

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**DE FIGURAS QUE INVENTO: MOVIMENTOS DE PROFESSORES NO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Francine Nara de Freitas

Lajeado, maio de 2016

Francine Nara de Freitas

**DE FIGURAS QUE INVENTO: MOVIMENTOS DE PROFESSORES NO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Angélica Vier Munhoz

Coorientadora: Mariane Inês Ohlweiler

Lajeado, maio de 2016

AGRADECIMENTOS

O tempo dedicado a esta pesquisa pareceu passar muito rápido, mas em alguns momentos era uma eternidade. Nessa delonga, algumas pessoas especiais estiveram comigo para torná-lo mais leve.

À Angel e à Mari, um agradecimento de infinita proporção, pois não poderia ter realizado tal invenção sem seu apoio, orientações e preciosas indicações de leitura. Obrigada especialmente por ensinarem-me a pesquisar com rigor e por darem credibilidade às ideias “malucas” que iam surgindo ao longo deste processo de escrita.

À minha família, por entender minhas ausências e apoiar minhas escolhas; um agradecimento especial aos meus pais, Nice e Mendes, e à minha tia Telda, que não mediram esforços para que mais esta conquista em minha vida fosse alcançada.

Aos amigos que estiveram comigo em todos os momentos, lendo meus escritos, incentivando e comemorando as pequenas conquistas de cada semana. Que continuemos a brindar a tudo aquilo que nos faz bem!

À minha “eterna” titular, Morga, que se dedicou e teve paciência em me ensinar sobre os movimentos do ensino superior, por meio do estudo e das mediações coerentes durante as discussões com os alunos.

Ao grupo de pesquisa Currículo, Espaço e Movimento (CEM), que me ensinou

a fazer pesquisa de modo coletivo e contribuiu para muitos dos meus aprendizados.
Entre Elis e Foucault, continuaremos nós!

À FAPERGS, que financiou todo este processo de ensino e aprendizado.

*“Escreve-se sempre para dar a vida, para libertar a vida aí onde ela está
aprisionada, para traçar linhas de fuga”.*

(Gilles Deleuze)

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo pensar algumas práticas educacionais de professores no currículo da Educação Infantil, tomando como problema de pesquisa a seguinte questão: de que modos diferentes figuras de professor podem movimentar-se na produção do currículo da Educação Infantil? Trata-se de uma pesquisa cartográfica, orientada pelas pistas que surgiram ao longo do processo de investigação e aproximações de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e alguns de seus comentadores. Inicialmente, busca-se compreender e tensionar a produção do pensamento curricular no decorrer do tempo. Ao longo da investigação, inventam-se cinco figuras para pensar os movimentos das professoras que colaboraram com esta pesquisa: turista, rachadora, transbordante, devoradora e habitante. As figuras são ativas em si mesmas, e não simples produtos de relações ou conjuntos identitários; são, antes, brechas de produções discursivas que constituem cotidianamente as práticas pedagógicas. A partir da criação de tais figuras, busca-se dobrar identidades e representações, bem como percorrer movimentos e devires das professoras participantes desta pesquisa, em meio ao currículo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Professores. Currículo. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation aims to think about some teachers' educational practices regarding Children Education curriculum. The following question has been taken as research problem: How can different teacher images move in the production of the Children Education curriculum? This cartographic research has been guided by clues that appeared along the investigation process and approximations to authors such as Gilles Deleuze, Felix Guattari, Michel Foucault and some of their commentators. There is an initial attempt to understand and problematize the production of thought about curriculum over time. Along the investigation, five images were devised to reflect on the steps taken by the teachers participating in this research: tourist, breaker, overflowing, ravenous, and inhabitant. These images are active by themselves, rather than just products of relationships or identity groups; they are breaches of discursive productions that usually constitute the pedagogical practices. From the creation of such images, I aimed at unfolding identities and representations, as well as addressing the participants' movements and their becoming in the Children Education curriculum.

Keywords: Teachers. Curriculum. Children Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Buenos Aires Tour	77
Figura 2 - Descoberta de maracujás no pátio da escola pelas crianças	82
Figura 3 - Estudo sobre a sexualidade	85

SUMÁRIO

1 A ESCOLHA DE UM COMEÇO.....	10
2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E CURRÍCULO	16
2.1 A invenção do pensamento curricular	24
2.2 O currículo a partir da Base Nacional Comum curricular.....	29
3 CURRÍCULO E PRODUÇÕES DISCURSIVAS	33
3.1 Entrelaçamentos dos discursos na Educação Infantil.....	43
4 COMPOSIÇÕES ENTRE O ENSINAR E O APRENDER NO CURRÍCULO	49
5 ENCONTROS DA TRAIÇÃO	58
6 DEVIRES PROFESSOR	68
7 FIGURAS MOVENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR	74
7.1 Turista	76
7.2 Habitante	82
7.3 Rachadora.....	89
7.4 Transbordante	94
7.5 Devoradora	97
7.6 As misturas.....	101
8 ENTRE FINS E OUTROS COMEÇOS.....	103
REFERÊNCIAS.....	110

1 A ESCOLHA DE UM COMEÇO

Ao abrir uma nova página para iniciar a produção desta escrita, questionei-me se ela realmente estaria em branco, sem marcas, sem dores e júbilos. Rapidamente, direcionei o pensamento a uma resposta negativa. Para que pudesse chegar a essa pequena conclusão, busquei alguns acontecimentos de minha vida que me levaram a caminhar nessa direção.

Há muito tempo, penso em conhecer, inventar, desejar uma diversidade de encontros. Tenho boas lembranças de alguns momentos de minha adolescência, quando, acompanhada de meu vizinho, quase colocamos em combustão a residência em que morava ao realizarmos experimentos com enxofre. Nossos familiares diziam que seríamos cientistas.

Foi um ligeiro equívoco, pois o meu vizinho se tornou militar e eu, pedagoga, ambos no chamado estado sólido da profissão – concursados. O enxofre, sólido e leve, foi dissolvido ao arder em chamas e nos causar pavor. Por fim, ficamos sem a resposta de nossa inquietação e partimos para trabalhos com elementos líquidos, imaginando que eles nos afetariam de outras maneiras, sendo menos “perigosos”.

Alguns anos mais tarde, envolta em um casaco azul e uma echarpe que cobria quase todo o meu corpo, em passos curtos e apressados, percorri um lugar especial na Cidade das Luzes: *Université Paris-Sorbonne*, por onde, distraída, tombei com pessoas, olhei para o que mais se distanciava de meus olhos e estava muito acima de minha cabeça, sorri para desconhecidos e me emocionei, simplesmente por estar pisando em lugares onde muitas pessoas produziram,

aprenderam, ensinaram, pensaram, conflitaram, enfim, tiveram diversas experiências que não poderei nomear ou classificar. E foi aí, nesse espaço, que desejei tornar-me outra, por meio da pesquisa.

Pesquisar sobre algo me leva a pensar, a buscar compreender o que se atravessa em minha vida em diferentes espaços e tempos, sem necessariamente ter de encontrar respostas ou defini-las como únicas e verdadeiras. Nesse sentido, esta investigação também se aproxima das inúmeras discussões contempladas no grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq)¹, vinculado ao Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES.

Como a maior parte das pessoas, estive por alguns anos na escola, tanto como aluna quanto como professora. Experienciei situações muito agradáveis e outras nem tanto; subi o mais alto que pude em algumas árvores, já em outras, foram-lhes cortados os galhos para que nem eu nem as crianças pudéssemos avistar do alto o que acontecia lá embaixo. A escola pode ser isso, a vida em constante movimentação, desde que nos permitamos tais experimentações.

Torna-se possível transitar pela escola de diferentes modos. Nesta pesquisa, busco problematizar alguns desses modos de subjetivação a partir de figuras criadas para pensar deslocamentos de professores no currículo da Educação Infantil. Durante a escrita do projeto de dissertação, procurei produzir três figuras: professora turista, professora habitante e professora rachadora. Posteriormente, ao ser afetada por experimentações durante a investigação nas escolas, outras duas foram criadas: professora transbordante e professora devoradora.

Todas elas foram tecidas em meio a um grande emaranhado de material provocativo, como referenciais teóricos, conversas informais, grupos de estudos e atravessamentos de minha própria vida. Invenções que, no decorrer desta escrita, são apresentadas como possibilidades de movimentação e transição em um currículo escolar, e não como representações de um “ser” professor. Diferentes imagens produzindo movimentos em um mesmo espaço, a escola.

¹ A referida pesquisa busca investigar as especificidades curriculares em espaços escolares e não-escolares e suas relações e cruzamentos com os movimentos escolarizados e não-escolarizados, a partir de autores da Filosofia da Diferença, tais como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.

As figuras foram produzidas antes e durante as experimentações em campo, enquanto eram capturadas pelas diferentes linhas de vida que atravessavam três professoras de Educação Infantil que trabalhavam em três diferentes escolas na rede municipal de Lajeado (RS). Todas elas foram convidadas a fazer parte da investigação, pois em algum momento tiveram aproximação profissional comigo, criando-se entre nós alguns elos de inquietude acerca do nível de ensino em questão. Portanto, vi aí a oportunidade de pensar sobre os movimentos dos professores no currículo da Educação Infantil.

Os encontros foram realizados semanalmente com as três professoras, com início no final do mês de fevereiro de 2015, e finalizados em setembro. Cada encontro tinha uma duração média de duas horas, totalizando cerca de dez encontros com cada uma das professoras. O texto faz referência às necessidades de intervenção percebidas por mim, de acordo com as afecções que provocavam os encontros.

Ao pensar sobre o currículo escolar, entendo que aqueles que frequentam a escola podem produzir e ser produzidos por diferentes elementos a partir de suas experimentações ou conduzidos pelo sistema educacional vigente. O currículo encontra-se em um emaranhado de linhas que se cruzam, sem sabermos muitas vezes de onde surgem e quando passam a fazer parte de nós. Procurei aproximar-me desses cruzamentos nesta pesquisa ao questionar, mediante o problema inicial: de que modos diferentes figuras de professor podem movimentar-se na produção do currículo da Educação Infantil?

A Educação Infantil, como primeira etapa de ensino escolarizado, também atrai minha atenção para pensar: como um currículo se constitui? Como me constituo em um currículo? Durante muito tempo, tive a oportunidade de transitar por seus espaços e tempos e perceber que esse poderia ser um campo que oferecia potencial para pesquisa. Quando penso e escrevo sobre isso, desejo que outras pessoas possam pensar comigo, quebrando, rachando, descompondo, desconstruindo, descarrilhando o que está posto como uma verdade. Por isso pesquiso e escrevo.

Pelo e com o currículo, somos atravessados por uma diversidade de desejos,

sensações, acontecimentos, segmentaridades e disciplinamentos, que podem ser percebidos como linhas de vida que nos constituem: linhas duras, moleculares e de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Linhas que se misturam, se encaixam e desencaixam em velocidades e conexões incontáveis. Linhas que, assim como as figuras criadas para pensar o professor² (turista, transbordante, rachadora, habitante e devoradora), se misturam umas às outras, podendo produzir devires. Para pensar sobre tais acontecimentos, aproximo-me de alguns autores da Filosofia da Diferença.

Busco operar com a cartografia como método de pesquisa, numa intenção de habitar, de desenhar novas paisagens e seus diferentes movimentos. Os principais autores que convido para essa conversa desafiadora são Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e alguns de seus comentadores. Como acontece em alguns espaços, eles são convidados de honra, sentam em *chaises d'or*³, não no sentido de dominadores de uma verdade, mas simplesmente porque eles provocam meu pensar, perturbam meu sono, potencializam meus desejos de saber. Outros autores também se aproximam desse espaço, mas meu olhar sempre se volta aos primeiros.

Procuro problematizar algumas noções centrais nesta escrita, como currículo, devir e figuras, para pensar os movimentos de professores. No entanto, é inevitável que outras noções sejam utilizadas para operar com as linhas de currículo. Com isso, muito além de desenhar outras paisagens naqueles territórios – escolas –, torno-me outra enquanto sou afetada e constituída de incertezas ao pensar as diferentes possibilidades de movimentação no currículo da Educação Infantil.

Um currículo escolar não pode ser pensado apenas de uma maneira. Suas definições são correlatas a várias teorias. Ao longo da história do currículo escolar, surgiram teorias e diferentes modos de produção da educação que foram inventados de acordo com as exigências sociais, históricas, políticas e econômicas de cada período. Para poder tensionar um pouco mais essa ideia, procuro pensar, no Capítulo 2, a invenção da educação, da escola e do currículo escolar, tentando

² Trabalho com dois modos de escrita da mesma palavra: *professor* refere-se a todo e qualquer sujeito dessa categoria; *professora* refere-se às figuras criadas e às colaboradoras nesta investigação.

³ Cadeiras de ouro.

compreender como tais mecanismos se tornaram e continuam sendo modos de produção de subjetividades.

No terceiro capítulo, intitulado *Currículo e produções discursivas*, aproximo-me de alguns elementos que cercam, produzem e são produzidos no currículo pelo discurso, conceito criado por Foucault que tem me ajudado a pensar as práticas educacionais no campo da Educação Infantil. Em seguida, no capítulo intitulado *Composições entre o ensinar e o aprender no currículo*, procuro trabalhar com a relação dos dois termos – *ensinar* e *aprender* – com o currículo, tensionando algumas práticas que, de algum modo, se apresentam como constituídas nesse contexto.

No Capítulo 5, discorro sobre a aproximação do método de pesquisa utilizado, a Cartografia, e escrevo sobre os *Encontros da Traição*. Como professora de Educação Infantil da mesma rede de ensino das professoras que aceitaram fazer parte desta pesquisa, coloco-me a pensar e a problematizar minhas próprias práticas educacionais.

No sexto capítulo, sou provocada por outros pensamentos, como o conceito de devir, em Deleuze e Guattari (1997, 2011). Esse é utilizado para tecer o que chamei de *Devires professor*, constituído em um emaranhado de linhas finas e brilhantes que não podem ser aprisionadas e costuradas em algum tecido, pois, ao serem capturadas, se tornam outras e não mais apenas linhas.

Em seguida, apresento a ideia de *Figuras moventes no currículo escolar*, um capítulo que foi sendo operado com os atravessamentos das experimentações que vivenciei junto às três professoras que participaram desta pesquisa. Trouxe para a escrita alguns *clichés*⁴, que me levaram a tensionar os pensamentos em relação a certos movimentos no currículo da Educação Infantil. Posso dizer, juntamente com Corazza (2013, p. 200), que “a clichéria parece ser a fatalidade humana, demasiadamente humana. Só que o clichê pode ser uma via para o não-clichê”.

Para finalizar, sem a intenção de dar um fim aos pensamentos recorrentes em relação aos movimentos dos professores na produção do currículo da Educação Infantil, escrevo *Entre fins e outros começos*. Digamos que se finaliza uma etapa da

⁴ Estereótipos/Lugar comum em francês.

vida, mas não uma vida inteira, pois este poderá ser apenas um ponto para dar fôlego e potencializar outros tantos escritos.

2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E CURRÍCULO

Na escrita deste capítulo, são abordados alguns atravessamentos que foram constituindo o processo de educação ao longo do tempo, suas descontinuidades e rupturas, bem como os aspectos que produziram a educação enquanto uma maquinaria escolar, ou seja, também como governo da infância.

Ao tratar-se de dados históricos, de certa forma, corre-se o risco da busca por uma linearidade, e destaco aqui que esta não é a minha intenção. A título de organização, seguirei uma sequência cronológica, mas, para a discussão desta dissertação, interessam antes os movimentos de continuidade e as rupturas, tomando os acontecimentos tal qual Foucault (2007) me inspira a tomá-los – como monumentos, ou seja, acontecimentos com destaques em suas invenções, repletos de particularidades e especificidades.

Para situar a constituição do processo educacional, volto-me inicialmente à Grécia Antiga, pois foi com os gregos que emergiu a preocupação com a formação do homem. Para além da ideia de educação, os gregos tornaram-se conhecidos também por muitas outras invenções, como o progresso dos conhecimentos matemáticos, retóricos e filosóficos, além do teatro, dos jogos olímpicos e da democracia. O pensamento grego contribuiu fortemente para o modelo civilizatório do ocidente, e ainda na atualidade o nosso modo de pensar está relacionado a essa concepção de mundo.

Tardif (2013, p. 25) acredita que todas as descobertas realizadas pelos gregos teriam três pontos em comum: “a valorização do pensamento racional; a

valorização da palavra; a valorização do ser humano”. Tais aspectos ainda hoje são considerados de grande importância, sobretudo na educação.

Muitas foram as práticas e os escritos desenvolvidos pelos gregos no que diz respeito à educação; dentre eles, podemos citar as participações de Aristóteles quando escreveu a *Política*, de Platão, com *A República*, as *Máximas* de Epicuro e o *Manual* de Epicteto (CAMBI, 1999).

Ao olhar mais especificamente para esses filósofos, observa-se que Platão (427-347 a.C.) foi considerado por muitos estudiosos como o maior filósofo ateniense. Desenvolveu uma visão política, pois via na própria educação um modo de enfrentar a crise de seu tempo. Acreditava que aquele que estivesse à frente do Estado deveria ser escolhido já em tenra idade, pois teria tido na infância o acesso ao ensino propício para assumir tal posição na sociedade (JAEGER, 2001).

Para formar aquele que pudesse governar o Estado, surge a ideia da formação dialética, voltada aos jovens com idades entre 20 e 35 anos; logo, tratava-se de 15 anos de aprendizado, o qual, no entanto, poderia ser realizado em um período mínimo de cinco anos. Era um ensino longo e perpassado por diversas fases para que se pudesse constituir um currículo de governante-filósofo (idem, p. 917). Cambi (1999) salienta que Platão, em defesa dessa formação, que incluía a Filosofia,

Sempre declarou, com todo o vigor, que de um estudo da Filosofia limitado a alguns anos, como era habitual na sua época e ainda hoje continua a ser, nada havia a esperar, nem quanto à formação filosófica nem quanto à educação dos governantes (CAMBI, 1999, p. 918).

A dialética seria, portanto, um método filosófico de formação política dos jovens, que, ao dialogarem e se contraporem ao que estava sendo dito, poderiam problematizar as próprias ideias. É nesse período que começam a surgir as primeiras escolas, tendo como perspectiva formar e educar os jovens para que pudessem atuar na sociedade em que viviam. Essas instituições estariam hoje representadas pelas universidades. Tardif (2013) sinaliza:

São os filósofos que fundam as primeiras escolas de ensino em Atenas, escolas nas quais estudam pequenos grupos de discípulos. Essas escolas não se dirigem às crianças, mas aos adolescentes e adultos. Os filósofos são, pois, os ancestrais dos professores universitários. De certo modo, inventaram as primeiras universidades, os primeiros lugares públicos

dedicados inteiramente ao estudo e à busca da verdade (TARDIF, 2013, p. 27).

Como primeiros professores e tensionados a exercitar o pensamento, por meio de questionamentos, os filósofos gregos (séc. V e IV a.C.) já se perguntavam qual seria o “melhor” modo de educar, bem como as finalidades da educação. Essas dúvidas parecem ser ainda atuais na contemporaneidade, considerando-se que as mudanças educacionais também estão implicadas com o desenvolvimento social.

Nesse período da educação grega, em que começam a surgir as instituições de ensino, os sofistas são os principais personagens. Considerados como homens eruditos e letrados, eram mestres do discurso, ou seja, tinham a arte de saber falar. A educação apresentada por eles estava relacionada à palavra e à escrita. Conforme Cambi (1999),

Tende à formação do homem como orador, marcado pelo princípio do *kalokagathos* (do belo e do bem) e que visa cultivar os aspectos mais próprios do humano em cada indivíduo, elevando-o a uma condição de excelência, que todavia não se possui por natureza, mas se adquire pelo estudo e pelo empenho (CAMBI, 1999, p. 86).

O estudo, ancorado pelo empenho dos jovens, aponta os principais elementos da formação naquele contexto. Além disso, os sofistas questionaram o que se tinha por verdade na política, na beleza e na justiça, de modo a refletir sobre a plenitude máxima e a formação ideal do ser humano. Surge então a Paidéia, termo cunhado pelos sofistas para desenvolver o método coletivo de formação ética das crianças e jovens. Os sofistas acreditavam que por meio da Paidéia o cidadão poderia tornar-se um homem completo e com capacidades para liderar a sociedade em que vivia.

Esse era o momento em que a figura do sofista tinha por principal intenção levar as pessoas a aprenderem a pensar, e não simplesmente ensiná-las a repetir ou imitar algo. Os mestres eram aqueles que ensinavam algo em diferentes lugares. Tomam-se como exemplos a mãe e a ama, o pedagogo (considerado aquele que conduz⁵), que ensina o que é bom e justo, tendo como principal espaço a casa; também é possível fazer referência àqueles que ensinam nas oficinas pelo método da observação e imitação (idem).

Além das observações realizadas para pensar a atuação do mestre na

⁵ O termo *pedagogo* tem origem na Grécia Clássica; pedagogo era aquele que “guiava” e “conduzia” a criança até o local de ensino, em outras palavras, aquele que conduzia o jovem ao saber.

educação grega antiga, um importante elemento faz referência à invenção e participação das crianças na sociedade. Curiosamente, encontra-se em Platão, como afirmado por Jaeger (2001), a seguinte defesa:

Quando mais crescidas, as crianças devem também manter-se em movimento constante e de modo nenhum se deve obrigá-las a permanecerem quietas. Isto é contrário à natureza da criança que, a rigor, deveria mover-se ritmicamente dia e noite, como se estivesse num barco. O indicado para sossegar a criança não é o silêncio, mas o canto, pois o movimento exterior liberta-a do mundo interior e a sossega (JAEGER, 2001, p. 1350-1351).

Ao pensar sobre as ações das crianças, Platão conduz meu pensamento a inúmeros questionamentos de sua proposição na época em que pouco se debatia a respeito dessa fase do desenvolvimento humano, período em que ter pouca idade se relacionava a divertir-se e movimentar-se o quanto se desejasse. Pergunto então: que idade teriam essas crianças? Ao permitirem-se seus movimentos dia e noite, poder-se-ia ter controle sobre elas? Que tipo de canto queria Platão oferecer aos pequenos?

Muito tempo depois, durante a Idade Média, Santo Agostinho criou um método de ensino vinculado a um programa enciclopédico, com o intuito de transmitir diferentes conhecimentos. Foi então que as sete artes de saber foram divididas em duas partes, denominadas *trivium* e *quadrivium*:

O *trivium* compreende a gramática, a retórica e a dialética... o *quadrivium* agrupa os conhecimentos relativos às coisas, as leis dos números (aritmética), as leis dos astros (astronomia), as leis dos sons (música) e as leis do espaço (geometria). O *trivium* é o currículo de estudos mais comum na época, pelo menos nas escolas catedrais. O *quadrivium* conserva um caráter de luxo e se dirige sobretudo ao ensino superior (GAUTHIER, 2013, p. 65, grifos do autor).

Diferentemente do período grego, torna-se possível perceber aqui uma maneira mais específica de organização do ensino nas escolas, pois se classificam e selecionam alguns conhecimentos a serem trabalhados, buscando-se atingir a aprendizagem. Por volta de 782 d.C., o rei Carlos Magno cria a Escola do Palácio, com o intuito de conceder formação durante suas inúmeras viagens, e utiliza-se daquelas duas grandes áreas (*trivium* e *quadrivium*) para ofertar formação àqueles que estavam próximos a ele. Essa primeira “listagem de conteúdos” medieval foi difundida por muito tempo ao longo de toda a Europa (idem, 2013).

Com algumas exceções, como a preocupação com a formação de Carlos Magno, durante o período da Idade Média, era a Igreja que detinha o saber, inclusive restringindo o acesso ao conhecimento e definindo o que poderia ser ensinado. Este é um aspecto importante para pensarmos nas rupturas entre um tipo de formação desejado entre os gregos e o que foi “abandonado” durante a Idade Média.

Na transição entre o período da Idade Média e a Modernidade, com o movimento da Reforma e o paulatino fortalecimento das monarquias europeias, são nítidos alguns rompimentos entre a Igreja e o Estado, pois os Estados Nação emergentes passaram a assumir muitas das funções que antes pertenciam à Igreja. Um desses rompimentos está relacionado à formação em massa e à preocupação muito maior com o disciplinamento do corpo do que com a formação do homem, que outrora era tão valorizada durante a formação grega. Varela e Alvarez-Uria (1992) falam desse contexto:

Num momento em que a autoridade da Igreja e sua influência política vêm-se afetadas não somente pelo absolutismo dos monarcas e as exigências do incipiente estamento administrativo, mas também pelas divergências e dissidências que surgem em seu próprio seio, seus representantes mais ativos fabricaram novos dispositivos de intervenção. Sua capacidade inventiva e de reação ficará bem patente na ação que desenvolveram em diferentes frentes (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 3).

O Estado precisava que os homens fossem disciplinados, na tentativa de manter a sociedade em certa ordem; para isso, tomou a escola como principal dispositivo para suas ações. Ao mesmo tempo, em contrapartida à atuação do movimento da Reforma, a Igreja tentou manter seu poder ao intensificar suas táticas em disseminar a fé, com a criação de ritos, santuários e inúmeras congregações religiosas (idem, p. 2-3).

Quando o Estado passa a assumir a sociedade como corpo social cuja produtividade é desejada, a influência da Igreja deixa de ser tão forte na relação com a escola. A partir de então, muitas divergências criaram-se no entorno da instituição escolar. Algumas delas diziam respeito ao que deveria ou poderia ser trabalhado durante o período de ensino e aprendizado e também a quem tal ensino seria oferecido. Por muito tempo na história educacional mundial, a escola foi oferecida a poucos. Tinham-na como privilégio os ricos e aqueles com capacidades intelectuais

julgadas suficientes para adquirir os mesmos conhecimentos oferecidos à realeza.

