

DOS ENCONTROS NOS CURRÍCULOS – ESCULTURAS SINGULARES E COTIDIANAS DE FAZERESSABERES

Alexandra Garcia²
alegarcialima@hotmail.com
Allan Rodrigues³
allanocr@id.uff.br

Resumo: o presente artigo aborda *práticas teorias* que se tecem na produção dos currículos nos cotidianos a partir das narrativas de professoras de escolas públicas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As narrativas foram produzidas em Rodas de Conversa realizadas no contexto de projeto de pesquisa e extensão desenvolvido com escolas e professores das redes públicas do município de São Gonçalo e municípios vizinhos. Tem por objetivo discutir a partir dessas narrativas o que move os sujeitos e a produção de conhecimentos nos currículos a partir da ideia de que as paixões funcionam como forças que mobilizam as transformações sociais e de que a alegria produzida num bom encontro potencializa a vontade de agir. Para tanto, dialoga com as noções de *encontros* (GARCIA, 2015) e de *bons encontros* (ESPINOZA, 2010). Além de pensar, no âmbito da pesquisa com os cotidianos e da pesquisa-formação que fundamentam os aspectos metodológicos do estudo apresentado, as escolas como espaços tempos privilegiados na formação de professores e na discussão dos currículos, constituindo o ponto de partida e chegada da pesquisa.

Palavras-chave: Currículos. Cotidiano. Narrativas docentes. Encontro.

Abstract: This article presents practices-theories woven in curricula creation in public schools' everyday life from narratives of teachers acting in the early years of Elementary Education. These narratives were produced in Rodas de Conversa carried out in the context of research and extension project developed with schools and teachers of the public networks of the municipality of São Gonçalo and neighboring municipalities. The project of the university aims to discuss from narratives what moves the subjects and the production of knowledge in the curricula upon the idea that the passions function in a way to force the social transformations and that the joy produced in good encounters potentiates the will of acting. In order to do so, the text dialogues with the notions of encounters (GARCIA, 2015) and good encounters (ESPINOZA, 2010). In addition to thinking of schools as privileged

² Professora Adjunta e Procientista da UERJ, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, processos formativos e desigualdade sociais (PPGedu) da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ).

³ Professor Assistente do CAP/UFRJ. Residente Docente do Colégio Pedro II. Membro da ABdC e do GT/Currículo/ANPED.

spaces for teacher education and discussion of curricula, in the context of everyday life studies and research-education, these also support the methodological aspects of the presented study, constituting the point of departure and arrival of the research.

Introdução

Alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior. (Espinoza)

O presente artigo aborda *prácticasteorias* (ALVES, 2008) tecidas na produção dos currículos, cotidianamente. Essas produções se dão em direções múltiplas e são tão diversas quanto a própria diversidade de saberes dos praticantes (CERTEAU, 1994) que fazem das escolas e dos currículos espaçostempos vivos e pulsantes.

Para esse texto, pretendemos pensar as produções curriculares a partir das noções de *encontros* (GARCIA, 2015) e de *bons encontros* (ESPINOZA, 2010). Buscamos explorar com as narrativas docentes o que move os sujeitos e a produção de conhecimentos nos currículos a partir da ideia de que as paixões funcionam como forças que mobilizam as transformações sociais (SANTOS, 1995) e de que a alegria produzida num bom encontro aumenta o esforço necessário à vontade de agir (ESPINOZA, 2010). A alegria, nesse sentido, é entendida como um estado ativo, político e de enfrentamento dos contextos tristes e desencantados reconhecidos pelos professores como parte do cotidiano da educação pública, frequentemente negligenciada nas políticas de estado e *espaçotempo* (ALVES, 2008) em que as mazelas que resultam das desigualdades sociais se apresentam nuas, a partir das narrativas de professoras. As narrativas foram produzidas em Rodas de Conversa de um projeto de pesquisa e extensão que é realizado com professores da educação básica e discute os currículos e a docência na perspectiva dos diálogos escolas-universidade.

