



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENILDA ALVES BRANDÃO

**“VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?”: MOVIMENTOS (E)M
CURRÍCULOS DE UMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO EM
IPIAÚ, BAHIA**

Feira de Santana
2017

ELENILDA ALVES BRANDÃO

**“VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?”: MOVIMENTOS (E)M
CURRÍCULOS DE UMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO EM
IPIAÚ, BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Elenise Cristina Pires de Andrade

Feira de Santana – BA

2017

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Brandão, Elenilda Alves
B817v “Você tem fome de quê?": movimentos (e)m currículos de uma escola do ensino médio em Ipiaú, Bahia./ Elenilda Alves Brandão. Feira de Santana, 2017.
125f.

Orientadora: Elenise Cristina Pires de Andrade
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017.

1.Currículo. 2.Filosofia da diferença. 3.Ensino médio. 4.Escola Pública – Ipiaú, Bahia. I.Andrade, Elenise Cristina Pires de. II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU : 371.214



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENILDA ALVES BRANDÃO

**VOCE TEM FOME DE QUE?: MOVIMENTOS E(M) CURRÍCULOS DE UMA
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM IPIAÚ, BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 30 de março de 2017

Prof.ª. Dr.ª Elenise Cristina Pires de Andrade - Orientadora

Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano - Primeiro Examinador

Prof.ª. Dr.ª Alda Regina Tognini Romaguera - Segunda Examinadora

RESULTADO: APROVADO

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte
Feira de Santana – BA – Brasil
Home Page: <http://www2.uefs.br/ppge/> E-mail: ppge.uefs@gmail.com
Telefone: (75) 3161-8871

Dedico aos educadores e estudantes de todos os tempos que, de alguma forma, ousaram e deixaram escapar o pulsar pela vida, (res)significando o que temos chamado de educação.

AGRADECIMENTOS

AO DEUS DE AMOR.

Ao meu pai (*in memoriam*), Manoel Assis Brandão, trabalhador rural desde a infância, que, em meio às enxadas, machados, facões, sonhou um futuro “de letras” para os oito filhos e filhas.

À minha mãe, por fazer do seu exemplo meu aprendizado maior.

À querida orientadora, professora Elenise Cristina Pires de Andrade, pelos diálogos, riscos, encorajamentos, bifurcações e, sobretudo, por abrir passagem à diferença. Pela coragem inquestionável. Pela exigência em todas as partes desse texto, mais precisamente nos diálogos com os conceitos. Por ser ela mulher solta, que traz muitas outras mulheres consigo, em seus versos, dobras e reversos: leitora, menina, escritora, professora, encantadora que brinca como ninguém de des-cobrir mundos e pensares outros.

Aos professores e professoras participantes da minha banca de qualificação, pelos embelezamentos est-éticos lançados como feixes de luz sobre o meu trabalho: Alda Romaguera, Marcos Barzano e Marcos Pereira Villela.

Ao professor Miguel Almir, pela sensibilidade e ousadia.

À Professora Malena, pelos empréstimos de vida em forma de poesia.

À minha primeira professora, Josuíta Silva Gomes, leiga, porém mestre na arte de alfabetizar e contar histórias, motor que me doou encantamento, entonação na voz, a sensibilidade da escuta e, disso, a criação de novos mundos descobertos em cada história escutada e inventada.

À Professora Jussara Midlej, pelo incentivo tênue e voraz, pelas tardes de leituras e aproximações primeiras, com tantas riquezas em formas de textos.

Aos meus professores e professoras de todos os tempos escolares, cada um deles munidos de canetas azuis ou vermelhas, quadros, livros, carinhos, durezas, deixaram um pouco de si em mim e, com pó de giz, escreveram partes de minha história.

Às filhas e filhos amados, gerados no ventre e no coração: Júlia Brandão, Cássia Brandão, Caio Farias e Nelciara de Jesus.

Ao esposo-amigo-amor.

Aos meus queridos alunos e alunas de todos os tempos e idades, pelas lições escritas ou não, compartilhadas no cenário escolar e extraescolar e que jamais caberão nas (im)possíveis representações curriculares.

Aos estudantes do Ensino Médio do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, participantes da pesquisa, pela abertura, passagens e encontros-potentes-vivos.

Aos colegas do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, pelo riso e pelo risco das parcerias.

Aos muitos ex-alunos, pelos acenos e abraços.

Aos meus colegas do mestrado, pelo companheirismo e aprendizados compartilhados.

Às colegas-amigas-irmãs, Jussiana e Janaína, e suas famílias, por tanto amor e cuidado quando me encontrava estudante-forasteira-solitária.

Aos filósofos, pela ousadia.

Aos poetas, pela eloquência.

À Deleuze e Guattari, por me empurrarem para a compreensão de um pensamento em movimento ininterrupto, refúgio da criação.

À Marlucy Paraíso e Sandra Corazza, por pintarem uma grande tela sem-imagem de um currículo, encharcado de (im)possibilidades, feito celeiro carregado de sementes múltiplas, potentes.

Às manhãs, pela renov(ação).

Às madrugadas companheiras da escrita, pela quietude inspiradora.

À vida, pela completude e potência.

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.

Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.

Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.

(Cora Coralina, “Aninha e suas pedras”)

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa em educação, inserida nos movimentos do pensamento da filosofia da diferença, com os conceitos de acontecimento (Deleuze) e de potência de vida (Espinosa). As escolhas aqui elencadas tecem encontros com o pensamento de um currículo que racha com as ideias prontas e engessadas, buscando, à luz de leituras de Marlucy Paraíso e Sandra Corazza, as fomes, saciedades provocantes de possibilidades outras para pensar, estudar e praticar currículos. A produção dos dados envolveu nove estudantes das três séries do Ensino Médio da escola pública de Ipiaú, Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães, entre os anos de 2015 e 2016, três professoras e um skatista, ex-estudante dessa instituição. A cartografia, que permeou o modo de pensar essa escrita-pesquisa, fez composição com o estudo de caso, articulando uma metodologia em movimento: a bricolagem. Os percursos foram entrecortados inicialmente por algumas pistas (des) organizadas, como oficinas-dinâmicas com música e desenho/pintura em telas, produção de fotografias, que foram atravessadas por outras: criação de paródia, confecção de camisetas, conversas virtuais pelo grupo de *whatsapp* e entrevistas informais. Intentamos aqui empreender, a partir de análise dos materiais produzidos pelos estudantes e colaboradores, em nossas itinerâncias *bricoleurs*, (im)possibilidades de se apreender os currículos do Ensino Médio, como brechas que (re)configuram acontecimentos e atijam-desencadeiam o fluxo intenso da vida como potência criativa.

Palavras-chave: Currículo. Filosofia da diferença. Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative research in education, inserted in thought movements conforming to philosophy of the difference, based on Deleuze's event concepts and based on the power of life according to Espinosa. The choices we make here it is for a curriculum that goes beyond ideas that are ripe to be used by subjects. It searches on Marlucy Parayso and Sandra Corazza's readings the hungers, the desire to satisfy them, establishing other possibilities for thinking, studying and practicing curricula. Data-building process happened at the public school Luiz Eduardo Magalhães between 2015 and 2016 years in Ipiaú town and involved nine students of three grades from high school, three women teachers and one skater who is a former student of this school. The cartography, which permeated the way of thinking this writing-research was based on case study, articulating the bricolage as methodology in movement. First of all, I used some (un)organized strategies, such as: dynamic workshops with music and drawing/painting on canvas, photography production, besides parody, T-shirt making, conversation groups on whatsapp and informal interviews. In this way, from material analyses produced by students and collaborators in our bricoleur experiences, we undertake (im) possibilities to understand High School curricula, as means that (re) configure happenings that push and unleash the intense flow of life like creative potency.

Keywords: Curriculum. Philosophy of difference. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Falas de colaboradores da pesquisa e aparecerão na íntegra intercortadas ao texto

ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Figura 2 - Tela/ produção do estudante E. F., 2ª série C, setembro 2015. 29

Figura 3 -Fotografia e fala do estudantes R.S ., 3ª série C, novembro 2015. 30

Figura 4 - Skatista A. C., setembro 2016.

ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Figura 5 - Estudantes da 3ª série do Ensino Médio do CMLEM nas apresentações do Model' Art-2015 46

Figura 6 - Skatista A. C., setembro 2016.

ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

Figura 7 - Composição de imagens dos estudantes participando oficinas-dinmicas. 58

Figura 8 - Fotografia produzida pela estudante C. S. 3ª série C, outubro 2015. 61

Figura 9 - Tela/produção do estudante E. F. 2ª série C, setembro 2015. 75

Figura 10 - Tela/produção do estudante C. A., 3ª série C, setembro 2015. 77

Figura 11 – Estudantes no encontro IV, dezembro 2015. 79

Figura 12 - Tela/produção do estudante F. M., 1ª serie B, setembro 2015. 82

Figura 13 - Fotografia produzida pela estudante B. S., 1ª serie B, novembro 2015. 87

Figura 14 - Tela/produção do estudante J. V. L., 3ª série C, setembro 2015. 88

Figura 15 - Tela produção da estudante B. S., 1ª série B, setembro 2015. 90

Figura 16 - Fotografia produzida pelo estudante J. V. L., 3ª série C, novembro 2015. 93

Figura 17 - Fotografias produzidas pelo estudante R. S., 3ª série C, dezembro 2015. 92

Figura 18 - Tela/produção de J. S., 1ª série B, setembro 2015. 102

Figura 19 - Fotografia produzida pelo estudante C. A., 3ª série C, outubro 2015. 102

Figura 20 - Estudante E.C. L. em exposição de artes, outubro de 2016. 104

Figura 21 - Estudante do Colégio Ciranda das Letras. 114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMLEM	Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães
ECL	Escola Ciranda das Letras
Formate	Formação docente: memória, subjetividade e territorialidade.
Ideb	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Odeere	Órgão de Educação e Relações Étnicas.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Uesc	Universidade Estadual de Santa Cruz
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

VESTÍGIOS PROVISÓRIOS DE MIM	14
PALAVRAS PRIMEIRAS	22
OS MEIOS-COMPOSIÇÕES DO NOSSO PESQUISAR	33
Cartografia: (re)alimentando o pensar a pesquisa	35
Estudo de caso: o pensamento em ação	37
O campo, o caso	39
Aproximações primeiras: tempo de olhares	40
Bricolagens: garimpagens	47
ATIÇANDO DIFERENÇAS E FOMES NOS CURRÍCULOS	51
CURRÍCULOS: VAPORES, ACONTECIMENTOS	72
ENTRE AS BRECHAS DO CURRÍCULO: POTÊNCIA DE VIDA	83
CONSIDERAÇÕES JÁ-MAIS FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114
ANEXO A -Termo de consentimento I	119
ANEXO B - Termo de consentimento II	120
ANEXO C -Roteiro de visitação I	121
ANEXO D -Roteiro da oficina-dinâmica I	122
ANEXO E -Roteiro da oficina-dinâmica II	123
ANEXO F -Roteiro da oficina-dinâmica III	124
ANEXO G - Roteiro para conversa/entrevista com professores e skatista	125

VESTÍGIOS PROVISÓRIOS DE MIM

Nas linhas que seguem, falarei um pouco da pessoa que escreve na intenção de inteirar o leitor sobre as minhas itinerâncias, nascentes descontínuas deste pesquisar. Em vagos momentos, introduzo encaixes de pedaços de mim que abrem fendas, gotas da minha infância, adolescência, vida de estudante, exercício da professoralidade, convivência com estudantes e colegas professores: currículos-vida. Experienciações nos modos como venho sendo professora.

Não se trata de narrativas de vida – roço com ela, danço de rosto colado, mas saio seduzida por outros encantos que aqui chamarei vestígios vivos, para celebrar os rasgos que vão compondo as linhas interrompidas dos meus fazeres, viveres, (con)viveres. Janelas que se abrirão e se fecharão muitas vezes, mescladas entre as dobras que se movimentam em alguns trocadilhos, mas também caminhos que escolhi; um desses, professora de filosofia, e daí, por certo, a grande motivação em pesquisar com a diferença e os acontecimentos.

Os *vestígios vivos* que escrevo dizem da pesquisa, do pesquisar e dos currículos que atravessam os meus quarenta anos de (con)vivência com as muitas escolas, partilhando ou não suas sutilezas e durezas. “Não quero simplesmente, recompor minha história. Quero tornar evidente (um pouco, que seja), as entranhas de uma subjetividade, as composições dos meus estados de ser, passados e atual.” (PEREIRA, 2013, p. 62). Penso essas interferências-construções-desconstruções como pontos-meios potencializadores para “fazer passar os afetos: é isso que parece gerar brilho.” (ROLNIK, 1989, p. 46), que empurra esse pesquisar nos espaços e modos de pensar os currículos, as potencializações, a vida. Ah, só mais uma coisa: foi inevitável que esses tais vestígios vivos respingassem em todo trabalho, por isso, de vez em quando, quase como acontecimentos, eles tomarão corpo neste escrito e subirão à superfície destas folhas. São traços das minhas experiências nas escolas e na vida que mesclo no contexto da escrita de modo (des)avisado e (des)ordenado. Autorizo-me, nesses fazeres, a tentar fazer emergir os currículos e os modos como por eles afeto e sou afetada.

*

Uma humilde família de oito filhos de uma cidade do interior da Bahia, este é o meu lugar. Lá cresci e recebi as primeiras lições da escola e da vida. A carência dos recursos

materiais era presente em cada canto da minha infância, porém, não tão forte a ponto de impedir os sonhos que cresceram junto comigo, dentre eles, o de um dia, ser professora.

“Quando a estagiária da segunda série primária entrou em nossa sala de aula, estávamos todos ansiosos. A recomendação da professora regente era: o primeiro a sair da linha não fará as provas da unidade e irá direto para a prova final. É claro que todos trataram de ficar bem quietos. Mas o encanto da estagiária desfez o nosso medo. A sala enfeitada com aqueles cartazes de tecido gigantes trazia o tema dos sete anões, e todo dia era dia de novidade: um dia, jogos, no outro, histórias, músicas, pintura... Cada gravura, cada tarefa linda, ilustradas, sonorizadas, fizeram-me aprender rapidinho as tão difíceis continhas de três parcelas. Dormia cedo para acordar mais cedo ainda, somente para chegar à porta da casa da estagiária e acompanhá-la até à minha escola. O ofício de carregar a grande sacola de cartazes era minha tarefa mais prazerosa; mal aguentava, mas nem me importava: era a minha missão mais bonita e importante. Endireitava a coluna e seguia orgulhosa. Até que o dia da festa de encerramento chegou, o saquinho feito de pedaços de feltro e o envelope que trazia um papai Noel com barba de algodão se perderam com o tempo, é claro, mas a imagem da estagiária e cada aula que ela fez acontecer, imprimiram a vontade na menina de sete anos: quando eu crescer, vou ser estagiária.” (vestígios vivos)

Sob os olhares e cuidados dos meus pais, negros, trabalhadores rurais e semianalfabetos, aliados às leituras e estudos, fui me fazendo professora. Como testemunha da escolha, o perfume do limoeiro que vinha do sombreado quintal da casa simples. Enquanto os quatro irmãos mais velhos riam da menina que se imaginava professora, os dois mais novos serviam-me de alunos-cobais-aprendizes das lições que eu ensinava, embora eles pouco as compreendessem. Professorar era o que eu queria ser. Esse fascínio me fisgou bem cedo na vida, e continua a imprimir marcas em mim.

A escola pública onde iniciei meus estudos, no final da década de 1970, era carente de quase tudo. No entanto, o que faltava em materiais era compensado, em parte, pela dedicação de alguns professores, e isso fazia dela uma boa escola. Ao menos aos meus olhos. No primeiro dia de aula, lá estava eu: farda limpa, olhos curiosos, os cabelos crespos tão bem trançados que logo revelavam o cuidado e o prazer em estudar. Sabia que ali era, na verdade, o celeiro dos meus sonhos; o único caminho com o qual podia contar.

“O caderno de desenho era obrigatório para a minha turma – terceira série primária –, mas a família numerosa não tinha condições de atender aos requisitos básicos, digamos assim, de todos os filhos e filhas. Às sextas-feiras, após o recreio, a professora pedia que nós pegássemos o caderno e reproduzíssemos nele a gravura que ela punha sobre a mesa. Eu fazia em caderno de pauta mesmo, o único que tinha, mas adorava aqueles momentos, aquelas linhas, aquelas cores. Sempre dava um jeitinho de esticar um pouco o que a professora havia proposto: se era paisagem, acrescentava um animal; se era um jardim, lá estava o meu coqueiro... A professora olhava as minhas produções e dizia, com ar de reprovação: ‘sempre você, já gosta de enfeitar as coisas’. Sentia que ela não apreciavamuito, mas, alguns anos depois, a pintura se tornou minha primeira profissão, com ela ganhei os primeiros centavos, e nunca mais as linhas, as cores, as curvas e as artes abandonaram a minha vida.” (vestígios vivos)

De todas as lições ensinadas na classe, as histórias narradas pela professora eram as que mais me fascinavam, e as elegi como companhia extraescolar. Foi com elas que atravessei os anos da minha infância. O acesso a livros não era tão fácil, mas a minha turma da antiga oitava série criou um mutirão de trocas entre os alunos, e desse modo me fiz leitora e um pouco escritora, romântica e romancista, amante das poesias e das palavras interrompidas: nada me deixa tão abismada quanto o poder de alguns autores em descrever uma cena inteira com pouquíssimas palavras e, ainda assim, despejar emoções intensas. A noite chegava e meu pai dizia: ‘apaguem essas luzes, vocês querem deixar meus bolsos vazios com a conta de luz?’ Comprei algumas velas e, quando o romance tinha enredo de suspense ou terror, o quarto semi-iluminado deixava tudo mais fascinante e intenso.

(Lembro-me deste poema, “Canção Entre Parênteses”, do poeta paulista Guilherme Almeida. Ele se encontrava entre as páginas do livro de Língua Portuguesa, quando cursava a antiga 8ª série primária.)

Que bom que você veio!
 (Estava de ouro na janela o poente:
 E cerrei a janela calmamente;
 No meu cigarro havia um céu inteiro
 E deixei-o apagar-se no cinzeiro
 O romance que eu lia era o mais lindo:
 E marquei minha página sorrindo;
 O meu sorriso era o melhor que existe:
 E desfolhei-o docemente triste;
 A frase que eu pensava era tão louca:
 E fechei para um beijo a minha boca;

Nos meus olhos a vida ia cantando:
E olhei para você quase chorando...)
Que bom que você veio

Com essas leituras, noites e velas atravessei boa parte da minha adolescência até chegar ao curso de magistério. O estágio na turma de quarta série primária, no período vespertino, do Grupo Escolar Nossa Senhora da Conceição, na cidade de Ubatã, interior da Bahia, foi uma experiência importante e edificadora, de uma intensidade crescente. Recortei pedaços das memórias da estagiária que tive na infância e procurei ao máximo me espelhar nos bons exemplos que ela deixou. A professora de prática de ensino, bastante rigorosa, chegava de surpresa nas aulas, encaminhava-se para o fundo da sala, lá sentava e começava a fazer suas anotações. Os meninos e meninas ficavam intrigados e quietos, quase não levantavam os olhos. Eu também tremia, mas disfarçava bem. Depois de umas três ou quatro visitas surpresa, ela pediu os planos de aula para corrigir, deu um visto em caneta vermelha e no canto anotou a palavra “parabéns!”. O fim do estágio chegou, era momento de preparar relatório e pensar no futuro. Precisava muito trabalhar, mas gostaria mesmo era de estudar...

“Quando as cortinas se abriam, o corpo moreno, que pesava 45 quilos, tremeu de frio e de medo. Era a menina de dezesseis anos se apresentando com o grupo de artes Canoatan¹ no teatro Municipal de Ilhéus, num espetáculo para um público de pouco mais de setenta pessoas. Daquele ano de 1989, dentre as frases que saíram da minha boca, uma ficou: ‘Entra ano e sai ano, e o povo ao deus dará. E se deus não der?’. No final da noite, uma placa de premiação gravada com o meu nome: atriz revelação, foia primeira e última. Breves passagens, infinitas aprendizagens. A experiência dos passos no teatro me conduziu ao curso de filosofia. Essa fase passou, mas a roupa da irreverência aderiu em mim.” (vestígios vivos).

Aos dezessete anos, recebi o diploma de professora. Lembro-me bem do tremor dos braços do meu pai ao me acompanhar na formatura daquela turma de sessenta e quatro jovens professores. Ele então dizia, segurando a emoção: “Eu não sei as letras, mas minha fia é professora.” Aquele canudo-diploma continha tanto suor e lágrimas embutidos em suas linhas que jamais caberia num memorial-vida-acadêmico. A vida segue carregada de sentidos nas entrelinhas. Quanto a mim, jovem professora, mais um punhado de sonhos.

¹ Grupo de artes cênicas de Ubatã - BA, atuante nas décadas de 1980 e 1990.

“Todos os anos, a escola municipal de Ensino Fundamental, onde também trabalho desde o ano de 2002, ao se aproximar o dia dos professores, criava uma pequena urna e, do lado dela, um cartaz com algumas qualidades que deveriam ser atribuídas aos professores da escola, como uma forma de homenageá-los. As qualidades destacadas eram inúmeras, desde o mais pontual, exigente, até o mais bonito... Era uma algazarra entre os estudantes e os professores que, embora tentassem disfarçar, mal continham a ansiedade, na expectativa de chegar o dia da festa, para receber o tal troféu-destaque acompanhado de aplausos e coisa e tal. Já faz alguns anos que a escola deixou de realizar esse evento, mas até hoje não consigo entender muito bem por que, em todas as edições, deram-me o troféu de professora mais alegre da escola. Ao levantar-me para receber o prêmio, sempre me pediam para dizer algumas palavras, e eu afirmava: ‘esse prêmio é maracutaia, pura balela, é claro que todos sabem que eu sou a mais bonita!’ Risos. Era bem gratificante receber aquele pequeno porta-retratos com a minha foto acompanhada da frase ‘professora alegria’. Para adoçar, um bilhetinho que recebi de uma ex-aluna, recentemente, pela rede social, em que ela dizia: ‘Sdds professora linda. Até hj não encontrei uma professora de Filosofia assim tão completa como vc. Vc poderia tá nos seus piores dias, mas sempre fazia a gente sorrir...’ (J. S. em outubro de 2016). Até que eu gostaria de receber um prêmio diferente... Mas não pensem que é fácil ser alegre. É alegria em potência, jamais alegria por alegria. Pelo sim, pelo não, sei que essa alegria, que muitos acreditam que a mim pertence, é uma troca entre a arte de ensinar e o privilégio de viver amando o que faço, apesar das pedras do caminho.” (vestígios vivos).

Como primeiro emprego, uma turma da então segunda série primária de uma escola particular da cidade onde nasci e fui criada. Tão logo me vi professorando, já era momento de abandonar a classe, pois fui aprovada no primeiro vestibular que prestei, para filosofia, na Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), localizada a aproximadamente 120 km da minha cidade natal. Atribuo essa conquista à dedicação que sempre tive aos estudos e às histórias companheiras. Junto com a alegria da aprovação, um universo desconhecido me enchia de medo. Era momento de voos mais altos.

Eu não tenho mais a cara que eu tinha
 No espelho essa cara não é minha
 Mas é que quando eu me toquei, achei tão estranho
 A minha barba estava desse tamanho
 Será que eu falei o que ninguém ouvia?
 Será que eu escutei o que ninguém dizia?

(Titãs, “Não vou me adaptar”²)

“Na primeira aula da disciplina Psicologia I, daquele primeiro semestre do curso de Filosofia, a professora entregou um livro diferente a cada estudante da sala. Avisou que elessem parte da sua biblioteca pessoal e, por isso, deveríamos ter o cuidado de não dobrar, rasurar, riscar etc. Anunciou, em seguida, que a partir das próximas semanas sortearia dois estudantes por vez para apresentarem o conteúdo das obras. Durante a semana, li e fiz anotações. No primeiro sorteio feito pela professora, saiu o meu nome. Comecei, então, a ler as anotações do caderno, tentando olhar para os colegas, mas a insegurança diante de conteúdos que jamais tinha visto ficava bastante evidente. Ainda assim continuei, até que, minutos depois de ter começado, a professora interrompeu: ‘Pare. Isso aqui não é uma aula de escola primária!’, disse ela. E continuou: ‘Lhe darei mais uma chance, a última. Daqui a duas semanas volte e me apresente uma aula decente’. Nas duas semanas seguintes meu mundo era psicologia: reflexos, atos habituais etc. E no dia combinado, a tal aula decente: expliquei com precisão, exemplifiquei de muitas formas, arranquei aplausos dos colegas e um oito e meio da professora. Pensei comigo que talvez o ato de ensinar sob pressão poderia até ter seus ‘efeitos’, mas não deixava de ser cruel.” (vestígios vivos).

A vida acadêmica me conduziu a mais dúvidas do que certezas. A inquietação trazida da infância encontrou ressonância na filosofia, mas a sobrevivência tem seus custos. Trabalhar em escolas particulares para me manter na faculdade foi a condição que encontrei para concluir a graduação e, nos anos consecutivos, as pós-graduações. O primeiro curso de pós-graduação, em didática e prática de ensino na Faculdade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, foi bastante inspirador. Passava horas pesquisando e criando dinâmicas, jogos e modos de trabalhar os conteúdos disciplinares, com o propósito de tornar as aulas mais dinâmicas. No entanto, desejava um pouco mais.

A batalha pela aprovação em concursos públicos para professora de Filosofia da Educação Básica durou alguns anos, mas se concretizou em 2002, possibilitando-me continuar investindo na minha formação. A segunda pós-graduação veio como consequência

²Composição de Arnaldo Antunes, álbum WEA 1998.

de dois outros cursos de extensão e didática que fiz na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), na área de Antropologia, com ênfase em cultura afro-brasileira e indígena.

“Essa é a parte do curso compreendida como divisora de águas’ – falou a coordenadora e idealizadora do curso de pós-graduação em Antropologia e cultura afrobrasileira e indígena. Continuou: ‘Certamente aqui se afastam os que não conseguem superar os preconceitos históricos, enraizados no modo de compreender as religiões de matrizes africanas. Fiquem livres para escolher, porque quem entrar neste ônibus estará indo para um terreiro de candomblé na região de Passé e deve assumir a postura de educador-pesquisador: colocar o respeito, a cultura e a religiosidade do outro e a busca do conhecimento acima de tudo’. E, assim, alguns estudantes se foram, mas outros ficaram, dando continuidade ao oitavo módulo de aulas daquela pós-graduação. A viagem de Jequié até Passé durou algumas horas, mas, chegando ao terreiro, aqueles espaços, aquele povo, aquele aconchego, aquelas roupas e o cheiro daquela comida derrubaram todas as imagens assombrosas gravadas na minha memória desde os primeiros anos de vida. É rico e é lindo ter acesso a pedaços da própria cultura, tão minha, e que sempre me foi negada.” (vestígios vivos).

Essa experiência me serviu como ponte, contribuindo para enfrentamentos, (des)fazimentos e (re)organizações nos campos pessoal e profissional. A terceira pós-graduação, ainda em andamento, devolveu-me definitivamente às minhas origens acadêmicas, embora nunca as tivesse de fato abandonado: Filosofia contemporânea na Uesb. Esse curso surgiu no mesmo período em que iniciei a minha participação no grupo de estudos Formação Docente: Memória, Subjetividade e Territorialidade (Formate), na mesma instituição. Essas investidas me possibilitaram dar mais um passo na vida acadêmica, buscando uma linha de pesquisa em um curso de mestrado na qual eu pudesse articular os encaminhamentos formativos que venho desenvolvendo nesta experiência e(m) formação, ao longo desses vinte e dois anos de vida professoral com a filosofia. Por isso, o Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi o próximo passo. Essa casa acolheu os meus ideários, trabalhos-estudos-pesquisas, e vem contribuindo grandemente com esse fluxo-formativo pessoal e profissional. Desta forma, estudar, professorar e atravessar madrugadas em leituras e trabalhos têm sido a minha condição/escolha: fluxos intensos que me revigoram a alma.

