprendizagem, a qual, segundo relatos, é o foco central das escolas que possuem o IDEB elevado.

Organizamos o texto da seguinte forma: desenvolvemos de forma sucinta o balizamento teórico do estudo, prosseguimos com a discussão de parte dos resultados, destacamos um caso relatado por um gestor da escola e finalizamos com algumas considerações gerais.

Um diálogo com os processos de aprendizagem-ensino a partir da teoria de Honneth

O balizamento ora apresentado vê como referência potencializadora o debate proposto por Honneth (2003), que busca construir uma teoria do reconhecimento, assinalando que os conflitos sociais têm motivações nas lutas por reconhecimento social. São esses os pontos de partida para o processo de evolução da sociedade, em linhas gerais, pois propiciam processos emancipatórios dos sujeitos de interação envolvidos. Para Honneth (2003), a categoria do reconhecimento possui centralidade na reconstrução do pensamento crítico. O processo de interação é constituído pelo reconhecimento mútuo que está ancorado em três esferas: amor, direito e solidariedade ou estima social. As esferas do reconhecimento estão ligadas a um processo de autorrealização e construção da identidade individual, assim como da autonomia: a esfera do amor proporciona ao sujeito *autoconfiança*, a esfera do direito favorece o desenvolvimento do *autorrespeito* e a esfera da solidariedade propicia o

2 Ver Bracht (2003), notadamente nas páginas 44 e 45.

desenvolvimento da *autestima*. Essas formas de reconhecimento são condições intersubjetivas básicas para que se possa pensar em estruturas universais de boa vida ou eticidade.

Para Honneth (2003, p. 266),

[...] são as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de auto-confiança, auto-respeito e auto-estima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos.

Na esfera do *amor*, pressupõe-se uma dependência completa inicial, que evolui para uma relação que proporciona aos sujeitos possibilidades de construção da autoconfiança, a qual é fruto do desenvolvimento de uma autonomia. Nesta, ocorre o reconhecimento de si próprio e do outro como sujeitos independentes que interagem no mundo. A partir dessa esfera, podemos sugerir possibilidades de compreensão da relação professor-estudante/estudante-professor no trato pedagógico no decorrer do desenvolvimento do currículo da escola, no qual os percursos dos estudantes são encetados com base nos pressupostos teóricos do docente cruzando e confrontando com os saberes trazidos pelos estudantes. A partir dos encontros sociais – aula – as relações de amizade, afeto e carinho são desenvolvidas e os caminhos de aprendizagem são potencializados.

A esfera do *direito* orienta-se no pressuposto de que os sujeitos se reconhecem, reciprocamente, como seres humanos dotados de igualdade, que partilham as propriedades para a participação em uma formação discursiva da vontade. Assim, a igualdade humana é vista como uma dimensão construída historicamente e marcada pela extensão de atributos universais. Nessa esfera, as preocupações dos sujeitos na garantia do aprendizado almejam garantir a universalização do acesso ao conhecimento como forma de ampliação de visão de mundo e de emancipação dos sujeitos. Do mesmo modo, os docentes têm seus direitos garantidos ao terem as condições objetivas básicas para desenvolvimento do seu trabalho e as garantias para sua subsistência de forma digna.

Na esfera da *solidariedade ou estima*, o pressuposto está ligado à ideia de uma estima social que permita ao sujeito referir-se, positivamente, às

suas propriedades e capacidades concretas, podendo ele encontrar, a partir de quadros compartilhados de significação, a valorização de suas idiossincrasias. Nessa esfera, percebe-se o contexto no qual se está inserido como autor de sua prática. O sujeito tem sua autoria reconhecida pelos pares, possibilitando ver-se a si mesmo como parte da paisagem, incluído e valorizado a partir de suas potencialidades.

Fomentar a dimensão do currículo escolar, com base nas esferas do reconhecimento, é assumir um currículo com base na diversidade de sujeitos e de suas idiossincrasias. Gomes (2007, p. 32) argumenta que,

[...] assumir a diversidade no currículo implica compreender o nosso caminhar no processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e político. Nesse percurso construímos as nossas identidades, representações e valores sobre nós mesmos e sobre os “outros”. Construimos relações que podem ou não se pautar no respeito às diferenças. Estas extrapolam o nível interpessoal e intersubjetivo, pois são construídas nas relações sociais. Será que nos relacionamos com os “outros” presentes na escola, considerando-os como sujeitos sociais e de direitos?

Isso se articula com as questões centrais da teoria de Honneth (2003), nas quais a identificação dos sujeitos, como parceiros de interação, pode oferecer caminhos para compreender os processos educativos fomentados pela escola como uma dimensão da vida humana.

Moreira e Candau (2007) sugerem que seja desenvolvida a sensibilidade docente e de gestores para a pluralidade de valores e universos culturais. Esse desenvolvimento é necessário não só a fim de ampliar o intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades mas também com o intuito de resgatar manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas. Para Moreira e Carvalho (2014, p. 46) “[...] abordar a diversidade implica considerar a construção de identidades, bem como o contexto das desigualdades e das lutas sociais”. Esse processo se complexifica na elaboração curricular, haja vista que a seleção e organização das diferentes dimensões que permeiam o processo educativo sempre serão parciais e de acordo com o contexto sócio-político-econômico de seus idealizadores. Complementar a isso, vale ressaltar que, “tanto política, quanto práticas, constroem-se e desdobram-se em meio a situações de dominação, resistência e caos/liberdade” (MOREIRA; CARVALHO, 2014, p. 43). A ideia dos autores caminha no sentido de superar a dicotomia dominação/resistência, ressaltando a superação dos limites dessa dualidade e configurando a “emergência de interstícios” (BHABA, 1998), sendo esses

entre-lugares “locais” de experiências intersubjetivas e coletivas. Neles o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados (BHABA, 1998). Os encontros culturais (que nesse caso são as aulas e demais atividades desenvolvidas na escola) geram uma nova cultura, que não seria nem uma, tampouco a outra, mas uma nova condição cultural que oportunizaria aos sujeitos possibilidades distintas de se ver e enxergar o mundo e aos outros. Essa síntese somente é possível com o desenvolvimento do reconhecimento mútuo, sobre o qual nos fala Honneth (2003). “Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta” (BHABA, 1998, p. 22). Tais encontros seriam pautados por preocupações, demandas pessoais e profissionais, pressões sociais-econômicas-políticas, objetivos e desejos, nem sempre convergentes, configurando algumas situações de desrespeito mútuo (HONNETH, 2003).

Garantir o direito à apropriação do conhecimento por todos, constitui um compromisso relevante na educação. Os processos de aprendizagem-ensino não podem se furtar de contribuir de forma consistente e bem sistematizada para o processo de formação humana dos estudantes, já que nesse processo são tratadas dimensões muito específicas da cultura no currículo escolar.

O principal objetivo de um currículo que identifica e valoriza as idiosincrasias é construir o máximo de conhecimento possível com os estudantes, ampliando sua visão de mundo. De acordo com Ferraço (2005, p. 19),

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não há como desconsiderar que suas possibilidades de conhecimento estão relacionadas às relações entre esses contextos. A história de vida de cada aluno ou aluna não é uma história apenas pessoal, descolada dos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos que precisam ser consideradas e ampliadas quando nos dedicamos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas.

Isso implica que cada pessoa atribuirá significados próprios ao currículo da escola, assim como os percursos de aprendizagem serão vivenciados de diferentes formas. Ferraço (2005, p. 21) assevera que a função da escola consiste em “[...] *ampliar as possibilidades de conhecimento*, o que significa *ampliar as redes de saberes-fazeres existentes*” (grifos do autor). Complementar a isso, Kunz (2014) assevera que a tarefa

fundamental da educação é fomentar a emancipação³ dos sujeitos. “Isso implica, principalmente, um processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo” (KUNZ, 2014, p. 40).

Conversando com a gestão

Neste tópico, vamos apresentar alguns pontos observados nos diálogos realizados com integrantes da gestão, no âmbito da escola e da secretaria de educação do município.

Em nossos diálogos, identificamos que houve a produção de um currículo e planos de ensino para cada área de conhecimento/série. Esse desafio foi enfrentado pelo município de Aracruz-ES que, coletivamente, debateu e definiu o currículo e planos de ensino para toda a rede. Contudo, desafio maior tem sido enfrentado pelas escolas ao executar o trabalho docente com base nesse currículo. De maneira simplificada, podemos observar que essa ação desenvolvida pelo município tem logrado êxito, pois melhorou de forma significativa os índices oficiais de avaliação.

Tendo em vista os índices alcançados pelo município, alguns fatores foram elencados para que as escolas alcançassem valores expressivos do IDEB, quais sejam: contato permanente entre escola e famílias; foco do trabalho da escola na aprendizagem dos estudantes; presença de profissionais comprometidos⁴; realização de trabalho em equipe e em prol da aprendizagem; avaliação diagnóstica, consistindo numa ferramenta poderosa, pois não tem um fim nela mesma⁵; currículo e planos de ensino para cada disciplina e série que contempla a variedade de temas e objetivos que orientam as ações dos docentes, organizados e pensados por um coletivo de docentes do município; ampla variedade de materiais pedagógicos que a escola disponibiliza para planejamento; acompanhamento pedagógico.

Isso posto, vale ressaltar que o foco principal das escolas estudadas centra-se no processo de aprendizagem dos estudantes. Isso demonstra

3 Kunz (2014, p. 41) define emancipação como “[...] processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e com isso todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação”.

4 O que caracteriza um profissional comprometido: assiduidade; planejamento contínuo; relação amistosa com os estudantes; disposição ao desenvolvimento do trabalho coletivo; realização de diagnósticos frequentes.

5 Quando ela é realizada: “Pensando nos alunos, nas dificuldades. Primeira coisa que a gente faz no começo do ano é o diagnóstico... a partir daí vamos traçando as ações (Diretora de EMEF). Além disso, tem os diagnósticos para o replanejamento.

uma preocupação com o atendimento dos sujeitos garantindo os direitos e possibilidades de emancipação nos termos de Honneth (2003a) e Kunz (2014). Desse modo, a escola atinge seu intento formativo de acordo com Kunz (2014), fomentando a emancipação por meio da apropriação do conhecimento crítico.

Para enfrentar o desafio colocado acima, a noção de participação de todos tornou-se essencial para a materialização do currículo e apresentou para os gestores a demanda de articular e fomentar o trabalho coletivo,⁶ ou seja, fez-se necessário o processo de convencimento dos parceiros de interação na escola a partir de suas singularidades. De acordo com os relatos, a realização das ações no contexto escolar ocorre com base em um perfil de professor, que denominam “professor comprometido”. Essa categoria é muito utilizada para qualificar e definir o sucesso das ações da escola. Muitas escolas, porém, apesar de possuírem o mesmo currículo, não apresentam alto IDEB, conforme relata uma Diretora:

Se você analisar que todas as escolas têm o mesmo currículo, e há escolas com IDEB muito baixo, em relação a nossa. Então, a influência existe, mas é pequena. Porque o diferencial é a motivação que eu vejo aqui. Há uma valorização do profissional. E eu como gestora, disponibilizo espaço, material, a participação da família na escola quando há necessidade. Aciono os órgãos competentes: conselho tutelar, vara da infância se há necessidade. Se a gente observa um caso de abandono ou descaso da família. Esse trabalho é feito semanalmente, mensalmente, o ano todo. E o incentivo para o aluno também: da leitura com a aquisição de novos livros, e, vários momentos sociais durante o ano, para o aluno estar participando e se envolvendo com as atividades pedagógicas da escola.