Quando os professores envolvidos na pesquisa contam como é a sua sala de aula, percebemos, ainda, um certo receio em relação à reação dos ouvintes sobre as práticas e saberes que estão compartilhando. Quando um ou outro consegue ultrapassar a barreira desse receio e falar sobre o que os preocupa, percebemos que há uma tensão com relação a supostas expectativas por modelos de docência, de métodos e práticas. Esse é um aspecto que temos procurado tornar visível e temos buscado interrogar/deslocar com o trabalho de pesquisa e extensão desenvolvido com as escolas e professores: as representações de “bom professor” ou simplesmente de “Ser Professor” (GARCIA, 2010).

Diante dessa tensão, um elemento se destaca no movimento das conversas, fazendo girar a roda das produções de saberes e sentidos das práticas e currículos em direções que se afastam tanto da preocupação com os modelos quanto da tristeza imobilizante. Muitas vezes essa tristeza e esse sentimento de impotência aparecem em suas falas quando expõem e problematizam as condições duras do trabalho que realizam, as realidades áridas das vidas que estão em suas salas de aula. Contudo, quando relatam os instantes de alegrias presentes em seus cotidianos podemos observar o desejo político de agir em prol do que entendem poder ser uma educação pública de qualidade. Mas, ainda, podemos perceber como associam esse fazer político que dá sentido às escolas e às suas práticas ao que anima, à alegria, ao que produz envolvimento e vontade de fazersaber entre os alunos e para elas próprias.

A narrativa docente mostra-se, nesse contexto, um processo de reflexão e ressignificação de práticas e saberes. Ela emerge como um *espaçotempo* (ALVES, 2008) de suspeição e suspensão, deslocamentos e desconstruções. Narrar as práticas para outras professoras e para professores e alunos da universidade torna-se, ainda, dispositivo de empoderamento pelo protagonismo político-epistemológico de quem narra, e no caso de nossas pesquisas, não por acaso, das professoras. Dentre outros aspectos que podemos elencar para relacionar a esse empoderamento, está a inversão do cânone da ciência (SANTOS, 2009) representado pelo saber universitário e do lugar, tradicionalmente ocupado pelas escolas e pelos saberes das professoras

Acreditamos que, para pensar os currículos, é preciso pensar a partir do que é tecido no “miudinho” dos cotidianos e que uma das formas de chegar a esse miudinho é pelo que destacam as histórias das professoras. Não tratamos, porém, essa aproximação como captura, mas, antes, como um espaço, também, de criação. Ocupa-nos menos o tempo das reflexões com a pesquisa a preocupação com a fidelidade ou completude nas narrativas dos acontecimentos do que os saberes presentes e potenciais que a composição das narrativas faz surgir nas Rodas de Conversa. Mais ainda, nos interessa pensar como essas composições alimentam as apostas nos possíveis, na vontade de agir e provocam a vontade de narrar as práticas realizadas ou sonhadas. Nas produções ordinárias (CERTEAU, 1994) dos currículos e na tessitura de sentidos e presença (GUMBRECHT, 2010) dos alunos e professores outros-novos saberes se desenham e desenham com as escolas *práticaspolíticas* (RODRIGUES & GARCIA, 2016) emancipatórias num espaço entre

o possível e o desejável. Os encontros que promovem ou potencializam a alegria mostram-se, nesse sentido, usinas de força para desestabilizar os discursos demeritórios e desmobilizadores sobre as escolas e a docência.

Sendo essa a premissa da discussão que tecemos nesse texto a partir da pesquisa desenvolvida, cabe lembrar que estamos falando do trabalho realizado por professores em escolas da rede de um município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro em que o IDH é de 0,739 para uma população de 1.044.058 habitantes em 2016, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Atualmente, São Gonçalo é o segundo município mais populoso do estado (atrás apenas da capital), o 16º mais populoso do país (incluindo as capitais) e a 3º maior cidade não capital do Brasil.

Considerando esse cenário, há de se esperar das políticas oficiais um considerável esforço no investimento em educação pública que incluiria o investimento em políticas de investimento na valorização do magistério. No entanto, até o momento, os investimentos não elevaram o salário inicial na carreira docente para um professor com carga horária de 22 horas semanais (anos iniciais do Ensino Fundamental) a mais do que R\$ 933,45 reais.