“Pergunta de uma professora no II Educon, em 2014, onde estive presente e apresentei trabalhos, após a palestra do Prof. Dr. B. C.: ‘Tenho participado de encontros sobre educação, alguns até de dimensão internacional, mas sempre volto para a minha cidade, no interior de Pernambuco, e para minha escola de Ensino Fundamental, onde trabalho com a sensação de que nós, professores, somos os culpados pela educação nunca avançar. Também fico imaginando porque a cada encontro de que participo as metodologias apresentadas que mais se destacam nos discursos dos palestrantes são as do debate, do diálogo e da educação cada vez mais voltada para a inclusão e para a vida dos estudantes, enquanto a maioria dos professores que tenho na universidade ainda adota a postura do autoritarismo, da rigidez e da concretização das linhas tradicionalistas. Qual a saída que o senhor propõe para esses problemas?’. Imediatamente, o público se levantou para aplaudir a professora, quando a plateia do auditório da Universidade Federal de Sergipe (UFS) silenciou, C. B. pronunciou-se: ‘Eu não sei. Não vim aqui trazer fórmulas prontas nem respostas certas. Se houver alguma a ser buscada, iremos descobrir juntos.’” (vestígios vivos).

Ora professorando nas classes de escolas públicas, onde estou professora de filosofia, ora investindo numa formação que caminha sempre para o inacabado, tenho me inscrito na estética da *professoralidade*, conceito criado por Pereira (2013, p. 52) que assim a define: “A professoralidade [...] é uma marca produzida no sujeito.”, um processo formativo contínuo, permanentemente móvel, autocrítico, dos sujeitos que se compreendem como professores. É nesse campo que busco composições e movimentos.

PALAVRAS PRIMEIRAS

Essa é uma pesquisa qualitativa em educação, alinhavadas às composições que permeiam todo o texto. O intuito é buscar conferir-lhe um estado alquimista, fugitivo, movente. Articula-se com alguns conceitos de autores pós-estruturalistas, em aproximações com a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, em seus deslizos propositais no campo da criação dos conceitos. Os currículos, ou as (im)possibilidades de pensar os currículos como acontecimentos potentes, vivos, no solo da diferença, é a questão que nos toca e nos mantém em linhas sempre a compor-se.

Nesse sentido, sou conduzida a tomar a posição de *bricoleur*³, articulando nuances com a cartografia e o estudo de caso em conversações com alguns estudantes e professores do Ensino Médio. As aproximações presenciais e virtuais com esses colaboradores foram condizendo outros movimentos dentro da nossa própria pesquisa. Utilizando desta mobilidade e das itinerâncias que algumas autoras como Paraíso e Corazza vêm pensando no campo do currículo, intento acionar olhares-pensares-fazeres outras (im) possibilidades curriculistas: deslizantes, moventes, vapores a externar-se.

Assim, sou atçada a tentar esmiuçar as rachaduras dos currículos pensados como acontecimentos; seguir seu tracejos, linhas ou interrupções. Saber onde quebram, se quebram, e quais potências ajudam a des-articular, pulsar. Para isso, alçamos diálogos com os conceitos, mas também com os estudantes, as vozes, as palavras, as produções, as criações, os silêncios, as imagens, os espaços-tempos a serem formados. O leitor haverá de notar que coloco os verbos na primeira pessoa do plural e que, eventualmente, retomo a primeira pessoa do singular, é que muito embora estivesse apenas eu na escola, os passos-pistas da pesquisa foram todos pensados com minha orientadora e, juntas, (des)montamos nossas itinerâncias.

Tomamos o movimento em todas as partes da pesquisa, inclusive na escrita, por isso a des-ordem é o nosso passo mais acertado, assim como a variação das pessoas. Continuamos improvisando e mesclando vestígios vivos, partes das produções realizadas com os participantes da pesquisa, trechos de falas, imagens, currículos, algumas análises. Seguimos apresentando uma situação ocorrida no ano de 2014, que muito nos inquietou:

Era para ser apenas mais uma aula no tempo/espço do cotidiano escolar, numa turma do turno matutino do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Professora

³“A palavra francesa *bricoleur* descreve um faz-tudo que lança mão das ferramentas disponíveis para realizar uma tarefa.” (KINCHELOE, 2007, p. 15).

Celestina Bittencourt, na cidade de Ipiaú, interior da Bahia. Ao chegar à classe, munida com todos os aparatos pedagógicos (livros, apostilas, canetas de quadro etc.), na esperança de “dar” uma boa aula, percebi, no fundo da sala, um dos alunos arrancando, timidamente, de um violão notas introdutórias acompanhadas de olhares atentos que vinham de todos os cantos da sala. Uma voz baixinha pediu então: “Professora, deixe ele tocar!”. Outras vozes se juntaram a ela e formaram um coro no mesmo pedido. A aula prometia sair dos trilhos oficiais do currículo e ser “diferente”.

Ainda tomada pela surpresa da situação incomum, propus uma negociação para além do pedido: os alunos deveriam mostrar, acompanhados ao som do violão do colega, tudo de mais lindo que soubessem cantar, tocar, recitar, expressar. O exercício de beleza singular que ali se iniciou certamente produziu uma marca nos sujeitos presentes na classe e em todos os outros que vieram espiar do corredor. Não demorou muito e o professor do horário seguinte apareceu na porta da sala apontando o relógio em seu braço. Cuidei de pegar o meu material e sair apressadamente. A aula havia passado em segundos, pensei. Mas não passou. Atiçou uma inquietação-provocação que, por sua vez, desencadeou outras.

A cantoria revelava, em letras e composições diversas, um pouco dos saberes que os educandos trazem consigo, acompanhada de uma alegria em revelá-los no espaço escolar. Ao mesmo tempo, apontava para as provocações dentro de um campo curricular engessado, fechado, edificado, pronto. Instigamos um olhar outro, (de)formado, ou seja, para além das formas previamente estabelecidas. Um currículo que se encanta, racha e convida para uma vazante-fluxo que não cessa de promover a vida.

Pensar os currículos do Ensino Médio com alguns conceitos de Gilles Deleuze é um risco que corremos, um desafio que exige aberturas, olhares outros, isso porque o pensamento da filosofia deleuzeana não se refugia em conceitos e determinações representativas, essencialistas e/ou transcendentais, busca um pensamento sem imagem, cria-se. Como bem afirma Tadeu, Corazza e Zoran (2004, p.134), “Deleuze tem muito pouco interesse nas ‘coisas’ e isso resume toda a sua ontologia [...]”. Não são as coisas ou os conceitos sobre elas que ocupam o sentido da sua filosofia, mas “O que importa é o movimento mesmo, o fluxo a corrente, a torrente de vida [...]” (TADEU, CORAZZA, ZORAN, p. 134-135). É nesse sentido que Vasconcelos (2005, p. 1218) afirma que

[...] a filosofia de Gilles Deleuze é um permanente diálogo e uma conjugação entre o filosófico e o não-filosófico, e a não-filosofia desempenha um papel preponderante em seu pensamento, não apenas com relação ao estilo de sua escrita, mas fundamentalmente de modo

problemático. Isso significa que a não-filosofia é utilizada como linha de fuga em face das armadilhas impostas pela representação clássica.

Amparamo-nos, por assim dizer, nas linhas filosóficas deleuzeanas, que ultrapassam as problematizações e arriscam-se no terreno das invenções. Assim amparados, utilizaremos alguns conceitos deste filósofo no corpo desta pesquisa, ora buscando balançar as edificações curriculistas, ora dançando com as (im)possibilidades em pensar um currículo-meio. São essas potencialidades que nos movem, inquietam, seduzem.



Figura 1- Falas de colaboradores da pesquisa. Fonte: Elaborada pela autora a partir de material da pesquisa.

A imagem de fundo é de um jambeiro que fica do lado esquerdo do portão de entrada do CMLEM, nos movimentos bricoleurs cartográficos em que nos inscrevemos, somos acompanhados por ela em quase todo o processo.

O chão tingido do rosa das flores que se soltavam e as manhãs banhadas em luz convidavam ao descanso, ao ócio criativo, à poética, à vida. Promessas de que os frutos brevemente viriam e se transformariam em sementes e novamente frutos e repetidamente sementes. “Não acrescentar uma segunda e uma terceira vez à primeira, mas elevar a primeira vez à enésima potência.” (DELEUZE, 1998, p.11). O movimento de vida produzido pelo jambeiro nos incitava sempre a retornar, a repetir na dinâmica da (re)criação.

A imagem-jambeiro presa ao cotidiano escolar instalou-se como promessa-broto. Assim, “A simplicidade do múltiplo vai aparecendo. No processo de se avizinhar e habitar o campo depara-se com um universo muito mais plural e rico.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 141). Silenciosa, abre sombra entre o cimento das construções e, em resposta aos uniformes de cores sóbrias, o chão tingido de pólen-púrpura, como quem diz: é abundante em mim a sombra, a cor e a potência criadora e renovadora da vida sobre o plano de imanência: “Dir-se-á da pura imanência que ela é UMA VIDA, e nada mais. Ela não é imanência à vida, mas a imanência que não está em nada é ela mesma uma vida.” (DELEUZE, 2016, p. 179, realce no original).

O jambeiro do CMLEM, também jambeiro-testemunha dos encontros e das afetações. Suas folhas respiram vozes, sussurros, frases não ditas, porém implícitas nos olhares dos que ali se aconchegam. Jambeiro confidente, confiante, acolhedor. Jambeiro não arbóreo-não-arbóreo, pois, embora estacionado na sua condição de árvore, subtrai-se à simples diferença e dilui a dureza do solo em novas configurações de luz-imagens. Tão árvore, porém, não basta a si mesma, configura-se em frescores, cabana-abrigo, acolhimentos, telhado movente.

Aparentemente estática, esconde o vento e o tempo não cronológico e suas fases renovadoras atizam a promessa de flores e frutos permanentemente moventes num enamoramento da vida por si mesma, talvez uma expressão do poema de Gibran (1990, p. 16) “[...] a vida na ânsia por ela mesma”. Sua presença silenciosa e potente nos empresta embelezamentos, nos ajuda a traduzir os limites porosos entre os espaços do nosso campo-escola e o que nos encharca do movimento próprio da re-criação.

Os fragmentos de frases ditados sobre a imagem do jambeiro foram ditos/escritos por alguns dos participantes da pesquisa, expressões que se apresentam à superfície como brechas e/ou possibilidades para pensar os currículos. Chegaram por meio de situações diversas, sempre nos posicionando mais como ouvintes do que falantes. Foram recepcionadas por nossa condição pronta e sensível. E dessa maneira, tal como indicamos autores acima, um universo múltiplo e plural foi se externando, formando um fluxo incessante que, de certo modo, re-alimenta todo esse pesquisar.

Novamente em busca de composições, observamos como Deleuze e Guattari vão se inscrevendo num campo filosófico solto, criativo ao não proporem modelos, formas, fórmulas. Antes, convidam a pensar e fazer filosofia como fluxos incessantes de produção e criação de conceitos. “Evidentemente não daquele que poderia ser comum a todas as filosofias: do universal, do verdadeiro, do belo e do bem.” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 4). Por vezes, os conceitos que buscam operar são passagens para a compreensão da filosofia de modo múltiplo e dinâmico, sempre articulada à criação.

Nessas leituras, com Deleuze, Guattari, Paraíso, Espinosa, atrevemo-nos a buscar ressonâncias com a diferença como um plano de pensamento em que “Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si.” (PARAÍSO, 2010, p. 588). Nas afirmativas da autora, percebemos brechas que podem ser estendidas a outros pontos, na tentativa de manter o fluxo do pensamento curricularista. Compreendemos serem esses espaços forasteiros, onde se desdobram (im)possibilidades também em pensar o currículo como acontecimento, entendendo acontecimento “[...] como cristais, [que] não se transformam e não crescem a não ser pelas bordas, nas bordas.” (DELEUZE, 1974, p. 14). Pelas brechas da diferença potencializada, autorizo-me a indagar: pode um currículo do Ensino Médio vazar, rachar e fazer-se sempre outro como acontecimento? Quais potências de vida ele desencadeia?

“Era 1983 e eu estava na quinta série, turma A. Sala lotada de garotinhos e garotinhas entre 10 e 11 anos que se amontoavam na única escola da rede estadual da pequena cidade. O professor de TAV (técnicas audiovisuais) entrou na sala com um ar muito sério e começou a desenhar na lousa umas linhas com uma grande régua de madeira, pedindo que reproduzíssemos no caderno. Eu seguia todos os passos veementemente, mas não tinha régua, por isso minhas linhas ficavam meio tortas. A cada traço que ele fazia, falava o nome da linha e pedia que repetíssemos... Repetíamos. Eu tentava acompanhar todos aqueles desenhos retos, mas, rapidamente, ele apagava o quadro e as minhas linhas tortas ficavam

ainda mais incompletas. Tentei fazer perguntas, mas ele pediu que eu copiasse e logo entenderia. Eu nunca vi coisa tão difícil! Em minha casa, à luz de velas, tentava reproduzir as linhas e relembrar os seus nomes, sem sucesso. Tive então a ideia: anotaria o que podia num pequeno papel, e pegaria escondido na hora da prova que aconteceria na manhã seguinte. Mesmo com muito medo, coloquei a ideia em andamento. No dia seguinte, lá estava ela: a prova e o tal do espaço em branco para traçar as tais linhas. Nada do que eu havia anotado na minha “pesca” estava na prova, mesmo assim, resolvi consultá-la. Olhei para o professor, ele estava de costas... Era a minha chance, mas, num minuto, virou-se e veio em minha direção. O pedacinho de papel, suposta pesca, dissolveu-se no suor de minhas pequenas mãos. Ele me pediu o papel em voz alta, enquanto a turma toda acompanhava a cena. Eu fiquei muda. Ele pediu de novo e eu, toda enrijecida, nem levantava os olhos, sentia meu rosto queimar e o xixi escorrer por minhas pernas. Ele virou para pegar a caneta e, nesse instante, engoli o pedaço de papel. Os colegas gritaram: ‘Ela engoliu, professor, ela engoliu!’. Senti a régua de madeira tocar com força meu braço magro. Ele anotou um grande zero na minha prova e, em seguida, recolheu-a da minha mesa. Pediu que eu saísse da sala com voz ríspida, mas as minhas pernas não tinham força de movimento... Ele gritava ainda mais. O zero e a “reguada” doeram menos que a humilhação. “Naquele ano, fiz prova final de TAV, e ganhei um apelido dos colegas: ‘arraia mijona’.” (vestígios vivos).

Seria uma tarefa bastante árdua, impossível talvez, esgotar todas as faces e interfaces dos currículos presentes na narrativa dos vestígios vivos que venho traçando. Porém, podemos afirmar que, em muitas situações, os currículos marcam e des-configuram vidas. São cacos de vidro profundos na pele, tão cortantes que atravessam mais anos, décadas, tempos. Por certo, o ocorrido na aula de TAV é um bom exemplo desses cortes. Mas os currículos também são elásticos, solúveis e não resistentes a um olhar mais profundo que se debruce sobre eles. Por mais rígido que seja um currículo, há de existir o trovar de um violão nos cantos das salas de aulas, inquietações que emergem do movimento da própria vida e que convidam às fugas, vazantes, des-configurações, diferença.

Sugiro que é sobre um plano-tecido, que abrigue temporariamente uma composição e envolva acontecimentos curriculares, que encontramos possibilidades-outras. Tomamos a ética de Espinosa como aliada dos encontros potencializadores da vida e da alegria. Espinosa, que tanto impressionou Deleuze, é, sobretudo, um diferencial no campo ético-moral; ele sinaliza: “A Ética nada tem a ver com os deveres. [...] quem age por dever não é

autônomo, não é livre, age por mandamento.” (ESPINOSA, 1983, p. 13). Não se trata da formulação de regras a serem impostas sobre a vida, mas da vida, ela mesma, como possibilidade de encontros potentes.

A força ou *conatus* está, segundo Espinosa, naturalmente presente em nós. Embora considerando a presença dessa força para a preservação da vida, Espinosa pensa os encontros alegres como agentes capazes de efetivar essa preservação e ampliá-la. No entanto, estes encontros necessitam ser acionados por meio das ações. Assim destaca Espinosa (1983, p. 14)

Cada *conatus* está perpetuamente relacionado com outros e cada um pode realizar uma verdadeira guerra contra os demais para poder preservar-se, e o mundo exterior surge como um conjunto de causas que podem aumentar ou diminuir o poder do *conatus* de cada um. A ação consiste em apropriar-se de todas as causas exteriores que aumentem o poder do *conatus*. A paixão, em deixar-se vencer por todas aquelas que diminuem seu poder.



Figura 2 -Tela/produção do estudante F. M., 1ª série B, setembro de 2015. Fonte: Arquivo pessoal.

A tela, produzida pelo estudante, arrisca traçados, linhas em torno da própria mão. Estão dispostas nessas palavras, aliadas ao pensamento em relação a si e ao outro, aspectos da vida presentes nas escolas, por certo, lugar onde afetamos e somos afetados. Os dedos brincam em meio às palavras deitadas; solos indicativos de ecos do con-viver: respeito, solidariedade..., todos como forças capazes de impulsionar potências.

Num dos dedos, ali, bem presente, a aprendizagem. Diferentemente do acúmulo de conteúdos trabalhados pelo currículo representativo do Ensino Médio, o que aparece são aprendizagens noutros textos-imagens. A erupção dos aprenderes está no mesmo ‘patamar’

que a solidariedade, a amizade, a união. Espinosa e sua ética de geometria parecem adornar as ideias de onde brotam os riscos da mão desenhada pelo estudante, o solo onde ambos se estendem se assemelham: terrenos sinuosos e abrangentes da vida como imanência.

A potencialização da vida parece estar relacionada por espaços de ação e criação nas causas exteriores, isto é, nos acontecimentos que brotam à superfície através das múltiplas linguagens-encontros. Esses espaços criativos são essenciais para disparar a potência de vida e potencializar os bons encontros. Espinosa (1983, p. 34) ainda explicita:

[...] quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa diríamos que sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de alegria, nossa potência de agir é ampliada ou favorecida. Esta alegria é ainda uma paixão, visto que tem uma causa exterior; permanecemos ainda separados de nossa potência de agir, não a possuímos formalmente. Esta potência de agir não deixa de aumentar de modo proporcional, “aproximando-nos” do ponto de conversão, do ponto de transmutação que nos tornará senhores dela, por isso digno de ação, de alegrias ativas.

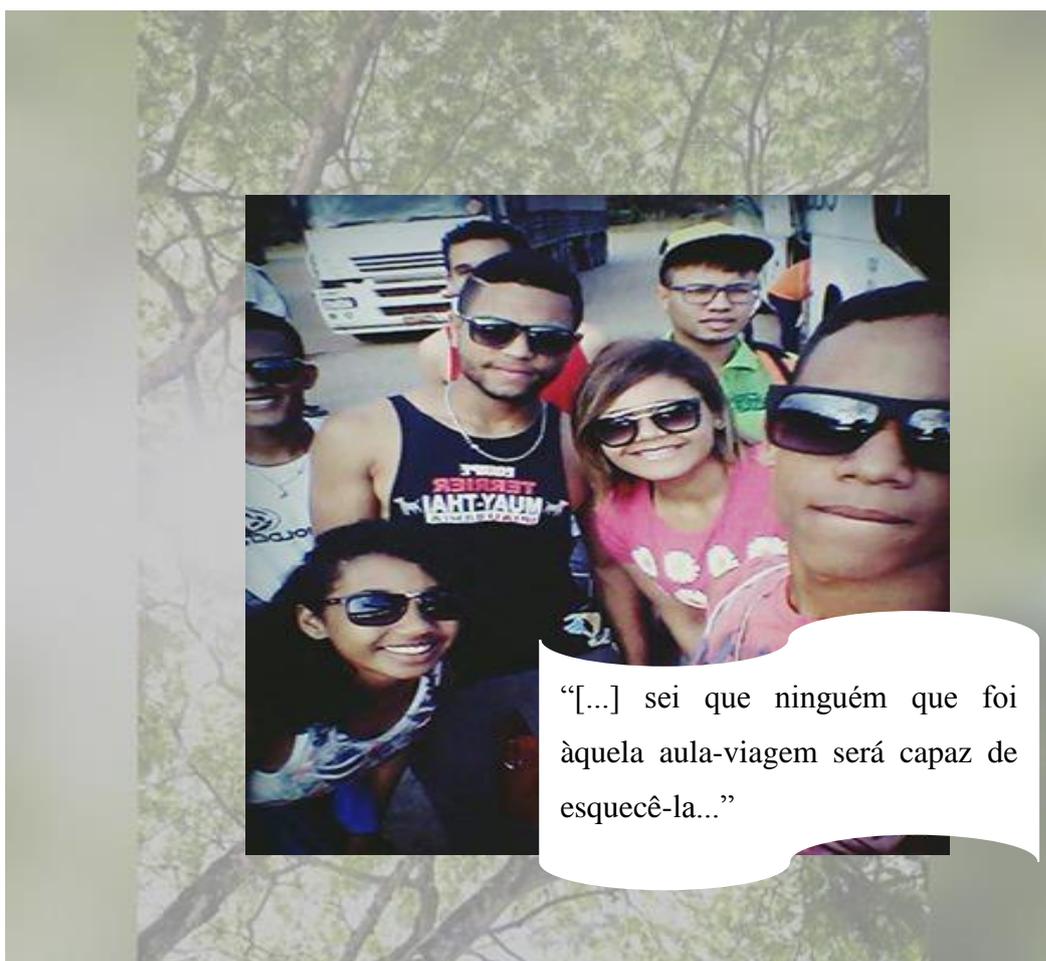


Figura 3 - Fotografia e fala do estudante R.S., 3ª série C., novembro de 2015. Fonte: Arquivo pessoal.

A composição acima, bem como outras que aparecem nestas páginas, explicitam produções dos estudantes do Ensino Médio. A árvore recebe a imagem de um grupo em viagem escolar, e abriga a frase de quem não a esqueceu e julga que outros também não esquecerão. Esquecimentos, lembranças em meio às potências que se anunciam, também presentes num currículo que sai do território presente, escapa das salas de aula e gira por outros espaços e geografias e se inscreve na morada que permanece entre, flutuante, no meio.

São garimpagens em que vamos traçando confluências com leituras que produzam sentidos parao pesquisar. É na morada provisória e inacabada da filosofia onde buscamos refúgio, para lançar âncora nesses terrenos incertos. Servimo-nos, aqui, livremente, de uma metáfora utilizada por Nietzsche na introdução do livro *Assim falava Zarathustra*, de Nietzsche, em “As três metamorfoses do espírito”. Alguns espíritos humanos, ao filosofar, tomam tal atividade como um camelo, apressando-se em carregar seu peso sustentado pela vontade de verdade. Outros se atinam a filosofar como leões, numa disputa com adversários, a fim de tornarem-se os vencedores. Poucos se jogam a experimentar a filosofia como crianças, fazendo dela uma brincadeira, um prazer, de modo que, ao experimentá-la, a sonda e a descobre, com leveza e desprendimento e não cessam jamais de reinventá-la.

“E ele entrava na sala com seus passos curtos e fortes, era o professor de História da filosofia da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Iríamos ter aulas com ele praticamente durante todo o curso. Ex-seminarista, foi logo contando, na primeira aula, que não resistia aos encantos de M., sua esposa, e abandonou o seminário. Risos. Aquela figura pequena era uma fera em Filosofia, nunca abria os livros que levava para a sala, talvez por pura falta de tempo. Discorria brilhantemente sobre quase todos os filósofos, mas seu entusiasmo por Heráclito, Schopenhauer e Nietzsche era tanto que as mechas longas e brancas da sua franja chegavam a balançar. Quando perguntávamos quando seria o dia da prova, ele respondia: ‘Hoje. Porque a prova que prova alguma coisa é o seu interesse pela filosofia.’ Não existe passagem ou lembrança do tempo da graduação em que não me depare com as aulas do professor D. No último mês de julho, abro o jornal e leio: aos 96 anos, Ilhéus perde um dos seus filhos mais brilhantes: D. F. Pensei: morre o menino da filosofia. Linda vida!” (vestígios vivos)

É bem provável que Nietzsche não tenha se inspirado em nenhum filósofo para escrever tal metáfora, também não sabemos afirmar se o professor de filosofia que pintava

as aulas de dinamismo e alegrias, ao longo de tantos semestres, tinha se inspirado na metáfora nietzschiana, mas podemos perceber que, de formas singulares, ambos reconhecem ser a filosofia um terreno de descobertas, levezas, solturas. Filosofias carregadas de caminhos sugestivos que inspiram lugares vazios, sempre capazes de serem ocupados e reocupados, criados e recriados, ou ainda, espaços sem dimensões mensuráveis. Acontecimentos: esmagam as fórmulas, o método, a lógica, os relógios. São danças, crianças-plenas, abertas, conectadas às (re)invenções: estudantes em viagens escolares-extraescolares que partem de uma estação, um ponto, uma ideia, um currículo e, ao retornarem, trazem outros mundos consigo: “ninguém que foi naquela viagem, será capaz de esquecê-la.” (R. S., 3ª série C).

Buscaremos elucidar, a seguir, as nuances metodológicas que nos ajudaram a cartografar as linhas entre os currículos pensados com os acontecimentos.

OS MEIOS-COMPOSIÇÕES DO NOSSO PESQUISAR

A escolha metodológica da qual buscamos nos aproximar é a bricolagem, em razão de seus aspectos polissêmicos, descentrados, que permitem composições com outras abordagens teórico-metodológicas. São nuances que para nós traduzem ecos, convites ao inesperado. Aqui, tentaremos expor as nossas itinerâncias como *bricouler*, nos modos como tal proposta possibilitou o nosso pensar-fazer pesquisa.

Os estudos sobre a linguagem efetuados por Derrida (1971) observaram explicitamente as peculiaridades desta metodologia acentuada por Claude Lévi-Strauss: “Trata-se de colocar expressa e sistematicamente o problema do estatuto de um discurso que vai buscar em uma herança os recursos necessários para a desconstrução dessa mesma herança.” (DERRIDA, 1971, p. 235). Podemos então conferir a tentativa explícita de Lévi-Strauss em elevar a pesquisa efetuada a partir da bricolagem a uma certa independência nos seus processos de criação, execução e análise. O mesmo autor ainda acentua:

O bricoleur, diz Lévi-Strauss, é aquele que utiliza "os meios à mão", isto é, os instrumentos que encontra à sua disposição em torno de si, que já estão ali, que não foram especialmente concebidos para a operação na qual vão servir e à qual procuramos, por tentativas várias, adaptá-los, não hesitando em trocá-los cada vez que isso parece necessário, em experimentar vários ao mesmo tempo, mesmo se a sua origem e a sua forma são heterogêneas, etc. (DERRIDA, 1971, p. 237).

Neste sentido, a pesquisa pautada nas entrelinhas da bricolagem é um exercício incessante de improvisos e (re)arranjos. Exige do *bricoleur* uma atitude hábil para lidar com as inúmeras exigências dentro do campo pesquisado, na busca de se aproximar do objeto, permitindo-se deslizos, trocas, adaptações, sempre que a pesquisa assim o exigir. Cabe ao pesquisador-*bricoleur* a atitude espreita, atenta ao vir a ser da própria pesquisa, isso porque, como o próprio Lévi-Strauss (1989, p. 32-33), afirma:

O bricoleur está apto a executar um grande número de tarefas diversificadas porém, ao contrário do engenheiro, não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de utensílios concebidos e procurados na medida de seu projeto: seu universo instrumental é fechado, e a regra de seu jogo é sempre arranjar-se com os meios-limites, isto é, um conjunto sempre finito de utensílio e de materiais bastante heteróclitos, porque a composição do conjunto não está em relação ao projeto do momento nem com nenhum projeto particular mas é o resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentam para renovar e enriquecer o estoque ou para mantê-lo com os resíduos de construções e destruições anteriores.