Essa fala sinaliza que a noção de comprometimento estabelece correlação com a motivação e a continuidade do trabalho de forma persistente. Contudo, pela lógica da gestão, querer estar na escola não

6 Identificamos que a postura do professor em relação às parcerias constitui uma condição que incide significativamente na forma como se organizam e se concretizam as práticas na escola. Diante de uma cultura escolar que possui valores e costumes construídos por vários anos na escola, a busca por estabelecer uma relação de simpatia e empatia pode determinar o sucesso ou insucesso na busca por reconhecimento pelos demais componentes da escola. Importante salientar que as parcerias são muito relevantes para o estudo sistematizado, tendo como horizonte o aprimoramento da prática. Para ser parceiro, primeiro, há a necessidade do estabelecimento de uma relação de confiança mútua. Ela se concretiza somente depois de efetivados os acordos intersubjetivos entre os sujeitos que desenrolam as produções. A busca por reconhecimento dentro de uma cultura de colaboração tem se mostrado como um motivador das práticas.

basta. Faz-se necessário que se queira participar ativamente das ações planejadas e desenvolvidas para garantir que a escola mantenha os mesmos padrões de avaliação ou melhore seus resultados. Dessa forma, ressaltamos a condição do *SER* parte da escola, que é consolidado nas ações dos sujeitos, os quais observam que a escola não se refere apenas à sua fonte de subsistência, mas se trata de uma possibilidade de realização profissional e de promoção de mudança para a vida de outras pessoas. Condição essa que nos habilita inferir uma relação direta com a esfera da estima social que nos fala Honneth (2003a). Assim sendo, o sujeito consegue se sentir reconhecido pela contribuição que proporciona e se implica a cada dia com a melhora dos resultados pessoais e profissionais.

Outro ponto relevante para o IDEB alto conforme descrição acima, encontra-se no fato de as escolas reconhecerem e acolherem as diferenças (MOREIRA; CARVALHO, 2014; GOMEZ, 2007; HONNETH, 2003a; BABHA, 1998). As avaliações diagnósticas constantes que buscam entender os diferentes momentos de aprendizagem dos estudantes trazem a esfera do amor como uma condição básica para que os sujeitos construam uma relação de confiança e autoconfiança: imprescindível ao processo de aprendizagem-ensino. Eles se sentem acolhidos, queridos e respeitados na sua singularidade. Por exemplo, o tratamento que as escolas atribuem ao primeiro ciclo após os diagnósticos realizados é destaque, pois as crianças transitam pelas três primeiras séries, as quais são formadas por diferentes grupos de aprendizagem. Isso consiste numa importante estratégia pedagógica, na qual os estudantes vivenciam diferentes turmas e parceiros de interação, gerando, assim, ampla experimentação de relações de aprendizagem e afeto.

Para que haja essa troca/trânsito, faz-se necessário, na relação profissional, o desenvolvimento da estima social, com a qual os professores não esperam ser julgados pela atuação docente, mas veem seu trabalho reconhecido pelos pares, à medida que contribuem para os diferentes grupos, da mesma forma que os demais. Essa condição inibe o afloramento das vaidades individuais, fomentando um espírito de coletividade, sem eliminar as singularidades, pois idiosincrasias dos sujeitos são contempladas no desenvolvimento das parcerias e organização dos agrupamentos.

De maneira geral, observamos que as matérias que não estão ligadas à dimensão do ler e escrever, nessa fase do processo de escolarização, ficam alijadas do processo, pois identificamos que elas são importantes para garantir que haja planejamento para os professores denominados de referência.

Mesmo com o tempo de planejamento garantido, os professores não conseguem dar conta de todas as atividades de planejamento dentro do espaço escolar. O trabalho não se encerra com o soar dos sinos. Muito do trabalho demanda mais tempo. Alguns educadores são retirados de suas famílias, dos momentos de lazer, tornando ainda mais desvalorizada a carreira e a remuneração docente, pois são horas voluntárias, um tempo caro de que se lança mão para garantir e assumir a condição de professor comprometido com as propostas da escola. Com isso, podemos perceber uma situação de desrespeito grave com a condição do trabalhador docente. Mas a busca por reconhecimento acaba justificando a necessidade dessa prática de levar trabalho para casa, pois se reconhece o empenho e o compromisso do professor quando ele se sujeita a isso. Na esfera macro, vemos um processo de desvalorização ainda maior com essa situação de desrespeito promovida pelo não reconhecimento do trabalho que é desenvolvido em casa por parte da gestão pública. São tempos de trabalho não computados na carga horária oficial, portanto não remunerados. É importante notar que as condições salariais de um professor podem gerar muitas insatisfações e conflitos com a profissão. Por maior que seja a afinidade com uma determinada profissão, o estímulo salarial representa o reconhecimento do valor social do trabalho que se desenvolve. A subsistência do professor se origina do seu trabalho; dessa forma, é legítima a busca por melhores ganhos. Notamos isso quando um Diretor comenta, com aumento da entonação de voz, que alguns lastimam viver com o salário de professor, demonstrando muita insatisfação com os rendimentos que, atualmente, são pagos às pessoas que se inserem na docência, sintoma da precarização do trabalho do professor na escola, como sugerem Molina Neto et al. (2006). É notório que o professor precisa ter compromisso com o que faz dentro das salas de aula; na mesma medida, torna-se crucial que existam contrapartidas. O discurso apaixonado pela educação e a luta por reconhecimento ainda existe, mas não devem ser os únicos estímulos para o desenvolvimento do trabalho.

Essa questão do tempo de planejamento insuficiente também recai sobre o tempo destinado à formação, pois há situações em que esses momentos são contingenciados para o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas da escola, como preparação de mostras culturais e científicas.

Apesar de o planejamento principal ser uniformizado pela produção coletiva, realizada *a priori* na organização geral do currículo das escolas, há uma avaliação permanente que se define como replanejamento. Isso consiste em uma avaliação do planejamento e uma reorganização das

atividades, caso seja necessária. Apesar de não resolver os problemas, as gestões reconhecem a importância e os avanços com a produção do currículo geral para as escolas e o quanto tem se apresentado como referencial de grande valor acadêmico e organizacional. Como na fala de uma Diretora: “Eu acho assim, que a questão do currículo ser único no município ajuda pra todas as escolas, porque se o aluno é transferido, com certeza pode não estar vendo a mesma situação, porque depende de turma pra turma, mas assim é padrão e tem que ver aquilo no ano”.

Fato importante diz respeito ao relato da Subsecretária de Educação, a qual sinaliza que, até o momento, houve muito investimento para a dimensão de ler e escrever, e que hoje há a necessidade de não mudar o foco, mas de ampliar para as demais áreas de conhecimento que não foram contempladas. Exemplo disso são as ciências exatas, nas quais os estudantes têm apresentado resultados insatisfatórios, notadamente nos últimos anos do ensino fundamental, como ela relata:

E outra coisa que a gente estava discutindo como equipe pedagógica, que é assim, se a gente for observar ao longo dos tempos, dos últimos anos, o investimento do próprio governo federal. Você vai olhar as universidades, por exemplo: os cursos, as formações; elas são sempre mais voltadas para questão da alfabetização da língua portuguesa. E a matemática você não vê, por exemplo. Você não vê o governo federal com um programa voltado para área da matemática, mas você vê para a área da alfabetização. E que bom! Que eu acho que a gente caminhou um pouco né, com essa questão da alfabetização, por causa de todo esse suporte que tem. Mas parece que agora é hora assim, vamos olhar para a matemática. Também. Não pode esquecer das outras disciplinas, mas olhar um pouco para a questão da matemática.

Outra dimensão que se efetiva nas ações da escola refere-se à participação dos pais. Esse é um discurso corriqueiro nos corredores de diferentes escolas. Mas como efetivar essa ação? Mais fácil é fazer com que as famílias se adaptem à organização da escola. Contudo, hodiernamente, não há como não reconhecer o esforço de cada grupo familiar para garantir seu sustento. Assim sendo, a escola precisa criar formas de contatar/conectar a família à escola, tais como o relato a seguir:

Esse ano elaborou a questão da quinzena de provas, que cada pai recebe esse cronograma. Antes, quando a gente fazia reuniões à noite, vinham menos pais, agora a gente só faz num turno. No matutino, às sete horas da manhã, e aí a gente dá a declaração para o pai que precisa ir para o serviço, que estava aqui até tal hora, entendeu? A gente tem tido mais cuidado. E à tarde, geralmente assim, cinco horas da tarde.

Outra unidade de ensino utiliza grupo de Whatsapp e Facebook: outras formas de trazer as famílias para próximo da escola.

Além de uma relação mais próxima com as famílias, faz-se necessário que outras formas de reconhecimento recíproco sejam oportunizadas, como as ações que visam à democratização dos espaços, com atividades com opiniões, a exemplo das “assembleinhas”, nas quais os estudantes avaliam ações, apresentam problemas da escola, sugerem vivências para o currículo da escola, criticam, apresentam propostas de projetos, etc. Essas consistem numa excelente estratégia para valorizar e dar visibilidade ao olhar do estudante sobre os processos, espaços, sujeitos envolvidos e focados no seu processo de aprendizagem, etc. A dimensão do debate coletivo com os estudantes representa um momento em que é possível vivenciar quadros compartilhados de significação entre eles: docentes e gestão. Tal condição contribui para que seja construída uma relação de reconhecimento mútuo (HONNETH, 2003), que é condição intersubjetiva básica para a construção de consensos coletivos e avanços no processo de aprendizagem-ensino.

Com base no exposto, podemos então identificar que um processo de aprendizagem-ensino que busca construir uma prática que garanta a aprendizagem na escola, almejando mudanças significativas na forma e nos significados que podem ser atribuídos ao ato de aprender, necessita revisar e avaliar criticamente os referenciais que fundamentam as práticas. Nesses termos, é profícuo observar o acolhimento da diversidade para a construção de outras formas de pensar e de fazer o currículo da escola (MOREIRA; CARVALHO, 2014; GOMEZ, 2007; HONNETH, 2003a; BABHA, 1998). Soma-se a isso o interesse pessoal em assumir uma nova forma de fazer e pensar a escola, que depende do sujeito, algo intrínseco que perpassa pelas singularidades, processo de formação pessoal/profissional. Noutros termos, o processo de aprendizagem-ensino de qualidade somente é possível se efetivar se os interessados na ação pedagógica planejada e intencional se implicam com o processo, caso contrário não há como fazer.

Assim sendo, buscar formas de fomentar as esferas do reconhecimento consiste em condição relevante para que os sujeitos se sintam contemplados e responsáveis pelo processo. Nesse ensejo, surge a possibilidade de processos emancipatórios e a aproximação da condição de boa vida a partir da construção do autorrespeito, autoconfiança e autoestima, incitando os indivíduos a se referirem positivamente a si mesmos, aproximando-se ainda mais de seus desejos e anseios, tanto pelo viés profissional quanto pelo pessoal, haja vista a indissociabilidade de professor e de pessoa nos processos de educação formal vividos na escola.

Apesar de a educação ser muito difícil, as esperanças são renovadas na luta por reconhecimento, quando se percebe que a intervenção pedagógica proposta está contribuindo para a formação humana e provocando mudanças na vida dos estudantes. Além disso, a construção das parcerias e amizades, elementos relevantes na formação da prática cotidiana, são encontrados na forma da esfera do amor tratar a busca por reconhecimento. Assim sendo, podemos ver no olhar de Honneth (2003a, 2003b) a amizade como uma dimensão da eticidade, que no espaço escolar age como um motor que potencializa a felicidade docente, a autorrealização como profissional da educação. Isso fortalece a vontade do professor em ficar na escola e motiva a produção de novos trabalhos, fator que forma o professor para a busca de alternativas para lidar com o contexto no qual está inserido. Essa prática tem como referência as relações de reconhecimento mútuo que medeiam a construção dos objetivos comuns entre os parceiros de interação. O reconhecimento intersubjetivo na escola, que gera as amizades e as relações mais amorosas, contribui para que a formação do professor seja motivada para novos desafios no enfrentamento com novas questões nas aulas, na escola, na comunidade em que a escola está inserida. A forma como esse contexto se relaciona com ela e com as práticas que estão em jogo desencadeia, desse modo, a criação de condições de possibilidades para a síntese de novos consensos que visem uma melhoria da qualidade do que se faz na educação escolar.