Ao pensar nesse contexto e na operação cotidiana empreendida pelos professores nas produções dos currículos, partimos de uma alusão ao trabalho de um escultor que faz de uma matéria pouco maleável como o ferro poesia. Sua obra guarda ao mesmo tempo a simplicidade das formas geométricas e a densidade da matéria-prima utilizada. Ao abordar a forma na obra de Amílcar de Castro, Vieira (1996) chama a atenção para a obra desse artista que

Não faz esculturas sobre isto ou sobre aquilo, nunca pretendeu com elas registrar acontecimentos épicos, sociais ou sentimentais, nem retratar amigos ou a si próprio. (...) Sua escultura celebra apenas a conquista do espaço tridimensional, é construção que se justifica por si mesma, forma cuja razão de ser é a própria forma e que concentra seu significado nas precisas relações estabelecidas pelo escultor. (p. 355)

Quando pensamos os currículos produzidos, deslocando a relação dos sujeitos com o conhecimento para as formas singulares que se produzem em cada interlocução-ação provocada pelas diferentes práticas curriculares que se fazem nos cotidianos, a alusão à escultura e à forma de Amílcar de Castro nos auxilia a ultrapassar o limite da metanarrativa moderna que associa conhecimento e emancipação como uma linha com início e fim pré-estabelecidos e determinados para todos. Os diferentes saberes que os fazeres promovem, e o emancipatório

enquanto processo que se desvia do controle e da hegemonia em sua produção guarda, no sentido da discussão que propomos nesse texto, aproximações com a celebração do espaço tridimensional pela forma produzida na obra do escultor Amílcar de Castro.

Provocamos a pensar essas esculturas singulares, inacabadas como ponto de partida, emancipatórias enquanto processo, com a forma e o fim dado pelas mãos que a esculpem, dos professores e alunos das escolas em seus cotidianos. A função de tais esculturas, se assim necessitarmos estabelecer ou justificar, está dada a partir de cada um e para cada um no contexto de seu viver social, político e estético mais amplo. Nesse sentido, nos interessa pensar o que faz mover nos currículos produzidos a vontade de agir, o que anima a vida e inspira práticas mais solidárias e emancipatórias nas esculturas singulares de fazeressaberes dos currículos no cotidiano escolar.

O que chamamos de cotidiano não existe enquanto lugar, mas enquanto espaço. [...] Portanto, enquanto espaço, são as ações dos sujeitos – e as produções de suas interações culturais, sociais, políticas, estéticas e afetivas – que constituem o que nos habituamos a chamar de cotidiano. (GARCIA, 2015, p. 10).

A noção de encontro a partir da qual pensamos os processos de formação, os currículos produzidos e o coletivo na pesquisa, remete a um *espaçotempo* privilegiado e singular em que a escuta, os sentidos e a presença do outro tornam-se familiares, acontece uma identificação que faz mover um pensamento mais coletivo para o *comum*. O encontro acontece a partir de um deslocamento eu-outro, é um *espaçotempo* de intersubjetividade e experiência (LARROSA, 2004).

O encontro potencializa os processos de formação docente, sendo parte constitutiva de tais processos. Podem ocorrer ao acaso, podendo também ser intencionalmente possibilitados tanto como práticas instituintes de formação quanto como metodologia nas pesquisas com a formação docente, em especial nos diálogos entre universidades e escolas. (GARCIA, 2015, p. 3)

É de um encontro no sentido do que tratamos nesse texto que nos conta uma das professoras em uma roda de conversa realizada em uma das escolas municipais com que temos trabalhado. A narrativa transcorre trazendo várias camadas de sentidos, atravessamentos de saberes, intenções de discussão com o grupo, interrogações da própria professora sobre seu saber e o tom e entusiasmo de sua fala durante a conversa contam do seu reconhecimento sobre o valor daquele diálogo que teceu sua aula. E como ela e os alunos aprenderam e ganharam com aquela escolha. O tema em discussão no momento em que ela faz sua narrativa era

a tradição de determinados conhecimentos no currículo. Algumas professoras problematizavam a naturalização em que se acaba recaindo depois de um tempo de prática, repetindo os “mesmos conteúdos”, com os mesmos livros. A professora parte, então, desse “mesmo” e conta como ela também já ia começando a dar uma aula sobre (faz um movimento de aspas) “Descoberta do Brasil” quando um aluno a interrompeu.