Assim, a desigualdade e restrição de acesso à escola mantiveram-se durante muito tempo após a Idade Média, inclusive após a morte do renomado educador Comenius (1592 – 1670), já que a sua “Didática Magna” (2011) não teve um alcance de modo a “combater o sistema medieval”. De qualquer maneira, Comenius é um autor que merece destaque por criar a ideia de universalização do ensino, com a proposta de oferecer a educação formal a todas⁶ as pessoas, não importando sua idade ou classe social. Considerado como um dos maiores pedagogos do período, Comenius propõe uma educação sustentada pelos fortes ideais religiosos católicos, tendo Deus como uma das principais bases de sua teoria. Cambi (1999) diz que Comenius é

O primeiro verdadeiro sistematizador do discurso pedagógico, aquele que relaciona organicamente os aspectos técnicos da formação com uma abrangente reflexão sobre o homem. A formação deve começar desde a mais tenra idade, quando as mentes não estão ainda “ocupadas e contaminadas por pensamentos vãos e por costumes mundanos”, e deve ocorrer na instituição escolar (CAMBI, 1999, p. 287).

O filósofo tornou-se um ícone no contexto educacional da época. Sua “Didática Magna” comporta, em diversos capítulos, a sistematização da didática e da pedagogia de seu tempo. Ele escreveu ideias que permeiam os debates teóricos, bem como aqueles encontrados no cotidiano escolar. Em um dos seus escritos, afirma: “considero que nas escolas não se deve fazer uso de varas, chicotes, ou outros instrumentos semelhantes, usados com escravos...” (COMENIUS, 2011, p. 317). Ele tentou, portanto, orientar sobre o funcionamento da escola como um todo, pensando nos aspectos que ensinam e disciplinam as crianças e jovens, transpassados pela religião, durante seus períodos de formação escolar.

Cabe destacar ainda algumas das consequências do humanismo, que caracterizou o período de transição entre a Idade Média e o Renascimento. Inventado entre os séculos XIV e XVI, a partir de muitos e complexos acontecimentos, o humanismo rompe a relação quase perene entre o divino e o homem. O homem (ser humano) passa a produzir sua própria filosofia, caracterizada

⁶ A escola para todos defendida por Comenius, não tem o mesmo objetivo de oferta de vaga compreendida por nós atualmente, em que todos têm direito ao acesso e permanência nas instituições escolares. Narodowski (2006) discorre acerca dessa questão: “O ensino está destinado a ‘todos’ e, nesse sentido, cabe mencionar explicitamente a quem ele se refere com ‘todos’, dadas as implicações com a ruptura que isso representa em relação ao estado de coisas da época e com a finalidade de compreender seu alcance em discursos posteriores. ‘Todos’ significa ‘todas as idades’, ou seja, significa que cada idade tem a sua correspondente etapa escolar” (NARODOWSKI, 2006, p. 26-27).

por ser mais empirista e menos espiritual, fazendo uso da razão individual para se chegar às suas conclusões.

De certa forma, podemos dizer que o humanismo também propiciou um terreno fértil para a expansão da Reforma protestante nos séculos XIV e XV. Conduzido por Martin Lutero e seus seguidores, o movimento teve como um dos principais objetivos romper com ideais religiosos católicos, propondo uma reforma no catolicismo romano. A maneira que se julgou adequada para esse processo foi a formação em massa, com o intuito de atingir o maior número possível de pessoas e em um curto período de tempo; portanto, os protestantes criaram escolas que difundiram seus princípios.

Nesse período, a Europa estava em missão religiosa de católicos e protestantes. Também as diferenciações de classes sociais passaram a efetivar-se no contexto educacional, pois os filhos dos pobres eram objetos de proteção de instituições caritativas e beneficentes para serem doutrinados, convertidos e posteriormente tornarem-se pastores de almas (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

As escolas fundadas por protestantes tinham como função o ensino dos saberes religiosos, em rompimento com aquilo que a igreja católica vinha propondo durante séculos. Lutero entendia que, para isso, se fazia necessário o aprendizado da escrita e da leitura, para que a bíblia pudesse ser lida por aqueles que tivessem interesse por seu estudo, e não somente por quem dominava o latim. Posteriormente, a Igreja Católica também sente a necessidade de criar escolas para disseminar e resgatar suas crenças.

Esse deslocamento fez parte do que foi denominado contrarreforma, implicando a formação de diversas congregações para atingir seu objetivo. Dentre os modos de disseminação que adquiriram maior força, encontramos a educação jesuíta, que se espalhou por diferentes continentes, como a América. A educação jesuíta no Brasil, com o intuito claro de educação e catequização em massa, tornou-se o primeiro grande movimento educacional do país. Ao mesmo tempo em que os religiosos jesuítas criavam igrejas, construía também escolas. Ainda hoje, na maior parte das cidades brasileiras de pequeno e médio porte, podemos encontrar uma escola ao lado de uma igreja, resquícios de um processo de

revitalização das crenças religiosas. Assim, a

Tarefa educativa era basicamente aculturar e converter “ignorantes” e “ingênuos”, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para aqui viessem (XAVIER, RIBEIRO, NORONHA, 1994, p. 41).

Nesse intuito e a partir do crescimento da população e da vida urbana, as pessoas começaram a desejar obter maiores conhecimentos. Com isso, as escolas adquirem importância e os seminários – escolas de formação para futuros sacerdotes –, passam a receber alunos externos. As escolas fundadas pelos jesuítas no Brasil tinham um modelo europeu, com algumas modificações, pois permitiram a utilização da língua portuguesa e também a nativa para os momentos de descontração. Em relação à vestimenta e à indisciplina, havia certa tolerância, pois se vivia nos trópicos e os corpos ainda não estavam disciplinados (idem, 1994).

Depois desse período, o Brasil cresceu rapidamente, tornando-se uma nação. Conheceu o colonialismo e chegou ao império, quando se constituíram também as elites e com elas suas exigências, como o desejo da criação de escolas públicas. Foi então que se criaram as reformas das legislações que organizavam o ensino secundário e superior. Esse processo se deu de diferentes modos em cada um dos estados brasileiros, tendo características muito particulares. Em São Paulo, por exemplo, o currículo abrangia uma lista grande de disciplinas a serem cursadas, e aqueles que não frequentavam as instituições escolares, mas tinham aprendizados em suas casas, poderiam também prestar os exames (GHIRALDELLI, 1994).

Em meio a tantos projetos, reformas e rupturas no campo educacional brasileiro, a ditadura militar chega ao Brasil como um grande acontecimento que marcou e ainda marca muito da trajetória atual do país. Entre gritos, passeatas, cartazes e prisões, estudantes e aliados ao movimento estudantil colocaram em pauta várias questões:

Repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (idem, 1994, p. 163).

Da imposição à luta. Cenário de um país que não desejava mais ser como aquele que se constituiu durante a chegada dos jesuítas. Em busca da liberdade de expressão e da democracia, as conquistas passaram a existir a partir das

reivindicações da população com o intuito de mudanças no país. Em meio a tudo isso, as mudanças educacionais não deixaram de acontecer.

Entre os anos 60 e 80, alguns pesquisadores de diferentes países mobilizaram o pensamento educacional e possibilitaram algumas mudanças nesse contexto; dentre os principais personagens, cito Burrhus Frederic Skinner, Carl Rogers, Lev Vygotsky e Jean Piaget. Depois deles, outros tantos, como Paulo Freire, trouxeram novos ou velhos modos de inventar as escolas brasileiras.

Após percorrer brevemente a constituição do processo de educação, acredito que, desde a sua criação, a escola foi utilizada para disseminar e aprimorar os ideais da sociedade vigente, de acordo com o tempo histórico em que foi inventada. A seguir, debruço-me sobre a produção do pensamento curricular nas instituições escolares, buscando fazer maior aproximação com o nível de ensino da Educação Infantil.

2.1 A invenção do pensamento curricular

O currículo, enquanto seleção de conteúdos, marcava os espaços e tempos de ensino e aprendizagem ocupados no século XIX, de modo a não apenas organizar os conteúdos a serem trabalhados ou a quem destiná-los em determinado período da vida escolar do aluno, mas também determinar seu contexto social e econômico, diferenciando aqueles que teriam oportunidade de entrar em contato com o ensino dito clássico e aqueles que teriam noções consideradas como básicas.

Na Inglaterra, durante a década de 1850, o desenvolvimento escolar esteve relacionado à criação de exames como modo de legitimar os conhecimentos educacionais, dando-lhes formalidade. Juntamente com os exames, faziam parte deste conjunto a pedagogia e o currículo (GOODSON, 1995).

Em 1868, havia uma divisão no ensino compondo três níveis de escolarização: até os 18 ou 19 anos, o ensino era destinado a filhos de famílias que possuíam boa renda, tendo a oportunidade de acesso primordial a um currículo⁷

⁷ Currículo aqui é compreendido a partir do contexto histórico do período como composição de conteúdos e disciplinas a serem cursadas.

clássico; até os 16 anos, a escolarização era destinada aos filhos das famílias que pertenciam às classes mercantis, em um ensino menos clássico e mais prático; e, para os filhos de artesãos, pequenos comerciantes e proprietários agrícolas, o currículo era destinado aos alunos até os 14 anos, por uma perspectiva baseada nos três “erres”, ou seja, ler, escrever e contar (idem, p. 34-35). O autor ainda faz uma importante referência a esse período histórico da produção do currículo quando diz:

Nessa época da história, o currículo funcionava, a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social. Este poder de determinar e aplicar a diferenciação conferiu ao currículo uma posição definitiva na epistemologia da escolarização (GOODSON, 1995 p. 35).

A invenção do currículo foi permeada por diferentes noções, à medida que ia sendo produzido. Em 1902, John Dewey escreveu *The child and the curriculum*, livro dedicado aos seus estudos sobre a construção da democracia, os interesses e experiências das crianças e jovens, além da importância do planejamento curricular (SILVA, 2002). Esse estudo foi considerado um dos primeiros movimentos em torno do currículo escolar e teve forte influência nas pesquisas posteriormente realizadas por Bobbitt no início do século XX. Com Bobbitt, a educação em massa, a partir da escola, foi pensada com base na educação estadunidense. Em 1918, Bobbitt escreve o livro *The curriculum*, tornando-se um marco nos estudos dessa especialidade escolar (idem, 2002).

Passados alguns anos, muitas mudanças aconteceram no campo educacional, sobretudo a partir de Ralph Tyler, considerado como responsável pela criação do modelo curricular mais utilizado no mundo inteiro, tendo repercussão no Brasil em diferentes propostas curriculares até meados dos anos 80 (LOPES; MACEDO, 2011). A principal obra de Tyler, intitulada *Princípios básicos de currículo e ensino*, de 1949, aponta as ideias centrais do planejamento escolar:

Que objetivos educacionais deve a escola procurar alcançar? Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? Como se pode avaliar a eficácia de experiências de aprendizagem? Como o estafe de uma escola ou faculdade pode trabalhar na elaboração do currículo? (idem, 2011, p. 45).

Cabe destacar o quanto, até hoje, essas concepções orientam discussões sobre o currículo. A ideia de definir os objetivos e a experiências de aprendizagem está, inclusive, presente em documentos e discussões atuais sobre o currículo no

Brasil.

Goodson (1995, p. 31), ao pensar sobre as etimologias desse contexto, destaca que “a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, refere-se a curso (ou carro de corrida)”. O currículo pode, então, ser definido como um curso ou caminho a ser percorrido. Atualmente, esse percurso pode ser pensado a partir de diferentes perspectivas, podendo ser caracterizado como listagem de conteúdos, modos de produção, linguagem, plano que organiza e disciplina a escola, discurso, entre outros.

Pensando por essa perspectiva, podemos perceber que muitas foram as formas de organização curricular da educação brasileira ao longo dos anos, que se concretizaram através das práticas pedagógicas, da elaboração de resoluções, diretrizes e parâmetros, entre outros documentos a nível nacional e permitiram reelaboraões diversas acerca da temática em questão.

Ao pensar no currículo como um caminho a ser percorrido, desejo problematizar como este caminho tem sido traçado no nível da Educação Infantil, levando em consideração, que foi inventado e há apenas algumas décadas temos percebido uma preocupação significativa nas políticas educacionais, no sentido de incorporar o nível em discussões, metas e documentos pertinentes da área. Tais documentos foram produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), ou incentivados por ele, logo, podemos tomá-los como direcionamentos nacionais para a educação das crianças pequenas.

Sob diferentes circunstâncias e perspectivas teóricas, tais direcionamentos foram produzidos no intuito de “melhorar” o atendimento das crianças que frequentam a Educação Infantil em todo país, tendo forte influência a partir da construção dos volumes 1 e 2 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). Nessa ocasião, professores, técnicos, conselheiros, secretários, especialistas e outros profissionais produziram o documento preliminar que posteriormente foi colocado em discussão em diferentes regiões do Brasil, através de seminários, tendo início em 2004, oportunizando o pensar desse nível de ensino a partir de perspectivas diversas (MEC, 2006).

Nesse sentido, entendeu-se que o documento foi organizado em uma ação

democrática e participativa. Após a conclusão do mesmo, o Ministério da Educação (2006) tinha uma expectativa muito clara em relação ao documento, como podemos compreender na citação que segue:

Espera-se que esta versão final, ao incorporar as contribuições e sugestões recebidas, contribua para solidificar consensos presentes na área e superar desafios antigos, esclarecendo questões que ainda suscitam dúvidas nos dias atuais (BRASIL/MEC, 2006, p. 8).

Portanto, a partir desse documento que foi amplamente divulgado e discutido, esperava-se não apenas repensar o contexto da Educação Infantil, mas também reafirmar “lutas” e mudanças entendidas como necessárias para aquele período, estabelecendo assim, alguns padrões de qualidade a nível nacional, a partir de aspectos como a formação dos professores que atuam nesse nível de ensino e os requisitos necessários para possibilitar o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Posteriormente aos Parâmetros Nacionais de Qualidade, em 2008, o MEC cria o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), como documento integrante dos Parâmetros, tendo como um dos de seus objetivos, auxiliar o professor na realização de seu trabalho no cotidiano escolar. Na carta de abertura, assinada pelo ministro de Educação e Desporto daquele período, faz-se referência direta ao professor de Educação Infantil, dando ênfase a quem se destinam tais orientações.

A coleção está dividida em três volumes, sendo o primeiro introdutório com concepções como de criança e educação, também são traçados alguns objetivos gerais para a Educação Infantil e é apresentada a organização do próprio Referencial. No segundo volume trata-se da formação social e pessoal da criança, destacando-se a construção da autonomia e da identidade. No terceiro volume, são abordadas as experiências de conhecimento do mundo, em que estão inseridas diferentes linguagens como música, movimento, sociedade e natureza.

Após esse período criou-se também, junto ao MEC, o documento de divulgação das ideias traçadas nas Diretrizes, através de resolução de dezembro de 2009. O documento que recebe a mesma nomenclatura da resolução, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN, 2010), tem como uma de

suas preocupações orientar os trabalhos a serem desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos. Tal documento aborda algumas concepções como criança, Educação Infantil, proposta pedagógica e organização do tempo e do espaço – algumas delas já pensados anteriormente em outros documentos –. Ao traçar a concepção de currículo, o documento define como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL/MEC, 2010, p. 12).

Nesse sentido, percebe-se que o currículo não mais é pensado como uma grade de conteúdos a ser seguido, como o fora outrora, mas sim, como um conjunto de práticas que podem ser repensadas e alteradas a todo instante e acredito que seja nessa intenção, que os documentos da Educação Infantil foram traçados em um curto período. Enfim, possibilidades de construir caminhos ao produzir o currículo da educação “para” e “com” crianças pequenas. Temos ainda o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo este o mais recente norteador dos currículos escolares, a ser pensado com maior particularidade no subcapítulo seguinte.

Os documentos elaborados até o presente momento, foram instrumentos que guiaram os caminhos das escolas brasileiras para uma determinada direção. Embora não houvesse clareza e garantias de como seriam trilhados – caminhos –, os mesmos nos foram oferecidos. E cada escola, a seu modo, teve a oportunidade de se relacionar com eles. Por vezes, alguns obstáculos poderiam ser colocados no caminho, pela própria escola, por outras, a invenção de uma trilha, na intenção de diminuir o percurso. Possibilidades tantas de instituições que tinham a própria história e os desejos de construir os seus percursos.

Após a finalização de tais documentos, cabe a pergunta: como as escolas se relacionaram com eles? Que importância deram ao que foi construído para elas e com elas? Perguntas para as quais dificilmente teríamos respostas precisas, mesmo que fossem realizadas em forma de tabulação de dados, pois as relações tendem a se estabelecer pela ordem individual, ou seja, sendo particular de cada instituição, porém, mesmo sabendo desse aspecto da imprecisão, as perguntas continuam latentes em meus pensamentos.

2.2 O currículo da Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular

É possível perceber que existem muitos modos de pensar “o” e “com” o currículo escolar. De maneira muito particular, nos últimos tempos, esse currículo tem sido tensionado no Brasil por governantes, professores e demais interessados na área de educação. Tomo como exemplo o Plano Nacional de Educação e a recente elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC tem causado, desde a sua criação, iniciada em junho de 2015, grandes discussões que partem de diferentes esferas, como escolas, universidades, especialistas e todos os demais interessados em defender, discordar, problematizar ou analisar sua produção. Opiniões diversas foram surgindo durante seu processo de construção.

Para a formulação do documento inicial da Base, foram convidados 116 especialistas de diferentes áreas do conhecimento, representando universidades, institutos federais, professores e gestores indicados por seus respectivos governos. A partir de setembro do mesmo ano, o documento foi divulgado por diferentes meios de comunicação, seminários, entre outros. Os encontros tinham como principal objetivo convidar a população brasileira para pensar juntamente com o governo, esse novo momento de participação democrática. Para tanto, foi disponibilizado um site em que todo e qualquer cidadão do país poderia inserir ou propor alterações em algumas das ideias apontadas no documento, que desejava traçar os conhecimentos essenciais a serem oportunizados a todos os estudantes brasileiros.

No documento é ressaltado que este servirá para orientar a formulação dos projetos políticos pedagógicos das escolas, respeitando suas particularidades.

Além disso, espera-se que a Base seja um dispositivo para (re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica; (re)pensar e atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, colabore na discussão da política de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL/MEC, 2015)

Em um primeiro momento o período de participação popular estava previsto até 15 de dezembro de 2015, posterior a esta data, o mesmo foi estendido até 15 de março de 2016. Certamente auxiliou as escolas para que pudessem ampliar e oferecer as discussões acerca do documento, pois a fase inicial de setembro a dezembro (primeiro período indicado), é um dos momentos mais atribulados para as instituições de todo país, pois há produção de avaliações, despedidas de alunos de turmas e dos estabelecimentos, entre outros.

Ao pensar de modo mais específico no nível de ensino da Educação Infantil, a proposta da Base esteve ancorada em outros documentos produzidos anteriormente pelo governo brasileiro, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Na primeira versão da BNCC apontava-se de maneira muito clara duas das principais lutas educacionais no país referentes ao contexto: o assistencialismo e o distanciamento das práticas educacionais baseadas em conteúdos ou objetivos, conforme se encontra no Ensino Fundamental:

A Educação Infantil em nosso país, nas últimas décadas, vem construindo uma nova concepção sobre como educar e como cuidar de crianças de zero a cinco anos em instituições educacionais. Essa concepção deve buscar romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental (BRASIL/MEC, 2015).

Já na segunda versão, apresentada em abril de 2016, a ênfase no distanciamento da Educação Infantil ao Ensino Fundamental é descartada, dando prioridade de pensamento à potencialidade educativa das crianças e às orientações quanto às práticas descontextualizadas:

Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a. (BRASIL/MEC, 2016, p. 53)

Por essa perspectiva, os objetivos traçados pela segunda versão da BNCC a serem alcançados na Educação Infantil, a partir de campos de experiências, são selecionados como modos de organizar os conhecimentos e servirão de suporte para as etapas seguintes de escolarização:

Essa organização parte da ação social das crianças e porque fundamenta importantes processos de aprendizagens que terão continuidade nas demais etapas da Educação Básica, nas áreas do conhecimento – Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Religioso no Ensino Fundamental – e seus respectivos componentes curriculares. (BRASI/MEC, 2016, p. 64-65).

Dessa forma, o que antes entendia-se como distanciamento, agora se entende como aproximação. A ideia inicial indicava que não seria possível dizer que ao participar de uma brincadeira coletiva, por exemplo, a criança está tendo a oportunidade de aprender apenas um ou com outro conhecimento, pois vários elementos surgem nesse momento, como a expressão lúdica, o desenvolvimento motor, a relação com outras crianças e assim por diante. E agora? Essa lógica de pensamento ainda se faz presente?

Quando se possibilita a discussão de um currículo entre diferentes personagens, certamente sua noção pode ser ampliada e carregada de diferentes intenções, de acordo com as linhas teóricas e produções curriculares das quais se procura aproximar. Nesta dissertação, entende-se o currículo como um conjunto de práticas que produzem e são produzidas constantemente pelos sujeitos, bem como por tudo aquilo em seu entorno que se toma como verdade.

Embora a discussão da Base seja muito recente, impossibilitando uma análise crítica mais detalhada de seu processo de invenção, julguei interessante abordar brevemente sua presença na Educação Infantil, pois se torna um importante documento que poderá vir a guiar algumas das práticas escolares desenvolvidas no Brasil.

Nesse sentido, repensar o currículo de todas as escolas de Educação Infantil do país faz parte de um jogo de relações em que todos se mantêm vivos e participativos no processo: governos, alunos, professores, gestores e demais interessados. Práticas sinalizam o currículo como um fragmento da escola atual. Para pensar a constituição do currículo como fragmento vivo e atuante, destaco um excerto de Veiga-Neto (2008):

É quase uma banalidade afirmar que a escola vem funcionando, ao longo dos últimos quatro séculos, como a mais importante instituição capaz de moldar disciplinarmente os indivíduos que ela toma para si. A imensa maioria de nós aprendemos a ser disciplinares (e, no limite, disciplinados),

graças às ações das máquinas – como o *currículo*, o *panóptico*, as *fichas simbólicas* etc. – que compõem essa grande maquinaria escolar (VEIGANETO, 2008, p. 145).

A escola tem se constituído como um espaço de grande valor para a sociedade, pois dissemina saberes em massa e disciplina os corpos dos sujeitos. Para que isso aconteça, utiliza-se de múltiplos modos de pensamento e produção de saberes, modos de invenção do currículo. Esse conjunto de práticas educacionais que move a escola diariamente, mesmo que por vezes tenhamos a intenção de afastá-lo ou negá-lo, continua presente.

Ao falar sobre a relação do currículo, escola e sociedade, Sacristán (2000) aborda a questão de maneira a fazer pensar que o currículo é aquele que faz da escola um sistema social, podendo ser percebido em diferentes perspectivas:

É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nesse sentido, as funções adquiridas pelo currículo escolar têm tido diferentes influências, dentre elas, as sociais. Ao mesmo tempo em que a sociedade conduz movimentos no currículo, ele mesmo também direciona alguns caminhos e oportunidades para a sociedade. Um exemplo clássico disso pode ser citado quando o Governo Federal do Brasil cria novas diretrizes ou leis para a educação do país; muitas empresas e órgãos mobilizam-se para disseminar, pela afirmação ou questionamento, tais direcionamentos, seja pela produção em massa de livros didáticos ou por inserção da mídia em propagandas e/ou programas específicos sobre o assunto.

Movimentos e produções de fazer educação, escola e currículo que possibilitam com que sejam inventados não apenas documentos, mas, sobretudo, discursos que marcam práticas e intenções educacionais de um país inteiro. Trata-se de potencialidades que, ao serem produzidas, podem provocar direcionamentos, movimentos e rupturas em diferentes contextos. No próximo capítulo, problematizo discurso um pouco mais.

3 CURRÍCULO E PRODUÇÕES DISCURSIVAS

No capítulo anterior, busquei pensar a constituição e produção do pensamento curricular ao longo dos tempos. Na sequência desse percurso, pretendo, neste capítulo, tensionar os movimentos atuais do currículo escolar. Diferentemente da escrita anterior, em que os acontecimentos foram demarcados por datas e períodos, tento trabalhar com uma escrita mais leve, sem necessariamente fazer relações mais precisas de espaço e tempo.

Um currículo torna-se visível de diferentes modos: de perto e de longe. Se fechar os olhos, na tentativa de não mais vê-lo, por vezes, cutuca meu corpo e bagunça meus pensamentos. Assim, não saberei o que pôr no lugar primeiro, em meio a tantas conturbações. Poderei deixar escapar de minha face, meus próprios olhos. Ao pensar em currículo escolar, permito-me, assim como em outras maneiras de viver, experimentar, trocar os móveis de lugar, rachar a bola de gude verde que está em meu bolso ou simplesmente fazer fotografias do que escolho, para compor um cenário.

Troco de lugar o fogão utilizado pela cozinheira: do lado da mesa para a frente da fruteira; troco a cadeira marrom da diretora por outra: amarela com listras pretas e sem rodinhas; para os professores, disponibilizo cordas e elásticos no lugar de armários de duas portas e com chaves. Fotografo as crianças penduradas em cipós; no alto de uma goiabeira; sentadas ao sol, lendo um livro no inverno; dentro de bacias com água fresca no verão.