A luta por reconhecimento pode ser vista como um motivador relevante para a autorrealização dos que vivem a escola. Nesse contexto, surge o conceito de “miudinho”, relatado por várias diretoras, que trata de um elemento muito importante para a escola: a vivência no espaço-tempo do chão da escola, pois é nele que a educação escolar acontece. Lugar que trata do espaço cotidiano do ato de planejar, executar, avaliar, sofrer, chorar, sorrir, brincar, corrigir, envergar como vara, alinhar os pensamentos. Trata-se de um lugar multifacetado e imprevisível, mas sobretudo um lugar de alegria. É aqui que se constroem formas/caminhos para a emancipação (HONNETH, 2003a; KUNZ, 2014), aproximando o sujeito com a condição de boa vida.

O pouco da escola que nos faz feliz!

Neste tópico, destacamos um exemplo no processo de aprendizagem-ensino vivido numa das escolas pesquisadas, que se relaciona com a satisfação de estar e ser da escola, situação na qual ocorre aprendizagem significativa e mudança para a vida de um estudante. A Direção

nos relata a evolução de um estudante outrora desmotivado. Orientado nos dizeres de Honneth (2003a), percebemos que quando se efetiva a ação educativa com sucesso, o sujeito reage com sentimentos positivos como alegria, orgulho, sensações prazerosas. Quando é libertado, repentinamente, de um estado penoso de excitação, tem a oportunidade de observar uma solução a uma questão prática urgente. A escola onde aconteceu o fato tem como hábito receber muitos estudantes de outros estados. Nesse caso, o estudante veio de Minas Gerais:

Interior de Minas. E aí eles vêm assim, bem defasados, bem! Aí quando a gente tá com aquele aluno que a gente conseguiu dar uma alavancada, vai embora. Aí chega outro que tá lá no início do processo de alfabetização. Nós temos um menino aqui que nós recebemos no ano passado, graças a Deus ele ficou, que ele nos incomodava, Onze anos ele fez agora, no terceiro ano. Ele chegou aqui, ele não conhecia o alfabeto, com dez anos de idade. E aí nós vamos avaliar, porque tem os problemas e a gente chama a família e pede pra ver neuro, porque possivelmente é o que? Problema neurológico né, que a gente não sabia avaliar. Ele, o que a gente observava? Ele era muito assim, da roça, muito tímido, muito grandão no meio dos meninos de oito anos, porque terceiro ano tem oito aninhos né... Aí a gente começou a investigar, e aí eu comecei a chamar a equipe e pegar para trabalhar. Porque aqui todo mundo abraça quando é um caso assim, e um pega, e os alunos de nono ano, a gente chama pra vir ajudar à tarde. Pra fazer monitoria tem aqueles alunos bons, que gostam né, de vir pra escola, com vontade. Aqui é muito difícil porque, assim, tem alunos que moram muito longe da escola, a maioria. Mas mesmo assim a gente tem alguns que vem e trabalham, entendeu? Aí nós começamos a ver e o que nós percebemos? As meninas morrem de rir, porque eu chamo que é problema de ensinagem, não de dificuldade de aprendizado. E aí com três meses que ele estava aqui, ele começou a ler. Hoje ele lê, o ano passado não tinha como, ele reprovou. Esse ano ele tá no terceiro ano e ele ainda não atingiu o conteúdo que ele deveria atingir do terceiro aninho, mas assim, eu sempre dou esse exemplo dele, eu encho o peito pra falar que ele aprendeu a ler, cê entendeu? Porque é inconcebível um menino chegando no terceiro ano, se ele não tiver problema nenhum de saúde, não tá lendo, e a gente recebe muito. E aí tá aquela questão que eu falo com você de compromisso, você entendeu? Porque se eu tenho compromisso enquanto educador, eu venho e eu arregajo as mangas e eu trabalho.

A esperança na escola, por parte desse estudante, vinha se desfazendo. Entrar nessa escola com o acolhimento que foi realizado, uma atmosfera de amor, de compromisso com a garantia do direito de aprender fez toda a diferença para vida do estudante. Permitiu ampliar

perspectivas. Gerou uma relação de reconhecimento mútuo entre o estudante e as pessoas/professores da escola. Um estudante que vivia diversas situações de desrespeito ao longo de sua curta jornada escolar pode corresponder a uma tentativa de chamar a atenção pela relação de dependência que existe ainda entre professor e estudante.

As experiências vividas pelos estudantes da escola podem ser visualizadas a partir de dois níveis: 1) experiências que são positivas para os sujeitos e para a sociedade de maneira mais ampla. Nelas o indivíduo é impulsionado na direção de uma formação que visa um cidadão autônomo, crítico, criativo, emancipado; 2) noutro lado, experiências de desrespeito mútuo (HONNETH, 2003), as quais direcionam os sujeitos na contramão dos processos emancipatórios, limitando sua formação a um processo de acomodação e aceitação de uma série de imperativos morais, sociais, econômicos que impactam no corpo do sujeito induzindo a naturalização de processos. Essa é a justificativa para várias situações que são fruto de construções históricas, portanto, humanas e passíveis de ressignificações.

O nível de compromisso do estudante com a proposta da escola ocorre na medida em que ele se sente confiante com o compromisso dos docentes e da gestão, com sua formação e o respeito que foi construído a partir dos embates que foram realizados ao longo do processo. O sujeito precisa desenvolver a autoconfiança, e, da forma como chegou, com a defasagem idade/série, isso não foi possível. Winnicott citado por Honneth (2003a, p. 174) assevera que “[...] esse poder-estar-só, comunicativamente protegido, é a matéria de que é feita a amizade”. Nesse ensejo, podemos ressaltar a importância de uma relação carinhosa de acolhida com os estudantes, para que os interesses registrados nos objetivos da escola possam ser potencializados, pois a escuta é diferenciada quando se estima a outra pessoa. Esse tipo de reconhecimento está ligado à esfera do amor. O reconhecimento mútuo pela esfera do amor conduz à independência e a novas possibilidades de relação com base na confiança afetiva de uma continuidade de dedicação comum. Honneth (2003a, p. 178) destaca que

Uma vez que essa experiência tem de ser mútua na relação do amor, o reconhecimento designa aqui o duplo processo de uma liberação e ligação emotiva simultâneas da outra pessoa; não um respeito cognitivo, mas sim uma afirmação da autonomia, acompanhada ou mesmo apoiada pela dedicação, é o que se visa quando se fala do reconhecimento como um elemento constitutivo do amor. *Toda relação amorosa* (grifo nosso), seja aquela entre pais e filho, a amizade ou o contato íntimo, está ligada, por isso, à condição de simpatia e atração, o que

não está à disposição do indivíduo; como os sentimentos positivos para com outros seres humanos são sensações involuntárias, ela não se aplica indiferentemente a um número maior de parceiros de interação, para além do círculo social das relações primárias. Contudo, embora seja inerente ao amor um elemento necessário de particularismo moral, Hegel fez bem em supor nele o cerne estrutural de toda eticidade: só aquela ligação simbioticamente alimentada, que surge da delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública.

Nesses termos, o estabelecimento de uma relação de afeto com o estudante, durante sua trajetória escolar, pode fomentar aproximações mais sinceras e mais efetivas com as crianças, adolescentes e adultos. Com base nesse relacionamento, as possibilidades de construir uma nova cultura escolar se ampliam após os compromissos mútuos ficarem claros para todos os sujeitos de interação.

A experiência de contrachoque é determinante para a forma como a escola se comporta durante o processo de aprendizagem-ensino. A recusa ao diálogo, manifestada por meio da afronta imediata, e a sensação de não pertencimento a uma turma de crianças menores, pode refletir uma série de sentimentos negativos que foram acumulados no transcorrer das suas experiências no espaço escolar. Contudo, ao se defrontar com outra forma de se relacionar, de viver a escola, de viver a relação estudante-professor, são desencadeadas novas sensações e sentimentos mais positivos que permitam que o estudante perceba no docente que está vivendo a interação os compromissos sinceros com sua formação, que será o fator que mediará o reconhecimento recíproco entre estudante e professor.

De forma bastante elementar, as diferenças entre as diversas reações emotivas se medem conforme a violação de uma norma, que refreia a ação, seja causada pelo próprio sujeito ativo ou por seu parceiro de interação: no primeiro caso, a pessoa vivencia o contrachoque de suas ações com sentimentos de culpa; no segundo caso, com sentimentos de indignação moral (HONNETH, 2003a, p. 222).

A amizade no entendimento de Honneth (2003b) inclui-se na esfera da eticidade como fonte de moralidade, uma vez que as relações de amizade também se abastecem no reconhecimento mútuo da insustentabilidade do outro. Assim sendo, a amizade vista a partir da dimensão do reconhecimento mútuo com base no amor, torna-se uma fonte interessante para analisar as relações dentro das aulas que os estudantes vivem na escola. Defendemos a tese de que a empatia do estudante com o

professor é essencial para a forma como ele irá se relacionar com aquilo que está sendo proposto. Além disso, a amizade como uma fonte de interação adicional na esfera da eticidade proporciona aos sujeitos que se relacionam a realização de uma parte importante de sua identidade, tendo como pressuposto de orientação da interação “[...] normas morais de bem-querer e de apoio, as quais favorecem o desenvolvimento e a articulação das suas necessidades individuais” (HONNETH, 2003b, p. 83).

Esse sentimento de mais ou menos empatia é uma força motriz importante para mediar os conflitos que ocorrem, pois nessa relação de amizade situações de desentendimento podem surgir. Esse respeito mútuo, contudo, que se estabeleceu com base na dimensão da esfera do reconhecimento do amor, vai mediar e contribuir para que o conflito seja solucionado e para que se avance em relação às propostas da escola para a formação humana dos estudantes. O conflito surge quando ocorre uma desconsideração do acordo intersubjetivo, no qual os sujeitos haviam se reconhecido como parceiros de interação (MATTOS, 2006). No embate de duas partes que se defrontam com hostilidade, há também o reconhecimento tácito de que ambos os sujeitos possuem uma dependência em relação ao outro. Isso, numa aula, é uma condição básica para que os processos que envolvem o aprendizado-ensino possam se concretizar. Vislumbramos que a dimensão emotiva terá papel relevante para mediar os conflitos na aula, tendo em vista a quantidade de sensações e sentimentos que são despertados durante as práticas vividas, como: raiva, frustração, satisfação, alegria, descontentamento, angústia, prazer, etc.

A empolgação dos estudantes constitui um fator motivador de grande peso para a qualidade e o empenho com o qual serão realizadas as produções da aula. Há uma relação dialética entre empolgação do professor e do estudante, sendo a síntese o resultado do encontro social chamado aula. Cabe salientar que a necessidade de reconhecimento profissional para a profissão docente é premente. Assim, a satisfação pessoal de visualizar o desenvolvimento do estudante contribui para que o professor ou a gestão tenham novo ânimo para continuar retornando à escola e insistindo na construção compromissada com um trabalho de qualidade. Obviamente que esse ponto relativo à qualidade do que se produz na escola está relacionado com o reconhecimento social que se busca, no sentido de se afirmar como um profissional ou uma escola que representa compromissos e responsabilidades materializados nas propostas pedagógicas por meio do aprendizado de conteúdos importantes para a formação humana dos estudantes.