Em uma aula com alunos sobre o descobrimento do Brasil, eu estava explicando para eles sobre a chegada dos portugueses e uma aluna falou:

- “Professora, não foi Cabral! Está na música da Mc Carol.”

Eu perguntei para a aluna o que ela estava falando, aí ela me contou a letra... *Quem descobriu o Brasil não foi Cabral... Não Foi Cabral. Não, não foi Cabral...*

E o mais engraçado é que o início da letra do funk fala que esse ano as coisas vão mudar. Até me pareceu no sentido positivo. Ainda bem! É porque diz assim:

“Professora, me desculpe, mas eu vou falar.

Esse ano na escola as coisas vão mudar.

Nada contra ti, não me leve a mal.

Quem descobriu, não foi Cabral.”

A letra é legal porque vai mostrando mesmo, com uma visão nada ingênua dessa chegada dos portugueses:

“Pedro Álvares Cabral chegou 22 de abril.

Depois colonizou, chamando de Pau-Brasil.”

E mostra o que foi mesmo a colonização, porque só vieram os homens no início, não veio família. Os alunos falavam:

- “Eles vieram pra guerra mesmo professora, ninguém trouxe mulher nem filho!”

Porque a música diz assim:

“Ninguém trouxe família, muito menos filho. Porque já sabia que ia matar vários índios. 13 caravelas, trouxe muita morte. Um milhão de índio morreu de tuberculose.”

E eu falei das pessoas doentes que eram mandadas pra cá, como se fossem exiladas mesmo. Dos cobertores contaminados que davam para os índios, que os índios não têm defesa para muitos vírus que o homem “branco” trouxe.

Na letra do funk tem alguns personagens e tal... Aí os alunos foram cantando e me contando sobre a versão da chegada dos portugueses que está na letra. A parte da Dandara... tem uma parte que fala também da chegada dos negros que foram escravizados, porque vai relacionando ao sofrimento dos povos indígenas o sofrimento da escravidão:

“Falando de sofrimento

Dos tupis e guaranis

Lembrei do guerreiro

Quilombo Zumbi

Zumbi dos Palmares

Vitima de uma emboscada

Se não fosse a Dandara

Eu levava chicotada”

E repete:

Nada contra ti (professora),

não me leve a mal.

Quem descobriu o Brasil não, não...

Não foi Cabral!”

E eu expliquei que ela [Dandara] era mulher de Zumbi e que ela tinha ajudado no processo de fuga dos escravos. Aí um aluno parou e me disse:

- “Não, professora! Ela se entregou! Ela se entregou para os portugueses não levarem o Zumbi!”
Aí eu pensei... Nossa! Nem eu sabia desse fato!
Perguntei para o aluno e ele confirmou que alguém tinha contado para ele da história... acho que foi um tio...
Eu falei que iria pesquisar na semana seguinte mais coisas sobre a Dandara e vou levar. É impressionante como eles sabem das coisas!
Coisas que eu não sei e eles sabem!

Quando a professora Olívia narra como sua aula foi (desen)caminhando a partir das intervenções das crianças que cantavam e contavam a letra e os saberes de um funk e de seus outros saberes que aprenderam, com o pai, com a avó, com uma amiga, sua fala empolgada com o que viveram naquele instante e por onde aquele currículo foi sendo tecido contagiava os olhares e escutas das colegas e alunas de graduação que participavam da roda de conversas naquele dia.

Um bom encontro faz pipocar (PRADO, 2013), uma ideia puxa outra. Se o tom indica uma experiência “bem-sucedida” na interpretação do grupo, esse sentido contagia as lembranças seguintes. Escavando a memória e completando os buracos com lembranças criadas, desejos sonhados, outras histórias vão surgindo e falando de uma outra escola, dos saberes e práticas que se quer afirmar como as escolhas políticas e pedagógicas esculpidas no duro ferro dos cotidianos.

Outras esculturas se fazem com o mosaico das práticas e das narrativas que contam delas. As produções curriculares se compõem tanto com a presença das marcas do pensamento hegemônico na formação quanto por outras possibilidades de escolas, docências e percursos, quiçá emancipatórias, que se fazem pelo que é tornado possível ou necessário com a presença dos corpos, das vozes, dos saberes e fazeres dos sujeitos, afirmando a multiplicidade e a singularidade dos mundos no mundo.