A partir das colocações do autor, percebemos que o *bricoleur* pode contar com as combinações e composições num caminhar-pesquisar que propõe a criação como atributo essencial. Deslimes e insubordinação são vernizes dos seus materiais e instrumentos de trabalho, e a sua engenharia desconhece esquadros padronizados compostos por elementos finitos e particulares. Para nós, essa é uma atitude imprescindível na aproximação que buscamos entre objeto-teoria-caminho.

A bricolagem se apresenta, então, como uma metodologia qualitativa de cunho social que abrange as mais diferentes áreas do conhecimento humano. Na pesquisa em educação, surge como uma alternativa diante das mudanças e exigências ocasionadas por cosmovisão diversas, colocando-se como um descentramento de determinados conceitos, tidos como verdade única, e do sujeito centrado. Acena-se para uma soma de conhecimentos pluriculturais e todos esses fatores apontam para lugares diferenciados nos modos de pensar e fazer pesquisa em educação. “Na contemporaneidade, outros referenciais são empregados para interpretar a realidade e produzir conhecimentos válidos.” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 608).

Salientamos, no entanto, que as nuances da pesquisa com a bricolagem não abrem mão do rigor metodológico, ao contrário, exigem do pesquisador-*bricoleur* conhecimento e sensibilidade para os ajustes, junções, escolhas, aproximações, distanciamentos, bem como lançar mão das novas configurações exigidas pela pesquisa. Um fazer-outro na tentativa de conduzir a pesquisa a lugares ainda não pensados. “Tecer juntos, entremeando, almeja uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas e que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea.” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 612). Numa outra consideração, bastante pertinente, Kincheloe e Berry (2012, p. 18) dizem:

[...] a bricolagem vê os métodos de pesquisa de forma ativa, e não passiva, ou seja, construímos ativamente nossos métodos de pesquisa, a partir das ferramentas que temos à mão, em lugar de recebermos passivamente as metodologias corretas, universalmente aplicáveis. Evitando as modalidades de raciocínio que vêm de processos atestados de análises lógicas desenvolvidos fora das demandas específicas da investigação em questão.

Confirma-se aqui a sede da bricolagem em favorecer mais a criação do que o ato corriqueiro de pesquisar por pesquisar. Neste sentido, a bricolagem permite “[...] que os diferentes objetos, possam ser pesquisados e analisados de modos múltiplos e por diferentes

abordagens teóricas e metodológicas ou a combinação destas, seguindo a apropriação que lhes sejam necessárias e pertinentes.” (KINCHELOE; BERRY, 2012, p. 18). Um clip preso aos desarranjos que se juntam à necessidade de articular multiplicidades com instrumentos igualmente plurais.

A necessidade de considerar as peculiaridades no campo pesquisado conforma com o que os autores destacam como “[...] negociadores metodológicos, sempre respeitando as demandas que se têm pela frente.” (KINCHELOE; BERRY, 2012, p. 19). Esse respeitar torna-se predominante em todas as etapas metodológicas, inclusive, no processo de análise e construção de novos conhecimentos, considerando que esses, sempre inscritos em linhas que se movimentam:

Na bricolagem, não existe explicação verdadeira, conclusão do estudo ou considerações finais, pois, o conhecimento é transitório e está sempre em processo. É impossível produzir uma explicação completa sobre determinado fenômeno social, pois a complexa natureza das relações embutidas em qualquer situação não permite que isso aconteça. Por conseguinte, a bricolagem é uma produção de conhecimentos que não se finaliza, segue um processo contínuo de realimentação e entretecimento. (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 613).

Valendo-nos das passagens e (im)possibilidades oferecidas pela bricolagem, escolhemos a cartografia e o estudo de caso para compor um plano com os currículos do Ensino Médio, este pensado com os conceitos da filosofia da diferença. Cada um desses aparatos metodológicos têm significados imprescindíveis para nós, ocupam lugares importantes e não hierárquicos. São bricolagens que foram ganhando vida e sendo ressignificadas no decorrer da pesquisa e que vão dando o tom ao nosso modo de pensar-fazer pesquisa em educação, agregando sintonias, aromas, imagens.

Cartografia: (re)alimentando o pensar da pesquisa

A cartografia é uma metodologia de pesquisa que vem se desenvolvendo mais intensamente nas pesquisas em educação a partir do início deste século; e são profícuas as produções em torno deste modo de pesquisar, sobretudo para os pesquisadores que buscam uma fuga das vias representativas e estruturantes, uma vez que “A estratégia cartográfica permite escapar ao decalque, à cópia, à reprodução e à repetição de si mesmo, tornando possíveis novas estéticas da existência.” (TETI; FILHO, 2013, p. 57).

Cabe ao cartógrafo-pesquisador enveredar por linhas de um caminho sem margens, entremeio, mergulhando em linguagens que se oferecem como terrenos a serem inventados. Mas, “Restaria saber quais são os procedimentos do cartógrafo. Ora estes tampouco importam, pois ele sabe que deve inventá-los em função daquilo que pede o contexto em que se encontra.” (ROLNIK, 2006, p. 66).

Tomamos este empreender cartográfico que vislumbra esboçar linhas sobre currículos a-existir. Trata-se de um percurso, conforme assinalam as autoras:

[...] que nunca é dado, seja por sucessões estáticas, por fases pré-fixadas ou por palavras de ordem. Um exercício de dispor o trabalho de pesquisa como uma operação de invenção da vida, de virtualização da existência, de potenciação do estar no mundo da educação, transfiguração das coisas, das palavras, dos territórios educacionais. (MAYER; PARAÍSO, 2012, p. 166).

Por ser esse caminho nunca previamente determinado, deixaremos escapar os movimentos que tentamos empreender e outros que foram juntando-se a nós em nosso caminhar-pesquisar, totalmente entregue às danças, às desorientações condizentes com os nossos passos. Movimentos, devires. Como poeira do caminho, embora clareando os pensares, sobrevém a letra da canção:

E ainda estou confuso
Só que agora é diferente
Estou tão tranquilo
E tão contente
Quantas chances
desperdicei
Quando o que eu mais queria
Era provar pra todo o mundo
Que eu não precisava
Provar nada pra ninguém
[...] mas, não sou mais tão criança
A ponto de saber tudo
Já não me preocupo se eu não sei por quê
Às vezes o que eu vejo quase ninguém vê [...]

Legião Urbana, “Quase sem querer”⁴

Tomar a cartografia como metodologia de uma pesquisa em educação é roubá-la do terreno da geografia e seduzi-la. Isso porque “Para os geógrafos, a cartografia - diferentemente do mapa, representação de um todo estático - é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem.”

⁴ Composição de Renato Russo/Renato Rocha/Dado Villa-Lobos, Álbum *Dois*, 1986.

(ROLNIK, 2006, p. 86). Propomos viver com ela uma sintonia intensa, “noite de núpcias”, como dizem Oliveira e Paraíso (2012, p. 163).

Trabalhar com cartografias em educação exige cuidado, conexão com o campo, deixar-se perder entre as linhas para não barrar o fluxo dos acontecimentos, pois “A cartografia começa por repensar o estatuto da pesquisa em educação, injetando, na própria ideia de método, a precariedade que lhe é intrínseca, a fim de que ela possa liberar tudo aquilo que não cessa de escapar.” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 164).

Observar no meio, nunca adiante ou acima, nos conectar com o pulsar da vida. “O cartógrafo vai sendo tomado de perplexidade. Ele sente no ar uma mistura nebulosa de potência e fragilidade.” (ROLNIK, 2006, p. 91), por isso nos propomos a atçar os sentidos e disponibilizarmo-nos em aberturas para e com a vida, sendo também o que torna possível a cartografia em educação.

É nesse viés que encontramos ressonância com a cartografia: o olhar, o traçado das linhas, a atividade de escuta, a observância. O articular dos conceitos, a espera, os passos, o encanto, o descanso, as aberturas, os rasgos, as vozes, as rupturas, o apurar sensível, os começos, as linguagens, os caminhos, as trocas, os tempos, os espaços, isto é, todo o modo de pensar da nossa pesquisa. E foi sob esse traçado que acionamos aproximações com o estudo de caso.

Estudo de caso: o pensamento em ação

Para uma rua inacessível a todos os pensamentos,
 Real, impossivelmente real, certa,
 desconhecidamente certa,
 Com o mistério das coisas por baixo das pedras e
 dos seres,
 Com a morte a por umidade nas paredes
 e cabelos brancos nos homens,
 Com o Destino a conduzir a carroça de tudo pela
 estrada de nada.

Fernando Pessoa, *Tabacaria* [excertos]

Buscamos auxílio em trechos do poema *Tabacaria* para tentar explicitar as ruas por onde transitamos com os estudos de caso, numa abordagem que se aproxima das fases dessa metodologia que, como diz o poema, *conduz a carroça do tudo pela estrada do nada*. Assim, somos afetados pela soma de instrumentos e técnicas metodológicas pertinentes ao estudo de caso, em um caminho a ser construído.

O estudo de caso vem tomando espaço no campo da pesquisa qualitativa, superando estereótipos de primo pobre (ANDRÉ, 2005) das pesquisas sociais. Sua ressignificação, nas últimas décadas, vem acompanhando os deslocamentos em relação às ideias de rigidez cientificista e às concepções essencialistas da realidade na contemporaneidade.

Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. (ANDRÉ, 2013, p. 96).

A maleabilidade e o dinamismo na utilização de diversos instrumentos metodológicos são aspectos que aproximam nossas questões e objetivos de pesquisa de muitas vertentes, além disso, as aberturas para o uso de uma escrita criativa soam como um convite irrecusável e relevante em nossas composições cartográficas.

Em outras palavras, o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente. (YIN, 2001, p. 33-34).

É essa abrangência que julgamos necessária imprimir em nossa pesquisa. Neste sentido, o estudo de caso se reafirma como uma proposta próxima, sobretudo por acolher as linhas *bricoleur*-cartográficas que tentamos traçar, além de nos sentirmos liberados da fixidez teórica, segundo o que expõe André (2005, p. 35), uma vez que o estudo de caso traz a seguinte vantagem de o pesquisador não precisar partir “[...] de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações, mas faça novas descobertas e acrescente aspectos novos à problemática [...]”.

Envolvidos por essas múltiplas vertentes, passaremos a explicitar como fomos construindo e desconstruindo nossa bricolagem norteadas pela cartografia e pelo estudo de caso. Destacamos que o lugar que cada uma dessas modalidades ocupa não é estático ou claramente separado, mas articulado com o nosso objeto de pesquisa. Assim, os instrumentos metodológicos foram observação, entrevistas informais, produção de

fotografias, gravação de áudios e vídeos, oficinas-dinâmicas e bate-papos virtuais em grupo de *whatsapp*⁵ formado por nove estudantes do Ensino Médio participantes da pesquisa.

O campo, o caso

Deslizamos para o nosso recorte, terreno-potente-encharcado-de-vida que se apresenta a nossa frente: nove estudantes de três turmas das séries do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio do Colégio Luiz Eduardo Magalhães – CMLEM, no município de Ipiauí - BA, cidade com pouco mais de cinquenta mil habitantes. A escolha do Ensino Médio perpassa convicções de ordem pessoal (já trabalhar por mais de uma década nesse ciclo da educação básica), bem como a situação problemática vivenciada por essa modalidade de ensino, como o acúmulo de crises no contexto da educação brasileira, reformas por decretos ou medidas provisórias⁶ por parte dos governos. “Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional.” (KRAWCZY, 2011, p. 755).

Essas impressões vão se desenhando com mais intensidades nas falas dos nossos estudantes colaboradores, quando envoltos ora nas oficinas-dinâmicas⁷, ora nas conversas no *whatsapp*, as quais nos servem como validações de quem experimenta o cerne da problemática e, por conseguinte, é um dos principais interessados e, nem por isso, o mais ouvido. Propositamente, vimos salientando neste e em muitos outros momentos da pesquisa as expressões dos estudantes do Ensino Médio, conferindo-lhes embelezamentos de valores imprescindíveis além de inesgotáveis fontes de apreciação.

“A gente tem muitos projetos, muito mesmo, às vezes nem aprendemos nada com eles.” (C. S. 3ª série C); “A gente assiste muita aula e nem só por isso a aula fica em nós.”⁸; “Eu vou

⁵ O grupo de *whatsapp* foi criado em outubro de 2015, por sugestão de um dos estudantes participantes da pesquisa, e era formado por mim e os demais estudantes. Neste trabalho, foram inseridos materiais diversos postados neste grupo por seus membros entre outubro de 2015 e julho de 2016.

⁶ A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, publicada no *Diário Oficial da União*, traz alterações no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, em seus incisos e artigos, com modificações que incluem a *desobrigatoriedade* da oferta de disciplinas como arte, educação física, e torna facultativa filosofia e sociologia no Ensino Médio. Esse documento encontra-se em discussão, mas já pode ser colocado em prática por instituições públicas e particulares. Disponível na íntegra em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: set. 2016.

⁷ As oficinas-dinâmicas são passos metodológicos que foram trabalhados com os estudantes e serão explicitadas no corpo do texto.

⁸ Trecho de paródia criada por alguns estudantes que participam da pesquisa entre novembro e dezembro de 2015 e postada pela estudante B. S., 1ª série B.

levar para sempre dessa escola, a resenha e as brincadeiras com os amigos.” (J. S., 2ª série B); *“Naquela aula de filosofia, eu ouvi a voz de quem nunca tinha falado na sala [...]”*. (E. F., 2ª série C); *“Eu tenho fome de aulas mais dinâmicas.”*(C. A., 3ª série C).

O primeiro motivo que nos levou à referida instituição é que este é um colégio que recebe apenas alunos do Ensino Médio, funcionando, no ano de 2015, com uma clientela de 520 estudantes. O colégio fica localizado num bairro de classe média, pouco mais de 2 km do centro da cidade, e ocupa todo um quarteirão de mais de 800 metros quadrados, e é cercado por áreas verdes. A unidade de ensino por nós escolhida teve a sua inauguração concretizada em abril de 1999.

O CMLEM ofereceu ensino nas três séries do Ensino Médio a adolescentes e jovens da cidade e região até dezembro de 2015. No ano seguinte, o regime de funcionamento sofreu processos de reorganização, promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, e passou a oferecer regime de ensino em tempo integral. Os alunos que não optaram ou não se adequaram ao novo regime, foram direcionados para outras escolas da rede estadual de ensino existentes no município.

Entre os passos desenvolvidos nesta pesquisa estão: os momentos em que buscamos aproximação com o campo pesquisado; o período de observação; as oficinas-dinâmicas presenciais trabalhadas com o grupo de nove estudantes; as interações virtuais no grupo de *whatsapp* e entrevistas informais com alguns professores do Ensino Médio dos respectivos estudantes e um ex-estudante da escola, o skatista A. C.⁹. Permanecemos por cerca de um ano e sete meses no CMLEM, não sendo esse um período sem interrupções.

Aproximações primeiras: tempo de olhares

É claro que a vida é boa
E a alegria, a única indizível emoção
É claro que te acho linda
Em ti bendigo o amor das coisas simples
É claro que te amo

⁹ A. C., ex-estudante do CMLEM, skatista e também fotógrafo profissional, tornou-se um dos participantes da pesquisa desde o processo de observação que descreveremos a seguir, quando já arriscamos diálogos informais com alguns sujeitos presentes no evento de artes realizado pela escola pesquisada.

E tenho tudo para ser feliz
Mas acontece que eu sou triste...

Vinicius de Moraes, “Dialética”

A poesia de Vinicius de Moraes nos acompanha na tentativa de melhor explicitar as decisões, dúvidas, medos e angústias que nos tomam no início desse processo. Assim, fomos passo a passo construindo pontes, compondo notas de melodias igualmente simples, mas nem por isso menos marcantes.

O meu contato com o CMLEM vem acontecendo a alguns anos, de modo eventual, como convidada para assistir apresentações juninas e um projeto de artes, o Model’ Art¹⁰, realizado anualmente, cujo objetivo é ampliar os espaços da cultura e da arte entre os estudantes do Ensino Médio, sendo muito bem aceito entre eles. O Model’ Art é organizado por professores e estudantes do CMLEM e dura três dias, período em que os estudantes formam grupos para se envolver em apresentações artísticas. A verdade é que esses momentos de convivência com a escola atizaram outros propósitos em mim. O pulsar pela vida desencadeada por trás daquelas cortinas atravessava como que num movimento em cadeia de luz, contaminando e iluminando tudo.

Neste ano de 2015, quando já pensava em pesquisar com os estudantes do Ensino Médio, intensifiquei o meu contato com a escola, colocando-me como observadora. Anunciei a alguns colegas de profissão, ainda que informalmente, a intenção em desenvolver pesquisa neste colégio e, por isso, fui me fazendo ainda mais presente nos eventos que ali ocorriam.

Era agosto de 2015, e sentei-me ali, no auditório da escola, a observar as produções, gestos e falas, os sentidos embutidos nas apresentações do Model’ Art. Enquanto anotava frases soltas que ouvia entre os estudantes que entravam e saíam do auditório, buscava organizar meios-modos-ações-que me encorajassem, possibilitassem traçar linhas de um currículo como acontecimento. “As provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado.” (YIN, 2013, p. 121).

Tudo passeava na intenção das ideias-planos, até que em 10 de agosto de 2015 fiz uma visita à escola no turno da manhã e comuniquei oficialmente aos diretores e a alguns professores a minha pretensão em pesquisar com os estudantes do Ensino Médio. A

¹⁰“Model’ Art é um projeto que oportuniza a expressão artística nas suas diversas modalidades, promovendo o surgimento de novos talentos. O projeto acontece ao final da terceira unidade, após oficinas em sala de aula, com duas fases eliminatórias para o festival de música, além do concurso da coreografia, contos e crônicas, poesias, dramatizações, esculturas, pinturas e desenhos.” (CONCEIÇÃO; ZAIDA, 2009, p. 18).

aceitação e acolhida foram imediatas. Aproveitei para saber sobre a documentação necessária para o desenvolvimento da pesquisa na escola, a disponibilidade para trabalhar com as turmas e questões de horário. Recebi as informações de que necessitava, bem como permissão para estar com o grupo de estudantes-colaboradores (nove estudantes era o que pretendia), durante um horário de aula, por um ou dois dias letivos, semanalmente, e o pedido para que comunicasse antecipadamente (dia anterior) a direção sobre quando os encontros ocorreriam. Agradei pela acolhida, disponibilidade e confiança.

As ideias-planos que havia organizado, entrelaçadas com a pesquisa, caberiam em quatro ou cinco encontros para desenvolver algumas oficinas-dinâmicas e, caso eu precisasse de um pouco mais de tempo, retornaria à direção da escola para solicitá-lo. O desassossego agora era quanto ao como fazer o que havia planejado. Não sabia por onde começar, mas tinha a convicção plena de já ter começado: estar ali era a germinação do pulsar da pesquisa.

Aos poucos, as articulações ficaram mais embaraçadas em minha mente, sinal de que no caos, uma des-organiz(ação) estava em vias de ser fecundada. Era quase final do mês de agosto de 2015, a primeira noite de apresentações do Model' Art, e os estudantes estavam frenéticos, abertos, soltos, sorridentes, agitados, potentes, criadores e eu embaraçada entre eles: atenta, quase-camuflada, à espreita, observante.

No segundo dia do projeto, cheguei à escola ainda mais cedo. Desta vez os estudantes ainda não estavam reunidos no auditório. Fui cumprimentada por alguns colegas-amigos de profissão, que me receberam e explicaram o que estava acontecendo. Um carro de sonorização tocava um *rap* bastante alto no fundo da quadra de esportes, ao lado do auditório. Retirei a câmera fotográfica da bolsa e comecei a registrar em fotos e vídeos as apresentações de um grupo de skatistas profissionais e amadores, estudantes do CMLEM ou não.

Ao redor da quadra, grupos de estudantes e pessoas da comunidade assistiam, gritavam, fotografavam ou simplesmente observavam as manobras radicais. Demorei-me um pouco ali. Não parecia escola. Parecia vida. Era a escola viva, potente, mesclada entre múltiplas linguagens. Retirei o pequeno diário de campo da bolsa, arrisquei a escrita de umas poucas palavras-soltas: gritos, música, skate, movimento, envolvimento, alegria. Observei mais um pouco e fui me sentindo envolvida pela agilidade e, sobretudo, pela atenção de todos ao que se passava.

Vasculhei mais uma vez a bolsa e encontrei a câmera. Retornei aos registros. Cessou a música. Alguns skatistas permaneciam na quadra, outros iam saindo sem pressa; arrisquei

um contato com um deles, gostaria de ouvi-lo, assim meio que de improviso, buscando uma conversa solta:

O ato de ouvir envolve observar e perceber de uma maneira mais genérica e não se limita a uma modalidade meramente auricular. Ser um bom ouvinte significa ser capaz de assimilar um número enorme de novas informações sem pontos de vista tendenciosos. A medida que um entrevistado relata um incidente, o bom ouvinte escuta as palavras exatas utilizadas (algumas vezes, a terminologia reflete uma importante orientação), captura o humor e os componentes afetivos e compreende o contexto a partir do qual o entrevistado está percebendo o mundo. (YIN, 2001, p.76).

Aproximei-me do rapaz e me apresentei como professora visitante na escola, pesquisadora, e (re)arranjei perguntas soltas, pedindo que falasse um pouco sobre ele, seus projetos e trabalhos, e sobre sua participação naquele momento da escola.

Eu sou A. C., skatista profissional há mais de dezessete anos. O skate tem um significado muito forte em minha vida, não só como forma de arte e cultura, cultura de rua, mas também me ajudou a enxergar o lado bom da vida e a superar os meus limites. Me ensinou a saber quando continuar e também quando devo parar. Aqui firmei amizades. Hoje tenho essa galera aqui como família. Skate na escola é uma bandeira que carrego há mais de 15 anos junto ao colégio modelo, é um projeto de educação que surgiu como implemento cultural e artístico, ajudando a derrubar barreiras e preconceitos visando uma educação mais justa e integrada. E só lembrando que há um tempo o skate era visto como um esporte marginalizado, isso mudou muito, hoje o skate é um esporte totalmente independente e estamos aí disputando vários campeonatos e representando o Brasil entre os melhores do mundo. (A. C., skatista profissional, agosto 2015).

Percebemos entre as falas expressas acima, potências que poderiam ser exploradas no contexto do pensamento dos currículos do Ensino Médio que buscamos empreender. Sua presença, naquele momento, como profissional do esporte, mas também como ex-estudante da escola corroborava os sentidos outros que nos permeavam. Percebemos por essas vias, um des-apontar condizente com a proposta que roçamos, ou seja, de pensar um currículo a-existir, atravessado entre os espaços infinitos, vapores de forças, acontecimentos e, a partir destes, a potencialização da vida.



Figura 4 - Skatista A. C., setembro, 2016. Fonte: Acervo do skatista.

Tomamos de empréstimo imagens cedidas por nosso colaborador A. C., não como mera intenção ilustrativa das aberturas e diálogos que com ele arriscamos, mas para buscarmos compor com os movimentos peculiares do skate, a ousadia, a liberdade, a criação e o improviso. Os skatistas e suas manobras cedem-nos fios de pensamentos que alimentam e animam a nossa pesquisa. Re-buscando na imagem que nos foi cedida, observamos a soltura, a leveza, os arranques, o espanto nos olhares de quem o observa. Seus movimentos bruscos, artísticos e improvisados, desafiam, correm riscos, expõem-se às quedas, mas também às levezas dos voos. Radicalizam, fiam e desafiam limites, subvertendo o óbvio.

Sobre a prancha, aparentemente pequena, sustentada por minúsculas rodinhas, a gravidade é supostamente desmontada, desafiada. Nas tessituras dos movimentos, as intenções provocantes, sobretudo, do medo da queda, da quebra dos ossos, das feridas que eventualmente ocorram. As manobras skatistas impressionam não apenas por serem perigosas, mas também por tomarem espaços de criação além da superfície do solo, descobrindo-se, com isso, que se pode ir além, quase (?) convertendo a lei da gravidade a seu favor.

O reverso é a condição, o ponta cabeça a postura confortável, o improviso o plano onde se estende o skate-dança, caçador de novas dinâmicas cri-ativas e, nesse jogo, inebriamo-nos com o acaso e a ansiedade do que está por vir, in-certos de que algo de repente poderá acontecer entre skatista, skate, rampa, espaço, plateia. E, de repente, mais uma vez retorna ao início, que é sempre o ponto-meio de cada nova manobra.

A um passo da queda, que é entendido como sinal de (im)perfeição, novamente o solo e a (im)possibilidade de permanecer no risco. Ao nosso olhar, com a intenção de comungar continuamente com o improviso, o desafio e a criação. Enquanto isso, a plateia atônita é afetada, ora pela incredulidade do que testemunha, ora pelas palpitações que a invade. Os olhos arregalados, as bocas entreabertas, os gritos e palavrões documentam o turbilhão de sensações que a contagiam, feito assim, corroboram com o movimento e entram num “[...] tempo intempestivo.” (PARAÍSO 2015, p. 53).

Inteiramos-nos como plateia, mas também como skatistas e reconhecemos que a contribuição de A. C. como esportista e ex-estudante do CMLEM não se limitou às suas falas: doou-nos estilos, concepções, visões de mundo, de educação e de currículos, isso porque, como afirma Corazza (2015, p. 50), “[...] um currículo, apesar de ser constituído de muitas formas, pode perfeitamente ser feito da mesma matéria dos sonhos, dos filmes e da vida.” Emendamos aos sonhos e à vida, as manobras, o improviso e as criações dos movimentos, também os ritmos e embelezamentos. Intentamos, assim, articular-nos com o que nos diz Corazza (2013 apud OLIVEIRA, 2013, p. 5):

Queríamos (e, ainda, trabalhamos para isso) não fazer grandes coisas idealizadas, mas, simplesmente, ser dignos daquilo que a humanidade tem de mais bonito, que são as suas criações, as suas produções criadoras multifacetadas, sem fronteiras disciplinares ou outras que tais.

A presença de ex-estudantes, que retornam à escola num projeto de artes, produz configurações que deslizam para campos além-aula-pátio e contribuem para aberturas, espaços-tempos-currículos-outros, ou simplesmente oferecem passagem para a criação. Tais inserções vão além das determinações representativas de um currículo do Ensino Médio, quase sempre forjado por múltiplos interesses encharcados de potências tristes.

Após a breve conversa, seguimos para o auditório do colégio, com um misto de sensações entre o prazer e a estranheza, e, embora estando professora de outras escolas da rede há mais de uma década, o CMLEM apresentava-se como um solo fértil para as profícuas investidas desta pesquisa: o campo-caso, carregado de (im)possibilidades.

No resto da noite, fui fiel espectadora das apresentações do projeto e, mesmo tentando registrar tudo em imagens e vídeos, muita coisa escapava naquilo que considerei um empurrão para firmar de vez a escolha do campo-celeiro. Eram encontros potentes-vivos com aqueles estudantes; como diz Espinosa (1983, p. 16), “O mundo exterior surge como um conjunto de causas que podem aumentar ou diminuir o poder do *conatus* de cada um.” Ali tinha vida embutida nos currículos e eu buscava seguir seus tracejados.