Talvez por esses pequenos deslocamentos, um currículo pode ser rachado ou

banalizado, pois, em geral, quando se conhece ou se supõe conhecer algo, passamos a considerá-lo como natural e não realizamos mais exercícios de estranhamento ao produzirmos nossas práticas. Por vezes, os móveis estão dispostos nos mesmos lugares, os armários já vieram das lojas com as chaves e a contações de histórias têm seu tempo e espaço definidos. Quando se racha com normalidades curriculares, desbanaliza-se o que era tido como verdade. Mudar práticas pedagógicas é mudar um fragmento de currículo e não ele por inteiro. Fissuras constituem-se a partir de diferentes intenções, sem fortalecer nem uma, nem outra prática, apenas possibilitando suas existências.

Ao pensar a invenção do currículo, pretendo articular e produzir – assim como outras pessoas também podem fazer – diferentes discursos, de acordo com os modos que entendemos esse campo de saber educacional, permeado por atravessamentos sociais. Foucault (2014) sinaliza que:

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta... existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor a qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato (FOUCAULT, 2014, p. 25).

Muitas vezes, o novo não está pautado pelo que é dito, mas pelo modo que é inventado, pelos discursos que circulam e produzem o currículo. Discursos nem sempre se podem nomear, mas estão predispostos à própria produção, em qualquer espaço e durante qualquer período de nossas vidas, em possibilidades tantas de ver e fazer escola; de saltar sobre os limites de estruturas que foram predeterminadas – por mim ou outrem – e que, por ora, se tornaram engessadas; de permitir acontecimentos em um currículo, inventando-o a todo instante. Esse desejo de fazer algo-outro, algumas vezes considerado como desnecessário e inviável, pode causar fissuras no currículo.

Movimentos atravessam currículos de diferentes maneiras, de acordo com as teorias que deles – currículos – se aproximam. Para Silva (2002), a teoria é percebida como produtora de uma realidade. Muito além do que explicar ou descrever o objeto, ela o inventa e assim se torna discursiva. A teoria cumpre seu papel de descrever o que um currículo representa na instituição ou problematiza aquilo que é apresentado como verdade. Percepções diferentes de perceber o que

produz, mesmo que por vezes não se tenha clareza dos discursos produzidos. Quanto a isso, Fischer (2012) ressalta:

Foucault questiona essa “verdade sagrada” e mostra como há sempre vozes ou discursos que estão “antes de mim”, antes da minha fala presente. Quer dizer: no momento em que me dirijo pessoalmente a vocês, não sou eu sozinha que falo, como sujeito individual único e original, inaugurador pleno de um discurso. Outras e muitas vozes “me falam” (FISCHER, 2012, p. 35).

Como não existe a “verdade sagrada”, procuro ampliar também a compreensão da palavra *discurso* e transpor as definições de significação apontadas pelos dicionários, que de modo geral trazem a palavra como ato de expressar-se de forma metódica sobre um determinado assunto. No entanto, várias áreas do conhecimento – em especial, a Filosofia e a Linguística – já se debruçaram sobre o conceito de discurso. Nesta pesquisa, tomo como conceito norteador o discurso segundo Michel Foucault, o que leva meu pensamento a ressignificar o conceito. Para o referido autor, os discursos tramados nos mais diferentes tempos e espaços são produtos de saberes, constituídos por cada sujeito, que os produz e por eles é produzido.

Os discursos produzidos sobre o currículo escolar levam-me a problematizações de como ele é definido ou deseja ser produzido. Um currículo, portanto, produz verdades discursivas, utiliza saberes considerados como únicos e reivindica vitórias. Foucault (2014) diz que:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder... O discurso não é simplesmente aquele que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2014, p. 9-10).

Nesse sentido, o discurso ultrapassa os limites de apenas pronunciar palavras e passa a tornar-se uma maneira de expressar desejos e lutas na produção de verdades; opera com a noção do que é normal e anormal, bom ou ruim, ou seja, coloca em alguma forma o sujeito ou objeto inventado por ele. Foucault (idem, p. 41) diz que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Essas perspectivas de entendimentos do sistema educacional dizem do “que”

e do “como” das práticas da escola moderna, que se repetem, se reproduzem e se efetuam. Decisões movimentam-se a todo instante e conectam-se umas com as outras ao produzirem este ou aquele discurso curricular. Fischer (2012) fala do discurso como algo que produz regularidades:

[...] O discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (FISCHER, 2012, p. 75).

Por essa perspectiva de pensamento, o discurso é caracterizado como um conjunto de forças e verdades e diferencia-se de reprodução de falas, pois inventa e produz realidades. Ao tratar-se do currículo, produz-se um conjunto de saberes e de regimes de verdade acerca das instituições escolares e não-escolares, seus modos de ser, de funcionar, de ensinar, avaliar. Por vezes, os currículos andam por aí, voando em balões proibidos, em pipas coloridas, em aviões a jato, em mísseis, ou girando em um cata-vento no jardim, nos documentos, nas crenças, nas indagações, nas propostas pedagógicas.

Currículos tantos. Alguns deles com olhar especial da representação, da educação formal e do modo coloquial de ser escola; outros, da identidade, do gênero, da etnia... De certo modo, buscam marcar e fixar lugares educacionais e vão ao encontro das lutas sociais, reafirmam o papel do aluno, do diretor, do professor. Outros, ainda, se tornam currículo do compromisso/descompromisso e, mesmo tendo metas a serem atingidas, não estão aprisionados a elas, e o professor não tem apenas uma identidade, tampouco a escola é percebida em um padrão nacional a ser seguido rigorosamente, pois há possibilidade de descolar-se por diferentes espaços e tempos.

Corazza (2004) afirma que o currículo pode produzir e ser produzido por significados, imagens, saberes, representações, sons, conceitos, invenções, entre outros, e tornar-se, assim, um dispositivo de saber-poder em suas expressões de verdade. Nesse sentido, sempre diz alguma coisa das/nas instituições escolares. A autora pontua ainda que:

Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço

(CORAZZA, 2004, p. 14).

O que cada escola tem dito e feito de seus currículos? Quem tem o poder de dizer/fazer algo sobre eles? Todos? Muitas vezes, nas vivências escolares brasileiras, o professor, em sua primeira vez na escola, é impedido de aproximar-se da instituição pelo olhar da criança, ou até mesmo de um colega de trabalho, pois há outros sujeitos, geralmente ocupando um espaço de gestão, que se apoderam da linguagem e a utilizam de maneira organizada, estratégica e intencionada. São nesses momentos que aceito o convite de Foucault (2007) para pensar fora das sínteses e agrupamentos acabados de discursos como esses. O autor diz que:

É preciso pôr em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens (FOUCAULT, 2007, p. 24).

Discursos preparam o novo colega para estar naquele contexto. Guiam a visita por meio de mapas com rotas prontas a serem seguidas, indicando quais espaços e como poderiam ser capturados os movimentos ocorridos na instituição, produzindo-se, assim, discursos “de” e “para” um professor. Desse modo, o discurso vai produzindo as subjetividades daqueles que com ele vão operando, e isso se dá também no contexto escolar.

A escola, na composição de seu currículo, apresenta aos professores uma diversidade de saberes, objetivos e conteúdos a serem ensinados ao longo do ano. Silva (2003, p. 101) diz que “o currículo é uma lista de tópicos, de temas, de autores. O currículo é uma grade. O currículo é um guia. O currículo está num livro, o currículo é um livro. O currículo é, enfim, uma coisa”. Grade imensa, imóvel, selecionada, organizada, hierarquizada, produzida em grande e pequena escala, vinculada a um discurso de proposta pedagógica de cada instituição. Para Silva (2002, p. 14), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?”. E assim, ao voltar meu olhar para pensar junto com o autor, questiono: o que ensinar para um grupo de pequenos movimentadores de tempos e espaços, para sujeitos que mobilizam pensamentos e se constituem pelos desejos?

Se a pergunta não pode ser respondida por “o que” ensinar, pois há inúmeras possibilidades de se trabalhar com os saberes, passo a pensar nas aprendizagens pelas experimentações, que vão se constituindo em forças na produção curricular. Deleuze e Guattari (2011) vão dizer que essas forças são da ordem de um múltiplo:

Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as dimensões: falar-se-á então de um *plano de consistência* das multiplicidades, se bem que este “plano” seja de dimensões crescentes segundo o número de conexões que se estabelecem nele. As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25).

O desprender-se da linearidade, do único. Apropriar-se do múltiplo é fugir ao plano arborescente, em que árvores crescem com um número de galhos limitados e direcionados para o alto. É preencher espaços fora dos modelos, do listado, do que deve ser ensinado e do que precisa ser aprendido. Talvez pudesse começar a pensar em outros modos de produção do currículo em sua pluralidade, disposto a ser atravessado por conquistas e frustrações. Um currículo da experimentação cujas linhas se misturam entre si e vão se tornando outras a cada instante. Movimentos de currículo em que a invenção e a possibilidade de misturas podem produzir aprendizados.

Currículo como possibilidade de invenção dos alunos, professores e demais funcionários. Talvez aí esteja uma oportunidade de a escola tornar-se outra. Nem melhor, nem pior, apenas outra, desvinculada de suas práticas atuais e movendo-se como fazem as crianças ao saírem das salas de aula. Ensino e aprendizado em autoprodução. Invenção em tempos e espaços diferentes. Mesmo que o currículo trace linhas, os caminhos percorridos jamais serão os mesmos, tampouco poderão ser subtraçados ou passados a limpo. Um currículo constituído em marcas que poderão desaparecer a cada passo dado, como acontece geralmente quando caminhamos em espaços em que a areia está constantemente molhada.

Um currículo foi e ainda é pensado para formar um sujeito para uma determinada sociedade. Nesse sentido, o disciplinamento dos corpos e dos saberes está constantemente em movimento, os alunos são aprisionados e embriagados por suas crenças para que sigam as instruções realizadas por quem os produz. Portanto, questiono: o que os sujeitos se tornam a partir deste ou daquele currículo?

Por vezes, os currículos produzem o denominado fracasso escolar, como a reprovação de ano, as notas baixas e a não-aprendizagem; por outras, o denominado sucesso, as notas altas, o comportamento “adequado” e a aprovação de ano. Embora na Educação Infantil não exista formalmente um modo de dizer que a criança fracassou, pois não há reprovação, existem outros mecanismos que inventam a criança e também o professor, dentre eles, podemos citar o que é costumeiro ouvir das famílias e dos próprios professores: “Kaio não sabe nem ao menos pegar na tesoura, dirá recortar algo”; “Aquela professora não ensina nada, as crianças passam o tempo todo brincando”; “Meu filho está bem na escola, já sabe escrever o nome dele”; “Essa turma é boa! Tudo o que proponho, aceitam fazer”.

Diferentes formações discursivas, que de um modo ou outro produzem as subjetividades, as crianças, os professores. Modos de “formar” as pessoas a partir do currículo escolar. Um currículo que produz subjetividades, além de ser um conjunto de saberes, é também um conjunto de práticas imanentes na escola, atravessadas pelo poder. Em relação a isso, Corazza (2004) convida-me a pensar:

Pesquisar as forças subjetivadoras do currículo visa responder a seguinte questão: - Pelo funcionamento de um determinado currículo, como e por que “suas” subjetividades se constituíram de certo modo, através de um número determinado de práticas de si, que são jogos de verdade, práticas de poder, relações de saber? (CORAZZA, 2004, p. 64).

Poder posto em prática. Currículo como dispositivo de poder que produz a subjetividade, o sujeito. O sujeito que vai se constituindo desde sua primeira estada neste mundo, quando classificado em gênero, preferências, grau de inteligência, capacidade de relacionamento interpessoal, entre outros. Assim como somos produzidos, no momento em que passamos a fazer parte do currículo escolar, mesmo que não queiramos, tornamo-nos produtores de outros sujeitos, pois a produção da subjetividade transpassa a vontade de querer ou desejar algo. Produzimos o outro a partir do encontro, portanto, todos os espaços são propícios a afecções tristes e alegres, mas, neste texto, a produção da subjetividade é pensada pelo que atravessa e é atravessado pelo currículo.

Um currículo fragmentado por diferentes práticas e pensado como produção coletiva dissolve-se pela escola, permitindo que o poder esteja sempre presente. Pequenos pontos que se conectam e produzem sua soberania. Entranhados em cada minúsculo espaço, estão em constante movimentação. O poder é produzido e

se faz presente, pois está na relação.

Onipresença do poder: não porque tenha privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro (FOUCAULT, 2011, p. 103).

Em todos os pontos do currículo, o poder circula, produzindo não apenas os sujeitos, mas também inúmeras verdades acerca da escola, das famílias, da sociedade, do sistema educacional, entre outros. Jamais um poder é centralizado em um espaço único, mas multiplicado e conectado a todo tipo de relação existente, ou seja, em toda relação, há a expressividade de poder, acontecimentos capturados por redes de poder. Foucault (idem) conceitua o poder

Como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização... enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2011, p. 102 – 103).

Dessa maneira, o currículo como dispositivo de poder é exercido na multiplicidade de suas próprias forças, que a cada dia podem ser reinventadas em outras forças. Pensar o currículo como dispositivo de poder é perceber e criar possibilidades de reinventar a escola.

Assim como a avaliação realizada em relação às crianças, o currículo pode ser compreendido como um dos mais eficazes dispositivos de poder da instituição escolar, utilizado por aqueles que se aproximam ou se inserem em tal ambiente; efetiva-se num contexto múltiplo de relação com as pessoas. Quando estamos na escola, podemos ser fabricados pelas relações de poder, enquanto nos movimentamos no currículo. Agamben (2009) fala do conceito de dispositivo:

[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos (AGAMBEN, 2009, p. 40).

O currículo escolar pode fazer isso: interceptar, moldar, orientar... Dessa maneira, captura o desejo dos professores em romper com alguma prática pedagógica; orienta os funcionários novos sobre o funcionamento da escola; determina o momento da fala e do silêncio; intercepta ideias que estão na listagem de fora do comum; molda e controla os corpos indisciplinados. Os corpos aprendem

desde muito cedo como se portar em uma fila e a levantar a mão, pedindo autorização para falar; mesmo que não se entenda o que tem a dizer a criança, o gesto que realiza fala por ela.

Na escola que se fundou na modernidade, mas se alastrou para a contemporaneidade, a disciplina passou a fazer parte do cotidiano de todos. Também na escola, as escolhas e produções precisam estar bem entendidas e documentadas por diferentes dispositivos de poder, como o registro da presença do professor pelo ponto digital, em que apenas ele pode posicionar seu polegar no local indicado; o planejamento de aula; o caderno de presença dos alunos, a avaliação, as leis e diretrizes. Dispositivos visíveis, mas que nem sempre estão sendo percebidos pelos sujeitos que por eles são atravessados. Em Foucault (2013), o dispositivo é inventado da seguinte maneira:

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2013, p. 364).

Como uma rede entre diferentes elementos, o currículo escolar pode ser considerado como um dispositivo que intensifica os diferentes discursos escolares – como aqueles apresentados anteriormente. Regula as práticas pedagógicas e tenta manter de modo organizado o sistema e também as práticas que denominamos de resistência. Sendo assim, pergunto-me: poderia existir um currículo fora dessa ideia de cristalização? Um currículo fora das normas, fora da lei, continuaria sendo um currículo?

Subjetividades de um currículo que, mesmo tendo certa condução de pensamentos e ações, nem sempre se utiliza de certezas e controle milimétrico ou se preocupa em manter ou modificar suas práticas, mas pode também abrir espaços para dúvidas, erros e experimentações, para as múltiplas produções encontradas em uma cantiga de roda, nas páginas de um romance de Balzac, em um desenho animado de lenda africana, no grito, no choro, no sorriso – em qualquer lugar, sem que haja intenção de delimitar território ou período de aproximação. Está onde cada um de nós consegue vê-lo e esgotá-lo em suas possibilidades de existência,

tornando-o potente ao experienciá-lo. Não há um modo de relação com o currículo. Não há dois. Há muitos.

Operar com essa multiplicidade não é operar com a diferença, no sentido de sermos todos diferentes e, logo, múltiplos, mas sim com possibilidades, com a composição do currículo acompanhada do “e”, e não do “é” (PARAÍSO, 2010). A autora diz: “o ‘e’ é o entre-espço de um currículo, é o que está no meio, que cresce no meio dos currículos; aquelas hastes de rizomas que brotam, crescem e se bifurcam” (idem, p. 595). A criança não é, a professora não é, o currículo não é, mas se tornam constantemente e assim, cada sujeito/objeto pode ou não estar inserido em um jogo de representação, a partir do momento que se institui como tal.

Ao problematizar-se esse tornar-se, o currículo pode ser pensado também como um cabelo trançado de mulher negra, em que há possibilidade de haver várias tranças em um só espaço. São diversos elementos, constituídos em finos e múltiplos fios que, entrelaçados uns aos outros, produzem algo: a norma, a alegria, as crianças, a aprendizagem, o ensino, os professores, a disciplina, a comunidade escolar... Assim como as tranças, tais elementos podem ser desfeitos e capturados em algo-outro a qualquer instante. Cada um desses fios de cabelo é o todo em pequenas partes, estratificado e disciplinar.

Discursos muitos circulam pelo currículo escolar e parecem desejar apreender e ser apreendidos de modos distintos ao serem produzidos. Invenções vão se constituindo ao longo do processo, compondo cenários e provocando estranhamentos. Por vezes, podem dizer quais são suas intenções e convidar a todos os envolvidos com a escola a buscar os objetivos traçados: a luta por uma educação de qualidade, a aprendizagem significativa e a preocupação com o ensino para todos. Em outros momentos, um currículo espalha-se através do discurso, contemplando uma multiplicidade de verdades, que potencializa, cria e destrói o recém-criado. Fragmentos outros.

A seguir, penso um pouco sobre os discursos nas práticas educacionais da Educação Infantil, espaço onde em muitos momentos há atravessamentos de imprevisibilidades, pois a maior parte das crianças pequenas permite-se variações e tensionamentos de si mesmas, compondo cenários da ordem do inesperado, criando

brechas nas linearidades curriculares.

3.1 Entrelaçamentos dos discursos na Educação Infantil

Se olharmos para as Escolas de Educação Infantil, os discursos produzem os currículos que circulam pelos corredores por diferentes meios. Às vezes, podem parecer corriqueiros e banais, no entanto, são carregados de forças que constituem e compõem os sujeitos que circulam nesses mesmos espaços.

Discursos estão imbricados nas falas das crianças ao relatarem o que aconteceu ou que supuseram que deixou de acontecer em seus dias; na reclamação da professora sobre o tempo que perdeu, tentando ensinar seus alunos de dois anos como deveriam portar-se no refeitório e, em certa contradição, minutos depois, nos relatórios ou portfólios das mesmas crianças, em frases encantadoras sobre a educação dos pequenos (como são queridos, comportados e felizes...); na alegria da diretora desse mesmo espaço ao relatar para a coordenação pedagógica municipal o quanto “sua” escola está crescendo em número de crianças e conquistas pedagógicas. São exemplificações do cotidiano escolar muito presentes que me levam a pensar cada vez mais sobre o quanto essas falas reiteradas diariamente encontram respaldo em determinadas verdades discursivas.

O currículo, ao ser atravessado por inúmeros discursos, transita por diferentes campos de saberes, produzindo desejos e lutas, engendrando verdades sobre a Educação Infantil. Os discursos organizam os pequenos corpos em filas, normatizam uma rotina, esquadrinham espaços e tempos e produzem subjetividades infantis em massa.

Tais discursos circulam por diferentes tempos e espaços e vão sendo produzidos também na documentação nacional pensada para a Educação Infantil, que, de um modo geral, está amparada e recebe orientações de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com três volumes; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; a oferta e demanda da Educação Infantil no campo; as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil; a BNCC, entre outras.

Produções discursivas repetem-se em alguns documentos, sobretudo, quando se referem ao atendimento às crianças pequenas, enfatizando que este deve primar pela “qualidade”, a qual às vezes se torna de difícil compreensão, pois não há clareza em sua definição. Portanto, um discurso não é produzido apenas pela fala, mas, nesse caso, pela escrita de um órgão oficialmente reconhecido no campo educacional.

Da mesma maneira, as produções discursivas podem estar associadas a outros modos de manifestação, como no planejamento arquitetônico ao se pensarem as escolas; nas festas escolares, em que as crianças ensaiam de modo muitas vezes exaustivo alguma música e/ou dança para apresentar às famílias durante a confraternização. Enfim, são marcas repetidas e desejadas por muitos como um discurso da qualidade. Em relação à repetição e também a certo esquecimento daquilo que já se tinha como sabido durante as produções discursivas, Foucault (2007) diz que:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado, até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem: é preciso tratá-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2007, p. 28).

Os documentos, ao repetirem alguns desejos – como o da qualidade –, instauram-se por jogos de poder no instante em que são articulados ao currículo pelo discurso. Permeados por práticas e acontecimentos, repetem-se nesse contexto educacional; mesmo que tentem esconder algumas poeiras, Foucault (2007) convida-me a olhar para eles de maneira a tensionar o que dizem de si mesmos.

Todos esses documentos encontram-se muito próximos das instituições escolares, pois procuram regulamentar a Educação Infantil e visam a formar os profissionais e o próprio sistema educacional para ofertar às crianças pequenas a suposta educação de qualidade. No presente momento, boa parte dos currículos das escolas é produzida a partir de temáticas, como o brincar, a exploração de elementos da natureza, o cuidado de si e do outro... Os movimentos curriculares, como a BNCC, apontam para uma organização voltada aos campos de

experiências. Portanto, muitas vezes, não somente as escolas, mas também as redes de ensino, estão predispostas a tais documentações que as regem.

Essas conexões podem estar vinculadas aos cuidados higiênicos, que passam a ocupar grande parte da rotina da Educação Infantil, na prudência ao lavar as mãos antes das refeições e após as idas ao banheiro. Há também o cultivo de uma defesa da área da psicologia que fala da importância de a troca de fraldas ser bem realizada, estabelecendo-se diálogo entre criança e professor. Existem ainda o cuidado e o incentivo para que a criança coma tudo aquilo que está sendo oferecido no cardápio, pois se acredita que estará se desenvolvendo bem no aspecto nutricional. Enfim, são respaldos e discursos que se legitimam mutuamente, reforçando algumas práticas em busca da denominada qualidade de ensino.

A preocupação nacional com a Educação Infantil não está presente apenas nos documentos em relação à qualidade do atendimento às crianças pequenas, mas também faz referências aos seus acessos e permanências na escola. Em 2009, foi criada a Emenda 59 da Constituição Federal, que em seu artigo 208 torna obrigatória e gratuita a Educação Básica para pessoas de 4 a 17 anos de idade. Há também menção a essa obrigatoriedade no movimento Todos pela Educação⁸, em sua Meta nº 1.

Essa emenda de oferta de vagas torna-se obrigatória a partir de 2016. Logo muitos municípios ficaram preocupados com a situação, tentando cumprir a lei, pois a falta de vagas nas escolas de Educação Infantil é recorrente em todo o país há muitos anos. Nesse sentido, o currículo, de um modo geral, movimenta a escola a atingir os objetivos de ensino e aprendizagem, bem como os das legislações em vigor. Ao mesmo tempo, caberia questionar: quais seriam as verdades abarcadas pelas escolas em meio a tantas exigências?

Alguns dos currículos da Educação Infantil são produzidos em certezas que nem sempre podem ter suas intenções asseguradas: todos os alunos atingem os mesmos objetivos selecionados; o professor tem o dever de ensinar; os alunos estão ali porque desejam, e não porque são obrigados por uma lei⁹; os funcionários

⁸ O movimento Todos pela Educação é uma organização não governamental, com o intuito de até 2022 contribuir com o acesso e sucesso escolar a todas as crianças e jovens do país.

⁹ Emenda 59 da Constituição, artigo 208, torna obrigatória e gratuita a Educação Básica para pessoas

trabalham com dedicação porque têm o dom para aquilo que escolheram como profissão.

Efeitos de um currículo que produz verdades, mas, em meio a tudo isso, podem surgir agenciamentos¹⁰, entremeios que passam a existir no contexto escolar ao se considerar a avaliação, a rotina, as grades curriculares, os professores, as crianças... Agenciamentos que escaparam de um planejamento supostamente perfeito e de uma execução indescritível – aos olhos de alguns. São estrangulamentos de um currículo.

Deleuze e Parnet (1998, p. 52) dizem que “os estrangulamentos estão sempre no meio. Está-se no meio de uma linha, e é a situação mais desconfortável. Recomeça-se pelo meio”. O meio de um planejamento, o meio de uma criança, o meio de uma aprendizagem. O meio que se estrangulou ou foi estrangulado e não é mais o mesmo. O meio que não se tornou um modelo. Um meio que não é melhor, nem pior. Apenas algo fora das extremidades. O meio de um currículo.

Acontecimentos pelo meio passam a fazer parte de um currículo, sem que possamos, na maior parte das vezes, perceber seu fluxo. Pelas rupturas, distanciando-se assim da linearidade, que por vezes nos leva a pensar sempre no início e no fim de algo. Rupturas e afecções acerca das produções que ocorrem pelos meios. Logo, pensar pelo meio possibilita-nos deixar de lado o binarismo de causa e consequência e olhar para as práticas escolares como produtoras de linguagens e subjetividades.

Há, portanto, dentre os diferentes discursos curriculares, uma multiplicidade de verdades e saberes produzidos. Discursos que jogam os sujeitos para as extremidades, para os entremeios, que produzem suas representações e suas potencialidades. Currículos diferentes daqueles que se constituem pela linearidade na produção dos saberes.

de 4 a 17 anos.