Narrativas que tecem e interrogam os currículos a partir do encontro

As narrativas não necessitam ser épicas para provocarem outras histórias e alimentarem o repertório de *saberesfazeres* das práticas. Seu potencial de deslocamento e para provocar produções de outros-novos saberes, sentidos e valores tem se mostrado muito mais relacionado ao que mobiliza as professoras, ao que, num sentido mais amplo, as afeta. O reconhecimento do afeto em diversos sentidos desse termo é um dos elementos que mais mostra-se como mobilizador e relacionado à vontade de agir, de contar das práticas, de pensar com elas e de propor ações de maior ou menor monta. Em poucas palavras, o afeto tem se

mostrado um propulsor da vida nas escolas. Outro aspecto fortemente mobilizador, por diversas vezes claramente exposto pelas professoras nas Rodas de Conversa, é o coletivo. Estar junto, partilhar, não sentir-se só diante dos desafios que se colocam a cada dia, a maior parte deles muito mais políticos e sociais do que estritamente pedagógicos. Estar *com* outros professores e com alunos das licenciaturas pensando as práticas, os conhecimentos produzidos e os sentidos mais amplos do fazer docente, da educação e dos currículos no cenário social traz para os diálogos que se estabelecem a dimensão política do encontro como *espaçotempo* de formação.

Também é nesse sentido, do movimento de produção político-epistemológico que caracteriza o *fazersaber* docente e o pensar coletivamente as práticas, a formação de si, os currículos e as escolas que esse coletivo se potencializa. Essa potência pode ser pensada com Negri a partir da noção de amor. O amor em sua forma política, assim como para Espinoza de quem o autor traz a noção, potencializa o agir ao reconhecer uma causa comum e reconhecer no outro a afinidade com essa causa comum. A potência do amor nessa perspectiva de uma forma política – do agir, do coletivo, da solidariedade e de perceber o outro como parte daquilo que também sou parte – é frequentemente defendida por Paulo Freire.

Culturalmente relacionado a uma visão romântica, o amor é pouco pensado com relação ao aspecto político-social que envolve. Para Hardt e Negri (2006), o amor seria uma potência que alimenta o desejo por transformar e que tem relação com o coletivo e com a cooperação:

Esse é um amor baseado na multiplicidade. E isso é exatamente como concebemos a multidão: singularidade somada a cooperação, reconhecimento da diferença e do benefício de uma relação comum. É nesse sentido que dizemos que o projeto da multidão é um projeto do amor. (HARDT e NEGRI, 2006, p. 108)

Entendemos que os diálogos podem promover os espaços onde esse coletivo e a cooperação têm vez e fazem sentido para a docência e com os currículos produzidos. As conexões entre amor e diálogo para Freire passam pelo reconhecimento do outro e sua escuta atenta.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1996, p. 78).

Os encontros vividos nos processos formativos podem provocar aproximações entre diferentes modos e diferentes compreensões de docência. Nesse sentido, ensaia-se a possibilidade de serem os encontros na formação exercícios dialógicos e desse amor que se faz no diálogo e no envolvimento em causas comuns. O encontro nos remete, ainda, à tensão entre desejável e possível (SANTOS, 2009), que se colocam como permanentes potencialidades nas práticas docentes e com as quais a experiência – como o que “nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca” (LARROSA, 2004, p. 154) e as produções mais solidárias e coletivas dos saberes podem acontecer.

É nesse *espaçotempo* entre desejável e possível que as narrativas dos currículos produzidos emergem alimentando *bons encontros* (ESPINOZA, 2010). Dos currículos feitos com as mãos, dos sabores que têm uma experiência, dos saberes e valores que se reconhecem legítimos e importantes para/na educação dos estudantes em seus contextos locais, em suas realidades duras para nossos olhares e que nos contam as professoras em suas narrativas.

Um “filtro” para sonhar outros currículos

Professora 1: *Para mim o que interessa é conseguir que eles aprendam, é isso que me mobiliza a trabalhar... Que o aluno possa apreender o conhecimento. Essa semana estávamos trabalhando com tema da água e eu precisava passar para eles que água precisa ser tratada. Na escola temos um debate da água que chega em nossas casas, temos um desenho sempre de uma água limpa [nos livros didáticos], mas isso não é verdade. Fui para casa pensando como poderia fazer isso e, no dia seguinte, continuei pensando o que poderia fazer e falei:*

- “Meu Deus, o que eu faço?”