Do processo de luta por reconhecimento, no sentido Honnethiano, é possível extrair novas formas de percepções sobre a sociedade (MATTOS,

2006). Nesse ensejo, vemos uma excelente oportunidade para afirmar que tal processo, nas aulas, pode promover aprendizados que são proporcionados, reciprocamente, entre os parceiros de interação, além de estabelecer novas formas de ver, pensar e viver a escola.

A vida nas escolas depende de doação pessoal para a conquista de objetivos mais coletivos, notadamente, se a perspectiva da escola tiver como foco central a democratização dos conhecimentos previstos no currículo. Não é pouco. Contribuir para a formação de uma pessoa é uma ação grandiosa, altruísta e generosa; é um ato de afeto.

Considerações finais

À escola e aos profissionais que nela atuam tem sido atribuída uma sobrecarga de responsabilidades; os docentes sequer possuem um tempo mínimo para digeri-las antes que cheguem outras novas. Antes de ser professor, o *ser* é pessoa, e essa dimensão não deve ser esquecida. Separar a pessoa do professor, ou sobrepujar um ao outro, é negar que a profissão se desenrola como um encontro social permeado de conflitos, vivido por *seres* que têm desejos, angústias, que acordam mal-humorados ou de bem com a vida, que se alegram com pequenas coisas e que podem chorar e rir quando estão felizes ou tristes.

Essa postura da escola demonstra maturidade em relação ao papel que ela pode exercer na sociedade atual, do mesmo modo que demonstra uma saturação com relação ao acúmulo de funções que são atribuídas à escola diariamente. Faz-se necessário que cobranças desse nível sejam realizadas pelos diversos segmentos da sociedade, para que os setores que trabalham com os adolescentes e jovens na comunidade possam exercer de forma consistente o papel para o qual foram criados. Os desafios enfrentados pela escola são muitos, assim como as limitações que ela possui ao lidar com essas questões relacionadas ao trabalho que se propõe a desenvolver. Dessa forma, a cobrança de responsabilidade de outros setores pode denotar um reconhecimento das insuficiências que a escola possui e concretizar um pedido de socorro, pois, isoladamente, ela não consegue responder a todas as demandas que lhe são colocadas.

A possibilidade do reconhecimento recíproco, como sugere Honneth (2003a), manifesta-se no contexto escolar como uma teoria potente para compreender como vêm se configurando as relações dentro de um contexto que é cada vez mais complexo, pois as formas de interação determinam as orientações para a materialização dos objetivos/expectativas.

O campo das expectativas docentes e da instituição tem horizontes amplos, contudo trabalhar na perspectiva do possível contribui para que um pequeno sucesso não seja visto como um grande fracasso. Uma boa gestão no espaço escolar faz muita diferença se, notadamente, consegue dialogar bem com as pessoas. Cabe então ressaltar que a cultura do diálogo existente nas escolas tem potencializado momentos de alegria compartilhados por professores e estudantes. Por meio do diálogo, alguns avanços tornam-se nítidos, por exemplo: as possibilidades de articulação entre as práticas pedagógicas, atribuindo ao trabalho docente um caráter de produção coletiva, ao mesmo tempo em que há uma valorização mútua do trabalho realizado pelas diferentes matérias de ensino. Um fator que tem contribuído para o engajamento dos componentes da comunidade escolar pode ser atribuído ao ambiente muito favorável à cooperação entre todos os integrantes; inclusive há uma sensibilidade grande às demandas e às situações pessoais: condição que favorece a construção de consensos intersubjetivos, pois atitudes com base na empatia e na simpatia facilitam as mediações entre os conflitos.

Referências

- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRASIL. NOTA TÉCNICA. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf
- FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-42.
- GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. (Org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003a. A superinstitucionalização da eticidade em Hegel. In: MERLE, J. C.; MOREIRA, L. (Orgs.). **Direito e legitimidade**. São Paulo: 2003b, p. 83-93.

- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MATTOS, p. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.
- MOLINA NETO, V. et al. Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006, p. 45-68.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. (Org.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.
- MOREIRA, A. F.; CARVALHO, M. Construção de identidades no currículo de uma escola de ensino fundamental. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. L. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 11

O cotidiano escolar como um território de microrresistências:

a busca por um outro sentido de escola

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves

Mapeando o território...

Neste texto, propomo-nos a tecer uma conversa sobre os sentidos de escola e o cotidiano escolar, este espaço que *“muitos consideram como lugar de incompetência, de repetição que é possível encontrar a esperança, a vontade de fazer; a criação de possibilidades, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia”* (ALVES, 2011, p. 17).

O cotidiano escolar é, portanto, o nosso território de pesquisa. Interessa-nos, pois, problematizar a complexidade deste espaço produção de currículos e aprendizagens e subjetividades e devires e...e...e..., apesar dos fluxos molares que se instalam por meio das burocratizações inerentes à escola. Tais fluxos endurecidos foram construídos ao longo do tempo como uma prática discursiva da modernidade, afirmando que para aprender é preciso separar o sujeito do objeto, e assim a escola ser transformou em um território em que há a predominância de regras e de disciplina.

Todavia, a vida continua a pulsar e, apesar de todos os mecanismos de contenção, também somos atravessados pelos fluxos moleculares de fazeres, poderes, saberes, afetos e acontecimentos, que acabam por produzir movimentos que instabilizam este território molar, convidando-nos, dessa forma, a pensar sobre uma vida que pulsa neste *espaço-tempo* que (re)inventa práticas curriculares entre professoras e crianças.

Interessa-nos, dessa maneira, vasculhar e nos imbricar aos currículos construídos pelas professoras e crianças, a fim de buscar uma vida que pulsa no território escolar e, por sua vez, buscar os sentidos de escola. Tentamos estar atentos aos atos enunciativos contrários às concepções modernas. Para isso, precisamos pensar a partir de outros caminhos metodológicos não-hegemônicos.

Para tanto, compreendemos que o movimento de pesquisa *com* os cotidianos (FERRAÇO, 2003), em articulação com as pesquisas cartográficas, são um dos possíveis caminhos que diferem daqueles aprendidos na modernidade. Sob essa perspectiva metodológica, afirmamos que ao adentrar uma instituição de ensino, isso não diz respeito, apenas, a cruzar portões, percorrer os corredores, penetrar as salas, andar pelo pátio ou pelo refeitório e, por fim, fazer uma “coleta” dos dados, de modo asséptico. Fazemos alusão a um mergulho e, para isso, munidos de equipamentos teóricos-metodológicos, vasculhamos cada detalhe, produzindo outros focos de luminosidade, “jogos de luzes” (poder e saber), tentando dar visibilidade a um território mais imanente e potente e criativo (DELEUZE, 2003). Colocamo-nos em uma composição com os sujeitos que produzem conhecimento na escola, os quais permitiram afetar e serem afetados. Para isso, é necessário estarmos atentos aos atos enunciativos contrários às formalidades próprias das práticas instituídas: os movimentos astuciosos, táticos, que, segundo Certeau (1994), só são possíveis se nos colocarmos numa condição de fazer *com*.

Com esse autor, reconhecemos o cotidiano como espaço de criação, de inventividade, de práticas de resistência, diante de um modelo de escola pensada nos moldes desse pensamento moderno, que a caracteriza como uma grande maquinaria de reprodução da sociedade, da civilidade e da disciplina, do respeito às ordens, seja pela própria instituição ou pelo Estado.

Afirmamos, assim, a escola como um lugar do acontecimento, de microrresistências que fundam, por sua vez, microliberdades, em que pequenas subversões sem propósito temperam o cotidiano de “maravilhas”. Estas, por sua vez, desestabilizam este território escolar, marcado pelas burocratizações, e configuram outros possíveis, não pensados ou vividos pelos sujeitos que ali habitam.

Sendo assim, traremos para a nossa reflexão o mergulho na paisagem de uma escola do município de Vila Velha que enfrenta a vulnerabilidade social, devido à complexidade na localidade em que está inserida. Uma comunidade que, como outras comunidades das periferias das cidades brasileiras, possui poder aquisitivo baixo e está constantemente exposta a complexos e violentos problemas sociais que afetam muitas de suas crianças, adolescentes e jovens.

A chegada a esta escola deu-se de maneira quase que inesperada aos habitantes daquele território. Fomos solicitados pela Secretaria Municipal de Educação para “resolver” o problema dos altos índices de

crianças em situação de fracasso escolar e que precisavam se apropriar do sistema de escrita. Buscavam em nós uma solução para as questões complexas que a escola vivia. Pelo fato de a Universidade Vila Velha oferecer o curso de Pedagogia e sermos alunas e professora desse referido curso, esperava-se que pudéssemos contribuir com a redução dos indicadores de fracasso escolar.

Como acreditamos na escola e achamos que temos algo a fazer por lá – não com receitas prontas, mas com um desejo e uma orientação ético-político-epistemológico- metodológica de *fazer com* (CERTEAU, 1994) –, aceitamos a realização da pesquisa na escola indicada pela Secretaria, apostando nas *praticaspolíticas*¹ (ALVES, 2001) cotidianas que tecem, coletivamente, os processos de aprendizagens das crianças.

Agendamos com a escola o nosso primeiro encontro. As crianças foram liberadas mais cedo e o auditório estava todo organizado para nos receber. Em uma grande roda, olhares curiosos entrecruzavam-se, corpos rígidos bem fixados nas cadeiras, outros corpos mais dispostos a nos ouvir. Apresentamos o nosso desejo de pesquisa em uma perspectiva metodológica de *fazer com*, colocando-nos em uma relação aprendente de compor com os movimentos da própria escola, em especial o nosso desejo de aprender com as práticas das professoras nas salas de aula. Mas, a maioria das professoras enunciavam, ao final das suas falas de acolhimento e de boas-vindas, suas reais preocupações: o julgamento do seu trabalho. São falas de resistências, que marcam um território encharcado por concepções de pesquisa em que cabe ao pesquisador aferir os resultados coletados. É um discurso hegemônico que foi construído e está encarnado em muitos professores, que não se consideram também pesquisadores em suas práticas cotidianas. O território docente, aparentemente estável em suas práticas, acabava de receber um grupo com uma proposta de pesquisa que enunciava o desejo por uma composição – mas que ainda não era entendido pelo grupo. Aquele território estável começou a receber as primeiras ranhuras...

1 Os dados do texto referem-se ao grupo de pesquisa “Currículos – Formação em Redes, Cotidianos escolares e Direitos Humanos” da Universidade Vila Velha no ano de 2014 coordenado pela Profa. Dra. Maria Regina Lopes Gomes, no qual era aluna do programa de iniciação científica da universidade.

ALVES, Nilda – Estética de escrita aprendida com Nilda Alves na tentativa de superar dicotomias ainda presentes e de, ao unir palavras, criar outros sentidos decorrentes de sua composição. Para Certeau pensar e fazer são processos interdependentes. Por esta razão seguimos as orientações de Alves.

Figura 1 – As primeiras ranhuras...



Fonte: Arquivo pessoal

Com Deleuze e Guattari (1995), pensamos o território como um agenciamento coletivo, em que o grupo busca assegurar uma certa estabilidade e localização. Todavia, este território sofre abalos, fissuras, linhas de fuga que o entrecruzam e que fazem com que o homem, por exemplo, saia do seu território sofrendo a desterritorialidade, ou seja, deslocando-se para outro ponto. Neste deslocamento há a reterritorialização. Assim, “As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 71).