¹⁰ Agenciamento: “[...] o interesse principal do conceito de agenciamento é enriquecer a concepção do desejo como uma problemática do enunciado, retomando as coisas no ponto em que a Lógica do sentido as deixara: toda produção de sentido ali tinha como condição a articulação de duas séries heterogêneas mediante uma instância paradoxal do acontecimento, que ligava a série das misturas de corpos à série das posições” (ZOURABICHVILI, 2009, p. 23).

Cenas de currículos em movimento. Como um par de patins, levam a escola para dançar ou repetir saltos triplos e quádruplos, a fim de tornar belo e admirável o corpo que se permitiu sair do lugar, que deslizou, tombou, deixou marcas e voltou a fluir com leveza sobre a pista. Sem esquecer que tudo isso se passa a partir do ritmo da música, que indica com qual velocidade os movimentos devem ser extraídos do corpo. Esses movimentos podem ser copiados de uma coreografia já antes vista ou inventados por um corpo criador. Embora haja a possibilidade de perceber os movimentos durante essa produção, não é factível identificar ou determinar o tempo e o espaço em que se constituem.

Assim como a dança sobre rodas, o currículo escolar pode ser inventado em diferentes momentos: em um domingo à tarde, na praça do bairro, durante uma roda de conversa entre as famílias; em uma brincadeira na manhã de quinta-feira, em que as crianças criam uma cena de escola; em uma reunião de professores na sexta-feira à noite. São situações que nem sempre são programadas e dirigidas pela escola, mas que fazem parte da produção curricular, por meio dos enunciados e discursos produzidos dentro ou fora dela, em movimentos constantes que dificilmente podem ser vigiados, controlados, paralisados por alguém ou algo, pois adquirem proporções diversas e se espalham em múltiplas direções. Corazza (2012) diz que,

Com variações entre suas relações de movimentos e repouso, velocidade e lentidão -, não há um currículo que não expresse ou não viva uma vida. Vida impessoal, que precede hábitos, rotinas, regularidades, posições de sujeito, objetos reconhecíveis, valores instituídos, normas legitimadas, ordens estabelecidas, verdades transmitidas (CORAZZA, 2012, p. 1).

Ao pensar o currículo da Educação Infantil com vida, compreendo que ele pode adoecer, tornar-se frágil e morrer ou simplesmente ter um mal súbito, sem que ao menos haja lágrimas que lamentem sua morte. Fragilidade que compõe a doença e lhe dá forças para que se intensifique constituindo a morte. Não há aqui uma relação de causa e consequência entre fragilidade e morte, ao contrário, a morte pode ser potencializada pela própria fragilidade. Mesmo que seja enterrado no Père Lachaise¹¹, seu nome não estará no mapa que indica o local de seu repouso eterno. As pessoas passarão ao seu lado, mas talvez não o vejam. Não receberá flores nem

¹¹ Cemitério em Paris onde estão enterradas grandes celebridades da música e literatura, entre outras áreas.

músicas em sua memória. Uma simples morte poderá potencializar alegria na invenção de outro currículo.

Alternativamente, sob outra perspectiva, uma morte não potencializa a alegria, mas sim desconfortos diante da invenção de outro currículo, que, semelhante ou diferente do anterior, necessita da cerimônia de sepultamento. Cenas de um velório. O sofrimento e a saudade: sentimentos que se misturam e se fortalecem à medida que o tempo escolar passa. Perde-se um modo de produzir um currículo, mas se conserva o testamento, com todas as indicações de como, quem e quando se deve remexer no legado que foi minuciosamente descrito, cujas orientações se deseja continuar cumprindo.

Mesmo esse outro currículo, inventado durante ou após a morte do anterior, será legitimado em suas normas, que poderão sofrer fissuras, ter seus saberes e conceitos desconstruídos. São inúmeros os discursos que por vezes se tornam legítimos durante o cotidiano escolar, porque de algum modo as práticas se tornaram verdade e se repetiram, tais como: na Educação Infantil, as crianças não aprendem a ler; pais só entram na sala que o filho frequenta se convidados forem, caso contrário, aguardam na porta da sala até que a criança se dirija a eles – hábito de algumas escolas; quando o gestor chama o professor para uma conversa, significa que há algo desconfortável a ser ouvido, e não apenas elogios ao trabalho que tem realizado.

Invenções discursivas podem ser rachadas em suas verdades quando outras verdades são produzidas acerca das práticas legitimadas. Discursos sobre vida, morte e saberes curriculares que se deslocam de um espaço a outro. Ditos sobre e com a escola, possibilitando que se mantenha viva a partir de tais verdades. Um currículo no qual os movimentos se constituem como expressão de vida, e não de morte.

4 COMPOSIÇÕES ENTRE O ENSINAR E O APRENDER NO CURRÍCULO

A produção de um currículo escolar se faz por meio de muitos elementos: o tempo, o espaço, o corpo, os discursos, as normatizações, os processos e modos de ensinar e aprender, entre outros. Neste capítulo, busco dar foco às noções de ensinar e aprender, considerando a sua centralidade no processo educativo.

Ensinar e aprender passam a constituir-se em dois verbos que transpassam a rotina escolar ao serem questionados constantemente em suas eficácias. Ensinar: uma verdade assumida pelo professor. Aprender: uma verdade aceita pelo aluno. Nas figuras do professor e do aluno, nesse contexto, encontramos dois modos de constituir os sujeitos. Verdades da escola moderna.

Verdades são reproduzidas em conteúdos ou objetivos distribuídos por área de conhecimento e campos de experiências, afixados em cartazes, despejados pela voz de quem fala nos ouvidos de quem escuta. Nessa lógica, penso a verdade como uma perspectiva durante esse processo e assim posso multiplicar tal noção ao aproximar-me do que dizem Corazza e Tadeu (2003):

Não existe nenhum ponto único, nenhuma perspectiva global e integradora. Só existem perspectivas – múltiplas, divergentes, refratárias à totalização e à integração. As perspectivas são avessas à síntese, à assimilação e à incorporação. Não há nada mais por detrás das perspectivas, para além delas. A verdade é isso: perspectivismo (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 40).

Ao questionar as verdades que cercam o conceito de currículo e as noções de ensinar e aprender, pretendo abrir possibilidades para outros modos de pensar sobre os assuntos em questão. Mudança de perspectiva. O currículo não precisa ser

considerado como uma máquina binária de produção do sujeito e do conhecimento. Há possibilidades de fuga desse contexto que pode aprisionar: o aluno aprende ou não aprende, a professora ensina ou não ensina, a escola é para todos ou para alguns. Há fluxos de desterritorialização¹² fora desse jogo binário.

A escola, assim como qualquer outra instituição, produz verdades sobre si mesma e sobre aquilo que está no seu entorno, como o ensinar e o aprender. Palavras que podem ser colocadas em belas caixas, envoltas em fitas, porque, como presentes dados ou recebidos de alguém, assumem o papel de produtoras de sujeitos; de espaço industrial em que alguns ensinam e outros aprendem; de constante avaliação e correção daquilo que não está dentro dos padrões de qualidade do esperado para cada produto. Além disso, a produção acontece coletivamente, havendo assim maior possibilidade de comparação entre um produto e outro, obtendo-se a certificação de que tudo o que for produzido sairá nos moldes do desejado. Caixas envoltas em fitas que se tornaram presentes.

Algumas pessoas gostam de ganhar presentes. De esculhambar-se em pacotes e caixas, num sentir sem palavras a serem traduzidas. Caixas que quase sempre estão ali por anos, décadas e séculos, mas que não nos permitimos abrir para cruzarmos com o encontrado ou inventado que há em cada uma delas. O currículo escolar pode estar preocupado com todas ou com nenhuma das caixas que circulam pela instituição, mas destaco estas duas como cerne de seu fazer pedagógico: o aprender e o ensinar. Afinal de contas, o que seria da escola sem esses dois movimentos?

Nas caixas do aprender e do ensinar, portanto, duas, há muito. Há o que nos liga enquanto sujeitos escolares. A escola moderna posiciona-se como um lugar de aprendizado organizado em que são definidas as responsabilidades de cada um e de todos, no intuito de atingir os objetivos propostos. Há tanto que não pode ser nomeado, tampouco quantificado. Esse diverso transforma-se em singular cada vez que alguém diz e percebe ter ensinado ou aprendido alguma coisa; o mesmo pode ser dito sobre aquele sujeito detectado por não conseguir aprender e ensinar algo,

¹² Para Zourabichvili (2009, p. 45), “distingue-se uma desterritorialização relativa, que consiste em reterritorializar de outra forma, em mudar de território...; e uma desterritorialização absoluta, que equivale a viver sobre uma linha abstrata ou de fuga”. O autor ainda diz: “nem todos os territórios se equivalem, e sua relação com a desterritorialização, como vemos, não é de simples oposição” (p. 47).

ou seja, há aprendizados que perpassam o currículo, de modo a abrir ou rasgar as caixas que por ora pareciam estar fechadas.

A escola pode não ser um espaço constituído para aprender qualquer coisa, mas sim aquilo que foi escolhido por alguém. Mesmo nos currículos denominados como “diferenciados”, em que os alunos decidem o que e quando querem aprender, misturados com seus desejos, há as disciplinas, que, a partir de um determinado ponto – o escolhido –, os levam a pensar em noções matemáticas, históricas, científicas... Ou seja, a escola pode ser pensada como lugar de aprendizado disciplinar.

A primeira vez que a palavra *apprendre*¹³ ecoou em meus ouvidos e produziu um sentido de ensinar aconteceu quando fui indagada: “*Francine, est-ce que tu peux m’apprendre une chanson brésilienne?*”¹⁴. Nesse momento, olhei para a criança e compreendi imediatamente que a palavra *aprender* não tinha o mesmo significado para ambas. A leveza com que pronunciei a frase e impulsionou o olhar de encontro ao meu remeteu-me a uma resposta imediata: “*Oui, biensûr!*”¹⁵. Foi nesse exato momento que a leveza acabou. Dei-me conta de que não sabia como ensinar uma música brasileira a uma criança que não falava português, aprendizado esse que veio de fora de mim, em contato com os signos da língua estrangeira. Schérer (2005) diz que,

Em meio às diferenças, permanece um ponto comum, um denominador comum: não se pode aprender sem começar a se desprender. A se desprender, é claro, dos preconceitos anteriores, mas, antes de tudo, e sempre, a se desprender de si (SCHÉRER, 2005, p. 1187).

Um aprendizado iniciado pelo desprender-se do domínio de uma língua, que gerou conflitos entre o sabido e o não sabido, perturbou saberes e produziu desejos. O que parecia difícil tornou-se possível na voz doce de uma menina de cinco anos, que se permitiu compor algo que eu desconhecia. Desprendimentos que se deram entre o ensinar e o aprender.

Esse movimento aconteceu fora de uma instituição, mas podemos pensar

¹³ Em francês, entende-se como *ensinar* ou *aprender*, dependendo do contexto em que a palavra é utilizada.

¹⁴ “*Poderia me ensinar uma canção brasileira?*”.

¹⁵ “*Sim, claro!*”.

também em como nossas escolas estão se relacionando com as duas caixas – do aprender e do ensinar. Além disso, gosto de pensar em como se constituem os relatórios avaliativos das crianças, no suposto “resultado” do ensino e do aprendizado que elas obtiveram durante o semestre ou ano letivo. Para tanto, trago alguns episódios do cotidiano avaliativo para ser pensado.

Vou rompendo aqui com as expressões utilizadas com frequência nos relatórios produzidos por professores de Educação Infantil: “Maeva é uma menina querida e prestativa... Augusto é um menino muito participativo em todas as situações de aprendizagens propostas pela professora...”. Mas o que poderia estar fora das capturas de um relatório avaliativo? O que estaria entre as palavras *querida*, *prestativa* e *participativo*?

No entremeio desses adjetivos, há a produção do sujeito, há o que nem sempre pode ser escrito: acontecimentos que se encontram. Infantes etiquetados em um relatório que será entregue às famílias de Maeva e Augusto. Etiquetas que poderão ser supridas ou receber um código de barras para repetidas leituras posteriores. O que fazer com as etiquetas passa a ser um ato deliberativo das famílias ao entrarem em contato com essa linguagem de invenção de seus filhos. Invenções de infâncias.

Produzir a avaliação de um aluno que não apresenta “evolução” em seu desenvolvimento motor pode ser considerado como um fracasso, repleto de hipóteses que irão justificá-la. Um modo de medir o aprendizado como um escorredor de massas, em que deixamos água escorrer pelos pequenos orifícios e ficamos somente com a massa, com aquilo que *a priori* interessa ao professor. A água que fez parte do cozimento é rejeitada, sem ao menos considerarmos sua importância para a criança. Pensando assim, a avaliação na aprendizagem torna-se um dos elementos que compõem o dispositivo de poder currículo. Caso contrário, o aluno não necessitaria ser avaliado.

Ao produzir um relatório avaliativo do suposto desempenho da criança durante um determinado período escolar, o professor captura ou torna-se capturado por algumas das muitas possibilidades de escrita. Para pensar um pouco mais sobre isso, trago Deleuze e Parnet (1998), pois falam da multiplicidade e não apenas de

definições únicas durante a composição de algo, nesse caso, os relatórios. Os autores ressaltam:

O que a define é o E, como alguma coisa que ocorre *entre* os elementos ou entre os conjuntos. E,E,E, a gagueira. Até mesmo se há apenas dois termos, há um E entre os dois, que não é nem um, nem outro, nem um que se torna o outro, mas que constitui, precisamente, a multiplicidade (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 45).

Portanto, ao pensar nas diferentes possibilidades de escrita e no “E” na invenção dos relatórios em que se escreve sobre as crianças, posso realizar a problematização a partir de duas perspectivas: o “é” como definição identitária, afirmativa e definitiva de um sujeito ou o “e” como possibilidade e agrupamento de informações. Ambos produzem o sujeito, o professor, o currículo, cada um à sua maneira.

A partir desse último termo, “e”, vou provocar esta escrita perpassando a ideia de rizoma, como aquela raiz que se espalha enquanto cresce e ao mesmo tempo se conecta consigo mesma, diferentemente do “é”, que define, indicando apenas uma escolha, sem possibilidade de crescimento e conexões. Portanto, seria oportuno pensar em um currículo de atuação movente, sendo provocado por uma multiplicidade de encontros. Em relação a isso, Gallo (2011) sustenta:

Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões. Se a árvore não estimula e mesmo não permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade, estimula os encontros e as conjunções (GALLO, 2011, p. 46).

O currículo, nessa perspectiva de rizoma, produz conexões que, muitas vezes, não foram planejadas nem mesmo percebidas, fugindo do controle disciplinar da escola, misturando-se a diferentes elementos decorrentes dos encontros que ao currículo foram oportunizados. Encontros do acaso ou fruto do planejamento prévio, pois dificilmente se saberá o que provocou tais conexões.

Em relação a esse mesmo aspecto, Deleuze e Guattari (2011, p. 22) afirmam: “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos”. O rizoma-curriculum não faz parte de um sistema fechado de pensar e fazer a escola, pois em um currículo tudo pode escapar, e em tudo pode nascer um

novo rizoma. Quando esse fruir acontecer, será único. Jamais poderá ser copiado como a mais nobre receita de *escargots*, mesmo que seja preparada pelo melhor chefe de cozinha. Rizomas são isentos de receitas.

Pensando-se que qualquer linha de um currículo poderia ser conectada a qualquer outra durante sua expansão, tornam-se indescritíveis os entremeios que ocorrem durante as aprendizagens das crianças e dos professores. Aprender a ler um livro sem dominar os signos da leitura e da escrita; produzir desenhos não garantidos, sem que haja um modelo a ser copiado; subir as escadas e descer no escorregador do brinquedo sem que alguém segure pela mão – são desafios, conquistas, enfim, alegrias tensionadas em aprendizagem. Busco apenas problematizar um currículo linear, pensando, experimentando outros modos de olhar para a escola. Enfim, inventando possibilidades para pensar e movimentar o currículo escolar. Ao tomar a noção de invenção, aproximo-me de Kastrup (2005):

Perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluída, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas (KASTRUP, 2005, p. 1277).

Nesse sentido, o currículo pode ser problematizado como aprendizagem inventiva, pois, pelas experiências singulares, o sujeito vai compondo seu repertório a partir daquilo que o atravessa, e não apenas pela repetição de noções e verdades. O coletivo continua existindo, mas fora das modulações da aprendizagem tradicional, sob outra perspectiva, que independe do que os demais sujeitos aprendem ou deixam de aprender. Currículo em uma noção concebida sem limites fixos, em velocidades de movimentos infinitos, mas que ao mesmo tempo não pode se tornar um *laissez-faire*, senão deixaria de ser considerado como tal, pois, de modo geral, todo currículo busca alcançar objetivos. Dado esse fato, a aprendizagem passa pela invenção, e não pela reprodução.

Nessa perspectiva, não cabe mais a pergunta: como a criança aprende? Mas talvez outras: o que tensiona a aprendizagem da criança? O que escapa ou captura no processo de criação? Kastrup (2008) fala sobre a produção do pensamento como algo atingido por forças, composto fora do campo do nada:

O pensamento não trabalha a partir do nada, de forma espontânea, mas é atingido por forças que o levam a pensar. Essas forças não são outras senão aquelas da atualidade, que constitui o único solo de emergência do pensamento e da novidade (KASTRUP, 2008, p. 98).

Diríamos que forçar o pensamento dos alunos faria parte de um modo de produção do currículo. E não seria necessariamente o professor o instigador destas forças, mas sim tudo e qualquer coisa que afetasse o aluno, portanto, algo não nomeado ou classificado, pois a produção inventiva passa pelo que não conhecemos. Nesse sentido, a força do pensamento é produzida em variação de intensidades, construindo e desconstruindo modelos, hipóteses e noções, deixando espaços livres para a criação e para aquilo que pode escapar. Imagina-se que, em geral, os professores estejam preocupados com a aprendizagem e procuram, pelo ensino, movimentar o pensamento das crianças. Para que isso aconteça de maneira “satisfatória”, muitos deles planejam cada momento a ser proporcionado no cotidiano escolar.

Desse modo, tais professores tornaram a rotina da Educação Infantil demarcada pelo tempo limitado da alimentação e pela privação de continuar dormindo quando o sono domina o corpo. “Pare de desenhar para se alimentar”. “Pare de se alimentar para ir ao pátio”. “Saia do pátio para arrumar a cama”. E o desenho? “Guarde-o para outro dia” – dia esquecido que passará a existir novamente quando outro desenho será iniciado. Escolhas feitas a partir de um planejamento que precisa ser seguido. E a criança adapta-se à escola. Deixa na mochila colorida suas vontades, seu cansaço, sua tranquilidade em comer, seu prazer em desenhar só mais um pouquinho, e passa a viver uma vida na escola que escolariza – vida essa que demora a terminar.

Sob o mesmo aspecto da invenção, talvez seja possível pensar a atuação do professor pelo ensinar despreendido de um planejamento fixo e contínuo, que abre brechas para aquilo que alguns autores defendem como ato criativo do ensinar. Em relação a isso, Corazza (2013, p. 97) diz que “aquele que cria é aquele que adota um ponto de vista criador. Aquele que raspa, escova, faxina os clichês do senso comum e das formas legitimadas”. Assim não apenas os planejamentos seriam problematizados em seus clichês, mas também tudo aquilo que aprisiona as vidas que pulsam nas instituições escolares. Vidas aprisionadas por uma maquinaria chamada escola que educa, ensina e disciplina. Veiga-Neto (2008) lembra que

Essa maquinaria, além de inventar *espaços* específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de *saberes* e seus respectivos *especialistas*, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade (VEIGA-NETO, 2008, p. 142).

É nesses momentos de disciplinamento e regulação que o professor, como um especialista, se torna o encarregado de fazer a máquina funcionar, produzindo e delimitando tempos, espaços e afazeres para que as crianças se constituam dentro daquilo que foi pensado para elas e com elas. Portanto, o currículo pode ser um espaço de autoprodução, de autorreprodução de si e dos outros, mas isso de maneira alguma pode ser entendido como um espaço-tempo sem resistências; pelo contrário, há muitas possibilidades de fissuras e fugas no ambiente escolar, que se dão por meio da criação. Corazza e Tadeu (2003) dizem que é possível pensar a aprendizagem como criação, como resultado de forças:

A criação não é, entretanto, um ato in-diferente, in-diferenciado, amorfo. As invenções não são todas iguais. Uma invenção não é igual a outra qualquer. Elas não resultam de atos isolados de criação. Elas existem, elas passam a existir, como o resultado de um ato de força, de imposição de sentido (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 47).

Aprender e ensinar em um ato de força. Forças que se unem, se separam, se movimentam e criam. Inventam o conhecimento e fazem sucumbir verdades únicas. Inventar perguntas, ao invés de desejar saber suas origens e suas respostas.

Dependendo do modo que o professor se relaciona com o aprender, produzirá uma série de artefatos que poderão orientar a sua prática. Se o aprender é próprio do aluno, poderá trabalhar com a noção de transmissão de conhecimento; se é próprio de quem deseja (aluno, professor, cozinheira...), trabalhará com a noção de múltiplo. E isso torna desafiante e incontrolável o processo de aprender e ensinar: quando se permite ser atravessado pelo desejo, pela experiência e pelos saberes. Dessa forma, ao tomar o processo de ensinar, o professor tem de ter em mente que nem tudo o que ensina é passível de ser aprendido, já que aprender é da ordem do desejo, dos encontros, da experiência. Kastrup (2008) ajuda-me a pensar a experiência a partir daquilo que se dissipa:

Estamos inscritos na história, funcionamos a partir de condições históricas, mas estamos também em devir, em constante processo de diferenciação de nós mesmos. E é no presente que as continuidades são quebradas e as identidades dissipadas (KASTRUP, 2008, p. 97).

Pelas práticas diversas de seu cotidiano, o professor, ao produzir o currículo, pode ser surpreendido por seus próprios movimentos, que, ao serem quebrados e reconstituídos, o tornam outro e não mais o mesmo profissional de outrora. Suas práticas educacionais, mergulhadas em experimentações, produzem o imprevisível de si. Mesmo que se tenha um modelo de ser/estar professor, algo pode sair do controle e dissipar-se.

Verdades em produção diária acerca do ensinar e aprender, pouco a pouco, são indicadas como apenas uma hipótese de currículo em fissura, em invenção de si e dos sujeitos. Potencializar o ensino e a aprendizagem permite que o currículo sofra fissuras, mesmo que mínimas. Um currículo fissurado poderá ter sua estrutura alterada em pequenos movimentos.

No próximo capítulo, dou continuidade à escrita a partir dos encontros que tive ao aproximar-me dos currículos de três escolas de Educação Infantil localizadas no Vale do Taquari. Inicio abordando a metodologia de pesquisa utilizada, a cartografia, e menciono os encontros marcados por estranhamentos relacionados à minha prática e também à de colegas que fazem parte da mesma rede de ensino.

5 ENCONTROS DA TRAIÇÃO

Neste capítulo, procuro compor uma escrita que trace algumas linhas possíveis dos encontros que foram realizados, sem ter a pretensão de fidelidade a eles. Entrei em uma relação com esta pesquisa no intuito de atravessar e ser atravessada por diferentes cenários, de trair até mesmo os meus pensamentos – traição essa que desejei compartilhar; por isso, convidei três outras professoras a fazerem parte desse processo.

Para pensar esta investigação, escolhi como método de pesquisa a cartografia, a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), que a tomaram como um mapa aberto a novas conexões e multiplicidades:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 30).

Ao cartografar os movimentos das professoras participantes da pesquisa, busquei percorrer as (des)conexões com o currículo, traçando algumas rotas em um mapa que poderia ser alterado a todo e qualquer instante. Encontros e desencontros em um mesmo espaço físico – escola –, mas em tempos distintos de provocações do pensamento. Experimentações diversas ao constituir o espaço escolar.

Foi com essa intensidade em conectar e desmontar mapas que procurei inserir-me nesta pesquisa, de maneira a pensar a cartografia como produção de processos, sem que se pudessem ter modelos a serem seguidos. Como rizomas, trata-se de percorrer os mapas que vão se constituindo durante o trajeto, assim

como indicam os autores: no “princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda” (idem, p. 29).

Nessa perspectiva, não haveria como delimitar o percurso completo desta pesquisa, por isso, lancei apenas um problema a ser produzido e desconstruído a todo momento: de que modos diferentes figuras de professor podem movimentar-se na produção do currículo da Educação Infantil? E com ele – problema –, procurei possibilidades de invenção no currículo para que não se tornasse um emaranhado de decalques acerca desse nível de ensino. Atuações moventes permitiram-me ser afetada por brechas possíveis.

Para que isso se tornasse possível, convidei para fazer parte da pesquisa três professoras com as quais tive aproximação em algum momento de minha vida profissional, desde que cheguei a esta região, o Vale do Taquari. Foi um período de transição entre o diploma da graduação, as novas experiências e a aproximação de outros pensamentos educacionais.

Essas professoras da rede municipal de ensino de Lajeado (RS) tinham relações diversas com o currículo da Educação Infantil, não apenas por se constituírem por singularidades – forças – produzidas por suas experimentações com as práticas escolares, mas também porque começaram a conectar-se com o currículo em períodos e espaços diferentes. Tais professoras trabalhavam em escolas localizadas em bairros distintos da cidade.

As professoras envolvidas neste processo, bem como os responsáveis pelas crianças (pais, avós, tios...) que faziam parte das turmas em que as professoras trabalhavam, foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando o sigilo nominal e de imagem de todos os participantes. Apenas quatro famílias negaram-se a assinar o documento, e as imagens das respectivas crianças não serão divulgadas.