As observações podem ser tão valiosas que você pode até mesmo pensar em tirar fotografias do local do estudo. No mínimo, essas fotografias ajudarão a transmitir as características importantes. Atento, no entanto, ao fato de que, em algumas situações - por exemplo, ao fotografar estudantes em uma escola pública - você precisará de uma permissão por escrito para realizar o trabalho. (YIN, 2001, p. 116).

Era quase primavera do ano de 2015. Muitas promessas e ideias me atingiam, e uma imagem tratou de me seduzir:



Figura 5 - Estudantes da 3ª série do Ensino Médio do CMLEM nas apresentações do Model' Art, 2015. Fonte: arquivo da direção do CMLEM.

Era palco, era gente, era música e, ao mesmo tempo, era escola, aprenderes, diversidades. Era palco-escola, era escola-palco, vida, luz, currículos a fluir. Era palco; mundos e composições receptivas de todas as artes atizadas pelo Model' Art, motivos para que a vida se desencadeasse em potências.

As apresentações dos estudantes não cabiam naqueles espaços, naqueles instantes... Vinham de antes, tempos outros. Talvez inspiradas em ideias adormecidas, atemporais, entre os pensares desses adolescentes e jovens. Irrompiam no Model' Art. Era ideia, e moveu-se

em textos, linguagens, passos, danças, poemas, coreografias. Era vazio, e virou mais vazio ainda, pois inquietavam e faziam pensar. Conta-minava, contagiava, produzia dores, depois, convidava às alegrias.

Bricolagens: garimpagens

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim
a caminhada.

Cora Coralina

Esses primeiros contatos-observações com o campo foram extremamente ricos e fecundos, contribuíram de forma substancial para ativar as nossas criações, no sentido de organizar algumas pistas que chamamos de oficinas-dinâmicas, para trabalhar com os estudantes. Outras pistas, como entrevistas informais ou quase entrevistas, foram ganhando fôlego após o processo de qualificação, em setembro de 2016, quando retornamos ao campo para ouvir alguns dos professores do CMLEM, entre 21 e 23 de setembro daquele mesmo ano.

Realizamos quatro encontros presenciais com os estudantes, quando então desenvolvemos três oficinas-dinâmicas que duraram entre 50 minutos e uma hora e meia, entre 22 de setembro e 9 de dezembro de 2015. Em alguns desses encontros, produzimos imagens e gravações de áudios que utilizamos em vários trechos deste escrito, bem como as falas e imagens postadas em nosso grupo de *whatsapp*.

Finalmente, seguimos para o CMLEM na semana em que se iniciava a primavera. Já no primeiro horário de aula, no dia 22 de setembro de 2015, estávamos lá. Observando do portão da escola por alguns minutos, constatamos que estava bastante diferente da última vez que estivéramos ali. No pátio, estudantes reunidos em pequenos grupos, ocupando os espaços da escola. Dirigi-me à secretaria para, novamente, rever os colegas e entregar a documentação necessária para iniciar os trabalhos com os estudantes.

O diretor da unidade, Tompsom Gomes Bacelar, depois da acolhida afetuosa, agradeceu mais uma vez por eu ter escolhido a escola e se colocou à disposição para o que precisássemos. Após a conversa com o diretor, encaminhei-me, na companhia de uma funcionária, para a sala de vídeo onde eu poderia estar com os estudantes, e logo depois me dirigi às salas de aula solicitando a participação voluntária dos estudantes.

Passei então em três salas das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e pedi a participação de três estudantes de cada série. Pensamos em trabalhar com todas as séries para melhor distribuir as atividades e permitir a contemplação destas como um todo. O número de estudantes foi escolhido para que o diálogo pudesse fluir com mais facilidade e os materiais produzidos fossem mais bem observados e apreciados. Nas salas de aulas, me apresentei e falei da pesquisa resumidamente, em seguida, fazia o convite aos estudantes.

Já com os nove integrantes do grupo na sala de vídeo, falei detalhadamente da pesquisa e da importância da participação deles; era o nosso primeiro contato direto, acolhidas, olhares desconfiados, alegrias. Li o termo de consentimento livre e esclarecido e solicitei que trouxessem assinados no próximo encontro. Despedidas, agradecimentos e marcamos o segundo encontro, que apelidamos de *Fomes*. Esse foi o nosso encontro-apresentação, e a primavera já dominava os ambientes.

No segundo encontro presencial, desenvolvemos nossa primeira oficina-dinâmica partindo da música *Comida*, do grupo Titãs – por isso o nome *Fome*. Chamamos esses encontros de oficinas-dinâmicas por trabalharmos alguns materiais que instigavam a criação dos estudantes, suscitando questões que impulsionavam os pensares. Fizemos uso de alguns materiais de apoio importantes como o vídeo da música escolhida, cópias da letra, folhas em branco, canetas e lápis diversos. Após a exposição do clipe na sala de vídeo do CMLEM, distribuimos papel em branco, seguida da pergunta: você tem fome de quê? Essa oficina-dinâmica durou cerca de 1 hora, e os estudantes se apresentavam bastantes solícitos.

O terceiro encontro teve duração aproximada de 1h20min, e foi realizado em setembro de 2015, na mesma sala onde aconteceram os anteriores. Neste encontro desenvolvemos mais uma oficina-dinâmica. Selecionamos materiais de pintura e uma pequena tela de papel cartaz para cada um dos participantes. A ideia era que os estudantes criassem do modo mais livre possível o que quisessem (palavras, frases e desenhos) em torno da pergunta: o que te toca na escola?

Neste encontro, um dos participantes precisou deixar o grupo, pois estava de mudança para outra cidade, e foi substituído por uma estudante da 1ª série C, que foi recebida por nós com carinho. Fizemos também uso de um gravador de voz, utilizado individualmente com cada estudante, após a conclusão da sua produção. Antes do término deste encontro, propusemos mais uma atividade: a produção individual de uma fotografia que tentasse explicitar o seguinte questionamento: o que vai ficar desta escola em você? Solicitamos que essas produções fossem enviadas ao grupo no *whatsapp*, tão logo fossem realizadas. Sentimos um apreço dos estudantes em participar desses momentos e, no

decorrer do nosso caminhar, fomos enfatizando os calores e vapores que iam se externando nesses encontros potentes.

O quarto encontro presencial com os estudantes aconteceu no mês de dezembro de 2015, e contou com a presença de sete dos nove participantes – os outros dois justificaram posteriormente a ausência. Neste encontro, confraternizamos na área livre da escola, lemos trechos das paródias criadas por alguns dos estudantes do grupo; vestimos as camisetas produzidas a partir das fomes, posamos para fotos. Agradecimentos, abraços. Esse, no entanto, não foi o último contato do grupo, continuamos a conversar pelo *whatsapp*. Esses encontros virtuais aconteceram entre setembro de 2015 e outubro de 2016. Neste período, conversas relacionadas a assuntos ligados à escola e à pesquisa foram intensificadas, e produziram um riquíssimo material.

Nas seções que seguem buscamos construir com nossos escritos uma cachoeira¹¹ em pleno fluxo-vida-pesquisa, uma composição mesclada com partes da pesquisa: conceitos, narrativas nossas, imagens, falas, vestígios vivos, bricolagens... Intentamos partir dos conceitos que buscamos articular, junto com as questões propostas, objetivos e bricolagens cartográficas, com o estudo de caso. “Os relatos de caso apresentam geralmente um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, vinhetas narrativas, exemplos e ilustrações.” (ANDRÉ, 2005, p.57).

Nestes escritos, colocamos as nossas garimpagens pensadas com os currículos outros, articulados às produções dos nossos estudantes e colaboradores. Isso é feito de modo não sequencial, seguindo o movimento como (des)centralização de nossa metodologia e da nossa escrita. (Des)organizamos passos incertos, inspirados nas manobras improvisadas que trazem à superfície falas dos estudantes, trechos de poemas, vestígios vivos, imagens, currículos.

Somos instigados a concordar com as afirmações de Tadeu, Corazza e Zordan (2004, p.11), que assim expressam: “Pesquisar o acontecimento requer operações que se movimentam: dos corpos e estados de coisas aos acontecimentos; das misturas às linhas puras [...]”. Uma pesquisa pós-crítica, salientada nestes termos, inscreve-se no que propõe Paraíso (2004, p. 284): “Cabe registrar que se as pesquisas educacionais pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras.”

¹¹ Cachoeira é o modo que encontramos para nos referir ao modo que escrevemos o nosso texto-não sequencial, isto é, que não tem lugar ou partes fixas, mas um fluxo intenso entre conceitos, bricolagens, dados, análises, currículos outros.

Logo, trata-se de uma forma de pesquisar que não traz em si qualquer sorte de determinismo estático e/ou homogêneo, ao contrário, traz a possibilidade de articular-se com outros modos de fazer e pensar o pesquisar. Situamos o que articulam Tadeu, Corazza e Zordan (2004) sobre essas linhas do pesquisar:

Uma pesquisa, cuja energia provém do processo de desmontagem de todos os modelos já incorporados: à medida que são feitos vão sendo eliminados os movimentos expressivos da pesquisa, e a energia pesquisadora, antes reservada à representação, pode então ser canalizada para o movimento puro da pesquisa. (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, p. 74).

O fluxo deste pesquisar nos conduz, por assim dizer, a nortes não direcionados, isto é, colocamo-nos atentos ao respirar que se tecia em nossos trabalhos com os estudantes, e não nos esquivamos quando uma outra linha nos atravessava e interrompia os nossos planos; logo nos ajustávamos ao que vinha surgindo ou retomávamos os meios. Nesses caminhos, as composições iam se desenhando inacabadas e incertas, bem próximas de novamente se re-inventarem.

ATIÇANDO DIFERENÇAS E FOMES NOS CURRÍCULOS

Bebida é água! Comida é pasto!
 Você tem sede de quê?
 Você tem fome de quê?
 A gente não quer só comida
 A gente quer comida, diversão e arte
 A gente não quer só comida
 A gente quer saída para qualquer parte
 A gente não quer só comida
 A gente quer bebida, diversão, balé
 A gente não quer só comida
 A gente quer a vida como a vida quer [...]

Titãs, “Comida”¹²

Miramo-nos na letra da música dos Titãs para pensar as fomes dos currículos mescladas com as nossas próprias fomes e inteiradas com as dos colaboradores da pesquisa. *Para qualquer parte*: fomes não toleráveis, fugitivas dissolvidas em palavras, desenhos, imagens. Fomes que se manifestam em qualquer canto, barulhentas, incômodas, desassossegadas, nos currículos parecem tomar dimensões outras e conspirar a favor da vida.

Tomamos ainda a letra da canção na íntegra como alimento da pesquisa para iniciar um bate-papo com os estudantes, buscando, assim, desatinar outras fomes. Música para quebrar o gelo, abrir espaços, instalar e instaurar possibilidades de diálogo. Uma composição que traz a fome para além do fisiológico, da sensação, do vazio no estômago; fomes de querereres, fomes artes, fomes outras, insaciedades permanentes, diferenças. Fomes singulares, fomes a saciar-se. Fomes atacadas, invadidas, invasivas. Pela inesgotável fome expressa na letra da canção, escolhemos e fomos escolhidos por ela.

Arriscamos embrenhar neste escrito nossos vestígios vivos, como porções das nossas próprias fomes embutidas nos currículos que, quase sempre, as ignora. Fazemos isso como uma forma de reverenciá-las e também de salientar as omissões e distanciamentos dos currículos por nós experienciados em nossas itinerâncias escolares, ora como estudantes, ora como professoras.

“A reunião com todos os professores, em maio de 2010, na escola municipal onde leciono há 14 anos, tinha tons nítidos de tensão. Os diretores a haviam convocado para apresentar uma nova coordenadora, conhecida como linha dura, capaz de pôr fim à crise que a escola

¹²Álbum de 1987.

enfrentava nos últimos anos: redução do número de estudantes e conseqüente fechamento de turmas. A coordenadora começou batendo com força numa fila de pastas de estudantes que haviam pedido transferência ou desistido dos estudos... Apontando claramente nós, professores, como os maiores culpados por tal 'fracasso'. Seguiu contando algumas fábulas, onde a moral da história era sempre: 'vocês são os culpados'. A tensão crescia e o tempo não passava. Os vinte e seis professores nem se olhavam. Ouviam quietos. Eu sentia um peso forte atrás da nuca e uma secura na garganta enquanto o discurso da coordenadora seguia, interrompido vez ou outra pela fala da diretora: 'tem professor que chega atrasado; fica no celular; deixa os alunos à vontade...'. O tempo não passava. A coordenadora anunciou: 'teremos livro de ponto na entrada e na saída e redução de carga horária para muitos'. Ouvi soluços de uma colega atrás de mim. Era uma das professoras mais antigas da escola... Passadas três horas da reunião-tortura, a coordenadora anunciou: 'as coisas aqui, a partir de hoje, vão mudar'. A reunião estava encerrada. Pedi a palavra. Os colegas me olharam e voltaram a sentar. Comecei agradecendo a oportunidade de falar e, em seguida, li algumas palavras-culpas que havia anotado nas últimas horas: professores irresponsáveis, não pontuais, dispersos, sem autoridade. Perguntei, então: 'professores ou salvadores? E os outros fatores, familiares, sociais e políticos, não contam nessa crise? E o abandono da direção? E o descaso da prefeitura? E os cursos de formação continuada prometidos que nunca chegaram? E a falta de todo tipo de material para trabalhar com os estudantes? E vocês que estão colocando a culpa em nós, também não são professores?' A sala estava em absoluto silêncio. Continuei. 'Se for para apontar nossos erros, senhora coordenadora, sem sugerir algo que realmente nos ajude a continuar e rever nossos supostos fracassos... avançando, construindo, a senhora não deveria ter vindo. Me desculpem, mas eu tinha de falar'. Senti-me demitida, porém, com a fome saciada. Silêncios quebrados por aplausos e outras falas de colegas. Palavras, choros. A reunião durou quase cinco horas. Naquela noite, quando cheguei em casa, dormi sem jantar, não tive fome. Depois daquele episódio, com a ajuda de todos, a escola começou a melhorar.'" (vestígios vivos)

A letra da canção, os vestígios vivos, mostram fomes e suas des-continuidades. Convidam para uma permanente investida da invenção. "A repetição é verdadeiramente o que se disfarça ao se constituir e o que só se constitui ao se disfarçar." (DELEUZE, 1998, p. 26). Logo, para se compreender a diferença nestes espaços, há que se considerar o retorno da repetição como a condição para que essa assuma o seu papel como um disfarce, pois torna-

se sempre outra ao repetir-se. Deleuze ainda explicita: “Não há repetição nua que possa ser abstraída ou inferida do próprio disfarce. A mesma coisa é disfarçante e disfarçada.” (DELEUZE, 1998, p. 26).

Pensemos com o conceito de diferença articulado à repetição: “A tarefa da vida é fazer com que coexistam todas as repetições num espaço em que se distribui a diferença” (DELEUZE, 1998, p. 8). Fomes comungam com a diferença, pois não tentam barrar o fluxo da vida, coexistem entre as repetições que não cessam de acontecer. A fome e a diferença conspiram com o movimento da própria vida e, muito embora pareçam repetir-se, é sempre recriação.

Ao indagar sobre as fomes dos estudantes do Ensino Médio, tentamos salientar os desentranços, desatinar as passagens para que, entre um pensamento e outro, um currículo e outro, a diferença possa acontecer. Tocar em fomes, falar em fomes, ouvir as fomes, escrever sobre elas seria deixar-se embarçar com o plano da diferença.

Na sala de vídeo, com os estudantes, o clipe da canção criava um movimento nos espaços e ressoava em todos que ali estavam. Quando a escolhemos, percebemos que a fome exposta também torna evidente a proposta do desejo¹³, da vontade e, por conseguinte, da liberdade de ter fome, de dizer que se tem fome e do quê, e ainda, o que é preciso para saciá-la, se é que isso seria possível. Possibilita aberturas a muitas outras perguntas e infindáveis respostas¹⁴, um disparador de pensamentos-livres-engendrados com a vida e a fome de cada um.

Trabalhar a letra de uma canção nesse primeiro encontro com os estudantes do Ensino Médio foi uma escolha arrojada, arriscávamo-nos a saber um pouco mais sobre os sujeitos que ali estavam; e a música, segundo Gabbin (1991, p. 1 apud MAYER; PARAÍSO, 2012, p. 155), possibilita isso: “Hoje em dia são raros os ambientes nos quais não se ouça música de qualquer estilo, ou como pano de fundo, ou protagonizando algum evento.” E entre os jovens, a presença da música é quase um artefato natural, usual, necessário, presença confirmada em quase todos os espaços por eles transitados. O clipe trabalhado tomou por completo a atenção daqueles adolescentes. Ao término, uma das estudantes pediu que fosse repetido e os demais concordaram. Nessa repetição, os corpos de alguns deles movimentavam-se, acompanhando o ritmo, a letra, interagindo,

¹³ Tomando aqui o desejo segundo Andrade e Speglich (2008, p. 255): “Desejo maquínico de potência de vida e não de explicação.”

¹⁴ Nas páginas que seguem, apresentaremos falas dos estudantes norteando a questão em torno da fome, ora extraída das oficinas-dinâmicas, ora das falas do grupo no *whatsapp*.

curtindo, numa atividade de escuta, envolvimento. Ao final, perguntei se gostariam de falar algo a respeito, e uma das estudantes disse: “*Eu acho essa música massa!*”. Outros concordaram e alguns ficaram em silêncio. Lancei então uma pergunta: “*E vocês, têm fome de quê?*”. A frase solta ecoava pelos espaços, seguida de um silêncio de alguns segundos. Um estudante indagou: “*Fome aqui na escola ou fora dela?*”. Respondi: “*De modo geral, como você quiser expressar... Na escola, na vida... Sua(s) fome(s)!*”.

Entreguei uma folha de papel em branco a cada estudante e também uma cópia da letra da música. Pedimos que registrassem ali suas fomes através de frases, palavras, pequenos textos, desenhos, como preferissem. Coloquei um som instrumental no computador e novamente a música foi tomando conta da sala, era a criação dos estudantes, suas vontades e suas fomes, naquele espaço-tempo, que iam ganhando forma-vida nas folhas de papel. Eram acontecimentos ganhando a superfície em múltiplas expressões. Seguia registrando imagens do que se passava na sala, mais interessada nos movimentos, nas criações em torno deste processo.

Os mil platôs se mantêm lado a lado sem hierarquia e sem totalização. Tal geologia filosófico-política convoca a uma decisão metodológica, ou melhor, a uma atitude (*ethos* da pesquisa) que opera não por unificação/totalização, mas por "subtração do único", como na fórmula do n-1. Menos o Uno. Menos o Todo, de tal maneira que a realidade se apresenta como plano de composição de elementos heterogêneos e de função heterogenética: plano de diferenças e plano do diferir frente ao qual o pensamento é chamado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa. Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10).

A cartografia que não se ocupa em fazer conferências e nem toma lugar de quem deseja fazer decalques da realidade, “imagem-livro” (DELEUZE, 1990, p. 14), antes prioriza a multiplicidade, ou seja, abre-se, dá passagem ao heterogêneo. O som instrumental que testemunhava as produções se demorava naqueles minutos em que os estudantes mal tiravam os olhos do papel.

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vão
Eu vou
Por que não, por que não

Caetano Veloso, “Alegria, Alegria”¹⁵

Alegria, alegria foi o que nos assaltou, tão logo entramos em contato com as produções dos estudantes sobre as suas fomes, a partir da música *Comida* dos Titãs, convidados a cartografar outras linhas. Desta vez, ultrapassando as barreiras da escrita e adentrando os espaços da criação com desenhos e fotografias, bricolagens que se articulavam com o estudo de caso. Para Silva e Benegas (2010, p. 18),

Os estudos de caso têm algumas características em comum: são descrições complexas e holísticas de uma realidade, que envolvem um grande conjunto de dados; os dados são obtidos basicamente por observação pessoal; o estilo de relato é informal, narrativo, e traz ilustrações, alusões e metáforas; as comparações feitas são mais implícitas do que explícitas; os temas e hipóteses são importantes, mas são subordinados à compreensão do caso.

No primeiro dia de outubro de 2015, lá estávamos novamente na sala de vídeo, no segundo horário de aula indicado pela direção da escola. Iniciamos o terceiro encontro agradecendo a participação dos estudantes na última atividade com a música *Comida* (Titãs), momento em que um dos estudantes, R. F., da 3ª série C, havia sugerido que criássemos um grupo no *whatsapp*, explicando que poderia ser mais uma forma de conversarmos sobre as atividades e tudo mais. A ideia foi acolhida pelos estudantes e ele mesmo tratou de anotar os números de telefones; algumas horas mais tarde, já estávamos conectados. Esse instrumento cartográfico, embora não inédito, tornou-se ponte e facilitador de horários, além de proporcionar o encontro com todos num único ambiente virtual.

[...] é uma forma de adaptação das entrevistas convencionais para a internet, podendo ser organizada de forma sincrônica- isto é, pesquisador/a e sujeitos da pesquisa conversam em tempo real, *online*, em salas de bate-papo ou utilizando ferramentas de comunicação instantânea- ou assíncronica- quando as perguntas são enviadas pelo/ a pesquisador/a para que o/a informante responda quando melhor lhe convier, não sendo necessário, portanto, que ambos/as estejam conectados a internet ao mesmo tempo (FLICK, 2009 apud MAYER; PARAÍSO, 212, p. 135).

As pistas cartográficas por nós (des)organizadas e as que se juntaram na condição de improvisado, nos conduziram a lugares-espacos, tempos diversos, (re)arranjos que seguem(?) também os (des)compassos, nos ajudando a compreender que “[...] o tempo presente é

¹⁵Álbum *Tropicália*, 1967.

composto por elementos diversos advindos de diferentes matizes, em que a cibercultura produzida no ciberespaço exerce papel importante na constituição de modos juvenis.” (MAYER; PARAÍSO, 2012, p. 111).

Na continuidade desse encontro, também no CMLEM, passei alguns minutos explicando a eles o que estava propondo: havia organizado anteriormente materiais de pintura para que os estudantes produzissem uma pequena tela em papel cartaz, em torno da pergunta “O que te toca na escola?”. Os estudantes se demoraram um pouco mais nesta, aproximadamente 1h20min. À medida que iam me entregando suas produções, pedi que falassem um pouco sobre elas e registrei as falas com um gravador.

Ainda nesse momento, também solicitei que eles observassem a escola por alguns dias e tentassem registrar uma fotografia buscando expressar o que cada um ia levar dessa escola na sua bagagem-vida – “O que vai ficar da escola em você?”. São esses, para nós, procedimentos-instrumentos metodológicos cartográficos em fluxos, goteira no telhado, poça no meio da sala, um fio puxado no cetim, uma (de)formação no tecido dos currículos do ensino médio, vazantes. Acampar-invadir espaços de criação na multiplicidade.

A vida é uma pesquisa, é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhoná-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos, que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. (MAYER; PARAISO, 2012, p. 279).

Continuar provocando diálogos entre os processos-linhas-criativos com os estudantes e os currículos-acontecimentos, norteados por perguntas-provoações –“O que te toca na escola? O que vai ficar da escola em você?”. Para ouvir respostas e possivelmente outras indagações, colocamo-nos em atitude disponível, como propõe Costa (2011, p. 282):

[...] manter os olhos, a boca e os ouvidos apurados, deixar o pensamento alçar voos mirabolantes em suas rajadas de criação, romper a comodidade do pensamento para tocar na vida lá onde ela é mais sensível e fazê-la fremir e delirar até que eventualmente nasça aquilo que ainda não nasceu, mas pode vir a nascer dessa inusitada agitação.

Diante da pequena tela em branco, os estudantes experimentavam a liberdade para trazer à superfície palavras, desenhos, sentidos... *O que te toca na escola?* Na atividade da fotografia, sugerida ainda no terceiro encontro, os registros feitos pelos próprios estudantes

reiteram a mesma proposta, convocando-os a ecoar sentidos que ultrapassem as linhas temporais-cronológicas e dissolvam-se no fluxo da vida: *o que vai ficar da escola em você?*

Novamente somos fisgados pelas manobras improvisadas dos skatistas, desta vez ressoando quase que diretamente com o terreno incerto das investidas cartográficas, ao trazer as palavras de A. C., skatista e ex-estudante do CMLEM, abordando os movimentos de suas fomes, ora por esportes, ora por educação, ou pelos meios esportivos que o fez buscar outras formas de aprender, desafiando as quedas e remontando outros modelos de vida e aprendizagens.



Figura 6 – Skatista A. C., setembro 2016. Fonte: Acervo particular do skatista.

“Para aprender mais sobre o skate eu tive que aprender outra língua e descobrir que ele é mais que um esporte, é um mundo.” (A. C., outubro de 2016). As imagens do acervo pessoal do skatista nos chegam como rompantes. Suas falas nos remetem ao desatamento de outras fomes, aprenderes, diferentes línguas, linguagens, distintos mundos e modos de vida.

Em nossa segunda oficina-dinâmica, os estudantes se mostravam muito mais à vontade, envolvidos. As ideias pareciam fluir e se (des)organizar. Alguns momentos se passaram, todos em silêncio, estáticos. Até que a estudante E. F., da 2ª série, perguntou: “*Eu posso falar de coisas boas e ruins também?*”. Afirmativa foi a nossa resposta, por compreendermos esse *tocar, marcar, ficar* além das ambivalências sobre coisas boas/ruins, bem/mal, inspirando-nos no entendimento de Espinosa para quem “[...] existe apenas os corpos e, entre os corpos, suas relações, seus encontros, que se compõem ou não. A

ignorância desta verdade é que deu origem a moral do bem e do mal [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 49).

Nosso interesse é o que produz sentidos, o que os afeta. E as composições foram tomando o espaço da pequena tela, ora em forma de palavras soltas ou aproximadas numa frase, ora em linhas tentando organizar traçados que se tornariam um desenho. De cores discretas ou vibrantes, as produções iam brotando dos modos de pensar, ver e sentir dos estudantes, que pareciam estar em mundos só deles, enquanto as criações emergiam entre as brechas do pensar-solto.



Figura 7- Composição de imagens dos estudantes participando das oficinas-dinâmicas.
Fonte: Arquivo pessoal.

As imagens acima, comendo com o jambeiro da entrada do portão da escola, são mais que ilustrações da participação dos estudantes em distintos momentos das oficinas-

dinâmicas; para nós, assumem configurações dos movimentos de criação dos estudantes. Pedacos de instantes em que são acionados os pensares, sentires diante do que é indagado, e as respostas vão assumindo expressões diversas em forma de palavras escritas, ditas ou simplesmente rabiscadas. O envolvimento assume o próprio deslocamento em se fazer presente diante do que foi proposto, cavando respostas que atravessam seus pensares e que conferem os modos como cada um se posiciona-não-posiciona diante da escola e seus currículos.

Quietos e quase sem notar a presença uns dos outros, os lápis brincavam sobre as folhas trazendo para a margem vestígios de suas próprias vidas. Para nós, um grande presente entrar em contato com esses riquíssimos processos criativos. “[...] O pesquisador também vai ter que recorrer às suas intuições, percepções e emoções para explorar tanto quanto possível, os dados que vão sendo colhidos.” (ANDRÉ, 2005, p. 38).

Nossa pesquisa com os currículos é povoada de recortes, “[...] reinicia os processos pelo meio, onde parou [...]” (ROLNIK, 2006, p. 62). Procurei outras aberturas e diálogos com os educadores citados pelos estudantes em suas falas e produções com o skatista A. C. “Adotando uma postura ativa, a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas.” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 609). Neste fluxo, e sem elaborar perguntas ou questionários prévios, arriscamos revisitar a escola e o ateliê do skatista, também fotógrafo profissional, e buscar diálogos frouxos, em entrevistas informais com ele e as professoras de filosofia, biologia e atualidades¹⁶.