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

Desse modo, entendemos a possibilidade de experimentar um processo de desterritorialização, que enfrenta agenciamentos duros, que resistem a novas maneiras que acabam por desestabilizar certezas e forçar uma problematização das práticas escolares. Em um primeiro contato, abrimos ranhuras ainda muito singelas, mas continuamos a convidar o grupo de professores à possibilidade de movimentar o pensamento em direção a outras concepções de escola e de pesquisa...

A (des)constituição do território escolar...

O sinal bate e é hora do recreio. As crianças ocupam o amplo pátio. Fomos então observar as suas brincadeiras. Muitas estavam curiosas com a nossa presença, questionando-nos quem éramos e o que estávamos fazendo ali. Uma de nossas colegas de pesquisa propôs uma brincadeira e começa a correr com as crianças. Achamos aquela cena muito interessante! Passamos a observar uma onda de crianças e pesquisadora tomando todo o pátio. Um rapidamente juntando-se com o grupo. Outras ainda meio curiosas. Parecia que pensavam: “Será que posso? Afinal não pode correr no recreio!” Aquele não era um recreio como os dos outros dias. Todavia, as coordenadoras não enxergaram aquela cena como nós, e logo que a viram correram para tentar frear a “onda”, o movimento de corpos.

De maneira incisiva, uma das coordenadoras da escola solicitou que contivéssemos as crianças, aquietando-as, e justificou que a correria poderia provocar acidentes, uma vez que o piso do pátio era acimentado. Justificativa plausível, afinal, não queremos que as crianças se machuquem. Entretanto, podemos problematizar como o pouco “momento livre” das crianças também é vigiado, regulado, disciplinado. Voltamos, então, a aquietar aqueles corpos vibrantes. As pesquisadoras se dividiram e foram criadas cinco rodas para que as crianças se mantivessem sentadas. Brincamos de “Galinha do vizinho” e conversamos, aproximamo-nos e nos conhecemos. Os abalos foram maiores.

Figura 2 – Fissuras no recreio....



Fonte: Arquivo pessoal

Com a nossa chegada, os movimentos “involuntários” que criamos abriram frestas, brechas, rupturas. A cada possibilidade surgida, as professoras e crianças puderam se deslocar para que outros desejos pudessem emergir em seus corpos. Fomos alterando uma aparente estabilidade e imutabilidade das coisas e permeando outros fluxos ainda estanques.

Todavia, vale problematizar que o endurecimento dos corpos, devido à dureza dos tempos, faz com que eles se fechem à sensibilidade, não se permitindo pensar e se afetar. Então, alguns corpos estão tão enrijecidos em uma forma que não se permite deixar atravessar um pelo outro.

Segundo Carvalho (2009), a partir de Deleuze e Guatarri, somos constituídos por desejos molares e moleculares que nos subjetivam em movimentos, que embora diferentes, não é possível separá-los. As linhas molares dizem respeito à estratificação ou à sedimentação do pensamento pela incompreensão, medo, angústia e falta de sentido vividos pelos alunos cotidianamente. Estas linhas corresponderiam a uma segmentaridade dura referente aos papéis modelados, tais como família, profissão e consumo. Segmentos bem determinados, que nos enquadrariam em todos os sentidos.

Junto a essas linhas duras, temos linhas moleculares bem mais flexíveis que nos atravessariam não apenas como indivíduos, mas como sociedade e grupos (CARVALHO, 2012). As linhas moleculares exprimem respeito à criatividade, à inventividade, muito além daquilo que foi pré-determinado, estabelecido. Instigam, provocam, promovem e produzem outros movimentos, possibilitando o aumento da potência de agir a partir das trocas realizadas e da produção de afetos com outros sentidos de viver a escola.

Apesar do endurecimento dos corpos e dos fluxos molares que, por vezes, foram vivenciados, tentando (re)afirmar o desejo de um território estável, os movimentos astuciosos e sorrateiros que fomos criando provocaram intensidades a serem experienciadas pelas crianças e professoras em diferentes momentos: na sala dos professores, no pátio e no refeitório. Apesar disso, ainda não havia a permissão de conhecer as práticas curriculares “escondidas” dentro das salas de aula. O que conseguimos era esse conhecimento nas conversas no recreio, nos corredores e nos poucos registros fixados pelas paredes.

Começamos a nos inquietar: como poderemos compor com práticas produzidas se as portas das salas estão sempre fechadas para nós? Apesar de alguns abalos, o território da sala de aula continuava impenetrável. Com uma estratégia de aproximação, ocupamos um espaço “neutro”: a biblioteca. Entre livros e estantes empoeirados – pelo não uso do espaço – mergulhamos com crianças e professoras nas histórias infantis. E quem não gosta de uma boa história?! Ajeitamo-nos entre bonecos, livros infantis e tatames para começar verdadeiramente o nosso aconchego na escola. Organizamos com a pedagoga o cronograma para a contação de histórias, com a justificativa de utilizarmos o espaço que não tinha uso, pois a prefeitura não havia mandado um bibliotecário para a escola.

Como recomendava a professora, buscávamos as turmas alinhadas, fixas nas cadeiras e em silêncio com os bonecos Tita e Tito. Quando eles entravam nas salas, havia uma mistura de surpresa, de êxtase e de sorrisos ainda contidos. Em fila e em silêncio, crianças e professoras seguiam as alunas do curso de pedagogia, caminhando pelos corredores longos, com olhares diversos e a pergunta: o que estas meninas vêm fazer aqui?... Trouxemos as crianças em silêncio e ao chegarmos à biblioteca, fomos nos ajeitando pelos tatames para ouvir as histórias, sentados, organizados e eretos. Ouvindo as histórias, os corpos foram se permitindo sentir. Relaxaram e se movimentaram como em uma sinfonia. Alguns deitaram e sorriram. Outros se assustaram e ficaram surpresos. Houve quem se encostasse, nos afetamos com os encontros entre crianças, professoras e as histórias.

Figura 3 – A surpresa... Tito e Tita...



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 – Aconchego...



Fonte: Arquivo pessoal

Entre turmas indo e vindo, entre bonecos, jacarés, adornos e joaninhas, somos recheados com risos de crianças e professoras que só querem isto: um pouquinho de alegria. Professoras que se deitam com as crianças, pedindo para guardar na memória este momento e dizendo: *podem entrar na minha sala quando vocês quiserem. Obrigada pelos momentos!*

Figura 5 – Um novo território com a ajuda dos bonecos e histórias...



Fonte: Arquivo pessoal

Outras professoras mais resistentes, sentaram-se no fundo da sala, fixaram-se em uma cadeira, e mostraram-se atentas à tela do celular. Ouviram as histórias e em determinados momentos levantaram a cabeça observando, despeitadamente, os movimentos que fazíamos com as “suas crianças”. Seus corpos apontaram práticas de resistência àquele momento “lúdico” que as crianças vivenciavam. Poderíamos pensar que aquele não foi considerado um momento importante a partir do que diz Garcia (2000, p. 7): “Para alguns, tudo que não seja aula formal, na sala de aula, com trabalho no quadro, livro aberto, muito dever de casa e avaliação ‘muito severa’, é perda de tempo”. Será?!

A partir dos movimentos que criamos para as turmas, no desejo de aproximação, fomos problematizando com as professoras e crianças outras possibilidades de pensar/viver a/na escola. Nos encontros, muitos fios foram trançados nos desenhos da pesquisa. Redes de afetividade, subjetividade e de conhecimento foram sendo tecidas conosco que, ao invés de rupturas, representaram novas/outras conexões.

Quando chegávamos à escola, as crianças já corriam em nossa direção, solicitando que rememorássemos junto com elas as histórias que ouviram ou os personagens que interpretaram. Algumas professoras nos contavam os desdobramentos que as histórias causaram na sala de aula.

As crianças começaram a perguntar quando iriam ouvir história novamente, ou ainda, pediam à professora que fôssemos em suas salas de aula contar histórias.

A cada novo e bom encontro, constituíamo-nos em outros sujeitos, com oportunidades de exercício sobre nós mesmos, em termos estéticos na perspectiva foucaultiana, por uma arte da existência. Nesse sentido, em Foucault, a partir da noção de ética (CASTRO, 2009, p. 150), temos a estética da existência como a aceitação por princípios aos quais as pessoas agregam-se a fim de viver a beleza que propõem.

Por estética da existência, há que se entender uma maneira de viver em que o valor moral não provém da conformidade com um código de comportamentos, nem com um trabalho de purificação, mas de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que se faz deles, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita [...] a estética da existência é uma arte, reflexo de uma liberdade percebida como jogo de poder [...] (CASTRO, 2009, p. 150-151).

Entrar no movimento de produção a partir do encontro intensivo com as crianças significa afirmar a força da criação docente, recusando politicamente o aprisionamento das prescrições que constituem os programas formativos majoritários.

Reterritorializando o sentido de escola...

Vemos assim, paisagens em transformação. As práticas escolares produzidas pelos e com os sujeitos, apesar das burocratizações, das linhas duras e molares que aparentemente apresentam certa estabilidade e imutabilidade, indicam-nos também a flexibilidade e a instabilidade do território escolar.

Ao nos colocarmos em uma pesquisa *com* os praticantes, mergulhamos em todos os sentidos de escola, buscando vasculhar todos os detalhes. Vibramos com a vida que pulsa, temperamos a escola de maravilhas, vendo nas “mesmas” práticas um colorido que afirma a potência dos bons encontros. São práticas sorrateiras, despreziosas e, por vezes, tímidas que aproximam os sujeitos da escola, dando sentido de vida, dando outro sentido de escola. Ao final de cada bom encontro entre crianças, professoras e as histórias infantis ouvimos: “*Já acabou?...*”; “*Conta mais uma tia?...*”; “*tia, só mais um pouquinho*”; “*deixa a gente ficar mais...*”.

As histórias fizeram com que nos aproximássemos das crianças e das professoras. Passamos a nos chamar pelo nome ou, até mesmo, pelo livro que contamos: “*Tia, você, foi você que contou a história do livro mágico, né? Como que você fez aquilo?*”. São práticas que criamos e que fogem

daquela instituída com o pensamento moderno. Elas buscam essa aproximação entre sujeitos, permitindo que os corpos sejam afetados pelos signos que conseguimos criar e que principalmente aumentam a sua potência de agir (ESPINOSA, 2007).

Sabemos, pois, que, de alguma maneira, vamos afetar e ser afetadas. Acabamos por ser “capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e ‘nos’ deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário” (ALVES, 2008, p. 19). Ao nos lançarmos nas práticas instituídas, vamos modificando a aparente estabilidade no processo de afecção. Vamos desterritorializando e reterritorializando os sentidos de escola.

Referências

ALVES, Nilda (Org); MACEDO, Elizabeth F. de; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luis Carlos S. **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. v. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

----- . Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda.

Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

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

CASTRO, E. **Vocabulário Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERTEAU, Michel de. **Invenção do Cotidiano:** as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, Giles. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

ESPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu caçador de mim**. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica:** Cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

Capítulo 12

Os territórios de aprendizagens nas aulas de geografia no Instituto Federal do Espírito Santo

Helder Januário da Silva Gomes

Introdução

Diante de um cenário de engessamento das experiências de aprendizagens, que se lança a processos de memorização mecânica de conteúdos disciplinares teóricos e transcritos na quantificação do conhecimento pela nota, o currículo escolar torna-se algo “imposto, proposto ou sobreposto” (CLARETO; NASCIMENTO, 2012) aos estudantes, que se deparam com um território-escola fechado para a produção de singularidades, para o exercício da alteridade e para a produção de sentidos cognitivos, linguísticos e afetivos diferenciados.