Aí lembrei que tinha na internet um vídeo sobre um filtro com a garrafa pet. No dia seguinte eu trouxe a ideia para eles, porque eu queria que eles entendessem o que era uma água saudável, e perguntei o que eles achavam da ideia. Eu superanimada... Pensando que eles iriam querer [fazer o filtro] e tal...

Eles aceitaram na mesma hora! No dia seguinte levaram carvão, garrafa pet, areia... Minha sala ficou uma imundice! Aí eu disse: - Está bom, vamos fazer!

Fizemos os filtros. Cortamos as garrafas ao meio e colocamos o material dentro da garrafa. Eu desenhei no quadro como era para fazer, separei o material de cada um e deixei cada um fazendo sua atividade. Depois de tudo pronto, peguei uma água com sal e uma água com terra.

Eu joguei água com sal primeiro e logo em seguida perguntei se estava limpa. Os alunos disseram que sim.

- Mas será se experimentarmos essa água ainda estará salgada?

- “Sim, eca! Água ainda tá salgada, tia!”

Eu expliquei que, por mais que essa água tenha passado pelo filtro que fizeram, ela ainda não está pronta para beber. Aí eu falei que só com um processo de filtração – feita por produtos específicos – é que poderíamos beber.

Depois, fizemos o teste com água com terra. Eles ficaram apaixonados! E eu toda feliz, porque percebi que eles estavam aprendendo! Eles falavam:

- “Tia, como assim?!?”

Depois cada um levou seu filtro para casa.

Todo mundo [da escola] ficou me olhando, achando que sou louca... Minha sala de aula ficou horrível! Mas eu fiz!

O que me deixou mais feliz foi que cada um fez o seu e eles entenderam.

Essa semana eu estava falando alguma coisa sobre a água eles disseram:

- “É né, tia... Não é porque está filtrada que tá limpa!”

Professora 2: *Você também pode falar para ele que água que sai lá (depósito de água) pode beber, mas o cano que causa a contaminação da água. Os encanamentos das cidades não são adequados para água chegar limpa.*

Professora 3: *Ela poderia também jogar isso no quadro e fazer um desenho. Mas, veja, ela deu uma vida para esse conteúdo! Eles [alunos] vivenciaram isso... Tiveram uma experiência com o conhecimento...*

É isso que eu chamo de “dar a vida ao currículo”! Viver essas experiências... E é isso.

Passando os currículos nos filtros das potências e deixando fluir com as narrativas sua forma, seus processos, seus gostos na operação de narrar e de dar sentidos às práticas, podemos pensar no aspecto político que as conversas em *espaçostempos* pensados e promovidos para compartilhar e produzir outros-novos saberes sobre a docência, as escolas e os currículos têm para a formação. Ao mesmo tempo, esses “filtros” nos ajudam a pensar os currículos que se produzem com os cotidianos a partir das opções que são políticas e que dialogam com o desejável, o necessário e o possível em cada local. Se voltarmos ao trabalho do escultor de celebrar a forma e a plasticidade possível dessa forma sobre um material pesado e denso, podemos, ainda, estabelecer relações entre o cotidiano, o político e a *vontade de agir* de que trata Espinoza (NEGRI, 2016). Por um lado, olhar, sentir e se deixar afetar pelo que está presente e constitui o cotidiano a partir do que produz estarecimento, tristeza, esvazia essa vontade, desanima. Ou, como propõe Espinoza, subtrai da ânsima – energia que põe a vida em movimento – a energia propulsora de seu movimento. Por outro lado, aquilo que alimenta a ânsima alimenta também a potência de agir. Para Espinoza todas as afecções são geradas a partir de três afecções básicas ou primárias: alegria, tristeza e desejo. Essas três afecções relacionam-se de forma diferente com o que chama de conatus, e que podemos entender de forma simplificada como “esforço”. Enquanto a tristeza diminuiria o conatus, a alegria estaria ligada ao que o aumenta. O desejo seria quase um sinônimo para o conatus e se relacionaria com as outras duas afecções primárias. Assim, o aumento do desejo está relacionado à alegria, tanto quanto sua diminuição está relacionada à tristeza.