As entrevistas podem assumir formas diversas. É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de forma espontânea. Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague respondentes chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. (YIN, 2001, p. 113).

Em nosso caso, gostaríamos de saber mais sobre os pensares-fazeres dessas pessoas tomados em relação aos modos como apareceram entre as produções dos estudantes, adentrar um pouco mais nos currículos que atravessam suas vidas. Iniciamos com a professora de filosofia, em 22 de setembro de 2016. Sentamos para conversar na sala da sua casa, pois, naquela data, a escola estava em momento de paralisação. Conversamos de modo

¹⁶ Não encontramos fontes que explicassem os objetivos da disciplina Atualidades no Ensino Médio, mas a professora C. W. a justificou em suas falas, dizendo que se insere na parte diversificada do currículo de acordo com os PCNs para o Ensino Médio.

solto por uns 45 minutos aproximadamente e, com sua permissão, liguei o gravador. Falamos de filosofias, estudantes, fomes, aulas que marcam, problemas, experiências, vidas. No dia seguinte, retornei à escola e encontrei a professora de atualidades e a de biologia a conversar. A professora de atualidades não me conhecia, mas ficou emocionada ao saber dos passos da pesquisa com os estudantes e que havia sido mencionada por eles muitas vezes.

Como as colegas estavam em horário de atividade complementar, fomos para a sala dos professores e lá estendemos a conversa por mais de uma hora e meia, falando sobre quase tudo. Houve tempo de silêncio, gargalhadas e também de lágrimas, um encontro potente que engrandece e encharca de vida esse pesquisar. No meu corpo, a camiseta idealizada pelos estudantes sobre suas fomes, logo notada pelas professoras. Surpresas e alegres, a camiseta foi um excelente estopim para a nossa conversa. Agradecimentos. Gratidão. Potencializações.

Na primeira investida que fiz em busca do skatista A. C., em sua residência, não obtive sucesso, até que, buscando contato numa rede social, consegui imediatamente a sua aceitação e acolhida, marcando o encontro. E por essas cartografias, numa tarde fresca de início de primavera, em 2016, fomos ao encontro dele no seu ateliê de fotografia. Cumprimentos e uma receptividade larga o bastante para iniciarmos uma conversa sobre skate, escola, vida. Riscos cartográficos, encontros potentes, conversas que partiam de um ponto-meio e seguiam o fluxo da vida: álbuns de fotografias, skates, espaços, um gravador largado na mesa de centro e um papo que emergia desatinava sem hora para acabar. Dessas, sobraram vestígios vivos, meus, do skatista, afetado pela escola por onde passou, mas que continua a fazer parte da sua vida.

Em meio às pistas cartográficas, intentamos o deixar-se perder entre as linhas e, com isso, não barrar o fluxo dos acontecimentos. “A cartografia começa por repensar o estatuto da pesquisa em educação, injetando, na própria ideia de método, a precariedade que lhe é intrínseca, a fim de que ela possa liberar tudo aquilo que não cessa de escapar.” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 164). Consideramos o que Meyer e Paraíso (2012, p. 299) apontam ao afirmarem que “O cartógrafo/a em educação está atento à vida que se faz e se refaz nos espaços educacionais. Sua pesquisa cheira vida, como ela se torna e pode se tornar. Seu eterno por vir.” Observar no meio, nunca adiante ou acima, nos conectar com o pulsar da vida. Assim, “O cartógrafo vai sendo tomado de perplexidade. Ele sente no ar uma mistura nebulosa de potência e fragilidade.” (ROLNIK, 2006, p. 91), por isso nos propusemos a ativar os sentidos e nos disponibilizamos em aberturas para e com a vida, sendo isso também o que torna possível a cartografia em educação.

Nos dias de outubro-novembro-dezembro de 2015, recebemos, por meio do aparelho celular, produções diversas: mensagens escritas, áudios e/ou imagens fotográficas¹⁷. A estudante C. S., da 3ª série C, enviou-nos essa imagem-texto:

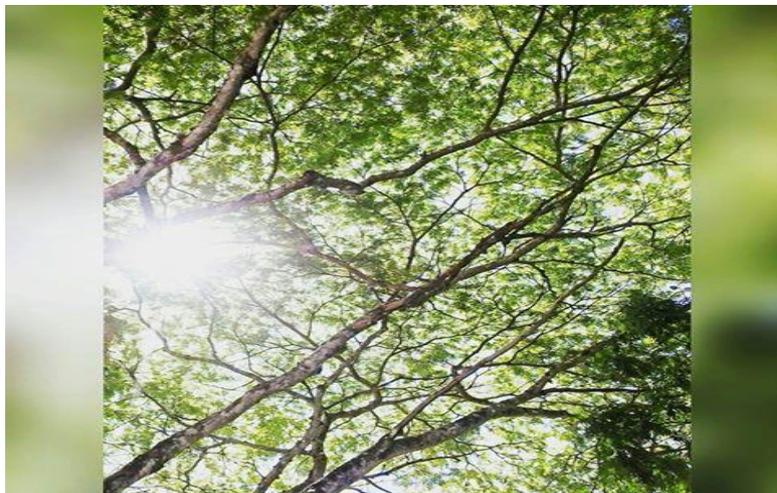


Figura 8 - Fotografia produzida pela estudante C. S. 3ª série C., outubro de 2015.
Fonte: Arquivo pessoal.

Eu já tirei essa foto há algum tempo, ela me dá uma sensação de recomeço, perde as folhas, mas quando elas nascem, crescem mais bonitas. E acho que as vezes nós somos assim, precisamos de um novo ciclo, "perder todas as folhas para crescermos mais e de uma forma melhor." Gosto dessa foto também porque, apesar de ela estar dentro do colégio, faz sombra até na rua, tipo, ela não tem limites, mesmo com o muro e as outras coisas, os seus galhos fazem sombra do outro lado, e acho que para fazermos coisas boas não devemos impor limites também. Acho que é basicamente isso. Espero que entenda o que eu quis passar com essa foto. (C. S., 3º série C, 06/10/2015).

“Nossa, foi buscar essa foto longe, hein!”(J. V. L., 3ª série C); “Arrasou na foto colega, Liiiiiiinda!”(E. F., 2ª série C); “Eu lembro bem desse dia!”(R. S., 3ª série), foram alguns dos comentários que se seguiram à postagem de C.S no grupo do *whatsapp*. A experiência de estar com os estudantes virtualmente soou como uma oportunidade fantástica. Um cruzar de linhas que puxavam fios de conversas, teciam diálogos e ativavam outras possibilidades. Aberturas que se configuravam como um viés cartográfico fomentador, possibilitando dimensões outras.

Buscamos pensar a imagem produzida pela estudante e sua fala com os (des) limites, além dos muros, dos cercos, (des)continuidades. Deleuze nos diz sobre o conceito da diferença como algo que não está presente nas diferenciações entre entes e, por isso, não

¹⁷ As fotografias produzidas pelos estudantes foram enviadas pelo celular, para o grupo de *whatsapp*.

atrelado com o pensamento da representação, mas considera a diferença como movimento de toda a criação. A diferença por ela mesma. Assim o filósofo Deleuze (1998, p. 37) a expõe:

A diferença é este estado em que se pode falar de A determinação. A diferença "entre" duas coisas é apenas empírica e as determinações correspondentes são extrínsecas. Mas, em vez de uma coisa que se distingue de outra, imaginemos algo que se distingue - e, todavia, aquilo de que ele se distingue não se distingue[...].

Ao contrário da diferença específica que procura afirmar no que A difere de B, Deleuze propõe a concepção da diferença pensando-a além das meras distinções. A diferença como ponto de partida que sempre retorna para novamente diferenciar-se. Neste sentido, Deleuze (1998, p. 41) nos adverte: “Aí está o princípio de uma confusão danosa para toda a filosofia da diferença: confunde-se o estabelecimento de um conceito próprio da diferença com a inscrição da diferença no conceito em geral.”

O olhar da estudante sob a árvore vai (des) configurando o óbvio e apontando para visões além-muro, além-escola. Espaços que ultrapassam as leis físicas e os tempos que fazem derreter as marcações contínuas tão presentes nos currículos do Ensino Médio. Em suas palavras-imagens, a estudante ultrapassa a visão comum e sólida da árvore presente na escola, percebe os movimentos silenciosos entre a escola e a rua.

Não pretendemos aqui apontar soluções para os problemas no âmbito dos currículos do Ensino Médio, mas elucidar e ou trazer à superfície o que se manifesta como brechas, sentidos, currículos outros a partir das falas de quem os vivencia e são por esses afetados. Pensemos no que salienta Costa (2011, p. 4):

Quando se trabalha com pesquisa do currículo na educação, é quase certo que as aspirações de partida do ato de pesquisar visem encontrar explicações, resultados, soluções cabíveis aos problemas educacionais no que diz respeito à organização do ensino e de outras atividades curriculares, isto é, uma pesquisa que forneça explicações sobre a Teoria ou a Prática do currículo e sobre como operar com elas. De modo contrário a esse procedimento investigativo, as pesquisas pós-críticas do currículo arriscam-se por caminhos incertos no ato de pesquisar, sendo que suas motivações partem não da busca de resultados e explicações sobre o quê da pesquisa, mas sim, das vicissitudes do desejo por novos modos de experimentação e criação – expressão singular do ato de fazer pesquisa como acontecimento.

Pensemos, então, num currículo comprometido com a invenção, por isso é imprescindível demorar-se nas lentidões dos processos, sem com isso deixar de apreciar, saborear e perceber o escorrer da vida entre os currículos. No empreender desta busca, salientamos o que Paraíso (2010) traz nas suas discussões curriculistas: um plano para pensar um currículo inacabado, a construir: “Estendendo as linhas virtuais no currículo, podemos dizer que um currículo também não está nunca definitivamente formado. Precisamos então, rachar os extratos, rachar os currículos existentes em seu meio [...]” (PARAÍSO, 2010, p. 589).

Quebrar, fazer aparecer lacunas, ou ainda, deixar fluir as forças que transitam nas aberturas entre as aulas, fazendo currículos-a-existir-continuamente. “*Eu amei ter participado do Model’ Art, ensaiei bastante, nem sabia que poderia criar, representar, dançar e fazer o que fiz tão bem!! Fiquei muito feliz comigo.*” (C. S. 3ª série C); “*O Model’ Art é massa mesmo, eu jogo, grito demais vêi com as apresentações do povo. As de dança são as que mais curto.*” (F. M. 1ª série B); “*Gosto demais do Model’ Art, já participei das três edições, eu nem estudava aqui ainda quando já vinha participar, mas sei que os professores não gostam muito. Já vi alguns reclamarem. Eles acham que desfocam a gente.*” (J. S. 2ª série C); “*Eu me apresentei tão bem no Model’ Art que nem eu acreditava que fosse capaz.*” (C. A. 3ª série C); “*Eu perdi o medo de me apresentar em público após o Model’ Art.*” (E. F. 2ª série C); “*Teve muita briga nos ensaios, eu nem pensei que fosse sair alguma coisa, mas depois deu tudo certo.*” (J. M. 1ª série B).

As falas dos estudantes sobre o projeto de artes, desenvolvido anualmente pelo CMLEM, nos fazem pensar com os currículos salientados nas linhas de Paraíso (2015), são passagens, trechos encharcados de vida, que pulsam e estão sempre prontos a reinventar-se. As falas dos estudantes parecem abrigar-se entre as linhas de um currículo pulsante, insinuante, criado-criador de uma diferença incessante.

A gente espera que não só as escolas, mas que todo o contexto da educação possa ser mais aberto. O professor deve entender que quando ele sai da sua sala e leva seus alunos para uma aula de geografia, biologia, seja o que for, fora da escola, o aluno aprende mais. Acho que a escola deveria abrir mais esse leque da arte e da cultura. (A. C. skatista, ex-estudante do CMLEM).

A fala de A. C. trasborda elementos da sua própria vida envolvida nas culturas de rua bastante próximas do skate, mas também indica passagens a outros currículos, partindo das suas experiências quando ainda era estudante do CMLEM e que a ele retorna, quando

convidado, para compartilhar com outros estudantes suas bagagens e aprendizagens. As falas do nosso colaborador também indicam um olhar sobre os currículos engessados, rígidos e que ainda permeiam a maioria das nossas escolas. Um currículo cercado de grades, muros, tempos cronológicos e quase sempre anuladores da criação.

O professor precisa entender que além dos muros da escola tem um mundo de aprendizados e que estão ali bem à mão. Porque não levar seus alunos na padaria de seu Zé e conhecer como ele fabrica o pão, ao invés de ficar horas e horas tentando explicar frações quadro? (MOSE, 2014, s.p.).

“Uma professora adoeceu e eu fui chamada a substituí-la numa escola particular bastante conceituada de uma cidade vizinha à minha, no meio do primeiro semestre do ano de 1999. Preparei-me com todos os jeitos e técnicas que havia aprendido no curso de magistério, mas, no primeiro dia de aula, vi que não ia ser fácil: os estudantes gritavam, corriam e mal me notavam. Entrei no jogo. Repensei algumas dinâmicas de grupo até envolvê-los e chamá-los, mas a coordenadora falou: ‘tem uma série de conteúdos de arte atrasados e você tem que aplicar tudo antes de novembro chegar, além do mais, você não pode desperdiçar tempo brincando com eles’. Intercalava o conteúdo com dinâmicas (e não acreditava que aquilo era perder tempo), e isso me custava horas de planejamento. Semanas depois, já havíamos encontrado um equilíbrio. Um aviso no rádio do ônibus que me levava para a escola, naquela manhã, anunciava uma exposição de fotografias de Sebastião Salgado que passava pela cidade e acontecia gratuitamente, na Casa dos Artistas. Chegando à escola, procurei a coordenadora, não estava, só viria na próxima semana. E a vice? Só chegaria às 10 horas. Apenas o porteiro e colegas. Num minuto decidi: vamos à exposição. Antes, pedi que, ao chegar ao local, eles olhassem e sentissem as fotografias... Conversassem com elas em silêncio. Procurassem entender o que elas lhes diziam. Fomos todos caminhando pela rua, numa caminhada de uns 850 metros até o local da exposição. Uns mais à frente, outros pulando pelos passeios, risadas, vozes altas, gritos soltos, pareciam livres ou crianças apenas. Chegamos e ficamos em volta das imagens por um tempo desmedido... Olhares atentos, anotações enquanto um rapaz tentava responder as perguntas que surgiam. Quando retornamos, ouvi de alguns: ‘Gostei! Que massa véi! Isso é que é arte!’. A bronca da coordenadora veio na semana seguinte: ‘Tinha que ter planejado, me avisado, comunicado aos pais...’. Silêncios. No ano seguinte, fui recontratada.”
(vestígios vivos).

Percebemos nas falas do skatista e de Mosé, e também nos vestígios vivos, traços de um currículo que se precipita em fuga para além das institucionalidades e se insere nas brechas e nos riscos do não autorizado. Paraíso (2015, p. 55) assim define um currículo pautado nessas linhas: “Um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las.”

Encontramos outras passagens por entre as falas e produções dos nossos colaboradores: “Eu queria que as aulas de filosofia fossem menos monótonas.” (C. A., 3ª série C); “*Eu até gosto de projetos [...] o problema é que nem sempre aprendemos com eles.*” (J. S., 2ª série C); “*Tem muito projeto besta e sobrecarrega a gente.*” (F. M., 1ª série B); “*Levaram um pai de santo pra falar da religião dele, acho bom, mas se é assim, tem de chamar representantes de outras religiões também.*” (C. A., 3ª série C); “*Acho que tem preconceito aí. Pai de santo é como outra pessoa qualquer [...] ele vem aqui em casa, é nosso amigo e minha família é católica.*” (. V. L., 3ª série C). “*Eh, o povo diz que não tem preconceito, mas muita gente foi embora. Mesmo assim, o debate foi ótimo.*” (J. M., 1ª série B); “*Eu só fiquei pra comer o acarajé, já tinha pagado, não iria perder meu dinheiro.*” (J. S., 2ª série C)¹⁸.

Os estudantes ora se mostram receptivos, ora distantes ou até mesmo tomando posicionamentos avessos ao projeto que envolveu a presença de um representante de uma religião de matriz africana, por ocorrência da data 20 de novembro 2015, Dia da Consciência Negra. Tomamos esse movimento em torno dos currículos como fluxo vibrante, disparador, provocador, que pode possibilitar outras vertentes.

Num mundo social e cultural cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade, num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; num mundo em que as questões da diferença e da identidade se tornam centrais, é de se esperar que a ideia central dos estudos culturais possa encontrar um espaço importante no campo das perspectivas sobre currículo. (SILVA, 2010, p. 136, 137).

A proposta sugerida pelo autor margeia currículos e, vez ou outra, encontra brechas, “A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma.” (PARAÍSO, 2010, p. 592). Por isso, torna-

¹⁸ As falas foram extraídas de conversas do grupo do *whatsapp* entre 20 e 23/11/2015.

se necessário, cada vez mais, atinar para aberturas, continuamente à espreita, permitindo os rompimentos, os rasgos.

As passagens para discussão de assuntos que se apresentam como conflituosos na escola, neste exemplo, a religiosidade, ganham dimensão no âmbito do currículo que pode acionar muitas outras passagens e caminhos; ressoa como uma possibilidade de externar feridas enraizadas nos pré-conceitos edificadas e abala as construções prontas dos territórios curriculares. Por essas vias, a temática abordada no âmbito dos currículos ultrapassa a si mesma, atença movimentos e aberturas para pensar um currículo outro.

Nosso cartografar assume riscos e provocações e, na tentativa de retomar as fomes, propusemos ao grupo do *whatsapp*, em meio às discussões quase diárias, a reescrita ou paródia da letra da música *Comida*, trabalhada no encontro inicial: “*Se vocês tivessem que reescrever a letra desta música, quais fomes apareceriam?*” Não determinamos formas ou prazos, e tivemos a participação dos estudantes da 1ª e 3ª série, B. S., J. M., F. M. e C. A. Alguns dias depois da sugestão-pedido, a estudante B. S. da 1ª série B escreveu o texto abaixo, seguido do comentário: “*Eu iniciei no momento do intervalo entre as aulas, nos juntamos no refeitório e escrevemos essa pequena parte, meio que de improviso, assim. Pena que não deu pra fazer muita coisa.*” A seguir, a paródia da música *Comida*, enviada ao grupo do *wattsapp* em 23 de novembro de 2015:

A gente não quer só banheiro
A gente quer banheiro e dignidade
A gente não quer só a quadra
A gente quer a quadra, esporte e atividade.

A gente não quer só ouvir,
A gente quer ouvir e falar também
E que o outro compreenda
Que quando participo, aprendo e vou além.

A gente assiste muita aula
E nem só por isso a aula fica em nós,
A aula que faz mais sentido
É a que sentimos entrega e compromisso [...]

(Paródia de autoria dos estudantes B. S.; J. M. e F.M. da 1ª série B e C. A. da 3ª série C)

Assim que essa produção chegou ao grupo do *whatsapp*, *emoticons* de aplausos e risos dispararam. Aproveitamos para incentivar a participação dos demais estudantes, mas alguns alegaram semana de provas, muitas atividades, vestibulares, encerramentos de

disciplinas. Entre os espaços da pesquisa, as fissuras possibilitam criações-pensamentos de estudantes que atravessaram para de-compor versos da música, letra permeada de sentidos, nas brechas da vida escolar. Aula, falar, ouvir, banheiro, dignidade, entrega. O lugar das aulas também é de tensões, trocas afetivas, interações, contatos, olhares, toques, somas, escutas. Rompimentos que ressoam nos pensamentos embutidos nas tessituras das fomes expressas na composição dos Titãs: “A gente não quer só comida/A gente quer bebida/Diversão, balé/A gente não quer só comida/ A gente quer a vida/Como a vida quer[...]”.

Decerto, a vida queira lugares, criações, rompantes, presentes nas repetições que cavam movimentos, diferenças insólitas. A paródia criada pelos estudantes trata de auxiliar junto à escola anúncios outras para os currículos: esporte, atividade, mais que aulas: interação, entrega, compromisso. O *aprendo e vou além*, brechas que ultrapassam possibilidades presentes e escapam para além do determinado, não cessando de se modificar. A participação nas aulas é reconhecida pelos estudantes-compositores como um passo sempre adiante, sem amarras ou entraves. Para nós, indícios de um currículo atrelado às tessituras da diferença.

As ideias da paródia interligam-se às produções anteriores acerca da abordagem da fome, porém trazem um tom intempestivo, chegam de sobressalto, brotam do inesperado. A sugestão de um dos estudantes: “*Ficaria massa se mostrássemos essa paródia no Model 'Art do ano que vem [...] Alguém poderia cantar. B. tem uma boa voz'*” (C. A., 3ª série C); “*Ano que vem não estaremos mais no colégio rapaz[...]*” Risos.(C. A., 3ª série C); “*Já está me dando um aperto no peito, sentirei saudades.*” (R. S., 3ª série C). Silêncio no grupo.

Fomes são desejos, desejos são escapes de vida, fomes giratórias que reafirmam a criação intensa, dinâmica-fluxo, movimentos (des)contínuos. Independente de qual seja a fonte que as desencadeia. Fomes são estopins para fomes outras, celebrações, averbações, confluências, diferenças, onde arriscamos pensar um currículo a ser formado, quase fecundado. Um plano escorregadio, inquietante e desprovido de certezas. “Nunca digo o sentido daquilo que digo. Mas, em compensação, posso sempre tomar o sentido do que digo como objeto de outra proposição, da qual, por sua vez, não digo o sentido.” (DELEUZE, 1974, p. 28). Sentidos que proliferam sem um pensamento *a priori*. Incertezas permeando a necessidade de explicação e reconhecimento. Trocas, tensões, conhecimentos que se coagulam, escorregam, vaporizam-se no exercício frenético a-existir.

Sou formada em letras, mas já trabalho com atualidades no Ensino Médio há alguns anos. Essa disciplina faz parte da parte que chamamos de

diversificada do currículo. Busco trabalhar acontecimentos não apenas atuais, mas o contexto, a história. Se o assunto é política, vamos buscar as conexões entre o ontem e o atual. Acho que os alunos gostam da disciplina porque eu trabalho de forma um pouco teatral. Não tenho muitas medidas, mas não paro quieta na sala, ando de um lado para o outro, procuro falar um pouco a linguagem deles para entrar em seus mundos. Sinto as respostas de imediato: eles participam bastante, são trocas! (C. W., professora de atualidades do CMLEM, em 23/09/2016).

Currículos outros, em movimento, conexões, potências de vida. Currículos amplificados, rasgados, *teatrados*, como enuncia a professora de atualidades. Tecidos que se incrementam em perspectivas múltiplas e olhares para outras direções. Passos que transitam entre os estudantes, esquecendo-se da frente, do adiante, da hierarquia, do acima em posicionamentos e linguagens. A professora parece brincar com os currículos entrecortados em atualidades vivas, ao mesmo tempo em que extrai simpatia, presenças, envolvimento dos estudantes do Ensino Médio, disparando diferenças.

A diferença é pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação (PARAÍSO, 2010, p. 588).

O uso de redes sociais, fato que vem se configurando com intensidade na última década, pode ser um instrumento de valor, como indica Félix (2012, p. 133) ao “[...] discutir como as ferramentas de comunicação instantânea podem ser úteis para a produção de material empírico de pesquisa com jovens.”.

A ferramenta virtual se insere nesse contexto, por promover as conexões, os diálogos-interferências, ainda que cada um esteja no seu próprio ambiente. Por essas vias, ora cartografando em rabiscos, desenhos, ora por conexões outras, celulares-fotografias-bate-papo-internet, dialogamos outras possibilidades, montar, desmontar e remontar o já instituído no campo da pesquisa em educação-currículo-acontecimento ou, como afirmam Meyer e Paraíso (2012, p. 36):

Compor, decompor e recompor! Lemos também, demoradamente, a teorização que escolhemos para realizar nossa pesquisa. Mergulhamos no pensamento escolhido e separamos conceitos, ferramentas, teóricas e significados que nos são úteis para operarmos sobre o nosso material. Escolhemos conceitos que nos auxiliam a fazer perguntas, a interrogar nosso material a multiplicar sentidos e amostrar as contingências dos acontecimentos e a proliferação da diferença.

O que te toca na escola? Quando o assunto é escola, você tem fome de quê? O que te marca? O que vai permanecer desta escola em você? Continuamos seguindo instigações, nas oficinas-dinâmicas com os estudantes, propósitos para fazer pulsar a diferença sempre latejante. Nas falas-escritos-vozes que os estudantes vão externando no cartografar desta pesquisa, a diversidade de olhares externam: “*Eu não vou esquecer jamais os amigos que fiz aqui [...]*” (R. S., 3ª série C); “*Já fui passada pra traz na fila da merenda por ser da turma da 1ª série.*” (F. M. 1ª série B); “*Se os professores não tratassem todos mal só por causa de alguns [...]*” (B. S., 1ª série B); “*O professor perde a paciência porque têm alunos que não respeitam os professores.*” (C. A., 3ª série C); “*Eu gosto desta escola e acho que estou sendo bem preparada aqui [...]*” (C. S., 3ª série C); “*Falta muito professor e mesmo quando estamos sem aula, não dão a bola pra gente jogar na sala [...]*” (J. M. 1ª série B); “*O aluno tem prazer em vir à escola, mas a sala de aula não tem sido prazerosa para o aluno.*” (C. W., professora de atualidades do CMLEM).

A estudante C. S., da 3ª série C, assim escreve: “*Eu tenho fome de reconhecimento. Eu tenho sede de justiça e sede e fome ao mesmo tempo de paz e compaixão [...] No colégio tenho sede de um ensino mais eficaz e com mais compromisso com os alunos.*” A leitura que podemos fazer a partir da escrita da estudante é que a notoriedade no âmbito escolar é um anseio, isto é, não percebemos aqui nenhum contexto de competitividade, apenas o sentido de ser notada dentro da escola. Participar, estar incluída no processo educacional muito mais do que eventualmente lhe é possibilitado. Na continuidade de sua escrita, ela recorre à fome por justiça, trazendo à superfície mais uma vez as lacunas que percebe no espaço-tempo onde se encontra.

A estudante J. M., da 1ª série B, assim define a sua fome:

Eu tenho fome de aulas dinâmicas e que tenha mais a ver com a nossa vida [...] Aulas assim despertam o interesse do aluno e vê que o professor é dedicado, que não tá na sala de aula só pra ter o salário no fim do mês. E a forma como o professor dá aula também é importante, eu geralmente me dou bem nas matérias que os professores são mais abertos com os alunos, no diálogo, na amizade, etc. A professora C. é um bom exemplo disso que estou falando [...].

A estudante aponta para fomes em várias dimensões, diversificação no território escolar. Nas suas entrelinhas, solicita uma abordagem menos repetitiva no desenvolvimento das aulas, com disponibilidade para novas aberturas, conexões. Externam-se como quadros a serem pintados, sem (for)mas, esquadros ou concretudes, mas imagens, pensamentos sobre

um currículo a emergir. Para nós, respingos fecundos no solo deslizante da diferença, que não se afirma como diferença entre entes, mas a ultrapassa.

A diferença também não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa e nem propositiva. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos. Contra a diferença entre coisas ou entes determinados, Deleuze afirma a diferença em si: “a diferença interna à própria coisa”, o diferenciar-se em si da coisa (PARAÍSO, 2010, p. 589, grifo no original).

Ao percorrermos essas linhas da filosofia da diferença, percebemos que o convite é para uma desconstrução das formas estruturantes do pensar, buscando validar imagens deslizantes, não arborescentes. “Os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas, acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóides.” (DELEUZE, 1990, p. 25).