Na contramão deste paradigma, o presente capítulo lança-se a compreender alguns aspectos da tessitura curricular durante as aulas de Geografia no Instituto Federal do Espírito Santo/Vitória, com a turma de terceiro ano do Ensino Médio, ao utilizar o cinema como disparador de conversas, problematizações e pensamentos, constituindo, assim, territórios de aprendizagens.

Partimos do desejo dos estudantes em compreender como os conceitos geográficos se manifestam nos diversos cotidianos, não se apresentando apenas como conteúdos programáticos de um currículo prescrito que deve ser ensinado nas escolas e avaliado em exames nacionais, mas como um movimento de pensamento que ajuda a tecer leituras sobre os modos de vida, sobre as relações estabelecidas pelos homens com o “saber, com o poder e consigo mesmos” (FOUCAULT, 1979).

Entendendo que a disciplina de Geografia tem como relevância a análise da produção do espaço humano em diversas dimensões (físicas, econômicas, sociais e políticas), é importante destacar que a tomamos como uma área de produção e de apropriação de conhecimentos que contribuem para uma formação mais ética e política dos estudantes.

Nesse sentido, para efeito desta escrita, a disciplina de Geografia, assim como a sala de aula, serão tomadas como territórios de aprendizagens.

Diante dessa premissa, apresenta-se como objetivo central: indagar o que as imagens do filme “Promessa de um novo mundo”¹ provocam em relação à aproximação de conceitos geográficos com a vida cotidiana. Nesse sentido, foram lançados durante as discussões com os estudantes os conceitos de “território”, que se entrelaçaram com as problemáticas de “tradição” e “clichês”, elaborando a trama curricular que se constituiu metodologicamente por meio de uma rede de conversações (CARVALHO, 2009) entre estudantes, professor, cinema e conceitos geográficos. Como intercessores teóricos, foram mobilizados os pensamentos de Benjamin (1994), Carvalho (2009), Deleuze (1992, 2007), Haesbaert (2004) e Santos (1996).

Concluimos que as conversações juvenis deslocam a produção dos currículos escolares para linhas de fuga da dureza dos conhecimentos programáticos localizados nos livros didáticos, encontrando outros territórios de aprendizagens capazes de promover uma duração mais intensiva para os saberes, que visa se efetuar pela constituição de relações mais humanas, éticas, estéticas, políticas, ou como uma “comunidade de afetos” (CARVALHO, 2009).

A sala de aula como um território de aprendizagem

Tomando como ponto de partida o conceito de território em que se baseiam Guattari e Rolnik (1999, p. 323), “conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos”, consideramos ser a sala de aula, seus cotidianos e o movimento do pensamento que ali emerge, territórios de aprendizagens. Já que, ao sermos constituídos por linhas molares (endurecidas), moleculares (flexíveis) e linhas de fuga (devires), como destacam Deleuze e Guattari (1995), estaríamos mergulhados em constantes movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, o que ganha força como alvo de investigação e convoca a problematizar a constituição dos currículos e dos territórios de aprendizagens nos cotidianos das escolas.

O cotidiano é caracterizado tanto por Certeau (1994) quanto por Deleuze (2007) por sua banalidade, e ao ser submetido às suas próprias

1 Documentário israelense de B. Z. Goldberg, cineasta americano-israelense, lançado em 2001 e indicado ao Oscar de 2002 como melhor documentário.

leis vai se organizando como um espetáculo ambulante, permeado pelas artes de fazer, saber e de poder que não se aprisionam em determinações, prescrições e controle da coisa educativa. No cotidiano escolar, estão presentes não só a burocratização das práticas curriculares mas também a composição de outras lógicas educativas mais sensíveis, éticas e estéticas que circulam pelos espaços escolares que configuram o “lugar” ou a sala de aula como território. Para problematizar as possibilidades de criação de novas maneiras de pensar o território-escola pelas múltiplas redes de conhecimentos e de aprendizagens, tomamos as palavras de Certeau (1994, p. 201) ao distinguir os conceitos de lugares e espaços. Um lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Espaço é de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidade contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim, a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres.

A partir das análises de Certeau, consideramos que a sala de aula como território tem se configurado como um lugar que estipula a ordem e o controle, alicerçando-se em rígidos horários de aulas que delimitam as possibilidades de se instruir e se educar. Porém, a sala de aula como lugar é praticada pelos mais distintos movimentos criados pelos estudantes, ao encontrarem espaços não só para se apropriarem das informações disciplinares, mas para transformarem o lugar.

Em termos deleuzianos, por meio de linhas moleculares ou linhas de fuga, somos capazes de desterritorializar o lugar proprietário demarcado para o aprendizado e transformar as salas de aulas em espaços de novas experiências educativas. Isso significa que partimos da ideia de que há modos de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano diferentes daqueles aprendidos na modernidade, com a ciência, e em todos os espaços/tempos organizados, como no mundo do trabalho e nos movimentos sociais, em especial nos sindicatos e partidos políticos. Ou seja, partimos do entendimento de que os cotidianos das salas de aulas revelam outras possibilidades para a produção de conhecimentos, criados não só pelos caminhos já sabidos e consagrados, e que precisam ser questionados permanentemente, mas também por tessituras de encontros e de desencontros cotidianos (ALVES, 2011, p. 17-18).

Na tessitura cotidiana dos processos curriculares, durante as aulas de Geografia, ao abordar a Geopolítica com turmas de terceiro ano do Ensino Médio do Ifes/Vitória, iniciamos, primeiramente, um movimento de encontros com esse conteúdo programático, pelo viés tradicional da abordagem teórica presente no livro didático. Essa foi uma tentativa de apropriação simplificada dos conceitos de Território. Disponibilizou-se também um texto de Rogério Haesbaert “Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade”, no sentido de ampliar a compreensão conceitual e potencializar o debate e a problematização do conflito territorial que envolve os povos Palestinos e Judeus.

Essa proposta dedicou-se a explorar o conhecimento prévio dos alunos, a ampliar o campo teórico e conceitual e a estabelecer relações locais e globais sobre a disputa por território, possibilitando que os estudantes expusessem, questionassem e provocassem outras redes de saberes para além das que estavam postas no livro didático. Assim, durante duas semanas, foram realizadas aulas dialogadas sobre os conflitos existentes entre Judeus e Palestinos, que disputam o território sagrado para esses dois povos. Posteriormente, foi exibido o documentário israelense de B. Z. Goldberg, cineasta americano-israelense, lançado em 2001, que promove um encontro de crianças israelenses e palestinas em territórios palestinos, no intuito de provocar o incômodo do pensamento, de violentá-lo de tal modo que pudesse criar redes de conversas mais ético-políticas sobre a constituição e destituição dos territórios, sobre a existência dos povos que os praticam e os produzem, bem como sobre as histórias, as tradições e as produções de sentidos envolvidos nos conflitos.

O conceito geográfico de território e os atravessamentos dos conceitos de tradição e de clichês

Ao considerarmos a sala de aula e a disciplina de Geografia como territórios de aprendizagens e também de conflitos, ao abordar o conteúdo programático da Geopolítica e seus conflitos, foi necessário mobilizar junto a alguns estudiosos da área, conceitos de Território para potencializar a problematização da disputa por espaços e lugares no mundo. De forma sintética e sucinta, recorreremos a dois importantes nomes de estudiosos brasileiros, Milton Santos e Rogério Haesbaert, que debatem com propriedade, coerência e reconhecimento acadêmico-científico esse conceito.

Com Milton Santos (1996), compreendemos que a configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens impuseram a esses sistemas naturais. “A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima” (SANTOS, 1996, p. 51).

Santos ajuda a pensar que a configuração territorial se faz não só pelo chão mas também pela população que, em suas práticas cotidianas, produz sons, objetos, manipula, reelabora e reinventa a paisagem.

O território é o resultado provisório das construções históricas, não se limitando a um aspecto de natureza natural. A materialidade do território vai sendo definida de acordo com objetos e conteúdos em seus usos técnicos e sociais com influência direta no uso do território. Este é usado, reorganizado, configurado, normatizado, racionalizado, produzido, ocupado, abandonado e disputado.

Corroborando com essa ideia e ampliando a compreensão e os sentidos sobre o conceito de Território, Haesbaert (2004) acrescenta ao conceito de Território o debate das relações de poder, argumentando que, em qualquer acepção, território está relacionado com o poder. Esse não se limita ao “poder político”, mas também está imbricado de forma mais concreta no sentido de dominação e, de modo simbólico, no sentido de apropriação. Para o autor, o território “desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’” (HAESBAERT, 2004, p. 95-96).

A territorialidade é, portanto, uma estratégia que cria e mantém grande parte dos fluxos geográficos que permitem que nós experimentemos o mundo, produzindo e nos dotando de símbolos e significados. O que não serve apenas como uma estratégia do poder, mas também como uma forma para a manutenção da ordem.

Assim, diante dos múltiplos atravessamentos de formas e forças na constituição do conceito de Território apresentado pelos dois estudiosos supracitados, é necessário apontar a relevância de dois outros conceitos nessas relações de força, disputa e de poder pelo território: “a tradição” e “o clichê”.

O território, constituído, ocupado, marcado e produzido por um povo, carrega consigo seus valores, saberes e fazeres que, em suas singularidades, trazem a marca simbólica da história coletiva de vida desses sujeitos em determinado espaço e tempo. Entre essas marcas, emerge a tradição como um saber da experiência, um modo de ser e estar no mundo, de ocupá-lo e de transformá-lo que pode ser ensinado principalmente pela narração.

A tradição é destacada por Walter Benjamin (1994) em “Experiência e pobreza” como uma inesgotável fonte de saber, cuja transmissão se dá pela memória. O saber da tradição vai se constituindo como uma autoridade, como uma ciência atemporal, que pode se perpetuar pela transmissão de geração em geração.

A tradição territorializa experiências humanas e seus modos de vida em determinado espaço. Ela produz um território de atuação simbólico, cultural e material, pois segundo Benjamin, a experiência é a “matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva” (1994, p. 105). A constituição dos territórios estaria, então, relacionada também com a tradição ritual e litúrgica na magia, com um tipo específico de saber que está para além da razão, e, como Benjamin destaca, apresenta-se pelos conteúdos da religião.

Ao compor um território, a tradição apresenta uma natureza, um modo de vida, um mundo singular que caracteriza determinadas comunidades e seus modos de fazer e de saber, ditando a maneira dos indivíduos se relacionarem entre si e com o mundo, provocando com isso, o redimensionamento do espaço, do tempo e do território, o que pode gerar disputas e conflitos entre outras comunidades pela ocupação e direito a determinados territórios.

Em outras palavras, a experiência da tradição, ao atravessar e ajudar na composição de territórios físicos e simbólicos, como dialoga Benjamin, não se reduz a somente uma forma de pensar, de condutas, de elencar objetivos para um sujeito a se constituir em meio ao coletivo, mas se destina, sobretudo, a produzir existências, um “certo modo de sentir”, de aceitar coisas, de aprender, de problematizar os símbolos e códigos que não são interpretados apenas pela razão científica, mas que perpassam por certos modos de identificação, de movimentação corporal, por ritmos e valores específicos que vão reconfigurando o espaço, o tempo e o território, criando, dessa forma, sensação de pertencimento.

Assim como a tradição vai ajudando a compor os diferentes territórios existenciais, os clichês também apresentam seus encadeamentos para a manutenção de certos modos de pensar e de agir, elaborando costumes, culturas, preconceitos e ideologias. Os clichês têm força de manter o pensamento e a atenção automatizados, em repouso.