Na escolha das participantes, levei em consideração, os afectos que experienciei durante as diferentes aproximações com elas. Com uma delas, encantei-me com o jeito que tinha – na época em que nos conhecemos – de encarar a educação como algo sério e acreditar naquilo que fazia. Outra professora ajudou-

me a perceber a educação pública de maneira diferente daquela que percebia, levando-me a repensar as variações e a composição de uma gestão escolar. A última aqui citada, mas não menos importante do que as demais, oportunizou-me a desconstrução de verdades únicas da educação municipal ao tensionar meus pensamentos e ao ver os acontecimentos sob outra perspectiva.

Esses três sujeitos, de algum modo, atravessaram meus dias de rotina de professora na Educação Infantil, operando com e na produção do currículo. Estiveram comigo por muitos dias, e esses encontros oportunizaram-nos dois movimentos: aproximação e distanciamento. Trabalhamos juntas em um determinado período, distanciamos-nos e reencontramos-nos. Pelo perto e pelo longe, entrecruzamos-nos no mesmo contexto ao pensarmos sobre nossas próprias práticas pedagógicas em conversas informais.

Em meio a tantas informalidades, aproximamos-nos por meio desta pesquisa e passamos a nos reencontrar semanalmente. Foram cerca de dez encontros com cada uma delas, em que sorrisos, anotações, filmagens e fotografias foram nos acompanhando, permitindo que o material coletado fosse oportuno para a escrita desta dissertação. No diário de bordo, foram descritas as afecções de cada dia, o encontro com aquilo que me alimentou e me conduziu a espaços e tempos provisórios ao circular pelos movimentos das professoras participantes desta pesquisa.

A escolha dessas professoras e não de outras se deu a partir dos bons encontros¹⁶ que tivemos em diferentes períodos de nossas vidas; como diz Corazza (2013), os devires podem acontecer com todos os professores e não somente com alguns:

E não que esse devir-simulacro aconteça somente para alguns privilegiados, corajosos ou iluminados; todos os educadores pedagogos, professores e artistas, independentemente de evoluções, possuem potência para outras possibilidades inatuais e para outros devires (CORAZZA, 2013, p. 26-27).

Logo, a ideia de que somente as escolhidas teriam “capacidade” para participar desta pesquisa é inexistente a partir daquilo que a autora diz. Toda e

¹⁶ Para Spinoza, os bons encontros são aqueles em que, ao ser afectado pelo mundo, o sujeito aumenta a sua potência de existência, aumentando também as possibilidades de afectar e ser afectado.

qualquer professora da rede municipal de ensino poderia ter sido convidada a fazer parte desta pesquisa, no entanto, escolhi aquelas com quem já havia tido aproximação em diferentes circunstâncias.

Ao pensar nessas possibilidades de escolha das professoras, tracei a pergunta para iniciar esta pesquisa e coloquei-me à mercê dos encontros, dos impulsos e movimentos de um currículo, de linhas de vida que me compõem e também compõem as professoras envolvidas neste processo. Experiências desobedientes às regras e padrões de pesquisa, conforme dizem Alvarez e Passos (2009):

Há uma distinção entre quem se deixa levar por passividade e obediência a determinadas regras e aquele que, por curiosidade e estranhamento, se lança a perder tempo com o cultivo de uma experiência (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 138).

Lancei-me a perder tempo e a envolver-me com essa experiência durante o percurso de pesquisa. Procurei misturar-me às formas, às diferenças, às semelhanças, às rachaduras e às fugas de um currículo, de movimentos de ser professora. Misturas, atravessamentos, contágios e devires. Composições de um currículo e de corpos que passaram pelos entremeios e foram provocados pelos encontros, portanto, se constituíram pelas experiências.

Atuações moventes permitiram-me transitar por espaços provisórios. Tentei cartografar com as afecções que surgiram ao longo dos encontros com cada uma das professoras. Atravessamentos e reinvenções de um currículo. Forças de pensamentos que se deslocaram, pois me conectar ao campo de pesquisa me possibilitou estar aberta ao imprevisível, sem poder ter controle sobre o que iria acontecer ou sobre o que faria meus pensamentos fugirem ou serem aprisionados.

Amador e Fonseca (2009) dizem que cartografar faz parte de um campo de forças em que o problema de pesquisa também está implicado, portanto, pode ser movente e ser modificado de acordo com as forças que vão se constituindo ao longo da caminhada ao pesquisar:

Traçar um campo problemático enquanto cartógrafo significa problematizar as formas cognitivas do próprio pesquisador em sua relação junto ao campo ao qual se dedica. Assim, exige dele uma permanente modulação do problema, uma postura de abertura às forças que forçam a pensar, como uma sintonia com a dimensão da primeira regra do método intuitivo:

reconciliar verdade e criação no nível dos problemas (AMADOR; FONSECA, 2009, p. 34).

Ao problematizar os movimentos no currículo, produzi e fui produzida por forças múltiplas que adquiriram vida e desprenderam meu pensamento da linearidade. Inconsistências no caminhar com as professoras enquanto capturaram e foram capturadas pelos currículos das escolas em que trabalhavam.

Desejei, portanto, tornar-me uma traidora em ação, o que, desde o início do processo de pensar esta pesquisa, não me pareceu uma tarefa fácil. De fato, tenho alguém que concorda comigo, aliás, alguém com quem eu concordo em relação ao verbo em questão: *trair*. Deleuze e Parnet (1998, p. 58) dizem: “é que trair é difícil, é criar. É preciso perder sua identidade, seu rosto. É preciso desaparecer, tornar-se desconhecido”. Foi preciso que eu saísse de mim mesma, que procurasse perder minha identidade de professora da mesma rede municipal, que criasse possibilidades outras de pensar o currículo e pudesse novamente questionar: poderia existir um currículo fora dessa ideia de cristalização? Um currículo fora das normas, fora da lei, continuaria sendo um currículo?

Ao aproximar-me de um currículo pela traição, fui conduzida a estar atenta a todo e qualquer movimento, à espreita de um deslize, de uma desconexão supostamente existente entre o certo e o errado, para conectar-me com os meios e seus entremeios. Identidades, vícios de rotina e gritos de crianças quebrados. Em composição de outros movimentos de uma organização do cotidiano escolar que se constitui fora do habitual e dos discursos ouvidos através dos ecos de diferentes vozes. Traições múltiplas de um currículo de Educação Infantil.

E o que aconteceu nos currículos das escolas investigadas? Figuras de professoras inventadas para perturbar e deslocar o currículo, ao mesmo tempo em que foram provocadas por ele. A partir dessas possibilidades, propus-me a caminhar de acordo com os movimentos, que em velocidades desconhecidas compuseram cenários incertos.

Para realizar esta pesquisa, precisei sair do lugar em que estive enquanto também professora de Educação Infantil, assim como as professoras que aceitaram pesquisar comigo. Sair do lugar implica um deslocamento do pensamento, do modo de fazer o currículo, ao menos aquele currículo que conhecia: com regras, disciplina,

rotina rigorosa e sobreposição das escolhas da professora sobre as escolhas das crianças. Quanto a isso, Costa (2014) afirma:

Sair do lugar não é simplesmente se deslocar; envolve outro tipo de deslocamento. Trata-se de um deslocamento das ideias prontas, daquilo que está naturalizado, do “é assim mesmo”, do óbvio, sem surpresas, do que parece estar desde sempre já dado. Em outras palavras, trata-se de um deslocamento do olhar. O cartógrafo precisa necessariamente ter uma sensibilidade suspeita, precisa ter algo que, embora pareça muito comum, é cada vez mais raro: uma genuína curiosidade (COSTA, 2014, p. 74).

Foi necessário, desse modo, percorrer espaços distintos do currículo da Educação Infantil, em deslocamentos das ideias que percebemos como prontas. Como cartógrafa curiosa, mesmo que em alguns momentos possa ter sido capturada por normas e “combinados”, perguntas e respostas, tudo isso pôde ser rachado por uma linha maleável que atravessava a dureza daquilo que parecia estar muito bem vedado. Fissura que pode ter se tornado uma linha de fuga durante o próprio movimento. “Ela atravessou o muro, saiu dos buracos negros. Alcançou uma espécie de desterritorialização absoluta” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 69).

Linhas de vida que se movimentaram o tempo todo, sem que pudesse demarcar seus deslocamentos e intensidades. Por vezes, percebi que algo simplesmente aconteceu durante a investigação, mas sem saber quando, tampouco como. Uma rachadura aqui, outra ali; um engessamento pequeno naquilo que quebrou; e um percurso sem volta para aquilo que fugiu. Vida em movimento por linhas em descontinuidade, sem pontos finais.

Foi por essa perspectiva que as linhas dos encontros da traição foram produzidas mediante minha inserção nas três escolas em que trabalhavam as professoras envolvidas nesta pesquisa. Caminhei junto delas, acompanhando os diferentes movimentos e seus processos no cotidiano da Educação Infantil, sem demarcação de tempo mínimo ou máximo durante os encontros. Em alguns encontros, estive com o grupo – crianças e professora – por três ou quatro horas, em outros, por duas horas. Logo, a variação de tempo foi deslocada de acordo com a necessidade percebida em cada um dos dias.

Com isso, pude relacionar-me de diferentes maneiras para pensar o problema inicial: de que modos diferentes figuras de professor podem movimentar-se na produção do currículo da Educação Infantil? Essa pergunta acompanhou-me durante

a produção desta escrita; dela procurei esconder-me algumas vezes para poder estar mais atenta ao que poderia surgir fora ou no entorno dela.

Em pelo menos um dos encontros com as professoras, estive presente em cada momento da rotina. Caminhos conduziram-me desde a chegada à escola, passando pela rotina, situações de aprendizagens direcionadas, momentos de planejamentos disponibilizados a algumas professoras, até suas saídas daquele espaço ao final de um turno de trabalho. Uma rotina que, embora estivesse previamente traçada, não impedia que espaços e tempos provisórios fossem produzidos. De certa forma, o currículo da Educação Infantil é amplo. Diferentemente dos demais níveis de ensino, o acompanhamento das crianças dá-se de modo contínuo, ou seja, recomenda-se que haja sempre um adulto inventando o currículo com ou para os pequenos.

Como as três professoras trabalhavam no turno da tarde, procurei intercalar os dias para acompanhar os diferentes momentos da rotina, especialmente aqueles relacionados ao brincar nos pátios, pois, em duas escolas, a organização desse momento era delimitada pelo espaço e tempo de permanência nele (por exemplo, na sexta, a turma “A” poderia brincar no pátio localizado próximo da entrada da escola). Essa organização dava-se com a justificativa de que havia muitas turmas e poucos espaços de recreação; assim, fazia-se necessário oportunizar a utilização de todos os espaços por todas as turmas. Mas, afinal de contas, isso fazia diferença na rotina?

Sim! E como! No dia em que os pequenos da turma “A” estavam naquele espaço, os olhos das duas professoras triplicavam, pois as crianças poderiam “fugir” para a rua quando o portão ficava entreaberto; tomar um banho ao abrir e fechar a torneira; subir as escadas para entrar na escola ou descer rolando aquela outra que levava ao pátio maior. Era em momentos como esse que eu me misturava à pesquisa e auxiliava, triplicando também meus olhos, pendurando a câmera no braço, guardando o diário de bordo no bolso e correndo atrás daqueles que desejavam arriscar-se em aventuras proibidas para aquele momento.

Assim, em meio às misturas de pesquisar e fazer parte do contexto, procurei pistas que norteassem o percurso. Pistas poderiam estar em todo espaço e tempo,

surgindo de qualquer movimento realizado, especialmente pelas professoras envolvidas naquele contexto. Esses movimentos puderam surgir também a partir das ações de outras pessoas, como as próprias crianças, atravessando e constituindo de diferentes modos as professoras em questão. Essas pistas proporcionaram-me a discussão, a escrita, a intervenção do/no currículo – intervenções múltiplas que nortearam esta cartografia. Segundo Passos e Barros (2009),

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à naturalidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga (PASSOS; BARROS, 2009, p. 30).

Nesse sentido, ao iniciar o processo de traçar o percurso da investigação, não me aproximei das escolas na intenção de conhecê-las por meio de seu currículo, e sim no intuito de fazer parte e produzir os movimentos junto com as professoras. Esse percurso, em seu início, estava ainda indefinido, pois não havia começado a investigar, mas aos poucos foi sendo traçado, de acordo com os atravessamentos das afecções que me capturavam.

Espaços, tempos e movimentos em constante modificação. Linhas que emergiram de diferentes maneiras e lugares, por isso, coloquei-me como pesquisadora à espreita, pois não pude precisar quando tais ações me capturariam ao compor/recompôr o currículo. Fomos envolvidas por movimentos inesperados, a todo instante, pois diversos acontecimentos nos movimentaram nesta pesquisa, em um processo de invenção, sem buscar resultados precisos, e sim dobrar ou quebrar com as representações do currículo da Educação Infantil.

Para isso, se fez necessário que eu estivesse atenta às imprevisibilidades que surgiram durante a investigação. Conforme atesta Kastrup (2009, p. 40), tais acontecimentos têm grande importância durante o processo de pesquisar: “a atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema”.

Mesmo que o problema de pesquisa tenha sido lançado no projeto da dissertação, isso não significa que ele não tenha se movimentado desde então. De fato, foi o que aconteceu. Inicialmente, tinha inventado apenas três figuras para

pensar os movimentos dos professores no currículo – turista, habitante e rachadora. Ao aproximar-me das escolas, fui capturada por outros movimentos, que me levaram a inventar outras figuras, compondo a pesquisa pela dobra da representação do professor.

Algumas coisas vazaram a partir das relações e conexões de envolvimento com as instituições, currículos, crianças e professoras. Portanto, foi no decorrer dessa caminhada que o percurso foi se modificando, de acordo com as necessidades e escolhas realizadas, como a mudança do problema e a inserção de outros elementos, noções e conceitos ao pensar os movimentos dos professores no currículo.

Para auxiliar-me nesse processo, utilizei um diário de bordo no intuito de registrar aquilo que me afetava, bem como fotografias e filmagens – possibilidades de inserir-me no contexto e produzir os dados da pesquisa. Os registros que foram realizados no diário auxiliaram-me a definir caminhos, a fazer escolhas, pois as afecções puderam ser direcionadas a partir das diferentes composições do diário, que não tiveram necessariamente uma ordem ou norma de escrita. Registros-escolha em movimento. Palavras e símbolos que provocaram frases e textos. Experiências outras de escritas.

De um modo geral, quando estava acompanhando os movimentos das professoras, pouco escrevi em meu diário. No máximo, algumas palavras e frases provocavam meus pensamentos, e eu as escolhia como algo que não poderia ser esquecido ou embaralhado pelas lembranças e afectos de minha mente desvairada. Uma mente que, embora pouco fale ou se manifeste em público, está sempre entulhada de perguntas e inquietações.

Tinha por hábito escrever sobre as afecções em momentos em que estava disposta a recomeçar a produzir perturbações causadas pelas experiências de cada tarde. Isso podia acontecer logo após a saída da instituição ou no dia seguinte. Durante o percurso que realizava da saída da escola para o centro universitário ou minha casa, as experiências iam pulsando e capturando meu desejo de escrita. Nunca me permiti deixar passar mais tempo que esse período citado acima, pois temia que as intensidades das experiências perdessem força e se tornassem

naturalizadas.

Pode até ser um mito ou aprisionamento de meus próprios medos, mas, entre as intensidades com o desejo de uma escrita intensa e a naturalização dos movimentos das professoras no currículo, escolho a primeira opção. Não que houvesse apenas duas, mas foi com elas que operei durante o processo de envolvimento nesta investigação.

Trata-se de uma investigação participativa em que, além de observar – ainda que se observem – os acontecimentos em cada sala de aula, fiz parte deles. Aquela imagem do pesquisador sentado em um canto da sala de aula, escrevendo sem parar em um caderno – do lado direito, uma garrafa de água, do lado esquerdo, o gravador sobre uma pasta repleta de papéis –, não existiu. Tive envolvimento constante com as ações das professoras.

Escritas, afecções, problematizações, discursos, composições, rachaduras, fotografias, mudanças. Palavras que fizeram parte do processo investigativo, além de tantas outras que foram se agregando em cada um dos encontros da traição. Cartografei os movimentos das professoras e minha própria escrita. Misturei-me aos clichês que permeiam a Educação Infantil e em seguida procurei afastar-me deles. Movimentos de alguém que aprende a pesquisar pela cartografia.

6 DEVIRES PROFESSOR

Ao pensar sobre os movimentos de professores de Educação Infantil no currículo escolar, busquei criar figuras que contribuíssem para tal processo; além disso, utilizei o questionamento de Vaz (2012, p. 2): “um professor é sempre um professor?”. Haveria outros modos de percebê-lo, fora da lógica identitária e representativa de sua profissão, sem que houvesse demarcações definitivas de como é ou deveria ser um professor?

Em espaços e tempos provisórios, o professor pode ser atravessado por devires que a priori não estão relacionados ao sujeito, ao ser professor, e sim a movimentos que causam efeitos e vão se constituindo pelas afecções, pois o devir não se caracteriza como encontro consigo ou com outras pessoas, mas com passagens de forças. Nesse sentido, pensar sobre o professor pode estar muito mais relacionado às possibilidades de movimentos constantes de reterritorialização do que a um tornar-se outra coisa que não um professor, uma vez que podemos ser produzidos por infinitos fragmentos de professores, conforme diz a mesma autora:

Se nos propusermos a pensar esses lugares que ocupamos a partir do conceito de ‘devir’ (DELEUZE, 1987), podemos considerar esses lugares como o próprio movimento, indefinível, momentâneo. Isso não significa que, no caso do professor, ora sejamos um professor, ora sejamos outra coisa, mas que vamos nos compondo como diferentes professores, como fragmentos de uma unidade ‘professor’ infinita (VAZ, 2012, p. 3).

Como professores, ocupamos diferentes lugares e tempos enquanto circulamos pelas escolas. Muitas vezes, somos capturados por situações diversas que nos permitem e/ou impulsionam a sair do lugar comum e ocupar outros espaços. São movimentos ínfimos ou grandiosos que, ao acontecerem, nos colocam

em espaços provisórios de mover-se. Isso é o que Deleuze e Guattari (1997) chamam de *devenir*¹⁷.

Ao ser capturado por devires, o professor não deixa sua profissão à margem para tornar-se outra coisa ou pertencer a outra profissão, mas passa a fazer parte de um campo de forças que o movimentam a algo ou lugar indefinidos; como o devir pode estar relacionado ao que está por vir, dificilmente saberemos quando acontece, pois é potência de existência em si mesmo, como uma pintura única de um quadro, sem possibilidades de fraude ou imitação. Outra provocação possível para esse conceito encontro em Deleuze e Guattari (2011):

A Pantera Cor-de-Rosa nada imita, nada reproduz; ela pinta o mundo com sua cor, rosa sobre rosa, é o seu devir-mundo, de forma a devir ela mesma imperceptível, ela mesma assignificante, fazendo sua ruptura, sua linha de fuga, levando até o fim sua “evolução aparalela” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 28).

Cena essa que me impulsiona na escrita dessa dissertação. Me provoca a experimentar a vida em diferentes modos, a vida de mestrandia que é atravessada por intensidades e descontinuidades. Vida que não copia, nem reproduz, mas que pinta seu próprio mundo ao movimentar o pensamento. Possibilidades e não certezas.

Além de fazer pensar o devir como movimentos possíveis pelos quais podemos ser interpelados, Deleuze e Guattari (1996) dizem que somos formados de linhas. Linhas de vida que se misturam umas às outras e produzem o professor, ao mesmo tempo em que produzem um currículo. Linhas molares, moleculares e de fuga. As linhas duras – molares – estão presentes em toda parte e existem como maneira de controle e garantia das identidades. As moleculares são também de segmentaridade, operam como o rizoma e fragilizam o sistema, as identidades, a partir da fissura, em movimento de micropolítica. As linhas de fuga ou de ruptura fazem vaziar o sistema. Por mais duro que seja, sempre poderá escapar. Os mesmos autores dizem ainda que:

Na primeira há muitas falas e conversações, questões ou respostas, intermináveis explicações, esclarecimentos; a segunda é feita de silêncios, de alusões, de subentendidos rápidos, que se oferecem à interpretação. Mas se a terceira fulgura, se a linha de fuga é como um trem em marcha, é

¹⁷ Conceito criado por Deleuze e Guattari (1997) que em português se traduz como devir, como conjunto de forças e passagem. Será mais desenvolvido nesse capítulo.

porque nela se salta linearmente, pode-se enfim falar aí “literalmente”, de qualquer coisa, talo de erva, catástrofe ou sensação, em uma aceitação tranqüila do que acontece em que nada pode mais valer por outra coisa. Entretanto, as três linhas não param de se misturar (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 70).

Linhas tantas. Linhas moleculares que fissuram a subjetividade professor e o fazem desviar do caminho supostamente estabelecido. De um modo geral, as instituições sofrem modificações a partir das linhas de vida que surgem diariamente no currículo escolar, compondo possibilidades constantes de devir.

Pensar sobre o devir professor, para uma pesquisadora que está imbricada no mesmo sistema educacional em que a investigação foi realizada, torna-se um constante desafio. A todo instante, corro o risco de ser aprisionada por formas e discursos, pois a representação sem ser dobrada, ou seja, problematizada, constrói muros e engessa os movimentos de quem deseja dela se distanciar.

No entanto, se não me colocar diante desse perigo, se não me dispuser a transitar entre essas diferentes linhas de vida (molares, moleculares e de fuga), é bem provável que continue a perceber os movimentos dos professores no currículo de modo naturalizado e representativo. Portanto, jogo-me na água e corro o risco de morrer afogada, pois faz tanto tempo que não nado, que já não sei mais a relação que estabeleço com este componente. Quando Zourabichvili (1997) fala do encontro do homem com a água ao se colocar a nadar, há aí um convite e um encorajamento a sair de si mesmo e misturar-se a outro elemento:

A relação com a água comporta sem dúvida, duas possibilidades extremas, estranhamente semelhantes: ser rodeado (+) / ser devorado (-). Esses dois polos de uma relação comum, a água, não implica, portanto, nenhum devir, porque eles não produzem nada de novo no homem, falta de um verdadeiro encontro: o sujeito não sai de si mesmo, puramente passivo¹⁸ (ZOURABICHVILI, 1997, p. 6. Tradução livre).

Ao colocar-se a nadar e ser rodeado e/ou devorado pela água, cada professor coloca-se em perigo e permite-se tal relação com o elemento água; no entanto, isso não implica que o devir venha a acontecer, pois não basta o encontro se o sujeito se mantém passivo diante da situação e se nada de novo acontece. Faz-se necessário, portanto, sair de si mesmo, permitindo o encontro com algo-outro e, assim como se

¹⁸ Le rapport à l'eau comporte sans doute deux possibilités extrêmes, étrangement similaires: être entouré (+)/ être englouti (-). Ces deux pôles d'un rapport ordinaire, à l'eau n'impliquent cependant aucun devenir puis qu'ils ne produisent rien de nouveau dans l'homme, faut d'une vraie rencontre: le sujet ne sort pas de lui-même, purement passif" (ZOURABICHVILI, 1997, p. 6).

é devorado, colocar-se no lugar de devorador. Aí que o devir acontece: entre esse espaço de devorado e devorador, em que passagens de forças se misturam durante o encontro e envolvimento entre os dois termos (ZOURABICHVILI, 1997).

As figuras produzidas nesta pesquisa, que serão desenvolvidas no próximo capítulo, partem dessa noção de devir para dobrar as noções representativas do professor que, a partir de atuações moventes, provocam encontros e pensamentos acerca dos movimentos realizados por ele. Essas figuras poderiam ter sido inventadas e nomeadas de diferentes maneiras, de acordo com as predisposições do inventor, entretanto, fui capturada por elas sem saber como e tampouco quando, logo, não se torna possível indicar esse dado ao leitor. Posso dizer apenas que foram se constituindo durante o período da investigação. E é desse modo também que o devir acontece, sem marcas de tempos e espaços definidos com precisão.

Misturas de capturas vão compondo o professor, que não é apenas um professor, pois carrega com ele uma vida inteira de experimentações que não poderiam caber em uma definição única do lugar que ocupa e com o qual se envolve. Sua vida compõe-se em um conjunto de forças que habitam nele e que não estão desassociadas umas das outras – ao contrário, atravessam-se o tempo inteiro.

Quem corrobora isso é Deleuze (2013, p. 16) quando diz: “mas visto que cada um, como todo mundo, já é muitos, isso dá muita gente”. Muita força em um mesmo professor. Forças essas que também atuam em mim ao operar com estes escritos, pois não consigo apagar aquilo que me constitui enquanto professora de Educação Infantil; que me moldam, rompem e capturam constantemente em movimentos de desprendimento de formas e de busca por aproximações de fluxos.

Os encontros com forças a cada instante provocam-me a tensionar a vida. Algo-outro. Devires outros. Deleuze e Parnet (1998) falam sobre o conceito de devir, e assim posso compreender um pouco mais e pensar sobre aquilo que atravessa pelo meio:

Não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14-15).

Por essa razão, em concordância com os autores acima citados, penso nas professoras envolvidas com esta pesquisa, encontrando diferentes variações. Elas podem ser atravessadas por elementos, sem necessariamente terem de ser definidas de uma maneira ou de outra, pois, ao se encontrarem com algo-outro, encontram devires. Os devires que as compõem acontecem pelo meio, mesmo que estejam em seu processo de atuar como professora naquele instante.