Eu tenho fome de uma escola mais aberta, sei lá... Será que um professor de geografia, ou de biologia, não pode entender que aula linda ele daria para seus alunos se saísse da sala e fosse buscar o mundo fora para ajudar no que ele ensina? Aulas e textos de dez, vinte anos atrás?! ... Acho que não resolvem mais. A educação não só está na escola, tá na rua, tá no esporte e em muitos outros lugares. Você chega numa cidade maior, a escola abre aos finais de semana para receber a comunidade, as famílias para atividades culturais, esportivas... Enquanto aqui, a escola não consegue aproximar-se da comunidade. A única aproximação que existe é entre professor e aluno, e olhe lá. Aqui tudo fechado, tudo em grades e cadeados, parece que todo mundo parou e ficou esperando as coisas caírem do céu, mas as coisas não caem do céu. (A. C. skatista, fotógrafo, ex- estudante do CMLEM).

Pensamos a fala de A. C. com os estados caóides externados na realidade que descreve. Para muitos, podem ser identificadas como desordens, confusões, mas com os estudiosos dos conceitos da filosofia da diferença, entendemos como espaços que possibilitam o pensar, pois é neste caos que processos criadores se dissipam como linhas inventivas e retomam o movimento da vida como espaço de invenção. O skatista e ex-estudante da escola faz esses movimentos de pensar e externa outras (im)possibilidades para os currículos. Os estados caóides estendem no plano do pensamento espaços de (re)-(cri)ação. Deleuze (1980, p. 276) assim ressalta:

Sem dúvida, este caos está escondido pelo reforço das facilidades geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de reconhecimento; mas ele se tornará tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam.

As sugestões de A. C. em relação às produções aulas-ruas-escola-comunidade corroboram o pensar as (im)possibilidades de um currículo nunca pronto, inspirado no movimento que dispara acontecimentos e apontam para infundáveis linhas, onde se abrem desmontes das estruturas que tentam (e raras vezes não obtêm sucesso), fixar limites e restrições para os currículos. São nessas composições, por assim dizer, que a diferença se inscreve: uma morada provisória entre as brechas da não representação, na condição forasteira em espaços de construções, que toma como campo de sentidos os estados caóticos do pensamento.

Me sinto lisonjeada... com a disciplina atualidades que se destaca nas falas dos estudantes. Vejo ganho de sentido para mim e para o meu aluno, e sempre digo: só devem permanecer na aula quem desejar realmente aprender. Incitar o desejo pela leitura é outro trunfo que gosto muito de usar, porque vejo que o jovem tem prazer de ir à escola, mas a sala de aula não é prazerosa para o estudante... Peço que perguntem tudo que seja de interesse deles e me coloco à disposição, para qualquer assunto que quiserem saber. Sou quase que diariamente cercada pelos corredores para ouvi-los. Essa é a educação que para mim, faz sentido. (C. W., professora de atualidades do CMLEM, em 23-09-2016).

A professora escapa do professorar, vaza para outras condições e ocupações, para além do ensino-aprendizado, assume personagens e vertentes múltiplas, rasga exílios, disponibiliza-se e corrobora a distribuição dos conhecimentos para além dos engradamentos curriculares. Nos corredores, nos cantos, fora das salas, no palco, atrás das cortinas, em viagens, em grupos. Sob as árvores que crescem para fora, desenho do contorno das mãos, palavra a palavra, *emoticons*. Recriação de letras, palavras-fomes, saciedades. Pensando sobre a aula que permanece e marca. Nas manobras do skate, celulares em mãos, estados caóticos, vivos. Solos férteis a compor um plano para os currículos: diferença.

CURRÍCULOS: VAPORES, ACONTECIMENTOS

Querer não adjetivar coisas, entes, pessoas... Querer acontecer... Querer possibilitar fluxos de vida. Querer potência do pensamento: fome de querereres. Alimentados por esses pensares e querereres, alçamos as indagações formuladas nas oficinas com os estudantes: O que vai ficar da escola em você? O que você vai levar para sempre da escola na sua bagagem-vida? Perguntas-intrigas, na tentativa de atinar tempos não cronológicos entre o que se passou, o que vai se passar.

Pensamos, com esses questionamentos, envolver os currículos que são vistos, praticados, edificados pelas instituições escolares, bem como os não visíveis, diluídos, implícitos nas sedes, fomes, nos tocares, nas imagens a-formar-se. “Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo.” (PARAÍSO, 2013, p. 278). Passagens para os acontecimentos.

Deleuze nos possibilita entender o conceito de acontecimento por meio da ligação com o sentido, com a linguagem e com os processos de singularização: “Em suma, o acontecimento é inseparavelmente o sentido das frases e o devir do mundo; é o que, do mundo, deixasse envolver na linguagem e permite que funcione.” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 8). O acontecimento desatina um plano incessante para ser-linguagem e com isso revelar-se. Lana e França (2008, p. 3) assim afirmam:

O acontecimento é paradoxal, da ordem da impropriedade: contraria o bom senso (que fecha o sentido) e o senso comum (que dá identidade fixa). Nesse local de troca entre o estado de coisas e o improvável, o sujeito é tomado, buscando produzir algum tipo de sentido pela contra-efetuação. É exatamente por não ter sentido em meio àquilo que já existe que o acontecimento obriga o sentido, fazendo com que o sujeito busque novos significados para dar conta do que acontece a ele.

As autoras situam o acontecimento como não propriedade, não pertencente ao bom senso e seus julgamentos, tampouco ao senso comum e suas fixações conceituais. Não se efetiva nos determinismos e representações, nem nos marcos históricos temporais. O acontecimento se encerra como um desencadear de forças que articulam os sentidos na direção de novas significações.

No início deste mês eu e meu esposo vínhamos da rua por volta do meio-dia quando uma senhora acenou para nós. Paramos o carro e quando olhamos para dentro do seu veículo um bebê aparentando pouco mais de dois anos, estava tendo uma convulsão. Pedimos calma. Meu marido

tomou a direção do veículo enquanto eu sentei no banco de trás para prestar os primeiros socorros à criança. Fomos em direção à clínica da cidade e quando chegamos lá, dois médicos plantonistas nos atenderam. Minutos depois a criança estava estabilizada e quando íamos saindo o médico mais jovem olhou para o outro e apontou para mim dizendo: se sou um médico hoje agradeço essa professora de biologia. O entusiasmo de suas aulas me despertou a seguir essa profissão. Nossa, eu fiquei paralisada, emocionada, muito, muito feliz! (L. S., professora de biologia do CMLEM, em 23 de setembro de 2016).

O acontecimento deleuzeano não está preso nem ao tempo nem aos corpos e, por conseguinte, move-se na multiplicidade dos sentidos. Fragmentos do *Vocabulário* deleuzeano, escrito por Zourabichvili (2004, p. 4) que, ao situar a origem deste conceito, expressa: “O conceito de acontecimento nasce de uma distinção de origem estóica: não confundir o acontecimento com sua efetuação espaço-temporal num estado de coisas”. As brechas entre os currículos pensados com o acontecimento escapam, espalhando-se como vapores. A professora de biologia não sabia mais do médico, mas o médico em suas bifurcações, (des)encontros, itinerâncias, é saber da professora.

Nessas garimpagens no terreno sinuoso dos conceitos, encontramos: o acontecimento é, sobretudo, a simultaneidade entre o que acontece no fora e o que permanece no dentro ampliando os sentidos. Os acontecimentos estão nas coisas, mas não se encerram nelas e nem pertencem a seus estados e isso lhes confere liberdade e indeterminação. Seguimos para onde as fomes nos encaminham.

Contamos com as imagens/desenhos/escritos produzidos e espalhados pelos estudantes como currículos em acontecimentos, o que está em vias de se configurar, de se tornar ou o que se passou entre e continua a se passar, provocando coagulações nos espaços/tempos das salas de aulas. Bagunças, interações, atuações, que se mesclam nesse cartografar, (de)formações que trazem à superfície inquietações, fomes, desejos. O distanciamento do terreno das solidificações e identidades que compõe a rigidez curricular.

Para deixar a diferença continuar o seu trabalho é preciso: possibilitar o acontecimento em um currículo! Deixar vazar! Fazer matilhas! Contagiar! Possibilitar um outro currículo; um currículo que pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em sua proliferação. Experimentar em um currículo: fazer currículo sem medo e sem programa. (PARAÍSO, 2010, p. 602).

Deslizamentos, deslocamentos onde não vislumbramos o sujeito, as coisas, o tempo cronológico, para nelas imprimir marcas e (im)possibilidades curriculistas, o próprio espaço-

entre que atravessa sentidos-outros-invenções. Pensar um currículo que escapa, numa vertente heterogênea que permanece aberta aos acontecimentos.

Retomamos os nossos passos: em um dos encontros-oficinas, organizamos um pequeno círculo e espalhamos materiais de pintura na sala, sobre mesas postas nos lados, cantos, no centro. Em seguida, entregamos uma pequena tela em branco feita de papel cartaz a cada estudante e gentilmente colocamos a questão: *o que te toca na escola? O que te marca? O que vai permanecer desta escola em você?*

Não dou razão a ninguém
 Nessa conversa eu não entro
 Bem-vindo o que vem de dentro
 E fora da Academia
 Partindo desse princípio
 Quem me atrai são os loucos
 Que celebram como poucos
 Música e poesia
 Eu quero lê-las em livros
 Eu quero ouvi-las em discos
 Eu faço lá meus rabiscos
 Multiplicando os ofícios
 Exercitando as virtudes
 Na profusão das imagens
 Na integração das linguagens
 Eu quero todos os vícios.

Moraes Moreira, 2016

Multiplicar os ofícios, como nos brinda Moraes Moreira. Profusão de possibilidades, como a cartografia que se faz nas veias do movimento, na necessidade de atualizar-se como inventora de mundos. Uma abordagem criativa é o alimento-meio da cartografia. “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.” (SILVA, 2003, p. 37).

A produção da estudante E. F., da 2ª série C:



Figura 9 - Tela/produção da estudante F. M., 2ª série C, setembro de 2015.
Fonte: Arquivo pessoal.

A pequena tela trazia o decalque da sua mão esquerda e, escritas nos dedos, palavras em destaque: solidariedade, respeito, amor, união, aprendizagem. Na palma da mão, a frase escrita com lápis marrom: *Levaremos a humildade e a boa convivência*. Do lado esquerdo da tela, duas figuras ilustrando bonecos trajando roupas iguais em formas e cores, aparentemente sem nenhuma característica que os atribuisse gêneros. Apesar de distantes, tinham as mãos entrelaçadas. Fora destes dois desenhos, escrita em letras verdes e maiores, a frase entre aspas: “*As verdadeiras amizades serão para sempre.*” Ao término da sua produção, a estudante assim se expressou na gravação que durou alguns minutos:

Bom, minha telinha não ficou muito boa [...] mas acho que dá para expressar o que quero. Eu coloquei um título porque entendo que tem coisas aqui que vão me marcar para sempre. São as coisas que me tocam, acho que é a mesma coisa de marcar... São essas coisas que vão se passar anos e anos, mas vou carregar comigo, eu sei. As amizades que fiz aqui e que me fazem levantar cedo e vir à escola com mais alegria. Às vezes é a salvação viu... Também outras coisas que aprendo, principalmente os valores, a solidariedade... Quando a gente se junta para ajudar alguém que tá precisando, dá um conselho... Coisas assim. (F. M., 1ª série C).

Ao acionarmos as tramas de um currículo pensado como acontecimento, emergem cheiros, sons, vapores que vão externando-se à superfície, talvez modos provisórios em novas criações. A tela da estudante expressa vapores potencializados nos sentidos, forças capazes de adentrar mundos feitos de recortes de vivências experienciadas por ela e seus colegas. Currículo em acontecimento numa busca por garimpar as potencializações que estão em vias de se atualizarem nos espaços, podendo estar nas pessoas, nas coisas, nos

fluxos, nos tempos. Percorre os espaços-brechas para transbordar por meio das múltiplas linguagens. In-corporar o incerto, o imprevisto, o que está em vias de se dissipar.

“Estávamos no primeiro ano do magistério, futuros professores. Tínhamos 14 ou 15 anos. Do lado esquerdo do portão de entrada do colégio estadual onde estudei durante sete anos, uma área verde quase abandonada. Era bastante ampla e uma imensa árvore, um flamboyant frondoso, ao menos durante quatro meses do ano, trocava todas as suas folhas por grandes flores vermelhas, e o perfume que exalava delas era maravilhoso. Nas aulas vagas e momentos de intervalo, a disputa por aqueles espaços abrigados em sua copa era dura: os que tinham mais sorte encontravam lugar entre os galhos mais altos, mas eu me conformava com a alegria de uma vaguinha entre as covas formadas pelas raízes. Arrastávamos para lá pedaços de papelão e espalhávamos cadernos e mochilas por ali. Ninguém sabe de onde partiu a ideia, mas, com o tempo, passamos a lanchar, recitar poemas e a cantar músicas conhecidas em coro, e as nossas vozes juntas alcançavam até quem passava do lado de fora da escola. Cantávamos até em inglês, embora ninguém soubesse o que estava cantando. Naqueles momentos, brotaram talentos, namoros, amores... Quando a sirene disparava, aquele barulho estridente de ambulância interrompia os nossos devaneios, e logo abandonávamos o refúgio com desânimo. Sem dúvida, aquele era, para mim, e acredito que para muitos de nós, o melhor lugar da escola.” (vestígios vivos)

Nas imagens, nos vestígios vivos, roçamos em possíveis tramas do acontecimento, não concreto, permeado de sentido e vida, espaços rachados entre as durezas do currículo: arte, namoros, poesias, conversas, descobertas, trocas. “O que buscamos, nos conceitos que desejamos, é que alguma coisa ocorra: uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa [...]” (CORAZZA, 2005, p. 2).

Permitimo-nos acionar o conceito de acontecimento como algo prenhe, cristais que insistem em ampliar-se pelas bordas. “O acontecimento desdobra os seres-coisas, põe-nos em movimento, num fluxo de fragmentação, sem uma rede de conexões que ligam a um todo, a uma totalidade. São suas dimensões em multiplicidades.” (AMORIM, 2004, p. 40). Aproximemo-nos da imagem registrada pela estudante E. F., da 2ª série B, referindo-se a um canto próximo ao muro entre a guarita da entrada e a quadra da escola.



Figura 10 -: fotografia produzida pela estudante E. F., 2ª série C, outubro de 2015.
Fonte: Arquivo pessoal

O lugar é de pouca visibilidade para quem chega, porém quem ali se posiciona tem uma imagem global da parte térrea da escola e da quadra esportiva, podendo ver a todos sem ser visto. Por ser um canto pouco visualizado, alguns estudantes se “escondem” ali, ou para passarem despercebidos ou para encontrar-se fora das salas de aulas, estando eles em aulas vagas ou não. A estudante assim explicou a sua produção:

Escolhi esse canto porque desde o primeiro dia de aula eu e minhas colegas nos acostumamos a sentar aqui por ser meio escondido e aconchegante. Aqui a gente conversa sobre tudo... Já demos muitas gargalhadas e choramos também. É o nosso lugar secreto, como se fosse só nosso. Mas, o mais importante, é que aqui aprendemos muito sobre tudo. Esse lugar e as coisas que nele acontecem, vou levar para sempre comigo. (E. F., 2ª série B, 09/10/2015).

Mais do que o ensinado nas salas de aula, as relações interpessoais reveladas em aconchegos, conflitos e trocas de experiências em lugares secretos é o que permanece, segundo a estudante, que elabora a concepção de aprendizado para além da sala de aula, uns com os outros, nos cantos, nas entrelinhas, resguardados, quase em segredo. “[...] mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo.” (PARAÍSO, 2013, p. 278).

Em meio aos espaços, quadras, pessoas, os recantos da escola são currículos-fluxos não formais, sorrateiros, quase secretos, mas não deixa de ter importância imprescindível e ser marcado por aprendizagens que se sobressaem aos conhecimentos, pelo currículo formal do cotidiano daquela escola. A estudante revela que lá se fala de quase tudo e aprende muito.

Impressiona-nos a leveza e a percepção com que expressa as imagens do cotidiano da sua escola para além do que simplesmente se vê. Ela analisa, reflete e se deixa tocar pela imagem. Ao mesmo tempo em que embeleza seus dias, também nos ensina sobre as lições que aprende para além da sala e que se atualizam na vida em potência; afinal,

Uma vida está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. (DELEUZE, 2002, p. 14).

Neste canto, há vida que se atualiza entre os sujeitos e os ultrapassa, há lugares e contextos bastante diferentes dos currículos oficiais do Ensino Médio, onde os conteúdos previamente selecionados parecem se preocupar em encher-se para o mundo do trabalho e esvaziar-se de vida: “*ali se fala sobre tudo, se partilha experiências, medos, conflitos [...]*”. A vida escolar/paralela parece se emancipar para experienciar aprendizados que marcam e imprimem o valer a pena, *o que toca*, o que vai levar para sempre da escola-bagagem-vida. É como se, em meio aos currículos-edificados, outros, paralelo-invisíveis, completassem a rotina dos estudantes e fizesse a escola acontecer.

Deleuze (1974) formula o conceito de acontecimento para pensar o que se passa entre as coisas de modo atemporal, isto é, o acontecimento não são as coisas, mas se realiza nelas, não estaciona no passado ou no futuro, mas permanece no tempo do movimento, o acontecimento é coexistente ao devir. O canto fotografado pela estudante pode não ser o acontecimento, mas oferece-lhe passagem.

As pistas cartográficas são constantemente convidadas a se (des)organizarem para, desta vez, seguir as linhas do extrapolar dos estudantes, dentro do que foi determinado na atividade-proposta-projeto desenvolvida nas salas de aula, isso porque, quando juntos, eles corroboram “[...] ecos, ressonâncias, reverberações de um mesmo núcleo do pensamento [...]”. (CORAZZA, 2004, p. 2), entram em sintonia e desatinam criações múltiplas. Vazante de um currículo em movimento, um processo que desatina um ponto-meio, sem demarcações específicas e não cessa de disparar potências.

Quando se trabalha com pesquisa do currículo na educação, é quase certo que as aspirações de partida do ato de pesquisar visem encontrar explicações, resultados, soluções cabíveis aos problemas educacionais no que diz respeito à organização do ensino e de outras atividades curriculares, isto é, uma pesquisa que forneça explicações sobre a Teoria ou a Prática do currículo e sobre como operar com elas. De modo contrário a esse procedimento investigativo, as pesquisas pós-críticas do currículo

arriscam-se por caminhos incertos no ato de pesquisar, sendo que suas motivações partem não da busca de resultados e explicações sobre o quê da pesquisa, mas sim, das vicissitudes do desejo por novos modos de experimentação e criação – expressão singular do ato de fazer pesquisa como acontecimento. (CORAZZA, 2004, p.7).

As imagens-textos produzidas pelas estudantes expressam ideias que ressoam como sentidos sugestivos para um currículo móvel, dançante, que encontra ressonâncias nas teias da vida: a árvore do pátio, o canto da escola e o que se aprende nesses lugares (in)visíveis. Tais configurações assumem um pensar curricular que permanece em vias de se fazer. “Diz respeito àquilo que está ainda a formar: de currículos que são ‘realidade em potencial’ que ainda não foram formados.” (PARAÍSO, 2010, p. 6).

O estudante C. A., da 3ª série C, assim se manifestou em sua produção:



Figura 11 - Tela/produção do estudante C. A., 3ª série C, setembro 2015. Fonte: Arquivo pessoal.

A produção traz um título em letras grandes, seguido de reticências: “*Isso eu vou levar...*”, em seguida, a figura de sete pessoas traçadas nas cores verde e marrom. Todos pareciam estar sobre uma grama e acolhidos por uma grande árvore. Do lado direito, um pequeno texto relatando: “*Eu vou levar as resenhas, os amigos que para mim são irmãos, os melhores professores [...]*”.

Na gravação do áudio relatou:

Eu irei levar comigo algumas aulas que foram maravilhosas! As amizades que eu nem pensei que fosse fazer, a explicação de alguns professores que fazem com que a gente compreenda mais o assunto... Envolve a gente e faz todo mundo participar e se sentir melhor. (C. A., 3ª série C).

O estudante não faz referência a conteúdos ou materiais didáticos específicos, mas a posturas que revelam cuidados, percepção do outro: envolvimento que não ficam sem resposta, mas despertam o participar. As amizades ocupam lugar de destaque, confirmando a escola como tempo propício de ser e fazer amigos, corpos que afetam e são afetados.

Eu vou levar desta escola a simpatia de poucos professores, pois a maioria passa pela gente e nem vê, ou finge que não vê. Não dá nem um bom dia. É como se eles tivessem lá em cima e a gente lá embaixo. Mas alguns são bem legais, falam com a gente e até nos incentivam a continuar a lutar pelos nossos sonhos. (J. M., 1ª série B).

O falar-ser-ouvido ressoa como uma exigência por aberturas nos currículos, ao mesmo tempo em que observamos a discrepância entre o que consta na legislação educacional e o que se vive nos currículos praticados: há décadas as leis vêm afirmando que a “Democratização da educação [...] configura-se como uma postura que, assumida pelos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação.” (GRACINDO, 2007, p. 34). No entanto, quase todos os estudantes ainda buscam espaços entre os currículos para serem vistos, ouvidos.

Posto assim, percebemos que o dinamismo curricular da educação brasileira, ao menos com esses estudantes, ainda funciona com portas trancafiadas, centralizando decisões importantes que põem as vidas dos sujeitos curriculistas nas mãos de algumas autoridades. Em destaque, as últimas decisões do governo federal sobre a reforma do Ensino Médio, na forma de medida provisória. Neste sentido, a prática social da educação por vias democráticas, destacada acima pelo autor, ressoa como entraves nas gargantas dos estudantes que trazem à superfície o desejo de serem percebidos.

Já faz alguns anos que eu deixei de participar do conselho de classe dessa escola. Pode colocar falta, cortar pronto eu não participo mesmo. Já briguei muito com colegas, me indispus, fui ridicularizada e até tachada de mãe dos alunos. Penso que alguns professores brincam com a vida dos alunos. Aprovar, reprovar, não são coisas tão simples assim. E afirmo que muitos têm prazer em reprovar, acham que por ser temido é sinal de competência e autoridade. É muito oba, oba com a vida escolar do estudante. Eu penso diferente: o problema pode não estar somente no aluno, pode também estar no professor, no sistema, no modo de se fazer e pensar a avaliação. (C. W., professora de atualidades do CMLEM, em 23-09-2016).

A professora parece criar um escape, um rasgo nos currículos praticados pela escola, neste caso, sua ausência no conselho de classe é o modo que encontrou para posicionar-se diante das articulações curriculares que lhes são impostas. O seu silenciamento grita especialmente contra os julgamentos que ela chama de “*oba, oba*” com a vida escolar do estudante. Em seguida, abala verdades, quando põe em oscilação as raízes dos problemas: aprovação/reprovação, apontando para outros possíveis: sistema, Estado. Vemos aqui os escapes, tanto nos estudantes que desejam ser ouvidos quanto no silenciamento proposital da professora, que rasgam, em meio aos currículos, buscando outros modos e configurações; para nós, pulsares em vapores de acontecimentos.

No grupo do *whatsapp* a discussão sobre as fomes volta e meia era retomada, como se fosse inesgotável. Surge de um dos estudantes a proposta de externar o pensamento sobre suas fomes: “[...]cartazes, mural para por na escola, que tal?” (C. A., 3ª série C). Outro atijou a discussão com a sugestão: “*Uma camiseta ficaria legal, porque poderíamos usar dentro e fora da escola, quem sabe...!*?” (R. S., 3ª série C). Imediatamente a ideia foi aceita e logo as fomes tomaram formas de palavras, cada estudante citando uma ou duas, outros ainda com dificuldades em resumi-las... Mas o vácuo da criação entrava numa erupção desencadeante: afetividade, justiça, compromisso, espaço, inovação, vida, alegria, diálogo, visibilidade.

A ideia da fome, que partiu da letra da composição no segundo encontro presencial, agora ganhava dimensão de vestes, acenando para o mundo exterior a admissão de se ter fome, mostrando a sua cara em forma de palavras, camisetas. Para nós, o movimento do pensamento dos estudantes em articular fomes-palavras e trazer à tona o projeto da camiseta carrega em si o acontecimento. “O sentido de um acontecimento é então o próprio acontecimento, ou seja, a expressão de algo que vem à tona.” (HARTMANN; FONSECA, 2010, p. 86). Algumas semanas mais tarde, a vestimenta estava pronta e marcamos o encontro pelo *whatsapp* para celebrá-la. Sorrisos, abraços, expressões. A camiseta sobreposta ao uniforme escolar trazia à superfície fomes latentes, que agora atraíam a atenção de muitos que por ali passavam. Agradecimentos sob a sombra do jambeiro.



Figura 12 - Estudantes no encontro IV, dezembro 2015. Fonte: Arquivo pessoal.

Mais valioso para nós são os contornos das linhas que fizeram construir as tessituras dessas palavras-fomes, pois, no nosso entendimento, são rachaduras que evaporam sentidos outros para o currículo do Ensino Médio. Por isso, corroboramos Hartmann e Fonseca (2010, p. 86) quando afirmam: “o acontecimento não é dizível, nem buscado em seu incorporal, se não provoca uma linguagem a abalar-se em seu caráter explicativo.” Ao pensar, elaborar e vestir as camisetas externando as suas fomes, os estudantes ajudam a pensar um currículo outro, entre o que se pratica em suas salas de aulas e o que pode ser experienciado, sobretudo atinam para a potencialização da vida.

ENTRE AS BRECHAS DO CURRÍCULO: POTÊNCIA DE VIDA

Ai, palavras, ai, palavras,
 que estranha potência, a vossa!
 ai, palavras, ai, palavras,
 sois de vento, ides no vento,
 no vento que não retorna,
 e, em tão rápida existência,
 tudo se forma e transforma!
 Sois de vento, ides no vento,
 e quedais, com sorte noval!
 Ai, palavras, ai, palavras,
 que estranha potência, a vossa!

Cecília Meireles, Romance das palavras aéreas

O contato com alguns textos que trazem a potência de vida em Espinosa nos provocou a alimentar possibilidades de latências, aproximações nos entremeios como movimentos criativos do pensar-pesquisar. Empreendemos a tentativa de vislumbrar as invenções nos currículos no Ensino Médio, com os dinamismos que escapam pela potencialização da vida.

Margeamos a vida em seu modo singular, aberta, potente, despida de qualificações. A vida em sua inteireza, um longo tecido estendido no nada: receptiva, ninho, fertilidade que ultrapassa valorações, represálias, determinações. “Minha ferida existe antes de mim.” (DELEUZE, 2002, p. 7, 2002). Reafirmando ainda o que Deleuze elabora como “[...] potência completa, beatitude completa.” (DELEUZE, 2002, p. 12). Por isso não se permite adestrar em qualificações corriqueiras, antes, as ultrapassa, indicando para uma amplitude infinitamente potente.

Ao acionarmos a potência de vida em nossa escrita, roçamos na ética de Espinosa, ressonâncias para pensar o currículo como conceito de acontecimento deleuzeano. Neste sentido, seguimos garimpando nos entremeios dos currículos: “O que aumenta ou diminui a potência de meu corpo para agir, aumenta ou diminui a potência de minha alma para pensar.” (SAWAIA, 2009, p. 367).

Após o terceiro encontro com os estudantes, em setembro de 2015, segurava as pequenas telas por eles produzidas e os demais materiais que havia levado, o que ocupava meus dois braços. Ao sair da sala onde tinham sido realizados os trabalhos, encontrei com uma colega de profissão no corredor, uma das professoras de filosofia do Ensino Médio do CMLEM. Paramos na ponta de uma das mesas do refeitório, e deixei os materiais que

carregava para mostrar-lhe um áudio de uma estudante que havia sido sua aluna há alguns anos.