Segundo Deleuze (2007), existe uma organização da opressão e da miséria que encontra esquemas sensorio-motores para que possamos suportar e reconhecer a opressão nos comportando dentro de certos moldes, e isso, para o autor, ocorre devido aos clichês. “Um clichê é uma imagem sensorio-motora da coisa” (DELEUZE, 2007, p. 31).

Os clichês atuam paralisando o pensamento em forma de sua repetição, fato importante em determinadas situações para ajudar a suportar, a reconhecer e a aprovar determinadas condições de existências. Assim,

Deleuze (2007) argumenta que a produção de clichês é fundamental para o estabelecimento da vida, pois seria impossível suportar todo horror e toda beleza produzidos sem que algo encobrisse, pelo menos por instantes, a verdade. O clichê emerge do encadeamento das imagens em situações sensório-motoras, do encadeamento de imagens-movimento que, por muitas vezes, bloqueiam nossos sentidos e nos fazem perceber apenas “[...] o que temos interesse em perceber, devido a nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas” (p. 31).

Nesse sentido, o conceito de Território extrapola a compreensão de espaço físico. Esse é constantemente reconfigurado de acordo com os usos que a população estabelece, elaborando as maneiras de produzir suas existências – religiosas ou não, econômicas, sociais, políticas, culturais, sexuais – imersas em relações de poderes, de saberes e de fazeres diretamente relacionadas com a transmissão de experiências pelo saber da tradição e com o adormecimento do pensamento pela interferência dos clichês.

“Promessas de um novo mundo” e as redes de conversações na constituição de territórios de aprendizagens

Compreendendo que o conceito de Território tem uma função muito mais significativa para a aprendizagem de jovens estudantes ao estar próximo da realidade da população, quando provoca sentidos, problematizações e posturas ético-políticas para a vida em sociedade, optamos por abordá-lo com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de modo dialógico, conversacional e imagético.

Imagem 1: Conversações sobre o documentário “Promessas de um mundo novo” para os estudantes



Fonte: Arquivo pessoal.

O que se provocou foi a amplitude do conceito abstrato para as múltiplas realidades experienciadas no mundo contemporâneo. Após o estudo e a problematização do conceito de Território, era preciso provocar ainda mais o pensamento dos estudantes, convidá-los a mover os conhecimentos, produzir posicionamentos, alterar maneiras de compreender as relações conflituosas pelo direito à ocupação do espaço.

Lançamos mão das imagens cinematográficas do documentário “Promessas de um novo mundo”, entendendo assim como Deleuze (2007), que cinema é também um modo de pensamento, para indagar, junto com os estudantes: qual o sentido que as imagens do filme provocam em relação à aproximação de conceitos geográficos com a vida cotidiana?

O documentário retrata a história de sete crianças israelenses e palestinas em Jerusalém. Apesar de morarem no mesmo lugar, vivem em mundos completamente distintos, separadas por diferenças religiosas. Com idades entre 8 e 13 anos, raramente elas falam por si mesmas, e estão isoladas pelo medo. Neste filme, suas histórias oferecem uma nova perspectiva sobre o conflito no Oriente Médio.

Ao apreciarem as imagens e as narrativas do documentário, os estudantes corporalmente manifestavam-se incomodados, curiosos, surpresos e atentos para outras histórias, outras imagens que diretamente convidavam a pensar sobre Território, conflitos, tradição e clichês, como podemos notar na narrativa do Estudante F:

As imagens do filme “Promessas de um novo mundo” causam revolta e comoção, pois é triste ver as consequências da disputa entre aqueles dois povos, principalmente em relação às crianças. É triste a forma com que elas são afetadas, vivendo em meio ao perigo e à pobreza.

Imagem 2: Exibição do documentário “Promessas de um mundo novo” para os estudantes



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a apreciação do filme, algumas de suas imagens foram retomadas no sentido de ampliar a apropriação e a problematização do conceito de Território juntamente com os estudantes, trazendo os aspectos físicos e a constituição dos territórios apresentados pelo filme. Aproximando-os da realidade social, houve um enriquecedor campo de conhecimento dos alunos.

Imagem 3: Explicação sobre o conceito de Território a partir do filme “Promessas de um mundo novo”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a retomada de algumas imagens do documentário para a explicação teórica do conceito de Território, uma rede de conversações (CARVALHO, 2009) se estabeleceu entre estudantes e professor e a mobilização dos conceitos ganhou sentidos, gerando outras atualizações. Os estudantes apontavam em suas provocações, entendimentos, sentimentos e narrativas o desconforto causado pela disputa violenta entre Judeus e Palestinos pelo território de Jerusalém e as reverberações desse conflito para a existência desses povos.

O aspecto principal que me ajudou a entender a relação entre esses dois povos foi o discurso utilizado pelas crianças. Apesar de extremamente novas, algumas já falavam como adultos e defendiam o seu lado da causa com uma série de argumentos, além de fazerem inúmeras críticas ao povo “inimigo”. Percebe-se então que é algo que possui raízes profundas para esses povos, e muitas vezes essas crianças reproduzem isso por conta dos pais ou parentes próximos. É justamente por ser dessa forma que esse problema se torna tão grande e difícil para se solucionar (ESTUDANTE A).

O estudante G evidencia: “A tradição e a religião são os argumentos que os povos usam para defender a posse do território”.

As narrativas apresentadas explicitam que o conflito e a disputa pelo território, enunciados pelas vozes infantis, perpassam por uma lógica atemporal da tradição que, como bem diz Benjamin (1994), carrega consigo a marca da experiência; nesse caso, uma experiência religiosa que, em conflito, torna-se dolorosa, sangrenta, segregadora e voraz pela ocupação territorial. Essa encontra justificativa na tradição religiosa e na narração de pertencimento, de direito e de poder, para a exclusão do outro, para a imposição da violência e para a posse do território, lançando-se por gerações e gerações a perpetuar essa concepção.

E assim, outra narrativa é disparada: “*O filme me causou grande impacto, pois consegue-se perceber como é a vida desse povo, dessas crianças, na qual elas não tem quase nenhuma expectativa, além de conquistar sua terra*” (ESTUDANTE B).

E a rede de conversa continua a ser sustentada:

As imagens do documentário apresentado me provocam tristeza, uma vez que são retratadas cenas de sofrimento e repressão que ocorrem geralmente quando as diferentes culturas entram em choque. Além disso outro sentimento causado pelo documentário é a sensação de estar impotente, pois muitas vezes no documentário é possível ver que a intolerância cultural e religiosa se mostra como um valor marcante até mesmo em crianças, e por isso é possível imaginar um ciclo vicioso de aversão entre as duas culturas que se manifesta ainda na infância (ESTUDANTE H).

A disputa pelo território é, desse modo, assegurada por uma tradição que se transforma em um espaço e tempo para um tipo peculiar de saber e de poder que está para além do racional. Ela envolve, para Benjamin, os conteúdos da religião. E a rede de conversações continua: “*Judeus e palestinos lutam pela terra, na qual os dois lados acreditam ser deles, o filme demonstra exatamente isso, cada um defendendo suas crenças e seu povo, um odiando o outro*” (ESTUDANTE C).

São culturas diferentes, ou seja, são tradições diferentes, querendo o mesmo território, Jerusalém, por exemplo, é importante para os dois povos no quesito religioso. Territórios não são apenas fronteiras, há uma sociedade por trás, ou seja, é um espaço geográfico apropriado para seus habitantes, o filme mostra o quão diferentes são judeus e palestinos, e mostra sua luta por território, na qual eles possam proliferar sua cultura, porém um não aceita o outro, e com isso causando essa briga sem fim por território (ESTUDANTE D).

Mas, o que faz cada um deles acreditar que é o real dono do território, e não o outro? É aqui que entra o “fator” tradição e é ele que explica o porquê de termos visto aquelas crianças argumentando em prol de seus povos. Esses valores e ideais são passados de membro para membro, dos mais velhos para os mais novos, e por isso se perpetuam por tanto tempo. É um elemento da cultura desses dois povos (ESTUDANTE E).

Imagem 4: Diferenças culturais entre povos Judeus e Israelenses apresentadas pelo filme “Promessas de um mundo novo”



Fonte: Arquivo pessoal

No sentido benjaminiano, a tradição ajuda a compor os territórios, sua história e, conseqüentemente, as lutas e os conflitos por sua ocupação. A tradição é histórica e carrega consigo um conjunto de saberes, costumes, hábitos que configuram modos de ser, estar e de fazer de indivíduos que se interpõem nos movimentos reais e imaginários. No caso apresentado, as diferentes tradições, passadas de geração em geração, vão territorializando e reterritorializando desejos, valores e culturas, que vão de suas qualidades entre cada povo específico. Na relação entre povos, têm promovido a materialidade do medo, do sofrimento e do ódio na produção do real social.

Frente aos movimentos reais e imaginários provocados pelas relações de conflitos territoriais, os estudantes destacavam não somente a questão da disputa entre Judeus e Palestinos pelo território sagrado mas também posicionaram-se criticamente em relação às imagens presentes no documentário, às suas propostas e à narrativa que evocam.

Indagaram sobre o desconforto ocasionado pelo título do filme “Promessas de um novo mundo”, tratando de pôr em questão os clichês que tentam encobrir nossos pensamentos a se conformar com o excesso de horror que uma imagem pode disparar.

Os estudantes enunciavam que *“O próprio nome do filme já pode ser caracterizado como um grande clichê, que seria essa ideia de alcançar um mundo melhor e pacífico para todos viverem”* (ESTUDANTE C). Corroborando com esse posicionamento, outro estudante argumenta que *“O título em si já*

apresenta um clichê, pois sugere que após o documentário será possível que palestinos e israelitas convivam de forma melhor, porém por ser uma questão cultural é possível afirmar que não seria tão simples assim”.

O “mundo novo” é tomado pelos estudantes como um modo de descobrir o pensamento para os grandes problemas disparados pelo conflito territorial entre judeus e palestinos, apostando que essas relações podem ser pacificadas pelo simples encontro entre um grupo restrito de crianças.

Os clichês fazem ver apenas nossos interesses, como diz Deleuze (2007), apenas percebemos algo pequeno, um recorte da imagem que apresenta aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, etc. Afetado pelas imagens o estudante F argumenta:

O documentário foca na questão da ideologia religiosa que está muito forte nas crianças retratadas e que gera opiniões radicais em relação ao território disputado, por isso está evidente que a solução estaria na mudança desse tipo de pensamento desde a infância, porém observa-se que mesmo após haver um cenário favorável para a mudança de pensamento alguns dos participantes tendem a ir para o lado mais intolerante e radical do conflito, como no caso dos irmãos gêmeos quando um dos irmãos entra para o exército e, conseqüentemente, participa de forma mais ativa no conflito.

As narrativas estudantis tentam perfurar os clichês postos no filme. Fazem a mostragem de que o real social é mais complexo, agencia posicionamentos enraizados que tentam bloquear as tentativas de soluções para o conflito.

Os alunos, atentos aos encantos dos clichês, denunciam as imagens cinematográficas do documentário, questionando que a singela tentativa de aproximação entre crianças de diferentes povos em situação histórica de conflito, não é suficiente para o enfrentamento do problema posto.

E assim, ao colocar em questão as imagens cinematográficas e suas narrativas, os estudantes se envolviam e criavam uma extensa rede de conversações.

Um clichê que se fez presente durante todo o decorrer do filme foi a ideia de ser alcançado a paz entre os judeus e os palestinos, através do contato entre as crianças desses povos. No entanto, isso não aconteceu, como bem pudemos ver (ESTUDANTE H).

É a ideia de que a paz seria encontrada por meio da “amizade” entre as crianças judias e palestinas (ESTUDANTE B).