Dentre os aspectos que nos encontros e conversas parecem corroborar essa potência de agir, poderíamos elencar o fortalecimento político-profissional da prática de formação que acontece com as narrativas dos saberes e práticas docentes envolvidos nas produções dos currículos e que reafirmam as possibilidades. A alegria aparece como presença no tom e no sentido dos currículos produzidos e narrados. Também parece ser essa afecção que orienta a escolha das professoras pelas falas dos alunos que compartilham tanto na narrativa “Não foi Cabral”, quanto na narrativa do “Filtro”.



Imagem: Roda de conversa - arquivo dos autores

As noções de “bons encontros”, “vontade” e “potência de agir”, além de corroborarem o papel formativo dos encontros – especialmente diante da mobilização de aspectos políticos e epistêmicos que contribuam para o enfrentamento das condições adversas de produção cotidiana das escolas e para a desconstrução de representações demeritórias de escola, público e docência – ajudam a pensar com os currículos as produções que fogem aos sentidos imobilizantes e desencantados dados pela gramática do capital.

Se considerarmos que a educação e o currículo são permanentemente tensionados por interesses para a produção de conhecimentos e subjetividades concernentes a um modelo econômico, cultural e social do capital, podemos nos interrogar sobre o que diante desse contexto perturba essa ordem e desloca as produções para outros sentidos, desejos, saberes e valores. Em argumentação em favor do trabalho afetivo como recurso subversivo e de potencial construção autônoma frente ao capitalismo pós-moderno, Hardt (2003) defende o trabalho

afetivo como produção alternativa ao projeto do capital. Especialmente porque esse trabalho está relacionado à produção de comunidades e subjetividades mais coletivas. Esse trabalho está relacionado ao que afeta e ao próprio afeto num sentido mais geral. Não iremos nesse texto aprofundar a discussão que está relacionada ao argumento do autor em favor do trabalho afetivo e da produção biopolítica. Importa destacar o reconhecimento do potencial para a produção de processos autônomos e subjetividades subversivas da produção de afetos.

O currículo, a escola e os processos de formação: uma questão pública!

Ao buscarmos trazer para essa discussão a presença dos afetos e da alegria como uma afecção primária envolvida na mobilização das professoras por *fazerpensar* currículos com os saberes, sentidos e colaboração de seus alunos, temos como questão de fundo pensar: o que produzimos com os currículos que produzimos? Mais ao fundo dessa questão, está nossa preocupação com o que entendemos orientar o compromisso político-epistemológico das pesquisas com as escolas públicas e com a formação de seus professores. Esse compromisso, em nossa compreensão, está estreitamente relacionado aos currículos e à nossa capacidade e possibilidade de interrogar os saberes que os compõem, as políticas que os orientam, os dispositivos que os vinculam a outros processos de controle e centralização (GARCIA; FONTOURA, 2015).

Em nossas pesquisas estamos o tempo todo defendendo a escola como ponto de partida para discussão do currículo e da formação de professores. Talvez pareça ser essa uma discussão esgotada pelo tanto que dela já se falou, mas acreditamos que essa discussão não só é pertinente quanto é necessário insistir nela nas articulações que fazemos com os temas e questões de nossos estudos. Afirmar as escolas como ponto de partida e chegada em nossas pesquisas com os currículos e com a formação de professores expressa aquilo que Masschelein e Simons (2014) chamam de uma discussão pública, ou uma questão do *bem comum*.

Os autores pensam os sentidos de escola a partir da palavra escola em grego, *Skholé*, e por definição tem a ver com tempo livre. Esse significado tensiona a concepção moderna de escola para atender aos fins do capital, especialmente quanto à influência do pensamento kantiano, que tem na educação uma ferramenta fortemente disciplinar para ensinar os sujeitos a ocuparem melhor seu tempo e sua mente (VEIGA-NETO, 2003). Sugerem, na contramão do ideário kantiano e das práticas disciplinantes, uma escola em que se possa “Encontrar formas concretas no

mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 11).