Ao pensar em coisas que me tocam na escola, lembrei de uma aula de filosofia que participei logo quando entrei no colégio. A professora conversou bastante com a gente sobre temas diversos e, logo em seguida, começou a passar uma caixinha de perguntas entre nós. Cada um ia retirando uma e respondendo, outros contribuindo... Foi muito bom, todos participaram. Tinha gente que eu nunca tinha ouvido a voz na sala e naquela aula, falou [...]. (E. F., 2ª série B).

A estudante trouxe essa situação à superfície como resposta à questão “o que a toca na escola?”. A professora se emocionou. Não tínhamos planos de mostrar, ao menos naquele momento, as produções dos estudantes aos professores, porém, achamos pertinente aproveitar a coincidência do encontro com a professora no corredor para compartilhar a marca que ela havia ajudado a construir, há alguns anos, em sua aula. Afinal, potência de vida se espalha, contamina, faz as coisas mudarem de lugar.

Tomamos aqui ainda, nesses sobrevoos, um trecho da paródia produzida pelos estudantes: “A gente assiste muita aula/E nem só por isso a aula fica em nós/A aula que faz mais sentido/ É a que sentimos entrega e compromisso [...] Que quando participo, aprendo e vou além.” E vamos buscando noutras garimpagens entre as falas e escritas um pouco dessas aulas que ficam, não no sentido de explicitar sentidos individuais ou consciência, mas numa dimensão mais ampla, isto é, o que encharca a vida de potência.

Na ausência de consciência, o campo transcendental se definiria como um puro plano de imanência, já que ele escapa a toda transcendência, tanto do sujeito quanto do objeto. A imanência absoluta existe em si-mesma: ela não existe em algo, ela não é imanência a algo, ela não depende de um objeto e não pertence a um sujeito. (DELEUZE, 2002, p. 12).

Seguindo essas pistas, após o processo de qualificação deste trabalho, busquei diálogos com as professoras, quis saber um pouco mais sobre essas aulas que “marcam” e/ou as mais “abertas”:

Acho que o toque e a linguagem é muito importante, eu costumo tirar bastante o foco de estar sempre à frente da sala, ando, me movimento de um lado a outro, os toco, os olho nos olhos, converso. Eu disponibilizo meu celular no quadro da sala, para quem quiser falar comigo, sobre qualquer assunto e a qualquer hora. Outra coisa é falar a linguagem do aluno e ir introduzindo uma linguagem mais rebuscada, eles sentem que estou presente e com eles. Sinto que vão, aos poucos, enriquecendo os seus

vocabulários. (C. W., professora de Atualidades do ensino médio do CMLEM).

Por essas aberturas podemos compreender como a disponibilidade, a interação e o cuidado com que a educadora se dedica ao exercício da profissão, quase que independentemente das realidades sociopolíticas, compõem um outro olhar sobre os currículos. Na fala da professora, o movimento partindo da própria linguagem que utiliza produz ressonâncias outras: toques, marcas, conhecimentos. O acesso aos mundos dos estudantes, a disponibilidade e o movimento por entre as linguagens deles e o que a professora chama de “introdução de linguagem mais rebuscada” aponta para o estar presente na sala, no currículo e na vida em sua dimensão dinâmica e potente. Os estudantes parecem notar a diferença no trabalho corroborando o que propõe Pereira (2013) quando fala da *quase aula* dos professores que, entre outros aspectos, valoriza as relações interativas, criativas e dinâmicas.

Ela atua junto com o aluno, embarca com ele na aventura de romper as figuras cristalizadas do discurso sobre a realidade, inventa o novo. Nessa quase aula, considera-se como ponto de partida a processualidade, e busca-se identificar as fissuras constantemente produzidas na superfície do mundo, tratando de acompanhar o movimento de transfiguração que se desenvolve:

[...] Na quase aula se faz pesquisa, se faz filosofia: são planos que se dissolvem e dão lugar a novos planos; são conceitos que se racham, dando lugar a novos conceitos; são viagens que cada um e todos fazem pelas linhas de forças que se tramam e destramam, produzindo novos atravessamentos [...] (PEREIRA, 2013, p. 58).

As aulas que permanecem do ponto de vista dos estudantes, são as que os visualizam como parte integrante do processo de aprendizagem e seus currículos: provocam, convidam, estimulam e os envolve. A aula que toca é a que soma, engole, rizomatiza e provoca os estudantes no/com os conhecimentos múltiplos a produzirem-se. Registramos o destaque que alguns dos estudantes-colaboradores deram aos conteúdos curriculares voltados para as Atualidades. “*A aula de atualidades, apesar de não ser muito bem vista por alguns alunos, traz para nós um estudo sobre acontecimentos atuais no mundo, a fim de sabermos nos posicionar [...] e isso é muito importante.*”(C. A., 3ª série C).

Atualidades se tornou uma matéria muito importante porque aborda acontecimentos relevantes que acontecem no mundo, aí nos dá uma ponte

*para formar uma opinião sobre os assuntos e tal. Mas depende também do professor [...] tem uns que deixam a desejar, não abrem o debate e a matéria acaba não sendo bem aproveitada. A professora C. faz com que a gente compreenda a importância da disciplina para nós.*¹⁹ (C.S., 3ª série C).

A estudante E. F., da 2ª série B, escreveu: “*Eu também considero importante a disciplina de Atualidades, porque não trata de um único assunto e sim de vários. Um dia falamos de uma coisa e depois passamos à outra e assim vai.*” Já o estudante F. M., 1º ano B, relatou: “*Gostada matéria, mas ainda não tenho tantos argumentos para defendê-la.*” Ao menos seis estudantes fizeram comentários ressaltando a disciplina e o discorrer sobre vários temas e abordagens simultaneamente. Parecia um *revival* no condicionamento das aulas, uma tempestade em meio à calmaria repetitiva dos currículos.

Essa linha nos provoca, pois se apresenta como um eixo descentrado, povoado de múltiplos atravessamentos, quando o currículo “[...] entra no tempo do intempestivo; no espaço do caminho por-fazer; na onda dos fluxos de novidades! *Tempo, espaço e onda* que podem fazer a diferença em um currículo.” (PARAÍSO, 2015, p. 53, grifo da autora). A disciplina de Atualidades se apresenta como a parte diversificada do currículo, que se volta para construções correlacionadas com outros tempos, espaços e linguagens.

Ao pensarmos o currículo como acontecimento, por meio dessas linhas-encontros-potencializadores, também presentes nas aulas de Atualidades, somos imediatamente tocados pelo desencadear de uma potência de vida inovadora e criativa. Emendamos a esses traços os encontros alegres pensados por Espinosa, sendo a alegria parte da composição do seu pensamento e da sua ética; “Espinosa erige sua filosofia em prol da alegria, pois só a alegria compõe com nossa natureza e aumenta nossa força para existir ou nossa potência para agir sendo-nos, por isso, útil e boa.” (OLIVEIRA, 2000, p. 50). Seguimos a indicação de que a alegria à qual o filósofo se refere funciona como força criadora, e não apenas como um estado favorável experimentado em instantes alegres, mas alimento, combustível capaz de acionar potências para o existir.

Os encontros alegres são prenes de potências, pois trazem uma bagagem que investe nos corpos forças para continuar desencadeando processos de criação. A alegria ressoa como energia frutífera, terreno receptivo, fértil às criações e, por assim dizer, ultrapassa um estado ou sensação e dialoga com a inventividade.

¹⁹ As falas inseridas nesta página foram enviadas ao grupo *dowhatsapp* entre 12 e 18/11/2015.

Percorremos esse rastilho articulado a tais inventos, junto a um currículo que se manifeste no plano não estático e se ocupe do movimento, da latência, do desassossego. “Um currículo assim construído, muda sua lógica e seus critérios; abre-se para todas as possibilidades e aceita experimentar novas conexões.” (PARAÍSO, 2015, p. 56). Para isso, um currículo emendado ao novo, ao velho, às crianças, às coisas e às alegrias; aos muitos espaços e tempos, que anuncie, se entrelace e se espalhe as potencializações da vida.

A estudante F. M., da 1ª série B, assim escreveu em letras grandes, tomando todo o espaço da tela: “*Por toda a minha vida vou levar: os amigos, as bagunças, as experiências, o aprendizado [...]*”, seguido de um coração pintado em preto.

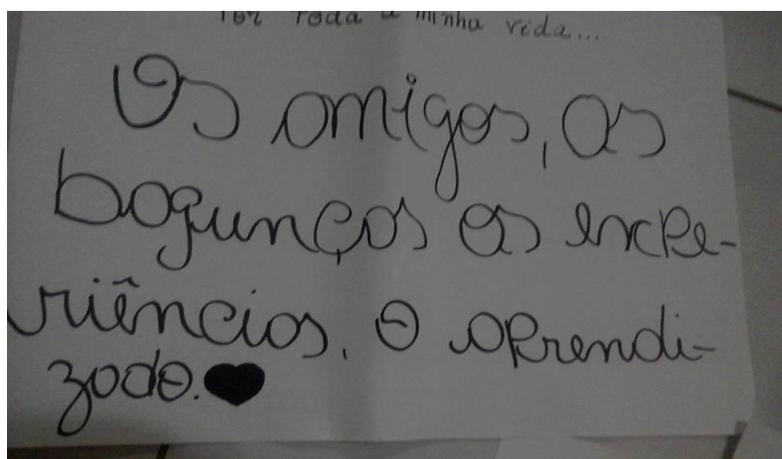


Figura 13 – Tela/produção do estudante F. M., 1ª série B, setembro 2015.
Fonte; Arquivo pessoal.

No áudio de alguns segundos registrou: “*Acho que é isso, eu vou levar para sempre desta escola a bagunça boa, a galera, o aconchego de todos. O que a gente aprende também, tem de levar, né?*” (F. M., 1ª série B).



Figura 14 - Fotografia produzida pela estudante B. S., 1ª série B, novembro 2015. Fonte: Arquivo pessoal

Essa foto foi registrada algumas semanas depois que entrei no colégio. Estou com minhas quatro colegas que hoje já considero grandes amigas. Porque desde quando eu cheguei, foram as primeiras a me acolher. Me identifiquei com o jeito delas. Criei um sentimento muito bom por todas. (B, S., 1ª série B).

Observemos os encontros, as bagunças, os enlaces afetivos, como potências que ampliam a capacidade de agir dos estudantes. Arriscamos ainda considerar que a resenha²⁰/bagunça, que tanto os marca, ressoa para um fora dos currículos, os escapes que chegam e vão embora sem nenhuma amarra ou compromisso, no dentro-fora das salas de aula. Produz sentidos, abalos, marcas. Manifestam-se como currículos invisíveis, resistentes, estando em algum espaço-tempo entre as atividades escolares.

Podemos ainda considerar, por vezes, a bagunça/resenha como a manifestação das interações e trocas, uma forma de externar os pensamentos, indignações, posicionamentos sobre o que acontece nos currículos praticados no Ensino Médio. De outra sorte, uma forma de trazer à superfície inquietações dos estudantes quanto ao modelo/modo de educação-currículo oferecido pela escola, um modo de dizer não queremos esse currículo forma-representação.

Currículos que, como verifica Pereira (2013), são produtores de aulas que acontecem “[...] como conferência, uma exposição de fatos e explicações [...] tem base no exercício de memória que recupera cadeias e dados, blocos estruturados de saber e lhe permite trilhar um caminho já estabelecido [...]”. (PEREIRA, 2013, p. 57). Noutros termos, um currículo que

²⁰ Os estudantes se referem à resenha como zoação, zombaria, brincadeiras com os colegas.

aponta para caminhos “certos”, com finalidades supostamente acuradas, ou seja, totalmente anulador da criação.

A bagunça/resenha pode intensificar o desejo de proximidade com potências permeadas por encontros alegres, pois, segundo Espinosa (1983, p. 199), “Tudo o que imaginamos que conduz à alegria, esforçar-nos-emos por fazer de modo a que se produza; [...]”. Sobre essa linha resenha/bagunça, o que a maioria das escolas considera um problema, pode ser gênese de outros pensares, fazeres e criações.

A disciplina e a indisciplina não são categorias lineares, estáticas e unidirecionais. Não são exclusivamente reações comportamentais que ocorrem mecanicamente por índole de um aluno em particular. O comportamento indisciplinado pode estar dando sinais de que insatisfações estão sendo produzidas no âmbito da instituição escolar, ainda que sejam manifestações individuais (BOARINI, 2013, p. 125).

As afirmativas da autora, provenientes dos seus estudos com crianças e adolescentes de diversas escolas brasileiras, apontam a ideia de que “[...] a disciplina exclusivamente “regulamentadora” pode impedir a criatividade (BOARINI, 2013, p. 127)”, além disso, esse fato (bagunça, resenha), considerado corriqueiro, e já rotulado como “prejuízo à aprendizagem”, é aqui por nós ressignificado.

O que me toca aqui na escola são meus amigos, as resenhas, a bagunça boa e os melhores professores e as melhores aulas. E o que realmente me toca é chegar o momento do intervalo e ficar batendo aquela resenha com os colegas, isso me dá uma alegria danada. (F. M., 1ª série B).

Os modos de organização que esses estudantes encontram a partir das interações com colegas, a bagunça, apresentam-se, neste escrito, como ensaios de escapes aos julgamentos, rotulações, regulamentações e tristezas, geralmente fabricados pelo currículo da forma e da representação. Passeamos por entre linhas que se entrecruzam nos momentos com os estudantes, quando se ocupam dos encontros potentes e, a partir daí, namorar, conversar, trocar, conhecer, aprender. “[...] quando encontramos um corpo que convém à nossa natureza e cuja relação se compõe com a nossa, diríamos que a sua potência se adiciona à nossa: as paixões que nos afetam são de alegria.” (DELEUZE, 2002, p. 33-34). Os encontros-bagunça-resenha parecem favorecer os escapes e afetações, energias criadoras.

A produção do estudante J. V. L., da 3ª série C, traz um título em letras grandes: “*Eu vou levar comigo...*”, e logo abaixo, em amarelo, um grande sol. Sob a luz, rabiscos de dez figuras que representam pessoas, todas seguindo o mesmo traçado e forma de rostos e

membros. Rabiscos simulavam um gramado na cor verde; no canto esquerdo, em letras azuis e maiúsculas a palavra: amigos.



Figura 15 - Tela/produção do estudante J. V. L., 3ª série C, setembro 2015. Fonte: Arquivo pessoal.

As tessituras da ética espinosana tornam-se um exercício apreciativo de geometria para as questões humanas implicadas na vida. Desatinam por entre as aberturas que têm em si o poder de afetá-la, seja de modo a aumentar a sua potência de existir ou diminuí-la.

“Éramos o 1ª ano do magistério e uma turma de 43 estudantes entre 15 e 16 anos, frenéticos, soltos, tímidos, misturados entre as carteiras que se enfileiravam em nossa sala. Em nossos ouvidos, rumores de colegas das séries mais adiantadas que a nossa: ‘Cuidado com esses professores de didática, de prática, vocês se cuidem ou vão dançar.’ Alertados, seguíamos, uns mais amedrontados e outros nem tanto. Para mim, valia marcar serviço, estudar, investir dedicação, envolvimento. E a professora de filosofia foi a primeira a nos desafiar, marcou um capítulo do livro que falava sobre os primeiros filósofos e nos pediu uma apresentação. Lembro bem da dificuldade que tivemos, já que nunca havíamos ouvido falar de filosofia. Eu e meu grupo, umas cinco ou seis meninas, fomos em busca de ajuda de outros colegas e parentes. Por fim, resolvemos montar uma pequena dramatização e eu fui eleita a personagem que encenaria Sócrates. Ensaiei vários dias a cena do julgamento, entre os diálogos com a juventude, e como já estava meio que com o pé no teatro, tentei ao máximo externar o conteúdo das falas com muitos gestos, movimentos e entonação. Tudo pronto, todos os nossos corpos envolvidos em lençóis imitando vestes gregas e a apresentação foi iniciada. Quando terminamos, ficamos bastante orgulhosos, até que a

professora começou a avaliar as equipes. As duas primeiras haviam feito cartazes e lido bastante sobre o conteúdo. Quanto à minha e especialmente à personagem socrática, a professora disse: ‘Nossa, você parecia uma gazela querendo voar de um lado pro outro, não era nada disso, ficou uma palhaçada, da próxima vez, vejam se levam a coisa mais a sério.’ Decepção total, até que um colega se levantou bateu nas minhas costas com carinho e falou: ‘Tá valendo, foi massa!’ (vestígios vivos).

São incontáveis os modos como somos afetados e provocados pelos currículos e nem sempre isso acontece de modo rico e produtivo ou que assegure o nosso *conatus*, no entanto, é preciso continuar escapando, criando linhas de fuga e dinamizando energias. A situação narrada nos vestígios vivos é um bom exemplo disso, no entanto, os incentivos, o bater nas costas que jorram dos vínculos de amizades, solidariedade, podem disparar o *conatus* e restaurar os currículos nas vias da criação, reconfigurando as suas forças “[...] que é fluxo que nos faz cair na linha de fuga de um devir.” (PARAÍSO, 2015, p. 50).

A aproximação com esse todo mais potente, resultante do encontro de corpos e/ou ideias, com a potência de vida igualmente ampliada por meio dos encontros alegres, vai ficando mais nítida, ao observarmos a produção da A estudante B. S., da 1ª série B:

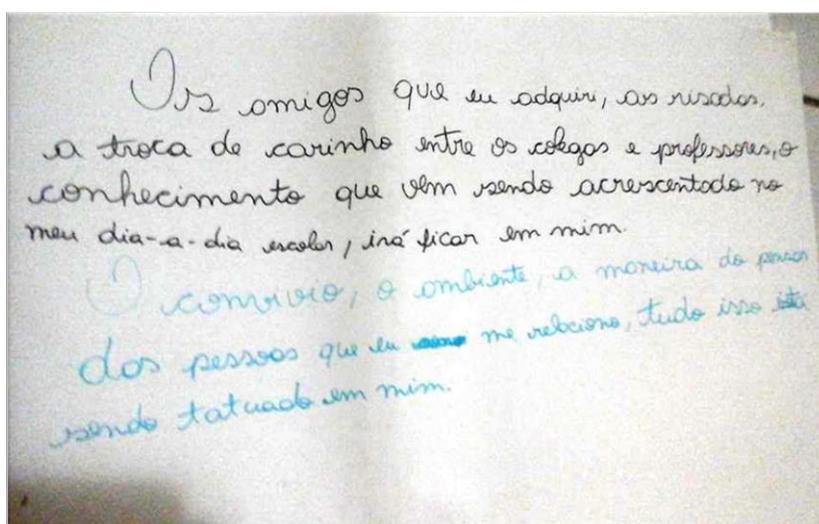


Figura 16 - Tela/produção da estudante B. S., 1ª série B, setembro 2015. Fonte: Arquivo pessoal.

A tela traz expressa em letras grandes, nas cores azul e preta, o agradecimento pelos laços de amizade com colegas e professores, e também pelo conhecimento adquirido, oriundo das aulas e o do convívio-relacionamento com as pessoas. Encerra afirmando que tudo isso irá “ficar tatuado em mim”. No áudio, registrou: “Eu acho que escrevi tudo [...]”

Mas sei que os amigos que fiz aqui vão ficar tatuados, ah vai...O conhecimento também que aprendemos no dia-a-dia. As relações com as pessoas. Acho que é isso que eu vou levar.”

A fotografia abaixo foi feita como celular do estudante J.V.L., da 3ª série C; não tem a sua presença física, somente a dos seus colegas de turma, apesar disso, ele se sente na situação, no contexto. É a turma dele. É ele na turma e a turma nele, atravessamentos desmesuráveis.



Figura 17 - Fotografia produzida pelo estudante J. V. L., 3ª série C, novembro 2015. Fonte: Arquivo pessoal.

Essa fotografia é de minha equipe numa apresentação da disciplina de biologia, fizemos um pequeno teatro para tentar mostrar para a nossa turma a importância de conversar com as mulheres da família para a prevenção do câncer de mama. Engraçado que todo mundo acabou se envolvendo tanto que a coisa foi ficando boa. E sem falar que agente aprendeu muito com tudo isso. (J. V. L., 3ª série C).

Múltiplas aprendizagens que não se estabilizam nas atividades articuladas aos currículos comumente praticados no Ensino Médio: ler, escrever, calcular, interpretar, preparar para o mercado de trabalho/vestibular. São potências vazantes que ultrapassam o planejado. “[...] potência, alegria, é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver.” (PARAÍSO, 2013, p. 278).

A autora parece corroborar o pensamento espinosano acerca da alegria produzida nos encontros; ambos enfatizam a dinâmica da criação... A alegria vai se firmando para além das sensações humanas ou como simples oposição dicotômica, antes, é instrumento de aceleração das potências de criação. Os estudantes, quando em grupos, ainda que surjam

(des)entendimentos, (des)acordos, enfrentamentos e ressignificação do caos, são corpos que afetam e são afetados; para nós, vazante de um currículo em movimento.

As melhores aulas que vou levar comigo são as que eu consigo aprender mesmo, as que interagem com a gente. Aí a gente se sente na aula. A professora C, de atualidades, é assim, uma excelente professora [...] Eu adorei participar dessa pesquisa porque aqui a gente pode falar o que a gente pensa, o que não pode falar pra qualquer pessoa. É que aqui na minha escola a gente até fala, mas ninguém ouve ou finge que não ouve. Como se não existisse ninguém falando. Como se a gente fosse invisível. E gostaria que aqui tivesse um psicólogo, psicopedagogo, sei lá, para ouvir os alunos, porque a gente ouve muito que o aluno “traz problemas de casa pra escola”, mas a gente pode levar também problemas da escola pra casa. (F. M., 1ª serie B).²¹

A situação exposta na fala de F. M., da 1ª serie B, é bastante comum na comunidade escolar e, do modo como aqui é colocada, é bastante pertinente, uma vez que a escola também pode ser “o problema” que o aluno leva para casa, principalmente quando ele é tomado-tornado invisível. Os estudantes expõem as tramas que os ignoram ou que incentivam os silenciamentos. “Passa, não dá um bom dia[...]” (F. M., 1ª série B); “Falar a gente até fala, mas fingem que não ouvem.” (J. V. L., 2ª série C).

Outras linhas que nos atravessam a partir das falas-produções dos estudantes-colaboradores foram produzidas por um destes estudantes tomado, segundo a opinião de colegas e professores, como um dos “piores” da classe: “fica no corredor; está sempre disperso; é gente boa, mas não-quer-nada”. O julgamento do outro pode estar inserido numa problemática bem mais ampla, que não teríamos como discutir nesse espaço, no entanto, essa linha acentuada pode ser considerada como outra vertente-face do currículo-pensamento-representação, pautado em modelos essencialistas e maniqueístas. “Quando as expectativas são frustradas e os sonhos acabam; as rotinas pesam e desanimam; a fadiga e o desinteresse se explicitam e as divisões se multiplicam: “bons e maus” alunos, “interessados e desinteressados”.” (PARAÍSO, 2015, p. 52).

Entendemos que esses silenciamentos presentes nos currículos do Ensino Médio podem ser entendidos como potências tristes e, mesmo considerando a complexidade de tais questões-problemas e suas infundáveis explicações, salientamos que os estudantes não se furtam de responder à realidade. Os *piores da sala* podem ser a vazante que encontraram para não validar as frustrações desencadeadas por um currículo enfadonho, engessado e

²¹ Fala proveniente do áudio gravado após a dinâmica-encontro III.

regulador, ou ainda para fazer destes julgamentos “piores”, escavações de outros processos onde a vida, em sua amplitude potente e criadora, se externe para além das qualificações maniqueístas.

Algumas vezes, múltiplos olhares deixam-se levar pelos encontros-potentes-vivos e articulam outras (im)possibilidades curriculistas. “*Eu que não tenho papas na língua, falo mesmo [...]*” (C. A., 3ª série C); “*Eu pedi que ele (o professor) desse aula para a sala inteira e ele me disse um monte.*” (J. M., 1ª série B); “*Pedimos que a professora mudasse as aulas [...] e todo mundo passou a participar muito mais da dinâmica aplicada [...], ouvi vozes de quem antes nunca havia falado na sala.*” (E. F., 2ª série B). A partir destes rasgos, reafirmamos o que colocam as autoras Sardagna e Corazza (2013, p. 4) quando afirmam: “A diferença propõe ir além do que os dois polos permitem, abrindo para três, quatro, ou quantas mais possibilidades couberem no acontecimento.”

Alimentando-nos dessas inserções, salientamos as brechas presentes entre as dualidades dos currículos, por certo, vazantes para além do mal, do bem, do certo, errado, do triste, alegre. Seguindo a própria conceituação da vida como imanência, proposta por Deleuze (2002), aliadas aos encontros alegres, que alojam potências completas, em Espinosa (1983), sobrelevamos as passagens cavadas dentro dos currículos propostas pelos estudantes e professores em suas falas:

Eu tenho fome de mais respeito e reconhecimento, principalmente por parte até mesmo de colegas. Agora mesmo, após o resultado do Ideb²² da escola, ouvi de alguns professores de outras disciplinas: “Tá vendo aí, tiraram aulas de língua portuguesa para colocar filosofia, só dá nisso...” Gente, é terrível ouvir isso dos próprios colegas. É inacreditável como ainda hoje temos de, o tempo inteiro, ficarmos justificando a importância da filosofia na escola. Também com essa história de educação integral a coisa vem piorando: os estudantes ficam o dia inteiro na escola, cansados pela longa carga horária, desanimados... Às vezes a gente chega na sala e tenta reanimá-los com uma música, um filme, algo mais próximo da vida deles... Mas não tem sido fácil. (E. M., professora de filosofia do CMLEM, em 22 de setembro de 2016).

A partir da fala da professora, colocamo-nos diante da complexidade da problemática que circunda irrestritamente todos os ciclos da Educação Básica brasileira, neste caso, o Ensino Médio.

²² Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>. Acesso em: out. 2016.

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade. (KRAWCZYK, 2011 p. 4).

Em linhas semelhantes, o documento de aproximadamente 127 páginas, desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), no ano de 2014, traz como título - *10 Desafios do Ensino Médio no Brasil*. Apesar de apresentar uma preocupação em torno das diversas problemáticas e dos currículos do Ensino Médio, o presente documento ainda enfatiza a redundância em criar uma identidade para esse nível de ensino, desconsiderando a amplitude dos 28 estados que formam os Brasis, além de reforçar as exigências do mercado de trabalho. No entanto, em suas indicações de possíveis soluções, o documento reconhece que as reformulações do Ensino Médio nas últimas décadas não têm alcançado os seus objetivos. “De forma geral, as reformulações realizadas no ensino médio buscam resolver as tensões entre universalização e seleção. No entanto, ainda não se conseguiu resolver essa questão.” (VOLPI; SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 90).

Desta forma, percebemos que a escola e seus currículos são constantemente alvo de visões/posturas/políticas hierarquizantes, moralistas, homogêneas, de julgamentos realizados *a priori*, e os estudantes e educadores tornam-se os principais alvos desses embaralhamentos. A frustração enfrentada pela educadora após o resultado do Ideb, as hostilidades oriundas dos próprios colegas, reforçam as visões hierarquizantes no âmbito dos currículos do Ensino Médio.