Movimentando-se pelo currículo escolar, a professora pode provocar e ser provocada por diferentes situações, sujeitos e objetos, pois não há como distanciar-se dos acontecimentos cotidianos que vão surgindo durante o período, em que está inserida ou que insere nesse contexto. É a partir dessa suposta fragilidade que o devir acontece, perpassando situações involutivas. Encontro em Zourabichvili (1997) regimes de devir que não dizem da ordenação do devir, mas de sua composição:

A relação se estabelece sempre entre dois termos que se acasalam e se envolvem mutuamente (cada um pega as relações de outro em suas próprias relações), mas os termos são: 1º Por vezes, dois sujeitos (relação entre dois reinos da natureza implica a mutação de cada um), 2º Por vezes, a sensibilidade (percepção, afetividade) e seu objeto, 3º Por vezes, uma faculdade criadora (escrita, p. ex.) e seu objeto (ZOURABICHVILI, 1997, p. 8. Tradução livre)¹⁹.

São três regimes pelos quais o devir se compõe durante as relações mútuas do sujeito com os termos com que se encontra. Dois termos, a percepção e o modo criação, elementos que fazem com que o devir aconteça. Logo, não é algo que possa ser previsto em uma intencionalidade, mas um conjunto de forças que vai compondo o sujeito de acordo com suas afecções, portanto, devires são movimentos de novas experimentações. Em relação a isso, Kastrup (2005) diz que:

Os devires são experiências novas, inéditas, que nos colocam em contato com a alteridade do mundo e da própria cognição. É nesse sentir que o devir é dito involutivo. Ele envolve a atenção ao plano das forças, provocando experiências de problematização, de estranhamento e produzindo bifurcação no fluxo recognitivo habitual (KASTRUP, 2005, p. 1284-1285).

É a partir dessas provocações de experiências e estranhamentos do habitual que procuro pensar e produzo as figuras das professoras que se movimentam pelo

¹⁹ La relation s'établit toujours entre deux termes qui s'accouplant et s'enveloppent mutuellement (chacun prend les rapports de l'autre dans ses propres rapports), mais les termes sont: 1º tantôt deux sujets (rapport de deux règnes dans la nature impliquant mutation de chacun, 2º tantôt la sensibilité (perception, affectivité) et son objet, 3º tantôt une faculté créatrice (écriture, p. ex.) et son objet (ZOURABICHVILI, 1997, p. 8).

currículo. Quando olhamos de novo e de novo para aquilo que se tornou habitual, possibilitamos que as bifurcações sejam produzidas. A repetição do olhar pode produzir fluxos e devires que permitem ao professor bifurcar seu olhar em relação ao planejamento de aula, à rotina diária, ao calendário de datas comemorativas da escola, enfim, que permitem a passagem dos encontros.

Para pensar sobre isso, aproprio-me das palavras de Deleuze e Guattari (1997, p. 17) quando dizem que “uma correspondência de relações não faz um devir”. E não faz mesmo, pois, quando se escolhe uma verdade acerca do professor, somos impedidos de olhar novamente para o que já havia sido olhado, e o que poderia ser um mar de possibilidades torna-se normalizado, comum, deixa de ser questionado, sobretudo pelos sujeitos que estão envolvidos com a situação. Aqui me refiro aos professores, que muitas vezes deixam de questionar a própria prática ou de se experimentarem em práticas curriculares.

O convite da experimentação está lançado. Circula por espaços, tempos e modos de intervenção no mundo diferente daqueles com os quais se está habituado, deixando-se ser afetado pelas brechas que surgem pelo caminho. Deleuze e Guattari (1997, p. 35) dizem: “faça rizoma, mas você não sabe com o que você pode fazer rizoma, que haste subterrânea irá fazer efetivamente rizoma, ou fazer devir, fazer população no teu deserto. Experimente”.

Portanto, estar à mercê do devir é colocar-se em perigo, sem saber ao certo como e quando ele pode acontecer; é como caminhar sobre uma ponte pênsil. Mesmo que se possa avistar sua extensão, a todo instante ela pode fazer tombar, para qualquer direção, sem ser possível permanecer no mesmo lugar, pois sua constante movimentação não permite manter-se estático em um espaço ou tempo. Movimentos não-intencionais podem nos fazer percorrer o currículo.

7 FIGURAS MOVENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Instantes e figuras. Uma junção que me fez desejar criar no entorno das duas palavras. Invenção que se deu por meio da experimentação cartográfica ao aproximar-me do contexto escolar em que trabalhavam três professoras de Educação Infantil, no município de Lajeado (RS).

Pensando em figuras, faço referência a partículas, migalhas. Pequenas partes dos movimentos das professoras apresentados nesta escrita que foram produzidas a partir daquilo que me provocou durante as investigações, daquilo que fez meu corpo vibrar. São essas partículas que também me movem enquanto professora. As figuras foram pensadas no intuito de oferecer vida aos movimentos das professoras, de personificar espaços, tempos e práticas educacionais. Além disso, com elas procurei “dobrar”²⁰ os modos de representação de professor, pois acredito que a partir das dobras há possibilidades de brechas, fissuras e desconexões da tão naturalizada linearidade escolar.

As figuras são ativas em si mesmas e não simples produtos de relações ou conjuntos identitários; são, antes, brechas de produções discursivas que constituem cotidianamente as práticas pedagógicas. Há muitos elementos que podem ser dobrados; dependendo do material de que são formados, aumentam ou diminuem o grau de possibilidade da dobra, como algumas régua que auxiliam a fazer traços não tão retos, o ferro que constitui um brinquedo circular, a folha que acaba de cair

²⁰ Dobrar, nesta escrita, não está relacionado a nenhum conceito propriamente dito, como aquele provocado por Deleuze (2013) ao expressar-se sobre Leibniz, mas associado ao verbo que utilizamos cotidianamente, em dobrar as coisas.

de uma árvore, a linha, a vida.

Trata-se de olhar para os movimentos de vida, de modo a pensar em seus devires como produção de si e dos outros. Busquei abandonar as ideias padrão do que é ou deveria ser um professor e tentei concebê-lo sem identidade fixa. Procurei analisar os dados produzidos durante a pesquisa de campo, com olhares múltiplos, negando assim a comparação entre um elemento e outro, entre uma professora e outra. Tentativas de dobras de mim mesma enquanto professora. Dobras de linhas padronizadas de um modelo escolar e profissional que também produzem o currículo. São práticas pedagógicas atravessadas por rupturas e movimentos das professoras enquanto pensam, preparam e operam com as chamadas “aulas brilhantes”, que, para Corazza (2013), têm um significado pertinente:

Considera brilhante uma aula, pelo fato de que, hoje, nesse dia determinado, nesta aula específica, o professor em questão, circunstancialmente, conseguiu formular algo novo para pensar; problematizar, com e diante dos alunos, o que até então não era considerado problemático por ninguém (CORAZZA, 2013, p. 24).

Aulas brilhantes para um professor que apresenta a possibilidade de estar presente ou ausente desde o primeiro dia de aula, pois, mesmo que esteja na escola todos os dias, ao desejar constantemente o término de seu horário de trabalho, ele se ausenta. Um professor que manifesta seus desejos e diz o quanto está envolvido a partir do seu olhar, das inúmeras vezes que observa seu relógio ou do calendário que utiliza para marcar os dias passados e aqueles ainda por vir. Professores que marcam sua estada na escola e adquirem ao longo de suas vidas profissionais as tatuagens gravadas em sua *peau*²¹. Impressões gravadas pelas crianças e colegas de trabalho com ou sem seus consentimentos.

Criando as figuras, procurei operar com a ideia de que para qualquer professor pode haver inúmeras possibilidades de potência enquanto circula e se atravessa pelo/no currículo. Potências de criação em um espaço escolar que por vezes se apresenta como linear e disciplinar. Nesse sentido, apresento, por meio das figuras, algumas linhas de movimentos que se configuram em variações de si mesmas enquanto produzem o currículo da Educação Infantil.

Essas figuras podem ser percebidas em separado ou em conexões, sendo

²¹ Pele em francês.

movimentadas pelas linhas de vida que as compõem e decompõem constantemente, contribuindo para que meu pensamento esteja atento aos devires que podem surgir em meio às múltiplas possibilidades de um currículo movente.

7.1 Turista

De um modo geral, o turista tem por hábito fotografar os momentos que não deseja que sejam esquecidos facilmente. Aquele que fotografa nem sempre está isento de intenções. Pode desejar prender pela lente da câmera um movimento – ou vários –, tornando-o, assim, enclausurado. Pode ser preciso compor o cenário, sobrepondo imagens para melhor representar o conjunto de intenções desejadas.

A professora turista pode procurar a identidade do currículo, nomeia e classifica o entorno de suas práticas e também ações alheias às suas. Também pode desejar seguir todas as orientações obtidas em uma casa de informações; com grande alegria, compra seu ingresso para embarcar no ônibus turístico, passando pelos principais monumentos e mais belos locais da cidade; percorre lugares já mapeados por alguém. Professora que pode desejar conhecer turisticamente a escola e o currículo com os quais acaba de ter contato.

No emaranhado de *clichés*, pode-se encontrar aquela professora turista que, a partir da compra de seu pacote de viagens, está constantemente acompanhada de um grupo de pessoas que falam a mesma língua que ela: “pedagogês”; escuta cada suspiro do guia turístico e registra os momentos nos lugares nomeados como “imperdíveis”. É tão expressiva na posição que ocupa naquele momento, que todos no seu entorno podem identificá-la como alguém não pertencente àquele lugar. Professora recém-chegada ao cenário da escola, procurando acompanhar todos os acontecidos e compreender a trajetória trilhada pelo atual grupo de colegas.

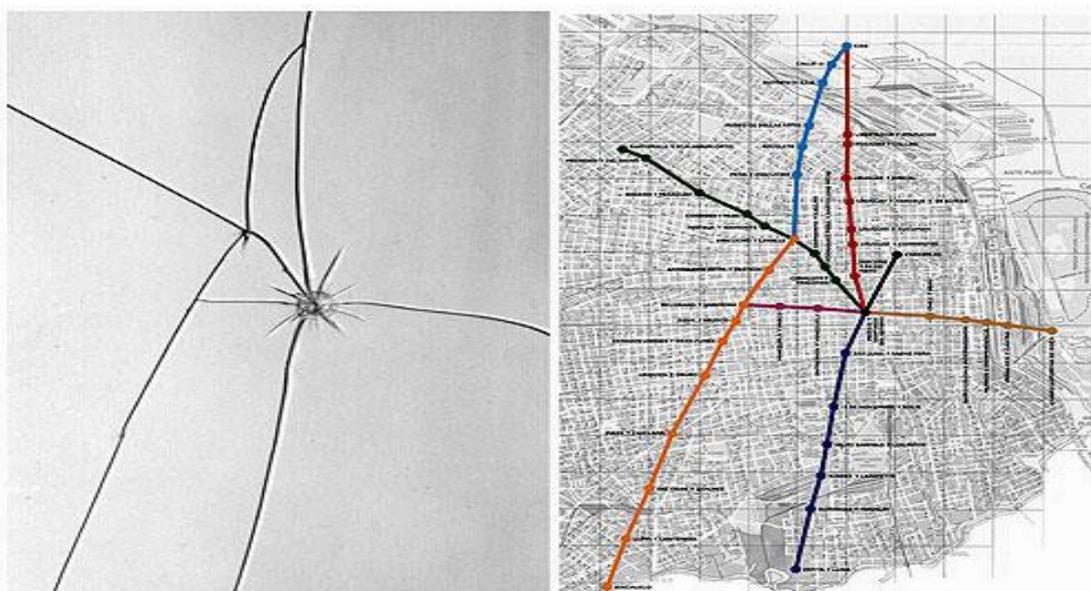
Modos de aproximação de alguém que chega a um espaço novo e inicia sua movimentação, tentando já de início saber os nomes dos alunos com quem se relacionará durante o ano letivo. Uma cena dessa professora turista:

No final da conversa, uma das crianças levantou-se de seu colchão e a professora quis incentivá-la a continuar descansando, chamando-a por um nome. Em seguida, outra professora que a auxiliava naquele dia a corrigiu, dizendo que aquele não era o nome da criança à qual estava se referindo. Nesse momento, ouviu-se a resposta: “Ai, desculpa! É que ainda estou aprendendo os nomes...”; em seguida, um sorriso.

Recorte do diário de bordo – 3/3/2015

Contudo, outros turistas ainda podem desejar percorrer ruelas que não aparecem em seu mapa, comer o que não consta como imperdível no guia turístico do lugar visitado. Turista que quer o novo. Uma fotografia a partir do chão, de uma abertura entre prédios, sem ter de esperar sua vez na fila para capturar a imagem em frente do monumento ou paisagem. Imagens em luz natural, sem editá-las antes da revelação: imagens sem bordas ou brilhos extras. Uma professora inventa descobrir a cidade, como a ideia de Macchi (2007) quando traça o percurso a ser percorrido ao quebrar uma placa de vidro sobre o mapa da cidade de Buenos Aires. Linhas formadas por quebras aleatórias. Rotas talvez antes nunca percorridas:

Figura 1 - Buenos Aires Tour



(Continua...)

(Conclusão)



Fonte: Jorge Macchi, Tour (2007).

Ao percorrer tais caminhos, o artista e seus colaboradores capturaram e produziram a partir daquilo que os afetou, ou seja, por um caminho de criação, possibilitaram que intervenções modificassem seus modos de ser turistas naquela cidade. Capturaram e foram capturados pelos distintos movimentos que circulavam no espaço naqueles instantes. Provocaram em si a vontade de percorrer rotas próprias e pelas bordas quebraram a ideia que por ora estava aprisionada em muitos de nossos pensamentos acerca do turista: aquele que percorre mapas traçados por alguém.

Uma professora turista pode querer caminhar pelas bordas de um mapa, colocando-se em perigo constantemente, pois está predisposta a cair fora do perímetro supostamente delimitado – o mapa – e experimentar em si mesma outras forças. Conduzida por afecções, movimenta-se em toda e qualquer direção. E, nesses entremeios de encontros aleatórios com afecções diversas, os devires acontecem. Devires de uma turista pelas bordas, de modo a escapar das ideias de representação.

Turistas tantos. Diferentes todos. Uma professora turista pode querer aproveitar cada segundo do instante vivido para provocar os pequenos a pensarem, pois sabe que o instante é passageiro. Cada descoberta das crianças, cada elogio recebido, cada desespero aflorado, cada fissura avistada, enfim, pensamentos que se efetuam em intensidades e permitem sua movimentação no ambiente escolar.

Uma tarde tranquila. Dia de frio. Dia de pátio e sol. As crianças gritavam, brincavam e chamavam a professora a todo instante. Queriam mostrar o que estavam fazendo ou reclamar de algo que as incomodava. Nesta tarde, a professora conversou bastante, ou melhor, questionou. Muito mais que responder as perguntas ou indicar soluções sobre os problemas que surgiam, ela questionava. Parecia desejar que os pequenos resolvessem as situações que iam ocorrendo naqueles instantes.

Recorte do diário de bordo – 4/5/2015

Questionamento de um cotidiano escolar da Educação Infantil: Por que tu pegaste o brinquedo do colega? Quem estava primeiro com o brinquedo? Por que vocês estão discutindo? O que tu tens nesse pote? Professora sem respostas. Fissuras de um discurso que defende que o aluno tem o direito de perguntar e o professor, o dever de responder. Movimentos de professora que se desprende de um currículo rigoroso e se permitiu percorrer caminhos pela dúvida e levantamento de hipóteses. Turista em meio à movimentação das crianças que conversam, correm e brincam no pátio da escola, tinha seu olhar voltado para todos os espaços e corpos que se moviam. Em outra cena, outro movimento de professora turista no currículo da Educação Infantil:

Maria, uma das crianças da turma, havia levado para a escola uma sacola repleta de laranjas para dividir com os colegas e professoras. Faceira estava por poder compartilhar o gosto do inverno e a cor amarelinha da fruta. Falava o tempo inteiro de suas laranjas para aqueles que dela se aproximavam: “Maria, Maria, trouxe laranja”. Alguns ficavam observando-a, sem nada manifestar. Outros a olhavam rapidamente e continuavam em suas tarefas. A professora, atenta aos acontecimentos, respondia a cada uma das intervenções da criança: “Sim, Maria, depois vamos comer tuas laranjas”. E Maria voltava a brincar, até lembrar novamente de suas laranjas e voltar a interpelar aqueles que estavam no seu entorno.

Recorte do diário de bordo – 2/6/2015

Professora que aproveita as tardes com aquilo que lhe é proporcionado.

Intensifica os desejos das crianças e permite-se o envolvimento com as alegrias oferecidas. Nunca perguntei sobre seu planejamento de aula daquela tarde, mas percebi que as laranjas de Maria não estavam inclusas nele. Houve uma fissura a partir daquilo que tinha sido pensado previamente. Pequena experimentação com as crianças de um fruto tão corriqueiro na região em que habitam. Por consequência, repetições de degustação de laranjas. Provocações de Marias.

Por esses escapes, encontro no material que produzi durante a investigação uma filmagem em que é possível observar uma quebra na habitual relação professora e alunas. A cena inicia da seguinte forma:

- *Não puxem os cabelinhos da “prof.”.*

- *Ai, Sof, tu pegaste de mim!*

- *Ah! Se vão brigar, ninguém mais vai ser minha cabeleireira.*

- *É que ela pegou de mim!*

- *Vocês já viram no salão de beleza as cabeleireiras ficarem brigando por causa do cabelo da cliente? Vocês têm de entrar num acordo, senão, eu não venho mais nesse salão... Sofia, divide com ela.*

- *Mas eu dei um pouco.*

- *Mas olha se tu dividiste igual.*

- *Tá, eu vou te dar um pouquinho.*

Sof reparte mais uma mecha de cabelo, e a brincadeira continua. Por vezes, o penteado parece não ser muito agradável, mas a professora não reclama. Enquanto isso, outras situações se atravessam nesse enredo do brincar: uma gurria se aproxima e pega todos os potes disponíveis, então, a professora pergunta se ela pode dividir com os colegas; três guris se envolvem em um pequeno conflito e se direcionam até a professora para ajudar a resolver. E o cabelo continua sendo penteado...

Filmagem realizada em 06/08/2015

Um caminhar no currículo da Educação Infantil deu-se fora da linearidade de um cotidiano naturalizado, pois não é mais a professora quem penteia os cabelos das crianças após acordarem do momento do soninho ou antes de irem embora. É ela quem se coloca nessa posição, que brinca, se envolve e se permite deixar de ser professora, estabelecendo com as duas meninas outras relações: de cuidadora passa a ser cuidada; deixa de ser professora para ser “cliente”.

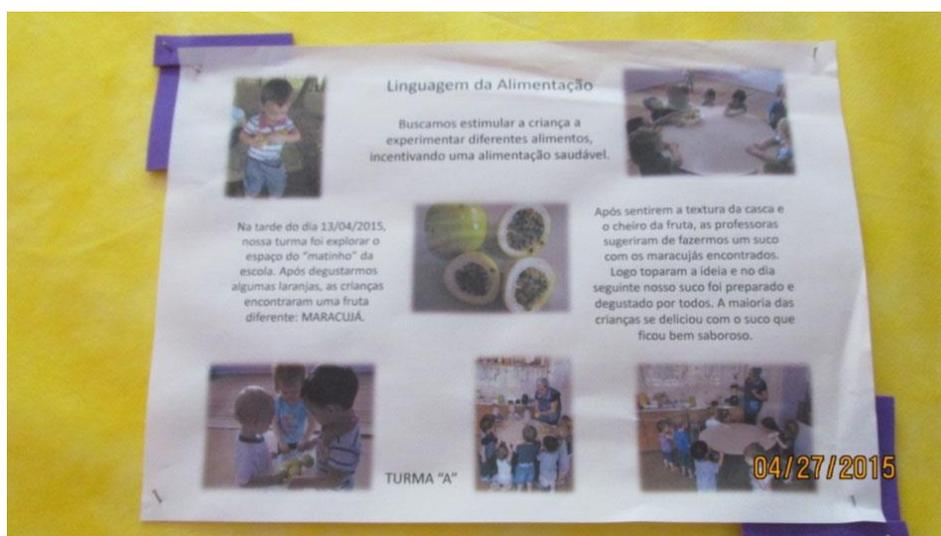
Pelas bordas, ela ensina a repartir e a resolver pequenos conflitos que surgem em um momento de brincar livre, sem sentir a necessidade de realizar contações de histórias com mensagens morais acerca do assunto nem de promover inúmeras rodas de conversa no intuito de convencer as crianças a terem tais atitudes uns com os outros. Movimentos de professora turista que se arrisca a sair das práticas pedagógicas naturalizadas.

Contornando práticas pedagógicas habituais, também está outra professora envolvida na pesquisa. Recém-formada em Pedagogia, ocupava o cargo de monitora de Educação Infantil. Por ter essa denominação em sua carteira de trabalho, e não a de professora de Educação Infantil, algumas situações foram diferentes em seu modo de relacionar-se com o currículo escolar. Uma delas foi que não possuía o “direito” de ter hora atividade²², logo, o tempo destinado à preparação dos encontros com as crianças e a organização da documentação posterior a esses momentos davam-se em sua residência, depois ou antes do seu horário de trabalho.

Por que isso se torna relevante ao pensar a professora turista pelas bordas? Porque, conforme normas das práticas curriculares municipais, ela – sujeito desta pesquisa – não precisaria dedicar-se às demais documentações e registros de sua prática pedagógica, pois era uma responsabilidade da professora titular da turma, que trabalhava no turno oposto ao dela. No entanto, dobrando as normas das responsabilidades, ela se envolvia intensamente e produzia o currículo escolar ao seu modo.

²² Momento diário de 1h12min destinado às professoras (e não às monitoras, conforme esse caso) para realizar planejamentos de aula, relatórios avaliativos ou outras documentações que julgarem necessárias.

Figura 2 - Descoberta de maracujás no pátio da escola pelas crianças



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura acima apresenta a descoberta de maracujás no pátio da escola pelas crianças, bem como sua participação ao aceitarem o convite de preparar o suco da fruta. Depois de ter feito os registros fotográficos e escritos, a professora organizou essa documentação e expôs no mural que ficava ao lado da porta da sala. Quando as famílias das crianças iam buscá-las, podiam ver um pouquinho como as aprendizagens aconteciam naquele grupo.

Pelas bordas, a professora desta pesquisa dizia que o trabalho realizado não estava capturado pelas orientações gerais indicadas aos monitores, pois realizava sua prática de acordo com aquilo que a movia como pedagoga e não se importava em levar trabalho para casa. Práticas curriculares que ultrapassavam os limites de um mapa traçado a determinados turistas ou que se efetua pelo rasgo das representações estabelecidas entre professores e monitores da Educação Infantil.

7.2 Habitante

Aquele que habita tem experiências diferentes dos turistas, pois quer ser

identificado como proprietário, então, além de organizar o espaço, pode desejar controlar, apreender sob seu olhar o tempo e as ações experienciadas por cada um que lá circula. Habitante-controlador que decide por todos e os submete às suas ordens, tal qual um professor da disciplina, do currículo linear. Movimentos de um professor que busca controlar quando e onde a criança pode sentar; o que e o quanto pode comer. Resquícios de um habitante que precisa saber de tudo o tempo inteiro para tornar mais fácil seu trabalho de controlar. Isso difere da professora habitante que quer saber de algumas coisas porque se sente responsável pelos habitantes que moram com ela.

- Aonde tu vais com a mochila, Gabi? – pergunta a professora.

- Para a outra escola! – responde Gabriela, convicta.

- Hoje a gente não vai lá. A gente vai ficar aqui – diz a professora.

- Por quê? – questiona Gabi.

- Porque hoje temos espaço para lanchar aqui – diz a professora, finalizando a conversa.

Então, Gabi coloca novamente sua mochila no lugar em que estava e senta-se ao lado dos demais colegas para continuar a brincadeira.

Recorte do diário de bordo do dia 23/2/2015

Criança perdida em sua nova “casa”. Rotina desequilibrada. A escola que antes frequentava era apenas um espaço para a Educação Infantil, mas, ao ser unificada com a escola de Ensino Fundamental, a sala de aula de Gabi não era mais a mesma, tampouco os demais locais que costumava frequentar, como refeitório, banheiro e pátio. Coube à professora orientá-la sobre seus novos aposentos, ao mesmo tempo em que ela própria se organizava no novo espaço, modificando móveis, tirando e colocando brinquedos onde acreditava ser o local mais apropriado. Professora habitante que estava, juntamente com as crianças, se apropriando do novo espaço.

Por vezes, a professora é forçada a modificar lugares onde não tem mais a

liberdade de trocar os móveis de lugar nem de fornecer as chaves a quem desejar, pois está aprisionada às normas que configuram também o desapego ao que já estava organizado à sua maneira. Desconforto de mudança que implica angústia diante da personalização do novo ambiente.

Professores que habitam e discursam um currículo coletivo. Dussel e Caruzo (2003, p. 26), ao pensarem sobre a invenção da sala de aula, dizem que habitá-la “significa formar este espaço de acordo com os gostos, oposições, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras. Habitar um espaço é, portanto, uma posição ativa”. Posição que pode estar atrelada a interferências externas, mesmo que não se tenha conhecimento delas. Criaturas deste planeta que se conectam com nossas vidas, mesmo que não tenhamos intenção de nos aproximarmos delas.