O pensamento hegemônico e centralizador que temos visto crescer sobre os currículos, guiados pelo economicismo, olha para a educação, as escolas e os currículos a partir de rankings, índices e avaliações externas. Do lugar desse olhar estrangeiro, aquilo que um currículo produz pouco pode ser notado fora das molduras de desempenho que recaem em discursos sobre o fracasso e a ineficiência dos currículos e professores. Os sujeitos, a alegria, a vontade política são aspectos estranhos a essa lógica para a qual a produção das escolas em seus cotidianos é reduzida a índices. Quando olhamos esses currículos a partir dos “filtros” das narrativas docentes, procurando com eles o que faz mover os cotidianos, as vidas e os afetos, se torna possível tecer reflexões que se alimentam na potência dos cotidianos escolares.

O julgamento das escolas pelo seu suposto fracasso, construído a partir de balizadores externos a ela e aos seus sujeitos, é um julgamento não justo, pois sua defesa não pode ser pronunciada. Quando ouvimos as narrativas do que essas escolas produzem com os currículos nos cotidianos,

Nós nos recusamos firmemente a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – em uma época em que muitos condenam a escola como desajeitada à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna evidente. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e então mudar, de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 18).

Provocamos a pensar, a partir das questões levantadas pelo texto com as narrativas das professoras e os currículos produzidos nos cotidianos, as esculturas singulares de saberes que aí se fazem. Essas obras, ao mesmo tempo simples e densas como as esculturas em ferro, nos indicam presenças e produções de práticas emancipatórias enquanto processos de produção de saberes nos currículos e enquanto exercícios de fazer da escola uma escola para todos, uma escola pública. Argumentamos que os afetos e afecções estão intimamente ligados a essa possibilidade, especialmente aqueles que provocam a potência de agir. O que nos faz defender o lugar da alegria, no sentido espinosiano nos currículos e nos

processos formativos. Relacionamos a esses processos os *espaçotempos* das narrativas, que tornam possível pensar os fazeressaberes docentes de forma mais coletiva e que possibilitam fazer circular experiências e afetos capazes de contribuir para forças que mobilizem as transformações sociais.

Assim, também nas pesquisas que estamos desenvolvendo com os estudos nos/dos/com cotidianos (ALVES, 2008) e os sujeitos comuns – os praticantes desses cotidianos, nesse caso os professores –, entendemos e aprendemos que é no diálogo com os seus modos de *fazerpensar* a educação e a escola que podemos compreender e pensar os currículos produzidos, seus sentidos e suas opções *políticopistemológicas* e pedagógicas e perceber que a escola é o *espaçotempo* de encontros potentes.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de sabres**. Petrópolis: DP et alli, 2008.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 256-295

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESPINOZA, B. **Ética**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Alexandra. Composições e enredamentos nos currículos: a produção cotidiana de sentidos com a formação de professores. **Revista Teias**, v. 11, n. 23, p.1-16, julho-dez 2010.

GARCIA, Alexandra. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. et al. (Orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et alii, 2015. v. 1, p. 289-304.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. In: **37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2015, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis: ANPEd/UFSC, 2015b. v. 1.

GARCIA, Alexandra; FONTOURA, Helena A. “Guarda isso porque não cai na provinha”: pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 751-774, out./dez. 2015

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença – o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, 2010.

HARDT, Michael. O trabalho afetivo. In: **Cadernos de subjetividade: o reencantamento do concreto**. Vol. I, número 1. São Paulo: Hucitec, 2003.

HARDT, M.; NEGRI, A. 2006. O que é multidão? Questões para Michael Hardt e Antonio Negri. **Novos Estudos**, 75:93-108. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/nec/n75/a07n75.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LINHARES, Célia Frazão; NUNES, Clarice. **Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NEGRI, Antonio. **Espinosa subversivo e outros escritos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PRADO, G. V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: PRADO, G. V. T.; CAMPOS, C. M. (Orgs.). **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 7-18.

RODRIGUES, Allan de C.; GARCIA, Alexandra. As conversas nas produções curriculares cotidianas. **Revista Espaço do Currículo**, Vol. 9, n. 3, p. 423-437. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice. O social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

VIEIRA, João Guimarães. Amílcar de Castro, escultura também é coisa mentale. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 353-357, abr. 1996