Outro clichê é a velha história de que as crianças podem mudar a ordem das coisas no futuro, alterando padrões e quebrando paradigmas antigos (ESTUDANTE F).

Imagem 5: Encontro entre crianças judias e israelitas



Fonte: Arquivo pessoal

Muitos clichês alicerçam o filme. Entre eles, os que mais me chamaram atenção foram: a ideia de um final feliz (ESTUDANTE A).

Entretanto, Deleuze nos adverte para os subterfúgios dos clichês, para que não caiamos nas suas armadilhas de não conseguir ver outras imagens do pensamento que sejam

[...] sem metáfora, que faz surgir a coisa em si mesma, literalmente, em seu excesso de horror ou de beleza, em seu caráter radical ou injustificável, pois não tem mais de ser ‘justificada’ como bem ou como mal... Esse foi o problema sobre o qual nosso estudo precedente se encerrou: extrair dos clichês uma verdadeira imagem (DELEUZE, 1990, p. 31).

Apesar de pontuarem com relevância que essa luta por território é algo de grande complexidade e que necessita de medidas mais elaboradas politicamente por organizações mundiais para a mediação e apaziguamento dos entraves para a paz entre esses povos, os estudantes encadeados pelos clichês das imagens cinematográficas não lançaram seus pensamentos a encontrar nos próprios clichês modos de percepção mais afetivas e éticas sem trazerem a necessidade de elencar a dualidade entre o bem e o mal, já que como ressalta Rodrigues (2015, p. 69) “As imagens-clichês atravessam-nos a todo instante, permitem suportar o que há de pesado na constituição da vida”.

Assim, na tentativa de suportar o que há de pesado na luta pelo território e, conseqüentemente, na constituição da vida, a aposta das imagens do documentário se destinava a provocar o desconforto com as narrativas infantis, com as diferenças culturais e religiosas, com a manutenção do sentimento de pertencimento e de direito ao território emitido tradicionalmente pelos dois povos. A ideia de apostar na vida se apresenta como possibilidade para amenizar tanto sofrimento. Parte do pressuposto de que o encontro com o diferente, com o “inimigo” pode provocar outros afetos para além do ódio é uma esperança de que outras relações, mais éticas, estéticas, políticas, sociais e culturais possam ser criadas diante do outro que habita em mim.

Isto posto, as imagens cinematográficas de “Promessas de um novo mundo” vão provocando o corpo, violentam o pensamento a agenciar conceitos, a criar redes de conversas e a tecer outros territórios de aprendizagens. Criam outros efeitos para além da simples contemplação de sua narrativa, pois estabelecem com o pensamento possibilidades de conexão entre os conceitos geográficos programáticos previstos para o Ensino Médio e as suas aproximações com a vida cotidiana, materializada, imanente. Segundo Rodrigues (2015, p. 156), “Esses efeitos se produzem quando o cinema provoca, [...] a capacidade de revelar e desconstruir os clichês”.

Algo a se considerar

A experiência educativa efetuada toma a sala de aula não apenas como espaço físico que constitui um território de ordem, controle e avaliações, com seus conteúdos, horários, disciplinas que visam à instrução. A sala de aula e a disciplina de Geografia se configuram como territórios materiais e imateriais de aprendizagens, que portam os mais diversos movimentos criados e apropriados pelos jovens estudantes do Ensino Médio, ao transformarem o lugar, elaborando paisagens existenciais para a apropriação de conceitos escolares e para a produção de conhecimentos.

A aprendizagem do conceito de Território em sua relação com aproximação com a vida cotidiana torna-se potente e significativa quando extrapola a compreensão de espaço como algo que é apenas físico. É importante reconhecer os movimentos e os usos que a população estabelece ao constituir existências – religiosas ou não, econômicas, sociais, políticas, culturais, sexuais – imersas em relações de poderes, de saberes e de fazeres, diretamente relacionadas com a transmissão de

experiências pelo saber da tradição e com o adormecimento do pensamento pela interferência dos clichês.

Nesse sentido, as redes de conversações potencializaram a compreensão, a apropriação e a problematização de conceitos geográficos e também a análise filosófica, social, cultural e política que envolvem os conflitos por território no cenário mundial. Imersos nessas redes dialógicas e conversacionais, os estudantes moveram seus pensamentos para a não aceitação dos clichês e pela busca de posicionamentos ético-políticos, criando possibilidades outras para a composição de territórios de aprendizagens mais sensíveis e significativos.

Concluimos, assim, que as conversações juvenis deslocam a produção dos currículos escolares das linhas de fuga da dureza dos conhecimentos programáticos localizados nos livros didáticos, encontrando outros territórios de aprendizagens capazes de promover uma duração mais intensiva para os saberes, que se pretende efetuar pela constituição de relações mais humanas, éticas, estéticas, políticas ou pela constituição de uma “comunidade de afetos” (CARVALHO, 2009).

Referências

- ALVES, Nilda (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- CLARETO, Sônia Maria; NASCIMENTO, Luiz Alberto Silvestre. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 306- 321, set./dez, 2012.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 13. ed. Tradução: Ephraim Ferrera Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- _____. **A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- _____; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia à geografia crítica. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978. 5. ed. 1996.

Sobre os autores

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Vila Velha (UVV) e membro dos Grupos de Pesquisa “Currículos, Culturas, Linguagens e Formação de Professores” (UFES), “Currículos-formação em redes, Cotidianos de escolas e Direitos Humanos” (UVV) e “Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades”.

Danielle Piontkovsky

Possui Licenciatura Plena em Pedagogia (2000), Mestrado em Educação (2006) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2013). Atua como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Também é professora e coordenadora geral do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Rede Nacional – ProfEPT). Desenvolve projetos e pesquisas científicas nas áreas de currículo, cultura, cotidianos escolares, formação docente e educação profissional e tecnológica, assim como realiza orientações acadêmicas ligadas a tais áreas do conhecimento. Possui, portanto, experiência na área de Educação/Ensino com ênfase em Currículo, Cultura, Formação de Professores, Cotidiano Escolar e EPT. Participa como membro de Grupos de Pesquisa ligados ao CNPq, integrando, a partir de 2007, o Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos. Ainda é membro do Grupo Currículos-formação em redes, cotidianos escolares e direitos humanos e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Educação Profissional. Participa também do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Currículos, Culturas e Cotidianos (Nupec3) da UFES e é membro associado da Anped (GT Currículo) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Dulcimar Pereira

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) na linha de pesquisa “Cultura, currículo e formação de educadores”. Possui graduação em Pedagogia (UFES), pós-graduação em Língua e Literatura pela Universidade da cidade de São Paulo. Atualmente é professora do curso de Pedagogia (presencial e EAD), Artes Cênicas, Ciências Contábeis e Gestão de Recursos Humanos (EAD) da Universidade Vila Velha (UVV) e professora da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, com educação básica. Membro do Grupo de Pesquisa do CNPQ Cotidiano Escolar e Currículo (PROPE/UERJ); do Grupo de Pesquisa Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimento (PPGE/UFES). Participa do Grupo de Pesquisa do CNPQ Currículos-formação em redes, Cotidianos de escolas e Direitos Humanos (UVV).

Fabiola Alves Coutinho Gava

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFES, atuando no Centro de Educação Infantil Criarte. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1998), pós-graduada em Planejamento Educacional (1998) e Supervisão Educacional (2000) pela Universidade Salgado de Oliveira, possui Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional pela Faculdade Vale do Cricaré (2016). Tem experiência na área da educação básica, com ênfase em educação infantil, atuando desde 1999.

Fernanda Pires Pagotto Dias

É Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Especialista em Educação Física na educação Básica (UFES).

Possui Licenciatura plena em Educação Física (UFES). Atualmente é professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Vitória, atuando como dinamizadora no centro municipal de educação infantil (CMEI). Pesquisadora do grupo de pesquisa do CNPQ Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades coordenado pela prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes (UFES) e pelo prof. Ms. Helder Januário da Silva Gomes (UFES- Vitória).

Flávia Dias Coelho da Silva

Possui graduação em Ciências Biológicas – Bacharelado pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006), graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006). Mestrado (2009) e Doutorado (2018) em Doenças Infecciosas também pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Helder Januário da Silva Gomes

Mestre em Ciências das Religiões (2012), pela Faculdade Unida. Atualmente é professor de geografia do INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Líder do grupo de pesquisa “Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividades” (CNPq), membro do grupo de Pesquisa e Extensão em “Sociedade e Emancipação” – GEPSE. Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999), Pós- Graduado em GEOGRAFIA HUMANA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO (2001), pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

Doutora em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo/UFES), Mestre em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo/UFES) na linha de pesquisa “Cultura, currículo e formação de educadores”. Possui Licenciatura Plena em Educação Física (Universidade Federal do Espírito Santo/UFES) e Licenciatura em Pedagogia (ISEAT). Atualmente é professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica na Universidade Federal Do Espírito Santo, no Centro de Educação Infantil CRIARTE e professora do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES). Coordenadora do grupo de pesquisa do CNPQ Currículos, culturas juvenis e produção de subjetividade.

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009); Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014) na linha HISTÓRIA, SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Centro de Educação Infantil Criarte/UFES e doutoranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo na linha docência, currículo e processos culturais.

Maria José Rassele Soprani

Mestre em Gestão Pública no Programa de Pós-graduação do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo. Especialização em Educação Escolar pela Faculdade de Tecnologia FAESA. Possui graduação em Letras – Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (1991) e em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ateneu (2013). Atua como Técnico Administrativo em Educação no Centro de Educação Infantil da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação Básica e no ensino de Língua Inglesa.

Maria Regina Lopes Gomes

Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, professora do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Vila Velha (UVV/ES) e pedagoga aposentada da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES. É coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Currículos-formação em redes, Cotidianos de escolas e Direitos Humanos, pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa do CNPq “Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos”, coordenado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço e membro do Grupo de Pesquisa do CNPq Currículos, redes educativas e imagens (PROPED/UERJ), coordenado pela professora Nilda Alves.

Mauro Sérgio da Silva

Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004), Especialização em Educação Física para a Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005) e mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008). Atuação como Coordenador de Desporto Escolar – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA, desenvolvendo projetos relacionados a diversos temas da cultura corporal de movimento, tais como: Festival de Dança e Ginástica Movimentos Urbanos; Organização de jogos escolares; desenvolvimento de Polos de Educação para o Lazer; Idealização de um Polo para aprofundamento dos estudos sobre as práticas corporais de que tratam a cultura corporal de movimento, intitulado Polo Pé de Moleque. Atualmente, professor de Educação Física do Instituto Federal do Espírito Santo, coordenador do grupo de pesquisa Educação Física: formação docente, currículo e intervenção pedagógica (GEPEF).

Sandra Kretli da Silva

Professora Adjunta II, vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). Pós-doutora em Educação na linha de pesquisa em Currículos e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Educação- Conhecimento e Inclusão Social, da FaE/UFMG. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É Pesquisadora do Grupo de Pesquisa do CNPq “Com-versações com a filosofia da diferença em currículos e conversações de professores” (PPGE/Ufes), do Grupo de Pesquisa “Cotidiano Escolar e Currículo” (Proped/Uerj) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC), da FAE/UFMG. Atualmente é coordenadora do GT Currículo da Anped, no biênio 2020/2022. Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), professora do Departamento de Teorias Educacionais e Práticas Educativas (DTEPE) do Centro de Educação (UFES). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE). Membro do GT Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Com-Versações com a Filosofia da Diferença em currículos e formação de professores (PPGE/UFES) coordenado pela prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho e do Grupo de Pesquisa Currículos cotidianos: redes educativas, imagens e sons (PROPEd/UERJ), coordenado pela Prof^a Nilda Alves.