Aquele que habita cuida e preza por manter todos bem protegidos em sua casa – pelo menos é isso que diz o senso comum. Essa era a intenção da professora que questionava a criança que saía pela porta da sala sem ao menos pedir permissão. Afinal de contas, poderia a professora permitir que a criança realizasse seu desejo? Se, por ora, a criança estava perdida no espaço porque sua sala de aula havia trocado de lugar físico, talvez tenha encontrado outra maneira de relacionar-se com o espaço: em um lugar, realizam-se as refeições; em outro, as demais situações de aprendizagem. Teria a professora encontrado, assim como a criança, seu modo de habitar o espaço? Vaz (2012) afirma que:

Considerando que os lugares que ocupamos não são estáticos, mas relacionais, eles podem se transformar sem que ninguém perceba mudança aparente. Sem que o espaço físico mude, o que pode mudar são os modos como nos relacionamos na construção de nossos papéis habitados (VAZ, 2012, p. 7).

Os lugares podem não ser estáticos, mas produzem nos sujeitos diferentes modos de habitá-los. Espaços e tempos moventes podem, em oferendas, ser presenteados em dúvidas, hipóteses e certezas. Aprendizagens inventivas espalhando-se e ocupando lugares.

Proprietários-outros também existem e podem ser percebidos, como aqueles que distribuem as chaves de suas casas para todos que têm interesse em nelas entrar e ainda oferecem “um sofá” aos estrangeiros, como forma de acolhida a um

descanso. Habitantes que, em total desapego do espaço físico e dos objetos de suas residências, não colocam etiquetas adesivas identificando nenhum pote de tinta guache ou caixas de materiais que supostamente seriam de uso coletivo. Proprietários da não-possessividade.

Mudam de lugar os móveis conforme a necessidade e o desejo do momento. As rodas de conversas são palcos para decisões coletivas. A cadeira não serve apenas para sentar, mas também é objeto de um circuito de atividades. A cortina pode virar telhado, e a almofada pode deixar de existir, sem que ninguém reclame sua falta.

Hoje cheguei à escola por volta das 14h. As crianças estavam começando a organizar-se para mais uma tarde. Como de costume, a professora estava perambulando entre os espaços onde elas se encontravam (refeitório, banheiro e sala). Então, depois de cumprimentar as crianças, perguntei o que era aquilo pendurado no meio da sala. Explicaram que estavam estudando sobre a sexualidade. Palavra difícil de ser pronunciada por algumas delas.

Recorte diário de bordo do dia 03/09/2015

Figura 3 – Estudo sobre a sexualidade



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa foi uma dobra no currículo da Educação Infantil, pois, ao invés dos

habituais desenhos pendurados em um varal, uma exposição daquilo que estava “fervilhando” nas conversas do grupo. Professora habitante que decidiu e se permitiu modificar a rotina da “casa”.

Há também o habitante outro, constituído no equilíbrio, na justiça, na decisão pela ética e pela moral do bem e do mal. A organização e os materiais de trabalho dificilmente tornam-se outras coisas na constituição do espaço: a cadeira será sempre uma cadeira, e a cortina, sempre cortina. Situações que circulam entre o certo e o errado. Mesmo que tenha dúvidas de como e quando organizar, esse tipo de habitante sempre o fará.

As práticas curriculares podem sofrer interferências dos vizinhos. Vizinhos de sala, de porta, de corredor, de perto e de longe. Vizinho que pergunta, espia, copia, conversa, levanta hipóteses, seleciona, classifica, discursa. E cada uma dessas posições vai nos produzindo enquanto sujeitos e constituindo nossas subjetividades. Interferências ativas pelas quais, muitas vezes, somos condicionados ou condicionamos. Momentos em que os limites das quatro paredes são ultrapassados e não é possível deixar mais nada preso lá dentro.

Os gritos das crianças ecoam pela janela, a respiração dos agitados vaza por debaixo da porta, o olhar dos atentos passa pela fechadura, e os diversos sentimentos são expostos no corredor, em desenhos capturados por afecções. Não há como driblar a curiosidade dos vizinhos, que desejam saber o que se passa na sala ao lado: silêncio, conquista, aprendizagem, decepção, ensino, ira, confiança, alegria, tudo. Um tudo que não pode ser medido em sua intensidade, mas que pode ser nomeado por quem relata o acontecido ao fazer parecer que tudo está “bem” naquela sala de aula.

Movimentos que se constituem em um espaço micropolítico, e não apenas macro, pois pensamos que mudanças acontecem na escola toda ou em seu currículo, porém, as pequenas interferências podem conduzir o professor habitante em suas ações. Gallo (2008), ao pensar em como a educação é produzida, afirma que: “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2008, p. 65).

Uma cena de movimento micro me faz pensar na rotina da Educação Infantil de outro modo:

Uma chegada à Escola 30 minutos antes do horário combinado com a professora e uma recepção calorosa me foi oferecida. “Que bom que tu vieste mais cedo! Queria que tu visses como eles se organizam, quando acordam...”. Minhas observações e acompanhamentos estavam voltados à professora, mas, ao ouvir “queria que tu visses como eles se organizam”, algo me afetou.

Os movimentos da professora no currículo apresentavam-se como atravessamentos das produções das crianças, ou ao contrário, ou ambas as possibilidades. O fato é que as misturas aconteciam: de crianças, professora e currículo. E nesta tarde ouvi as crianças. Fechei as cortinas da cena em que a professora atuava e abri outras para compor com as crianças o cenário daquele momento. Vi pelas/nas crianças algumas atuações da professora.

Ao acordar, por volta das 14h, algumas crianças foram questionadas se queriam continuar dormindo. A maior parte delas respondeu que não e foi levantando e guardando seus objetos, como travesseiro e ursinhos. Algumas delas acordavam e ficavam sentadas em seus colchões, até que a vontade de fazer algo os cutucava e só então se moviam. Outras, com as energias renovadas, abriam os olhos e falavam o tempo todo enquanto realizavam seu ritual de organização pessoal. Em seguida, iam ao banheiro, lanchavam, escovavam os dentes e, ao voltarem para a sala, escolhiam o brinquedo ou jogo desejado.

Recorte do diário de bordo – 11/05/2015

O registro detalhado realizado no diário de bordo apresentou-me um modo diferente de habitar o espaço, pois a rotina continuava a existir, no entanto, cada criança a seguia de acordo com seus desejos do momento. Em poucos minutos, o cenário daquela sala de aula misturava-se aos demais ambientes da escola. Havia crianças em diferentes espaços e movimentos: dormindo, comendo o lanche, penteando os cabelos, brincando no chão, escovando os dentes, sentadas em seus colchões. E a professora? Permeando entre os diferentes espaços e compondo à

sua maneira o currículo da Educação Infantil. Em alguns momentos, tive a impressão de que se deslocava sem muitas pretensões. Imaginei que pudesse ter alguma relação com o personagem *flâneur*²³ criado por Baudelaire (2006).

Movimentos micros que movimentam uma professora *flâneur* habitante que circula despreocupada pelo ambiente, que observa cada detalhe, sem a intenção de condenar ou elogiar, que olha de modos diferentes para os lugares comuns onde está habituada a circular. Um *flâneur* pelas ruas de Paris caminha à deriva e conquista cada um dos passos dados, experimentando todos os momentos. Caminhante “vagabundo”, como sugere Baudelaire (2006, p. 319-321):

A uma passante

A rua em torno era um frenético alarido.
Toda de luto, alta e sutil, dor majestosa,
Uma mulher passou, com sua mão suntuosa
Erguendo e sacudindo a barra do vestido.

Pernas de estátua, era a imagem nobre e fina.
Qual bizarro basbaque, afoito eu lhe bebia
No olhar, céu lívido onde aflora a ventania,
A doçura que envolve e o prazer que assassina.

Que luz... e a noite após! – Efêmera beldade
Cujos olhos me fazem nascer outra vez,
Não mais hei de te ver senão na eternidade?

Longe daqui! tarde demais! nunca talvez!
Pois de ti já me fui, de mim tu fugiste,
Tu que eu teria amado, ó tu que bem o viste!

Professor que pode habitar o espaço desse modo pode não necessitar escolher apenas um lugar para viver, mas sim todo e qualquer lugar, para quem a

²³ Aquele que passeia, perambula de maneira ociosa.

rua proporciona oportunidades de interação. Diferentemente das imagens de turista acima citadas, o *flâneur* dificilmente é notado, pois perambula em estado de discrição e captura o detalhamento das cenas que vê. Olha para aquilo que poucos ou ninguém viu. Habitante em variações de si mesmo. Movimentos em um currículo que não é percebido como fixo e determinante.

Nesse habitar vagabundo, o professor vai se constituindo pelas afecções que encontra pelo caminho. É atravessado por linhas de vida que são experienciadas durante o seu percurso. Tais movimentos podem ser iniciados de qualquer ordem e se conectar a outros movimentos, que se constituirão, quem sabe, em devires de um professor *flâneur*.

7.3 Rachadora

Na terceira imagem, temos a professora rachadora, que racha tudo, não somente o currículo, mas também sua mente. Dela podem surgir ideias consideradas interessantes por alguns ou insatisfatórias por outros. Rachar é fissurar noções e conceitos e estrangular o cotidiano escolar. Cumprimentar a dor e sofrer com a dança. É criar e poder permitir-se jogar sem ter a escolha de um vencedor. Rachar o planejamento e a criança. Encontrar os entremeios ou as extremidades. Poder mover-se em velocidades infinitas e destinos incertos e, quem sabe, produzir algo-outra. Enfim, a professora que racha é aquela que se permite sair da linearidade e se movimenta fora do disciplinar, em uma intensidade, muitas vezes, quase imperceptível.

Há professoras que se tornam rachadoras nas instituições escolares. Rachadoras da avaliação; do currículo; dos objetivos que muitas vezes não fazem sentido aos alunos; da rotina que dificilmente muda; dos cartazes em material emborrachado, preservados para que estejam em bom estado de utilização no próximo ano... Sujeitos que movimentam a alegria, o desconforto, a leveza, a provocação, o que flui e se conecta, e movem até mesmo a fissura. São Sujeitos dispostos a desprender-se do mesmo e de si.

Uma tarde de experimentações com as crianças. Uma rotina quebrada em sua integridade. Na escola, há um cronograma de utilização dos pátios. A cada dia, há um revezamento das turmas para os três espaços pensados para o divertimento ao ar livre.

Nesse dia, estava prevista para a turma “A” a utilização de um espaço que as professoras julgavam um pouco conturbado, pois nele as crianças estavam frequentemente chorando e brigando entre si em função dos poucos brinquedos, além de ter muito sol. Então, decidiram ir para um novo espaço. Uma área de vegetação, adquirida há pouco tempo pela prefeitura municipal, denominada pelo grupo de matinho, que ainda não havia entrado na rotatividade de utilização – a maior parte das professoras não demonstrava interesse pelo espaço por não possuir nenhum brinquedo.

Professora M diz: “Vamos pegar a centopeia para levar as crianças” (material em que as crianças seguram em pequenas alças para passear. Tem o objetivo de manter todas juntas).

Professora D sugere: “Quem sabe vamos tentar sem a centopeia hoje para ver o que acontece?”.

E assim foi feito. Fomos todos para o pátio nos experimentar sem a centopeia. Exploramos muito o espaço. As crianças, além de caminhar, desenharam com paus, olharam uma casa feita para os pássaros, colheram, cheiraram e comeram frutas, encontraram um buraco na cerca, subiram e desceram... A impressão que tive é que gostaram muito do local.

Recorte do diário de bordo - 6/3/2015

Duas fissuras aparentes no currículo: explorar um espaço que não estava no roteiro e deixar as crianças, que tinham em média de um ano e meio, se movimentarem de um extremo a outro da escola sem serem conduzidas por uma centopeia, que nem ao menos poderia andar sozinha. Rachaduras no currículo que se dão em meio a algumas indisposições pedagógicas.

Outros modos de rachar o currículo também existem. Trago o movimento de uma professora que também trabalha com crianças menores, em que a disparidade entre as idades a faz estar muito atenta a tudo o que acontece ao seu entorno. Em meio a crianças de dois a quatro anos, sua atitude diante dos conflitos, da bagunça, do desconforto e do choro entusiasmaram-me a escrever:

Ela não grita! Conversa e encontra estratégias. Ela não grita! Quando a maior parte das crianças grita e sai correndo pela sala de aula, segurando fantoches, ela arruma estratégia: coloca uma cadeira no meio da confusão e chama os pequenos para trocarem o brinquedo. Uma cadeira grande, verde e vazia, que evitou outro tipo de intervenção. Quando uma criança está batendo em outra ou prestes a morder seu colega, ela não grita! Corre em direção à situação. Acalma o agredido e conversa com o agressor.

Recorte do diário de bordo – 27/12/2015

Na Educação Infantil, é comum que a professora grite diante das duas situações acima descritas. Grita por desejar uma interferência imediata no ocorrido. Grita por pensar ser a solução mais rápida para evitar algumas consequências. Mas o grito foi rachado e não encontrou forças para ecoar nos ouvidos das crianças. Foi desprendido de uma violência, para encontrar no diálogo um caminho a seguir. Currículo ativo a partir do momento em que a professora cria fissuras em sua existência. Para Masschelein e Simons (2013), esse desligamento de uma prática habitual adquire um sentido específico:

Um tempo e lugar profanos, mas também as coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 39).

Currículos e escolas profanas, nessa perspectiva, supostamente não causariam horror ou culpabilidade por parte de quem os profanasse, pois haveria um desligamento das práticas habituais, sem necessidade de confessar a culpa de ter profanado um templo. A rachadura passa a ser considerada como algo que rompe e não simplesmente o elimina de seu contexto.

Ao pensar acerca dos movimentos das professoras no currículo, provoço as

figuras já criadas a uma versão diabólica do profissional: uma professora endiabrada fotografaria o inesperado, o fora do comum. Faria “maluquices”, justificando ser turista e nada saber sobre o sistema vigente daquele lugar. Quando incorporado na habitante, o diabo faria a bagunça necessária a toda ordem que estivesse preestabelecida. E em uma rachadora? Talvez tivesse sua versão diabólica triplicada, pois, em suas “entranhas”, já tensiona e provoca fissuras.

Sujeitos endiabrados desconfiguram os próprios movimentos e transformam as práticas educacionais em desconexões constantes. A respeito disso, Corazza (2002) aponta:

O diabo do currículo é, ainda hoje, objeto de veneração e horror. O medo que dele temos corporifica nosso desejo de fazer coisas proibidas, ou de ser tal como aquele que é diferente. Ele nos tenta a transgredir os limites curriculares, escolares, pedagógicos, culturais (CORAZZA, 2002, p. 63).

Nessas circunstâncias, há conjuntos de práticas escolares que contribuem para que alguns sujeitos percam o sono e corram do currículo desesperadamente durante um pesadelo. É assim que o currículo é encarado por alguns que, só em ouvir a palavra *currículo*, são tomados pelo pânico de ter de enfrentá-lo. Já outros podem cultuá-lo e com ele se relacionar de modo a venerá-lo.

Os cultos prestados ao currículo podem fazer parte de um conjunto de forças que, em seu vício, produz cada um desses professores, responsabilizando-os pelas consequências de seus atos. Logo, quando as rupturas são interrompidas, as experimentações no currículo podem ser perpassadas pelas coações em diferentes esferas.

O professor pode ser coagido pelo diretor; o diretor pode ser submisso à Secretaria de Educação, que obedece ao prefeito, e assim sucessivamente. Há sempre alguém para dizer como produzir o currículo. Círculo de relações de poder em que todos estão submissos e, por vezes, procuram os descurvamentos de seus corpos por meio da resistência. Coação visível em movimento por um dispositivo que, em sua sutileza, produz com eficácia o sujeito. Foucault (2011) diz que:

De qualquer modo se esquematiza o poder sob uma forma jurídica e se definem seus efeitos como obediência. Em face de um poder, que é lei, o sujeito que é constituído como sujeito – que é “sujeitado” – e aquele que obedece. À homogeneidade formal do poder, ao longo de todas essas instâncias, corresponderia, naquele que o poder coage (FOUCAULT, 2011, p. 95).

As relações constituem-se pelo poder, portanto, são sempre existentes. Práticas enobrecidas por forças que produzem a homogeneidade e capturam cada uma das linhas de vida dos sujeitos, que, pela resistência, muitas vezes sobrevivem ao sistema do qual fazem parte.

Existem rachaduras que ocorrem e ocorreram em qualquer instituição, atravessando o campo educacional, como o marco histórico de maio de 1968, na França. Trago esse quadro para pensar porque foi considerado como uma grande manifestação que gerou inspiração para outros contextos.

Houve momentos em que o sistema daquele país sofreu rupturas, e pelo meio surgiram as manifestações dos estudantes, que não revolucionaram o país, mas que, de certa forma, o tornaram diferente do que era. *Mai*²⁴ de 68 tornou-se conhecido pelo ato revolucionário de fissuras causadas na sociedade parisiense, também por meio dos discursos. Foucault pode ajudar-me a pensar em relação a isso quando refere: “o discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz” (FOUCAULT, 2007, p.28).

As pessoas deixaram de sujeitar-se ao que estava instituído e provocaram rupturas nos discursos. Enquanto que para alguns tudo parecia “bem” – pessoas empregadas, economia sem crise... –, cerca de dez mil estudantes protestaram e racharam algo. Sobre as rachaduras, Deleuze e Parnet (1998) destacam:

Dessa vez, dir-se-ia que um prato racha. Mas é antes quando tudo vai bem, ou tudo vai melhor sobre a outra linha, que a fissura acontece sobre essa nova linha, secreta, imperceptível, marcando um limiar de diminuição de resistência ou aumento de um limiar de exigência: já não se suporta o que se suportava antes, ontem ainda (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 147).

Nessa perspectiva, as manifestações começaram. Em princípio, os estudantes não queriam que os alojamentos masculinos que habitavam fossem separados dos alojamentos femininos, além de se colocarem contra a guerra no Vietnã. Posteriormente a esse pedido, outros desejos começaram a aglomerar-se em prol de outras causas.

Os principais jornais locais registraram e nomearam tais fissuras como

²⁴ Maio, na língua francesa.

incidentes, panes, manifestações, greves... Rupturas que, mesmo classificadas como desordem ou revolução, reconstituíram não apenas a maneira de fazer educação, mas também as relações de poder entre “povo” e governo, entre sistema e sujeitos.

Estudantes de *Mai* fissuraram o sistema quando em seus microprotestos deixaram de agir como outrora. Em manifestações silenciosas ou com bandeiras em punho, fizeram proliferar seus desejos e tremer as bases de algumas estruturas, como aquela relacionada a outro currículo universitário. Movimentos semelhantes podem ser encontrados em nosso país. Espaços que muitas vezes são ocupados por apenas um, pois não é só a multidão que racha, mas também a intensidade de ações que transpassam o sujeito.

Sob essa perspectiva de resistência e fissura, torna-se possível tensionar a escola e o currículo, vistos por muitos como uma árvore grandiosa, cheia de galhos representados pelas diferentes disciplinas, ou objetivos a serem alcançados por alguém. Rachaduras daquilo que antes se encontrava enraizado.

Em um impulso de pensamento, volto a Deleuze e Guattari (2011, p. 48): “faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades. Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado!”. Sem pontos finais, desejo que sejam criadas linhas no currículo da Educação Infantil que se movimentem e produzam microfissuras, acontecimentos, forças, enfim, que se misturem a todo instante e permitam a dobra e a invenção de tantos currículos quantos forem possíveis.

7.4 Transbordante

Uma professora transbordante poderia assemelhar-se a uma garrafa que é preenchida com algo em velocidades e tempos distintos. O líquido que a preenche pode ser vinho, champanhe ou água. Pode talvez ser preenchida pela insistência de uma criança em brincar com aquilo que trouxe de sua casa; com a voz da diretora da escola ao convidar a professora a colaborar mais com a produção da Proposta Político-Pedagógica que está sendo elaborada; ou ainda, um transbordamento ao

perceber o envolvimento de seus alunos com o projeto de pesquisa, que está sendo pertinente nas discussões da turma. Possibilidades tantas de transbordar.

Professora em transbordamento, ao invés de movimentar-se pelo currículo a partir de discursos que compõem a maior parte das práticas pedagógicas. Alguns desses transbordamentos podem estar sem identidades e demarcações fixas, ou seja, sem que possamos identificar suas origens, pois tudo e qualquer coisa podem levar essa professora a transbordar de diferentes modos e, com isso, movimentar-se no currículo da Educação Infantil. Pode, inclusive, transbordar de si e das próprias práticas.

Se as crianças se interessam por um verme encontrado no pátio da escola durante um período de brincadeira livre, ela transborda. Se as crianças brincam de estar grávidas de trigêmeos, ela transborda. E assim, no decorrer dos dias e de seus encontros, ao ser preenchida com algo, seu deslocamento pode tornar-se necessário e permitir que o fluido que a fez transbordar escorra sobre ela, cobrindo total ou parcialmente seu corpo.

Mesmo em meio a tantas opções, nada impede que o mesmo transbordamento deixe de existir, pois a professora poderá ignorar ou paralisar diante de tantas possibilidades de esgotamento de si mesma e será conduzida a permanecer afixada em seu lugar, sem que isso a incomode ou movimente. A esse respeito, penso com Corazza (2005):

Tristeza que compele a professora a criar uma imagem pobre, medíocre, indigente de si mesma, o que faz pensar o já pensado, a dizer o já dito, a fazer o já feito, a ter cada vez menos idéias, menos amor à sua profissão, e quedar presa à opinião, desenvolvendo profunda miopia para o que está longe, ao mesmo tempo que uma não-escuta do que é interessante, excepcional, naquilo que ela vive cotidianamente (CORAZZA, 2005, p. 102).

Inebriada com a descrença em si mesma e nos outros, escravizada pelas próprias práticas, a professora pode desejar intensamente permanecer no mesmo lugar. E, desse jeito triste e enfadonho, vai definhando sem sentir o transbordamento e nem ao menos poder brincar de escorregar no líquido que ocuparia o seu entorno. Com seus olhos cobertos, vai deixando de enxergar as possibilidades de criar e de permitir-se experimentar algo-outra num espaço que lhe parece tão familiar: a escola.

Essa possibilidade existe, no entanto, neste momento, falo de professoras que transbordaram e oportunizaram que seus alunos transbordassem com elas. Tomo um trecho do diário de bordo, a partir da fala de uma das diretoras da escola participante desta pesquisa: “o pior é que as crianças entram nas loucuras dela”. Essa não foi uma fala apenas de uma gestora, mas também da mãe de uma aluna, pois sua filha frequentava tal turma. E o “pior” não estava relacionado a algo ruim, pelo contrário, o sorriso acompanhava a cena em questão, dando passagem para aquilo que pulsava no grupo.

Loucura em transbordamento, estouro, vazamento ou fissura. Palavras que se conectam com aquilo que não coube mais nessa professora, portanto, que a enlouqueceu ou a fez vazar por alguma de suas extremidades, contagiando também as crianças, que se empolgavam com os projetos que iam surgindo ao longo do ano.

Um transbordar pode ocorrer de diferentes modos, sem que necessariamente tenhamos certezas de como ocorreu, mas podemos supor algumas possibilidades, como perguntas, esvaziamento de si e o desejo de esvaziar o outro.

Professora cansada. Havia dormido poucas horas durante a noite passada. Veio ao meu encontro para justificar seu rosto desfigurado. Além de estar com sono, havia se disposto a trabalhar no turno da manhã para sua colega e não poderia faltar com esse compromisso. Logo, saiu de sua rotina e estava o dia todo na escola, atuando com duas turmas diferentes.

Registro do diário de bordo – 9/3/2015

Transbordamento do sono, do cansaço e do corpo que não pode sustentar-se do mesmo modo que se sustenta habitualmente. Professora inebriada por uma bebida que todos ingerimos e necessitamos, mesmo que seja indicada apenas para determinados lugares e tempos específicos. Transbordamento de uma embriaguez quase incontrolável.

Professora cansada, mas que não se ausentou do trabalho. Pelo contrário, transbordou quantas vezes foi necessário naquele dia e naquela semana: em lágrimas, sorrisos e vontade de estar sentada. Sem forças para sair do lugar, continuou a trabalhar. Depois desse período que parecia insaciável, a vi

transbordando novamente, de alegrias e dos prazeres que a vida lhe oferecia. Transbordamentos outros também acontecem:

Professora que transborda pelo brincar. Ajuda um guri a rolar no chão, chuta a bola para outro. Caminha com outra criança dentro de um arco, e a passos curtos atravessam a quadra de esportes. Transbordamentos de ser professora de Educação Infantil, que a envolvem diariamente, pois não é toda professora que se permite a diversão no trabalho.

Recorde de diário de bordo - 28/12/2015

Nessa necessidade de transbordar, algumas vezes, gritamos em infinitas direções, deixando que nossa voz ecoe e atravesse campos, praias, montanhas, cidades... Chegando a qualquer lugar. Outros professores transbordantes também existem, pois quando há o transbordamento, há possibilidades de devir.

Um transbordamento que não está implicado em simplesmente encher a garrafa com o mesmo líquido ou ultrapassar as linhas que delimitam o espaço, mas sim com tudo aquilo que vai atravessando a vida da professora, bem como com aquilo que ela própria produz. Um tudo que contempla qualquer coisa. Qualquer coisa que adquire seu grau de importância para quem captura ou é capturado por ela – qualquer coisa.

Quando parece não haver mais espaço, tudo transborda e se mistura à superfície em que a garrafa estava apoiada. Não é mais a superfície nem a garrafa. É o professor em devir transbordamento.

7.5 Devoradora

A professora devoradora, diferentemente da figura de transbordante acima criada, não transborda, mas se apropria de algo de modo a consumi-lo em sua essência. Devora o planejamento, a vida, o currículo... Como canibal, pode devorar a si mesma e as famílias das crianças.

Devora porque conhece os sabores agradáveis apresentados em cada um

dos pratos que lhe são oferecidos ou, pelo contrário, por ignorar suas características e desejar experimentá-los pela primeira vez de forma voraz. Foi por essa perspectiva que o artista devorou:

Teus sinais
 Me confundem da cabeça aos pés
 Mas por dentro eu te devoro
 Teu olhar
 Não me diz exato quem tu és
 Mesmo assim eu te devoro

Te devoraria a qualquer preço
 Porque te ignoro ou te conheço
 Quando chove ou quando faz frio
 Noutro plano
 Te devoraria tal Caetano
 A Leonardo Di Caprio...

Eu quero mesmo é viver
 Pra esperar, esperar
 Devorar você

(Djavan)

E o devorar tem dessas: de te fazer esperar, o prato ficar pronto, mesmo que para isso se leve uma vida ou um ano letivo inteiro. Uma espera que se concretiza no ato consumado. Quando se devora é porque se tem fome. Que fomes teriam as professoras? Fome. Coma. Coma a fome e o que atravessa o caminho dela: uma afirmação, muitas perguntas e nenhuma ideia. Fomes tantas que por vezes se torna difícil encontrar a solução para acabar com o problema. Professora com fomes. Coitada! Desesperada! Coitada, nada! Mata tua fome com o desejo de saciá-la. Logo, a fome não se coloca na ordem da falta, mas sim do desejo, do movimento oportuno de um desejo em desespero.

Aquela que devora está preocupada com sua própria refeição, observa e

captura todas as partes dos alimentos, inclusive as migalhas. Logo, não lhe resta tempo para pensar e observar o que fazem os vizinhos que com ela dividem a mesa. Aquela que devora faz seu próprio movimento. É o que vemos com Deleuze (2013):

O importante nunca foi acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento. Se ninguém começa, ninguém se mexe. As interferências também não são trocas: tudo acontece por um dom ou captura (DELEUZE, 2013, p. 160).

A professora devoradora se mexe e inicia a comilança de modo impulsivo. Deseja capturar e ser capturada por tudo o que instiga, procurando saciar a própria fome. Talvez essa vontade de devorar se encontre em finalizar uma história que está prestes a ser contada:

Enquanto a professora inicia a contação de uma pequena história, movimentos de fissura de uma organização transcorrem na sala: a menina chora no meu colo enquanto tento acalmá-la; a professora tem o livro entre as mãos; o menino caminha; aquele de camiseta cinza está com os olhos fixos na professora, esperando a história iniciar. Em meio a tudo isso, a menina que chupa o bico está de costas para a contadora de histórias. Cenas de um diário de bordo.

Registro do diário de bordo – Abril/2015

Ao final, a história foi contada nesse mesmo contexto. A menina no colo parava de chorar por alguns instantes e logo recomeçava. O menino continuava a caminhar, e o outro vibrava a cada página virada. E a professora, devorando os movimentos pelo olhar. Acompanhava não apenas a história que contava, mas também os movimentos das crianças à sua volta.

Cada uma daquelas crianças que ajudam a compor a turma pode ser pensada como um pequeno livro que, em suas multiplicidades, se mistura em um mesmo contexto. Livros que não podem ser classificados como de apenas um gênero literário, pois se modificam a cada instante. Se estivessem em uma biblioteca, dificilmente seriam agrupados na mesma prateleira.

A contação de história foi um momento de situação de aprendizagem dirigida em que a professora apresentou para o grupo de crianças uma proposta de trabalho. Supostamente dirigida, porque algumas das crianças estavam a pensar e a produzir

de um modo diferente daquele proposto inicialmente, o que não as impediu de estar ouvindo e sendo afetadas pelos acontecimentos que iam surgindo no decorrer da situação de aprendizagem.

Momentos devoradores em que cada um pode ser cada um. Assim que a professora procurava relacionar-se com as crianças. As orientações eram dadas para todo o grupo, chamando atenção aos movimentos homogêneos de uma turma da Educação Infantil, mas, depois desse momento, os olhares eram lançados para as crianças individualmente. Em meio a gritos e conversas, ela percebia que alguém necessitava de sua presença. E esse necessitar pode ser de uma ordem diversa. A noção de olhar para cada criança rompia com a noção de coletivo e homogeneidade, mesmo que se soubesse que jamais lhe seria possível atender a todos de modo individual no mesmo instante.

Observo uma menina que não consegue colocar a roupa em sua boneca, a qual chama de filha, e também o menino que, ao acabar de acordar, percebe que está todo molhado e, por si só, não consegue despir-se e trocar de roupa.

Recorte do diário de bordo - s/d

A professora devora o tempo na tentativa de dar conta das necessidades de cada criança. Desloca-se com olhar de observadora pelos espaços ocupados pelas crianças. Devora o tempo, pois deseja atender às necessidades das duas crianças acima citadas, que, embora estejam em situações diferentes, solicitaram auxílio. Precisa dar conta da sucessão de tarefas que lhe são atribuídas. Outra professora encontrou-se na mesma situação ao tentar dar conta de acompanhar a turma:

Enquanto uma criança canta, ela ajuda com a letra da música, pois essa não está bem decorada. Ao mesmo tempo, limpa a sujeira que escorre de um pequeno nariz. Ao tentar caminhar até a lixeira, uma terceira criança está agarrada, com as duas mãozinhas, em suas calças. Movimentos devoradores em um currículo da Educação Infantil. E no dia que a devoradora não comparece na escola por motivos de saúde, o que acontece? Há alguém que se disponha a devorar por e com ela, mesmo que não esteja presente?

Intensidades ao movimentar-me no currículo da Educação Infantil que me incomodam quando deixam de existir ou se tornam situações inquestionáveis no cotidiano. Vaz (2012) também exprime tal preocupação:

Quando algo nos parece extremamente comum e generalizável, quando seu significado nos remete a obviedade, é porque a indagação deixou de existir, porque a incerteza nos impediu de ir além, de produzir perguntas em detrimento de respostas certas (VAZ, 2012, p. 1).

Quando a professora deixa de devorar, coloca-se diante dos alimentos como práticas comuns no cotidiano escolar, ao invés de potencializar experiências a si mesma enquanto se movimenta no currículo da Educação Infantil. Possibilidades de movimentar-se e produzir algo-outra ao voltar a perguntar: um currículo fora das normas, fora da lei, continuaria sendo um currículo?

7.6 As misturas

Na escrita anterior, busquei trabalhar com a ideia de dobras e possibilidades a partir dos movimentos das figuras criadas em que a professora turista, em uma de suas intensas caminhadas, poderia olhar e admirar; a professora habitante, abrir o tronco de uma árvore com um instrumento que lhe permita cortes precisos para que, posteriormente, possa lá montar sua moradia; a professora rachadora, fissurar a ideia de que o importante são os galhos, com suas hierarquias e saberes e pensar a partir das raízes, que se misturam pelo chão sem que se possa controlá-las ou medir a intensidade de sua expansão, produzindo infinitas maneiras de se trabalhar com o conhecimento; a professora transbordante, transbordar de si mesma e dos outros que estão no seu entorno; ou momentos em que a devoradora poderia ingerir aquilo que desejasse. Ou seria diferente? Turista fotografando raízes. Rachadora fissurando folhas. Habitante cavando buracos em torno da árvore. Transbordante vomitando alimentos. Devoradora habitando a refeição. Possibilidades imponentes em suas infinitudes.

Ao mesmo tempo em que se pode rachar, fazer fissuras no currículo das escolas de Educação Infantil, pode-se também fotografar, transbordar, habitar e

devorar suas multiplicidades de rizomas, independentemente da teoria curricular que se propõe. Portanto, as cinco figuras das professoras em atravessamentos de linhas vão se constituindo e desconstituindo a todo instante.

Eis que surge a mistura, a junção, a mudança, a metamorfose, o momento do êxtase não capturado por uma câmera fotográfica, tampouco habitado por alguém, ou devorado até as migalhas. Experiência em que o camelo, cansado de carregar o fardo dos valores morais e negar seus desejos e sua vida, se transforma em leão. Animal este com maior força, voracidade, que nega os valores do camelo. Por fim, o leão transformado em criança, que, em sua inocência, não sente culpa e cria os próprios valores (NIETZSCHE, 2011). Forças muitas, condensadas em um espaço que vazou, que pôde dispensar as velhas e quase perenes práticas.

O camelo não renuncia a si mesmo e não carrega mais para o deserto os pesos do dispositivo curricular. “O que é pesado? Assim pergunta o espírito resistente, e se ajoelha, como um camelo, e quer ser bem carregado” (NIETZSCHE, 2011, p. 27). Camelo que passa pela metamorfose: “o espírito se torna leão, quer capturar a liberdade e ser senhor em seu próprio deserto” (NIETZSCHE, 2011, p. 28). Algo passou a acontecer: uma mistura de leão e deserto em ferocidade incontrolável, transformando o professor daquele instante em dois, três... No desejo de dominar a si próprio e criar outras possibilidades de movimentos no currículo. Em meio a tantas resistências, o leão transforma-se em criança, e “o espírito quer agora sua vontade, o perdido para o mundo conquista seu mundo” (NIETZSCHE, 2011, p. 29). Linhas em composição que cruzaram caminhos, transgrediram ou reafirmaram noções e racionalidades da produção curricular. Movimentos que podem produzir e ser produzidos pelo ser professor. Ora um, ora outro, ora muitos.

8 ENTRE FINS E OUTROS COMEÇOS

Rachadora, transbordante, turista, habitante e devoradora, figuras que trouxeram, de um modo ou de outro, fragmentos da representação e do identitário professor, no entanto, estiveram sempre atreladas à ideia de dobra e ao conceito de devir. Corazza (2013) fala sobre uma proposta de pensamento de Deleuze acerca do teatro, que não tem nada a ver com o teatro clássico, e que trago aqui para pensar o devir professor a partir das figuras acima criadas:

A proposta deleuziana é produzir um movimento de pensar, capaz de colocar o espírito fora de toda representação; fazer desse movimento uma obra, sem interposição; substituir os signos diretos pelas representações mediadas; inventar vibrações, rotações, gravitações, que atinjam diretamente o espírito (CORAZZA, 2013 p. 173).

A ideia de movimento produzida por Deleuze levou-me a sacrificar algumas das perspectivas sobre o professor, momentos em que busquei tensionar as representações por possibilidades, invenções e vibrações desse mesmo sujeito. Nesse sentido, as figuras criadas para pensar os movimentos das professoras no currículo da Educação Infantil produziram algo-outra a partir das próprias ações. Por acreditar, juntamente com Masschelein e Simons (2013), que não existe apenas um lugar para o professor, que como artista pode compor sua própria obra, é que inicio a finalização desta escrita:

O professor é uma figura sem um lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública (como são os artistas, por exemplo). O professor é uma figura que, de uma forma ou de outra, sempre cai fora da ordem estabelecida (O professor não é “real”). Consequentemente, o professor sempre desestabiliza a ordem estabelecida – ou melhor: sempre a suspende ou a torna inoperante de alguma forma (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 133).

Quando o professor deixa as coisas escaparem, tornando-se figura pública e caindo fora da ordem estabelecida, experiencia-se em tempos e espaços diversos de encontros com as crianças, conforme suas necessidades de criação e também as dos pequenos, e não simplesmente para adequação a um currículo aprisionado em si mesmo. Não se trata de afirmar que o currículo precisaria ser banido, mas sim problematizado e pensado de outras maneiras. Modos tantos de movimentar-se em currículos que também se deslocam e fazem rizomas constantemente.

Lugares e possibilidades de conjunturas no currículo escolar permitem que me mantenha viva enquanto professora de Educação Infantil. Muito mais do que pensar os movimentos das professoras que se envolveram nesta pesquisa, estive imbricada em tudo aquilo que produzi.

Finalizar um texto parece-me sempre complexo, pois, ao mesmo tempo em que gostaria de dizer muitas coisas, tenho de restringir minha escrita àquilo que realmente é relevante para o momento. O restante ficará em minha memória, nas conversas informais, nos inúmeros arquivos e pastas salvos em meu computador e nos livros novos adquiridos durante o período de escrita desta dissertação.

Novamente estou a trair a mim mesma, deixando de lado grande parte do que desejava compartilhar, enquanto brigo com meus pensamentos na escolha do que seria importante. Neste instante, recorro a Foucault (2010) para pensar em como o processo de escrita poderia ter sido diferente se eu tivesse feito outras escolhas.

A mulher L. pôde seguir-lhe os passos, de modo ao mesmo tempo caricatural e trágico. Trata-se de um novo grau inferior de bovarismo. Ela engoliu os paradoxos de A., que por assim dizer a intoxicaram (FOUCAULT, 2010. p. 5).

Esse é o relato de uma mãe que, influenciada pelo companheiro, mata a própria filha. Muitas vezes, professores, assim como a mãe descrita por Foucault, também são intoxicados e acabam por matar a criatividade, os sonhos, os desejos, e, por consequência, o currículo também vem a óbito. Muitas vezes, se está intoxicado com algo ou alguém de tal maneira que não se consegue estabelecer um distanciamento. São necessários medicamentos para que o corpo estranho seja destruído ou simplesmente afastado.

Ao invés de entregar-me a tal influência ou intoxicação, escolhi como medicamentos para pensar a Educação Infantil as figuras, que fizeram transgredir os

incômodos acima prescritos. Habitante, turista, rachadora, devoradora ou transbordante. Possibilidades de movimento no currículo, sem que houvesse necessidade ou desejo de seguir os passos da intoxicação e da morte. Como profere Corazza (2002), há perigos e mistérios quando nos referimos ao currículo:

O diabo do currículo é um ser, por um lado, misterioso, fascinante e, por outro, perigoso, impuro. Diante dele, ficamos seduzidos, tememos e trememos. Em virtude dessa duplicidade, traz em si algo de inabordável. Condição que obriga o currículo a expressá-lo por meio de restrições e exclusões (CORAZZA, 2002, p. 61).

Misturadas a esses fascínios, mistérios e perigos do currículo é que as figuras de professoras foram inventadas, a partir de exercícios de pensamento constantes, em que precisei ter atenção redobrada para não cair nas armadilhas identitárias criadas por mim mesma. Talvez algumas coisas tenham escapado nesse processo, mas não de modo intencional. Vazaram por algum buraco enquanto lia e relia várias vezes cada uma das linhas desta escrita. As coisas vazaram.

Em meio a inúmeras experimentações com as quais pude aproximar-me pelos/nos currículos das três escolas de Educação Infantil de Lajeado (RS), procurei trazer a composição daquilo que me afetou de modo a movimentar meu pensamento e tirar meu sono por muitas vezes. Diferentemente do que muitas pessoas imaginam, perder o sono não me trouxe sofrimento, mas me possibilitou encontrar, em meio à escuridão, ao silêncio dos vizinhos e ao latido dos cachorros que estavam presos a correntes, a vontade de escrever sobre aquilo que me capturou, sem que ao menos eu quisesse reagir a tal captura.

Ao entrar em contato com os movimentos das professoras nos currículos de Educação Infantil, não tive a intenção de criar novos conjuntos de práticas escolares, tampouco um modelo que suprisse as supostas “necessidades” de cada um deles, mas busquei criar para mim a possibilidade de novas movimentações nestes mesmos currículos. Assim como o leão em Nietzsche (2011, p. 36), busquei passar pela transformação, pois antes talvez estivesse mais próxima de um camelo: “criar novos valores – isso tampouco pode o leão ainda: mas criar para si a liberdade para novas criações – isso pode a força do leão” (NIETZSCHE 2011, p. 36).

Os encontros que tive com a escrita ao longo da produção desta dissertação foram muito provocantes, por vezes em grande potência e em outras um pouco

menos, mas nunca deixei de estar apaixonada pela pesquisa que realizava. Não carreguei fardos como os camelos (NIETZSCHE, 2011), mas vivi intensamente e em certos momentos estive perdida em meio a tantas escolhas e possibilidades de escrita. Em tais escolhas, deixei para trás Fernand Deligny e Jorge Ramos do Ó, os quais desejei ter convidado para sentar em *chaises d'or*, assim como outros autores, mas a dissertação foi tomando outros rumos e preferi abandoná-los, mesmo depois de ter me aproximado e sido afetada por suas produções. Mas, como procuro fazer, ao invés das lamentações acerca daquilo que deixei em uma folha de rascunho, tento abrir possibilidades de voltar a pensar com eles em outro período de minha vida.

Em meio a uma grande quantidade de imagens, sons, cheiros, sorrisos e choros escritos no diário de bordo e encontros no decorrer da pesquisa de campo, aproximando-me de Zarathustra, personagem criado por Nietzsche (2013, p. 34), busquei questionar: “com efeito, vivo eu ainda?”. Viver pode ter diferentes perspectivas, mas para mim a vida está envolta em alegrias, invenções e curiosidades. Talvez em alguns momentos tenham-me faltado a alegria e a criação, mas não a curiosidade, portanto, ousei estar meio viva e meio morta. Retratos de um estado passageiro de produção escrita em que a folha estava em branco.

Depois de ter escrito e reescrito muitas vezes, tentei centralizar meus pensamentos naquilo que realmente era necessário para o momento: a atenção a uma pesquisa com rigor. Para compreender isso, apoiei-me em Veiga-Neto (2012):

A atenção ao rigor significa ter mais clareza sobre o que querem dizer os discursos nos quais aquelas expressões se alojam: para dizer de outra maneira, significa saber o que, afinal, se está falando. Mesmo reconhecendo a indeterminabilidade da linguagem e o seu caráter radicalmente deslizante, significa reduzir a um mínimo possível a ambiguidade do dito (VEIGA-NETO, 2012, p. 6).

Esses discursos auxiliaram-me na escolha das três professoras para realizar minha pesquisa. Com certo rigor, pensei nas diferentes experiências que havia tido no campo da Educação Infantil em Lajeado e pude, a partir de Nietzsche (2014, p. 32), dizer a mim mesma: “[...] preciso de companheiros vivos que me sigam porque querem seguir a si mesmos – e para onde eu queira ir”. Dessa maneira deu-se cada um dos encontros que tive com as três professoras, que não seguiam meus planejamentos e minhas intenções, mas me acompanhavam na ideia de cartografar

alguns de seus movimentos; que estavam dispostas a seguir a si mesmas e suas próprias práticas no currículo escolar.

As três estiveram vivas no decorrer desta pesquisa. Não apenas durante os encontros presenciais que tínhamos a cada semana, mas também durante meu mergulhar em diferentes leituras, desejos, sonhos e pensamentos aleatórios e até mesmo nas refeições que fazia, aparentemente de modo solitário, pois as professoras estavam ali, “cutucando-me” para lembrar suas ações no decorrer dos encontros ocorridos ou algo que tenha me afetado.

Nesse período em que algo ou alguém me cutucava, não produzi uma escrita de modo a classificar os encontros experienciados, por data ou grau de importância, pois, juntamente com as três professoras, fui envolvida nesse processo e atravessada por diferentes e repentinos acontecimentos que surgiram ao longo da investigação. Acontecimentos que, por alguns instantes, podiam parecer banais, mas que, de um modo ou de outro, me afetaram. Por exemplo: durante as investigações, uma das professoras foi convidada a trocar de turma, um convite que fazia parte de uma organização maior da escola. Se anteriormente trabalhava com crianças de cinco anos, agora passaria a realizar suas produções com crianças de dois a quatro anos. *“E agora, Fran, como fica teu estágio?”*, perguntou-me a professora, preocupada com o andamento de nossos trabalhos. Como o estudo cartográfico se faz no acompanhar dos processos, operei a partir desse outro espaço de investigação.

À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, ajustamos aquilo que denominamos de burocrático e necessário, como as autorizações de imagens das crianças. Assim demos continuidade ao pensar as produções do currículo pelos movimentos da professora, pois, mesmo que as imprevisibilidades ocorressem, geravam a possibilidade de outros encontros.

Por este e por meio de outros encontros, caminhei de acordo com as afecções que iam surgindo ao longo do percurso. Isso tudo sempre foi um exercício de desacomodação, em que precisei estar atenta à minha própria escrita, dobrando os clichês que iam atravessando a produção, de modo a movimentar o pensamento. Movimentos que provocaram brechas possíveis a partir da criação. Como tensiona

Deleuze (2013):

Criar não é comunicar mas resistir. Há um liame profundo entre os signos, o acontecimento, a vida, o vitalismo. É a potência de uma vida não orgânica, a que pode existir numa linha de desenho, de escrita ou de música (DELEUZE, 2013 p. 183).

Pela tentativa de criação e resistência, inseri-me nesta pesquisa como o turista que prepara a mala com o básico, levando em sua mochila o mínimo possível de pertences, já que não gosto de carregar coisas. Prefiro estar com as mãos e as lembranças do que teria de portar livres para aproximar-me do que me interessa. Como em um “mochilão”, fui agregando elementos e descartando outros já desnecessários, conforme comportava os espaços de minha bagagem. Fiz câmbios de moedas em diferentes países, com pessoas que contribuíram com esta pesquisa. Porém, mesmo sendo turista, habitei.

Habitei quando entreguei as chaves desta escrita para a orientadora e coorientadora, que moveram os móveis de lugar, descartaram alguns em uma loja de utensílios usados ou sugeriram a compra de outros novos, menos clichês. Também habitei quando resisti a tais mudanças e quis organizar o ambiente de acordo com meus interesses e necessidades. Movimentos de uma habitante que estive devorando algumas leituras.

Ao experimentar-me como devoradora de livros, artigos e encontros potentes, fui constituindo e sendo constituída por fissuras e estranhamentos. Ações moventes também me devoraram por inteiro. Por vezes, foram tão intensas que de algum modo me fizeram transbordar no currículo da Educação Infantil.

Tentei transbordar fichamentos de leituras, compras de livros, seminários, aulas em outra instituição, grupos de estudos... Enfim, transbordei de quase tudo o que foi possível nesse período de invenção. Só não pude transbordar daquilo que por algum motivo rachou.

Quando fui rachada ou me arrisquei a rachar, provoquei aquilo que me movia e constituía até aquele determinado momento. Às vezes, por um breve instante, lamentei ou me indignei com tais movimentos, mas em seguida me apoiei em suas bordas – rachaduras –, para procurar criar algo-outro no currículo da Educação Infantil, o que me levou a supor que existe currículo fora da ideia de cristalização,

fora da lei.

Por essas misturas de figuras, foi possível perceber alguns dos modos de movimentação das professoras colaboradoras desta pesquisa no currículo das escolas de Educação Infantil. Movimentos tensionados na invenção de diferentes figuras trabalhadas no capítulo anterior que acontecem diariamente nesse contexto e que por vezes passam despercebidos ou são ignorados. Escapes, capturas, variações e reinvenções de espaços e tempos provisórios de fazer-se atuante naquilo pelo qual se luta e acredita.

É quase óbvio dizer isto ao término de uma pesquisa, mas preciso: tenho vontade de esgotá-la mais um pouco, só mais um pouquinho, mas, ah, tempo interrompido! Ao seu “prazo prazer”, me fez colocar um ponto final naquilo que ainda me movimentava.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko, Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009.
- AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia Mara Galli. **Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa** – considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 61, n. 1, 2009. Retirado do World Wide Web. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- AVOLIO, J.C; FAURY, M.L. **Michaelis**: Minidicionário francês-português, português-francês. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Edição bilíngue. 1. ed. Tradução de Ivan Junqueira. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, V. 1, 2006.
- _____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2010
- _____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 17 dez. 2015 e posterior acesso em 6 abr. 2016
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

COMENIUS. **Didática magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CORAZZA, Sandra Mara. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. **O drama do currículo**: pesquisa e vitalismo de criação. IX Anped Sul, 2012.

_____. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre – RS; UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Luciano Bedinda. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 65-76, mai./ago.2014. ISSN 1983-7348. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto e et alii, Rio de Janeiro: 34, 1996. 120p.

_____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, v. 1, 2011.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v.4. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire; RIBEIRO, Eloisa Araújo. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DJAVAN. **Eu te devoro**. Fabricado por Sony Music, 1998.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo. Moderna, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONSALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (Orgs.). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011.

GAUTHIER, Clermont. A Roma Antiga e o nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 49-74.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Attilio Brunetta. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 4. ed. Tradução de Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LARROUSSE. Dictionnaire de français. Disponível em: <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACCHI, Jorge; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. **Exposição Monográfica**. Tradução de Gabriela Petit [et al.]. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2007. 203 p.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica,

2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PARÁISO, Marlucy Alves. **Diferença no currículo**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 587-604, mai/ago. 2010.

PASSOS, Eduardo, BARROS, Regina B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno; ROSA, Ernani F. da Fonseca. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Erani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autentica 2003.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-48.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

VAZ, Tamiris. **Docência em deriva**: Atravessamentos de um 'devir professor'. Anais do IX Anped Sul. Seminário de pesquisa em Educação da região Sul. Caxias do Sul, 2012. ISSN 2238-9229.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Teoria e Educação**, [S.l.], v. 6, 1992. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/70553618/Julia-Varela-e-Fernando-Alvarez-Uria-Maquinaria-Escolar-1>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Quase uma carta de princípios. In: **Teóricos e o campo do Currículo** (E-book), Lisboa, fev. 2012. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-quase-carta-principios.pdf>>.

Acesso em: 1 jun. 2015.

_____. Crise na modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In. **Revista de Ciências da Educação**, [S.l.], n. 7. set./dez. 2008. ISSN 1646 – 4990.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZOURABICHVILI, François. **Qu'est-ce qu'un devenir, pour Gilles Deleuze?** Conférence prononcée à Horlieu (Lyon), le 27 mars, 1997. Disponível em: <<http://horlieu-editions.com/brochures/zourabichvili-qu-est-ce-qu-un-devenir-pour-gilles-deleuze.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2015.

_____. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Sinergia: Eduouro, 2009.