Nesses termos, retomemos a última ação do governo federal no ano de 2016, em forma de medida provisória. Trata-se de um bom exemplo de disfunção no enfrentamento das supostas problemáticas. O professor de filosofia, Gabriel Grabowski, assim se refere à atual reforma:

Porém, tomando a última avaliação do IDEB como pretexto — avaliação pontual e limitada -, a atual equipe do MEC, liderada por um Ministro estranho ao campo educacional, aventura-se irresponsavelmente a editar uma nova reforma do ensino médio por meio de uma Medida Provisória, sem discussão com os sujeitos que fazem a educação no país: estudantes, professores, pais, instituições de ensino e estudiosos do tema. A proposta atual reincide em três equívocos básicos: equívoco político, equívoco de método e equívoco de conteúdo. Politicamente trata-se de uma arrogância visto que parte do pressuposto que os gestores anteriores de políticas públicas de ensino médio do MEC não foram capazes propor, que não é verdadeiro. Também desconsidera os 26 estados e o Distrito Federal,

responsáveis por 86% das matrículas do Ensino médio, sem escutá-los e respeitá-los nas iniciativas que já desenvolvem. E o mais grave do ponto de vista político é ignorar o que os jovens-adolescentes e os educadores pensam sobre o melhor ensino médio, desprezando o já acumulado no país sobre este nível educacional (ensino médio diurno, noturno, educação no campo, educação de jovens e adultos, educação integral, formação humana integral e educação profissional integrada no ensino médio). (GRABOWSKI, 27/09/2016).²³

Pelo que se percebe, a problemática em torno do Ensino Médio está longe de ser esgotada e as articulações políticas ainda mais longe de encontrar possíveis “soluções”, tudo isso ganha cada vez mais um cunho polêmico, de dimensão ilimitada, isso porque compõem vida em potências, por isso escapam, fluem para outros contextos. Atenta a isso, Corazza (2013, p. 5) ressalta:

Não considero que a escola seja “hiper-racionalizada”. Acho que a escola se esforça para ser assim, mas que, felizmente, ela nunca conseguiu. Por um motivo muito simples: a escola não tem como ser racionalizada, desde que ela é uma obra humana, feita por humanos, desde que é coisa-feita, como um artesanato, uma macumba, como o círio de Nazaré. É que a escola é como a vida da gente: leve, alegre, bem humorada, descontraída; e, também, pesada, triste, de mau humor e tensa.

Continuemos a provocar a necessidade dos escapes dos mecanismos racionalizadores impostos à escola e seus currículos, ressaltando o enveredar por espaços (im)possíveis, desencadeando pensares outros, servindo-se da potência embutida na própria vida e na alegria dos encontros atidores de potências criativas. A professora de filosofia cuida de continuar a brincar com as suas aulas, apesar das hostilidades do contexto, dinamiza fugas, rasgando tristezas curriculares, compondo outros mapas, acenando para músicas, textos, filósofos, questões de vida em potência.

No grupo do *whatsapp*, num entreabrir de palavras, a discussão se instaura: a estudante C. S., da 3ª série C, assim expressou-se: “*Fala-se muito em ética no contexto escolar, mas pouco se vive.*” Imediatamente *emoticons* de aplausos se manifestaram entre as postagens. A estudante E. F., da 2ª série B, acrescentou:

Concordo, por exemplo, outro dia minha professora falou que éramos insuportáveis. Como ela chega a uma sala com 40 alunos e fala isso? Será

²³Publicado no jornal *Zero Hora* [online]. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/opiniaio/noticia/2016/09/gabriel-grabowski-reforma-do-ensino-medio-equivoco-de-metodo-e-conteudo-7592985.html>>. Acesso em: dez. 2016.

que todos os 40 alunos daquela sala são “insuportáveis”? Fiquei muito chateada com o que ela falou [...] (E. F., 2ª série B).

Após essa fala, *emoticons* de espanto e raiva foram postados por cinco estudantes. E. F., da 2ª série B, acrescentou: “*Alguns professores se estressam mesmo*”. A fala de F. M., da 1ª série B, trouxe a afirmativa: “*Ao invés de ética, o que se vê na escola é o mau-caratismo.*” Alguns minutos se passaram... Silêncio nas postagens.

Fomos, assim, cercados por essa discussão sobre a ética, que brotou entre as brechas do nosso pesquisar a partir das falas dos estudantes. Por isso nos sentimos convidados a fazer alguma inferência sobre isso, já contando não termos tempo hábil para levantar tal discussão, considerando a sua extensão e complexidade. Partimos, pois, para salientar as situações onde uma suposta ética é discutida e narrada pelos estudantes, e que estão postas num terreno de contradições, ora tomando o lugar de ensinamentos moralistas, ora como normas de comportamento – ainda que não tenhamos acesso direto ao conteúdo trabalhado, planos de aula, atividades desenvolvidas, ou até mesmo observado ou presenciado aulas marcadas por tal temática.

Notamos, a partir das falas dos estudantes, atribuições de valores e ações que são praticadas ou não por estudantes e professores como conceito da ética: “*A ética ensinada é saber respeitar o professor, os colegas, essas coisas [...] (J. V. L., 3ª série B); “Quando nós, alunos, seguimos as regras e atividades do colégio estamos sendo éticos [...] Estamos cumprindo com nossa obrigação e dever.” (J. M., 1ª série B).* Percebemos que essa especificidade não é uma característica peculiar dos nossos estudantes, mas um recorte bastante comum:

Frequentemente, assistimos ao uso ambíguo de palavras que estabelecem uma associação terminológica por sinonímia de “moral e ético”, “moralidade e ética”, “valores e ética”, “valores e norma”, “axiologia e ética”, e ainda, “filosofia moral e ética” que se empregam em vários contextos do cotidiano como se de sinônimos se tratassem, resultando daqui, não raras vezes, uma enorme confusão para quem necessita de as utilizar, dificultando, deste modo, a comunicação e a elaboração do pensamento. (PEDRO, 2014, p. 484).

Não discutiremos cada ponto desse vasto campo conceitual, como a autora aponta, especialmente por assumirmos o distanciamento que pode nos trazer das nossas questões primeiras. No entanto, seguimos essa linha de fuga para observar como os estudantes vão se mostrando inquietos diante da problemática do cumprimento ou não da suposta ética e do

rasgo que veem se configurando diante das falas que lhes chegam como verdades certas, vestidas de ensinamentos éticos, sem conferir com as ações vivenciadas nas salas de aulas.

As falas, por assim dizer, vão se externando para o inquietar da questão, um estremecimento das “vontades de potência” (NIETZSCHE, 2002, p. 36), cavando um para fora das realidades representadas como óbvias e éticas. Assim, torna-se notório os abalos dessas determinações presentes nas falas dos próprios estudantes, sinal de que os rasgos permitem outras visões sobre a ética, sujeitando-a a outros pensares, questionares. “*Fala-se muito em ética, mas [...]*” (C. S., 3ª série C); “*O que se vê é o mau-caratismo [...]*” (E. F. 2ª série C).

Percebemos um solo propício para alimentar discussões em torno da temática associando-a aos currículos praticados no Ensino Médio. Os estudantes que, aparentemente, não apresentam conhecimentos fundamentados sobre a ética, mostram-se receptivos tanto para aprender mais sobre ela quanto para experienciá-la em suas salas de aulas. Essas aberturas podem assumir a configuração de pensar a ética como propõe Espinosa, quando derruba a superioridade da consciência sobre o corpo, com isso, os preceitos morais historicamente constituídos mostram-se como as meras ilusões que são. O que é relevante para Espinosa é o corpo, e é por essa concepção dos modos do corpo de afetar e ser afetado que desenvolve a sua ética. Deleuze, ao aproximar-se da ética espinosana, afirma:

Trata-se de mostrar que o corpo ultrapassa o conhecimento que deles temos [...] o modelo do corpo não implica nenhuma desvalorização do pensamento em relação à extensão, porém, o que é muito mais importante, uma desvalorização da consciência em relação ao pensamento: uma descoberta do inconsciente e de um inconsciente, não menos profundo que o descobrimento do corpo. (DELEUZE, 2000, p. 24-25).

Espinosa aborda uma ética para além das dualidades superioridade, inferioridade consciência-corpo e aponta para as potencializações dos encontros, neste sentido, escreve uma ética dos afetos e do modo como os corpos se afetam mutuamente a partir dos encontros. Os estudantes apresentam formulações de valores ditos éticos, pautados nas consciências, mas nitidamente expressam como afetam e são afetados por outros corpos a partir dos encontros que experimentam.

Nesses escapes, inseridos pela ética espinosiana, é que nos propomos a pensar os encontros e “Pensar o encontro é pensar a ocasião em que há um aumento da potência, que aumenta a capacidade de agir e existir. Esses são os encontros que produzem alegria.” (IAFELICE, 2016, p 1996).

“Estou em sala de aula desde os dezenove anos, e isso sem dúvida já me permite observar os movimentos da professoralidade nesses tempos-espacos. Lá se vão mais de vinte e três anos em convívio com pessoas entrelaçadas em mundos, vidas e educação. Alguns ex-alunos chegam a mim em situações diversas, abraçam com força e eu quase sempre não lembro mais dos seus nomes, foram tantos, mas lembro dos seus rostos. Quando fui admitida no município de Ibirapitanga, também contribuí para a formação do quadro curricular e escolha das disciplinas. Apaixonada pela filosofia, sugeri que fizesse parte da carga horária, e a diretora daquela época aceitou. Fomos a primeira escola de Ensino Fundamental do município a assumir a filosofia, e isso nos exigia uma responsabilidade, mas também possibilitava uma certa liberdade para trabalhar temas filosóficos que permeiam a própria educação e a vida. Lá se vão quase quinze anos de filosofia, escola, município e muitas aulas que marquei e fui por elas marcada. Quase sempre entrava na sala de aula para ensinar e aprendia. Puxa! Não sei se existe professor mais feliz do que o de filosofia, mas existe um momento em que eu estou em aula e sinto que ali é meu encontro, minha potência, minha vida. Nessas relações que envolvem muitos rostos há, entre esses, dois meninos negros que me chamam atenção. Vou chamá-los aqui simplesmente de meninos das canoas, muito embora o país inteiro já tenho ouvido falar deles. Ambos ex-alunos de filosofia. Rostos inesquecíveis. Ainda bem moleques, vez ou outra percebia suas ausências nas aulas e, é claro, os colegas, na hora da chamada, já respondiam: ‘Estão ali no rio de Contas, remando...’ E foi de remada em remada, no mesmo rio de onde tiravam o seu sustento, que a insistência dos seus sonhos fez deles campeões. Tempo passou, meninos cresceram e a duras penas se tornaram atletas profissionais. Um deles, infelizmente por motivos diversos, precisou desistir, enquanto o outro seguiu ao lado de novos parceiros. Duas semanas após o término das Olimpíadas do Rio 2016, onde um deles conquistou a medalha de prata, recebi um chamado pelo facebook. ‘Boa noite professora, como vai?’ Era o menino da canoa, tímido e queimado do sol que falava comigo... Entramos num papo de minutos sem fim, até que ele me avisou: ‘Estou indo amanhã ao Rio de Janeiro, inaugurar uma escola que receberá o meu nome...’. Falamos de outras coisas, tempo da escola, das competições, derrotas, vitórias, vida. A conversa virtual se encerrou; agradecimentos, despedidas, mas quis escrever-lhe umas palavras... um pequeno texto em sua página do facebook, publicado em 9 de setembro de 2016 e que reproduzo abaixo”:

“Quando você me falou que estava indo ao Rio inaugurar uma escola que levaria o seu nome, mal contive a emoção! Gostaria muito de presenciar esse momento para dizer a todos

que você é digno desta linda homenagem! Rebusquei lembranças do tempo que era sua professora e daquele menino tímido com um sorriso gigante, do tamanho dos seus sonhos e que mesmo dividido entre os cadernos, o rio e o remo, jamais deixou de ser pontual e honesto com todos! Lembrando disso, vejo que a vida está apenas devolvendo o que semeastes e, ainda hoje, embora o tempo tenha passado rasteira na gente e as coisas tenham mudado de lugar, você, vez ou outra, entra no face e diz: obrigada professora! Acho que chegou minha vez de agradecer: obrigada Erlon Souza.! Pelo seu gigantesco exemplo de luta e simplicidade! E arrisco ainda afirmar: sua professora continua sendo sua maior fã, e isso não se deve às medalhas que você conquistou e ainda irá conquistar, mas ao ser humano lindo que você se tornou! Com a alma agigantada de orgulho e todo carinho que possa existir nessa vida, minhas palavras pra você sempre serão: ‘Onde te encontres na vida, Nosso Bom Deus te guarde!’ Com emoção, Elenilda Brandão”. Minutos depois, o comentário:

“Obrigado! Belas palavras, realmente relatou uma parte da minha vida em texto. Lindas palavras, me orgulho de ter sido seu aluno e de ser quem sou hoje, e ter pessoas como você sendo fã, me deixa muito, muito feliz! Obrigado PROFESSORA. Essa é a parte que mais gosto de ser reconhecido por pessoas que gostam de mim de verdade, conhecem a minha história, a minha luta e sempre me incentivaram a seguir... Nunca cansarei de dizer: OBRIGADO PROFESSORA! (Erlon Souza., vice-campeão olímpico de canoagem, 2016)”.

“A postagem tomou dimensão internacional: inúmeras curtidas e compartilhamentos. Eu cá no meu canto apenas mastigo: isso é potência de vida.” (vestígios vivos).

Afetados por esses vapores do tempo não cronológico, que não cessa de ultrapassar as fronteiras dos pensares, as potências de vida emendadas em remos, canoas, currículos outros, escapes das salas de aulas e que vão se configurando em outras (im)possibilidades. São rios que se revestem em trilhas, brincadeiras de meninos que se tornam treinos, meninos do rio que articulam potências sem limites ou territórios, navegam pelo mundo e esculpem medalhas de areia e prata.

São escolas que abrigam meninos e abrem seus portões entre as aulas, às vezes punem, outras se tornam cúmplices. Entre as chamadas nas aulas, muitas faltas anotadas em cadernetas, conselhos: cuidado com esse rio, volta pra sala, sai desse sol. Outras vezes se orgulham, inflam e querem reconhecer os esforços dos corpos queimados e sofridos, mãos calejadas, mas o sorriso ainda largo. Nome enorme na fachada, fotos e documentos para solidificar homenagens às vitórias conquistadas por currículos outros, escapantes,

navegantes que ousou “Buscar inspiração em outros lugares, coisas e objetos para mobilizar a diferença e agenciar devires que produzam alegrias em um currículo e em uma vida.” (PARAÍSO, 2015, p. 53).

Fotografias chegam ao grupo, enviadas pelo celular do estudante R. S., da 3ª série C:



Figura 18 - Fotografias produzidas pelo estudante R. S. 3ª série C., dezembro 2015. Fonte: Arquivo pessoal.

No texto enviado por *whatsapp* relatou:

A foto que estou na sala de aula foi de um trabalho de Biologia envolvendo a campanha contra o câncer de mama. Todos participaram e se envolveram. A outra que estamos na rua foi uma viagem inesquecível que fizemos à Chapada Diamantina com alguns professores e quase toda a turma. Tenho certeza que ninguém que vai esquecer jamais desta viagem. (R. S., 3ª série C).

A fotografia à esquerda, que retrata o seu grupo em atividade-projeto, já foi relatada por outro estudante, envolvendo uma campanha de prevenção contra o câncer de mama. O cenário destacado é de uma sala de aula, no entanto, as roupas, a caracterização, a maquiagem, as posturas corporais se diferenciam do uniforme usual utilizado pelos estudantes. A fotografia à direita retrata um grupo de estudantes reunidos num dia de sol,

sorrisos estampados nos rostos. Atentemos ao que diz Paraíso (2002, p. 290): “No território do fazer curricular é possível ver improvisações, encontros... É possível encontrar sensações provocadas pelas forças das experimentações curriculares e a vivência de alegrias.” É relevante observar que a referida alegria “É tudo o que consiste em preencher uma potência.” (DELEUZE, 2001 apud PARAÍSO, 2009, p. 290). Vimos, então, ser disparadas potências de vida quando a alegria é acionada.

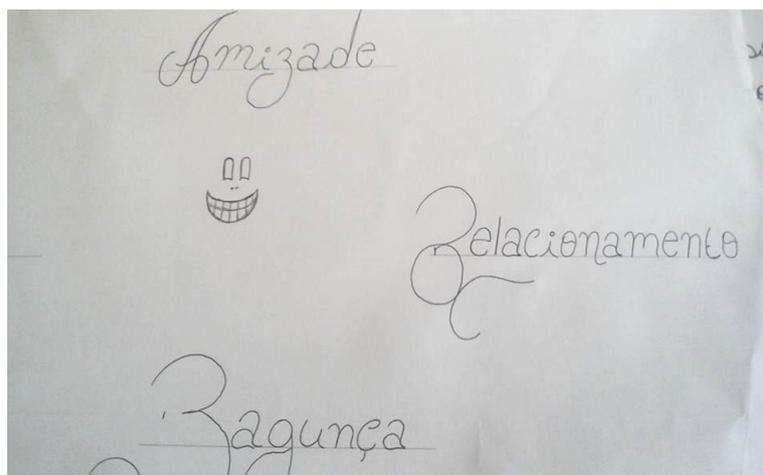


Figura 19 - Tela/produção do estudante J. S., 2ª série B. Fonte: Arquivo pessoal.

O estudante J. S., da 2ª série B, assim compôs sua tela: em letras grandes e centralizadas, escreveu as seguintes palavras: Amizade, Relacionamento, Bagunça. Do lado esquerdo, um desenho de um rosto sem linhas, apenas olhos e sorrisos. Poucas palavras que resumem as marcas tecidas pela escola em sua vida. O rosto risonho vem confirmar o modo e intensidade com que afeta e é afetado por entre as linhas dispostas nos relacionamentos que experiencia.

A professora de biologia externou algumas considerações sobre as suas aulas e trabalhos com as turmas do Ensino Médio:

Eu penso que esses estudantes que dizem levar para sempre as aulas de biologia em suas vidas sejam afetados pelo modo que eu escolhi trabalhar. Eu uso muito o toque em minhas aulas, faço questão de criar proximidade. Às vezes uso um elogio, (seu batom está bonito...), uma brincadeira, só pra me aproximar do meu aluno. Eu vejo ali um ser humano completo e não apenas um estudante. Não sei trabalhar de outra forma. Eu quero que o meu aluno aprenda e sei que às vezes o conteúdo é chato, maçante, até pra mim que já estou no caminho da biologia há muitos anos. Desenho muito no quadro e sei que isso ajuda bastante. Acho que para resumir o que estou tentando explicar posso usar a palavra afeto. Isso. Afeto pode ser

esse tempero das minhas aulas. (L. M., professora de biologia do CMLEM).

A professora L.M. parece (des)configurar as durezas dos currículos percorrendo os tracejos das proximidades dos corpos e, com isso, afetando e sendo afetada a partir dos encontros que acontecem em suas aulas. O modo como lança mão do desenho, como recurso para clarear e facilitar o aprendizado de conteúdos de biologia, compõe misturas de decisões e posturas de uma educadora que atravessa as relações ensino/aprendizagem. Traz as artes e os afetos para movimentar suas aulas, fluir as aprendizagens e atinar a vida em potência que ultrapassa a própria biologia como ciência que estuda a estrutura da vida.

Eu e meu irmão passamos a morar sozinhos desde os treze, catorze anos. Isso foi decisivo para a minha liberdade e a escolha do meu estilo de vida. Uma coordenadora da escola que eu estudava sabia disso e conversava comigo quase que diariamente. Ela me observava o tempo inteiro, minhas roupas largas, meus cabelos trançados [...] Era demais a sua preocupação. Mas acho que aqueles puxões de orelha, aqueles conselhos na hora certa foram decisivos pra que o meu projeto de vida fosse um sucesso, acho que ela nem sabe a diferença que fez em minha vida. (A. C. skatista, ex- estudante do CMLEM, em 11-10-2016).

A conversa com o skatista em interação com as experiências por ele vivenciadas, currículos experimentados na contracorrente do instituído e que não cessam de produzir potências – vida. Aqui observamos mais uma vez os lugares e as atitudes que ultrapassam as formas curriculistas: as conversas nos corredores, os puxões de orelha, o olhar cuidadoso para o outro, os conselhos. *“Fico muito orgulhoso e feliz quando estou trabalhando, fotografando um casamento e vem uma professora que passou por minha vida e fala comigo, me parabeniza, puxa, como tudo valeu a pena”* (A. C., skatista, ex- estudante do CMLEM, outubro 2016.) As alegrias se externam em acontecimentos-vapores, apontados em inúmeras direções, sinalizando o movimento e as potencializações presentes na própria vida, essa “[...] vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos.” (DELEUZE, 2002, p. 14).

A imagem enviada pelo estudante C. A., da 3ª série C, retrata um grupo de estudantes reunidos numa apresentação em sua sala de aula.



Figura 20 - Fotografia produzida pelo estudante C. A., 3ª série C., outubro 2015. Fonte: Arquivo pessoal.

Ela veio acompanhada do seguinte depoimento:

Essa galera eu não vou esquecer jamais. Vou levar pra sempre em minha vida. Tá aqui no meu peito. Essa foto foi registrada por mim quando realizamos esse trabalho de biologia. A professora pediu que criássemos uma campanha sensibilizando a população sobre a importância da prevenção do câncer de mama e a turma abraçou com força. Foi lindo vêi, demais! Cada dia um trazia uma ideia e a gente foi pra rua conversar com as mulheres e tentar conscientizá-las. De tudo isso o que me mais me marcou foi a união da turma. Isso para mim foi o melhor. (C. A., 3ª série.)

Nos enunciados e expressões dos estudantes, vamos reconhecendo as tramas das potências encharcadas de vida: *Essa galera massa eu vou levar pra sempre [...]*”; *“Rapaz, bater o baba com a galera é tudo, isso eu gosto demais da resenha que rola até depois do jogo.”* (J. V. L., 3ª série B); *“Os relacionamentos e conhecimentos que me acrescentam muito. [...] Vou levar amizades que nem pensei que fosse capaz de fazer.”* (B. S., 1ª série); *“Alguns professores que realmente se preocupam com a gente.”* (C. A., 3ª série C).²⁴ Nos entremeios dos pensares, resquícios do que aciona a potência de agir dos estudantes, presentes nos modos como afetam e são afetados.

Seja na sala de aula ou no que escorre para os corredores, o pátio, a quadra esportiva, o auditório, os cantos, os diversos espaços aulas-intervalos, a escola parece assumir mais do que um lugar no currículo destinado ao ensino-aprendizado dos estudantes, apresenta-se como portas entreabertas, aberturas para o respirar: a conversa solta, os aprenderes outros que brotam nas classes e disparam por outros espaços, quadras, portões, vida. Arriscamos apreender a escola e seus currículos como solos propícios e receptivos à potencialização da vida, que Espinosa chamaria de encontros potencializadores da vida, ou ainda, como afirma

²⁴ As falas foram dos estudantes, foram retiradas das produções ocorridas entre setembro e dezembro de 2015.

Oliveira (2000, p. 52), “[...] um outro modo de vida no qual se esforçará, conscientemente, por organizar seus encontros de forma a ser afetado mais de alegria que de tristeza.” Emendamos: o que faz disparar a potência de vida e assegura a manutenção do *conatus*.

Eu tenho fome de alegria, de aprendizado, fome de querer aprender mais. Eu tenho fome de um mundo melhor e ainda mais na escola, eu tenho fome de diversificação nas aulas. Tenho sede de amizades, boas amizades, pessoas verdadeiras, de um bom futuro, de uma vida feliz. (J. S., 2ª série C).

Nestes percursos moventes, arriscamos articular as falas dos estudantes como potencializadoras da diferença, uma vez que nos sentimos provocados por elas na intenção “[...] de trabalhar, o tempo inteiro, com as diferenças, de reforçá-las e produzi-las radicalmente, de enfatizar as suas dinâmicas, de viver todas as suas experiências inquietantes e misteriosas.” (CORAZZA, 2009, p. 9). O estudante R. F., da 3ª série C, assim escreveu: “*Tenho fome de liberdade, igualdade [...] novas oportunidades de escolhas. Sede de alcançar os objetivos e minha sede só será saciada quando tudo isso for alcançado.*”

As fomes, os toques, as imagens que vão permanecer entre os espaços, são instrumentos que dão passagem e deixam fluir no diálogo com a diferença. O estudante fala de oportunidades, outras escolhas e não apenas as aparentemente dispostas. Reafirma possibilidades de saciedade de sua fome, ainda assim, deseja movimentos, empreende outros mundos.

Na gravação do áudio, E. F., da 2ª série C, relatou:

Eu irei levar comigo algumas aulas que foram maravilhosas, principalmente as da professora de biologia! As amizades que eu nem pensei que fosse fazer, a explicação de alguns professores que fazem com que a gente compreenda mais o assunto... Envolve a gente e faz todo mundo participar e se sentir melhor.

Os currículos que marcam parecem ser os que escorrem para a bagagem-vida: “*Acho que abrir uma sala pra gente ensaiar, mesmo um puxão de orelha bem dado, na hora certa, uma conversa que às vezes acontece fora da sala de aula, isso está comigo até hoje*”, diz o skatista, ex-estudante do CMLEM. A vida parece ser o reduto, o amparo, a rede que Espinosa estende para a sua ética tentando expor as composições por onde deslizam as afecções que podem entristecê-la ou torná-la mais potente.

Há efetivamente em Espinosa uma filosofia da “vida”; ela consiste precisamente em denunciar tudo o que nos separa da vida, todos esses valores transcendentais que se orientam contra a vida, vinculadas às condições de ilusões da nossa consciência. (DELEUZE, 2002, p. 32).

Firmamos, com Espinosa, uma aposta na vida e em tudo o que desencadeia potência de agir, ampliando espaços (im)possíveis. Uma vida em fuga das concepções que a traduzem pelas “categorias do Bem e do Mal, da falta e do mérito, do pecado e da remissão.” (DELEUZE, 2002, p. 32). Vida por ela, singular e pelo próprio sentido que a traduz. Vida que ultrapassa as conceituações e sentidos individuais, além das particularidades, vida enquanto potência, insistentemente imanente, completa.

Espinosa reveste a sua ética de potências e afirma que a “[...] única forma digna de viver é com alegria” (ESPINOSA, 1983, p. 254), pois a alegria é, para este filósofo, a força criadora de mais vida. Neste sentido, a alegria é para a vida combustível, passaporte e condição potencializadora. Os encontros alegres são o incremento, a velocidade que assume forças capazes de devolver cada vez mais potência de agir.

Uma alegria é dada quando o efeito que é produzido em um homem tem por causa este mesmo homem, e seu resultado conduz à passagem a uma potência maior; ao contrário, uma tristeza é dada quando o efeito que é produzido em um homem não tem por causa ele mesmo, mas uma coisa exterior; seu resultado leva à passagem a uma menor potência de agir e de pensar. (OLIVEIRA, 2000, p. 196).

Neste sentido, tanto alegrias quanto tristezas podem ser acionadas, buscadas, articuladas, margeadas, perseguidas segundo a ética espinosana, e não se pode evitar tais encontros, talvez esforçar-nos em face dos que reforçam o *conatus*, os bons encontros, no movimento incessante dos acontecimentos. Vale mais uma vez nos servir da potência da ética espinosana que escapa às dualidades, por isso os encontros tristes podem levar a uma menor potência de agir e de pensar, mas não à sua paralisação.

Retomamos os vestígios vivos, onde recebi de um colega um toque no ombro, em sinal de apoio, após uma situação que desencadeou potências tristes – e as inúmeras outras situações onde os corpos são afetados por encontros tristes e ainda assim a vida majestosa em potência abre-se aos movimentos, des-configurando cenários tomados de modo desfavorável. Revisitamos os estudantes que cavaram diálogos com os professores diante das durezas dos currículos: “*Pedimos que a professora mudasse as suas aulas e todo mundo passou a participar mais da dinâmica das aulas*” (E. F., 2ª série C).

Uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. Aquilo que chamamos de virtual não é algo ao qual falte realidade, mas que se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá sua realidade própria. (DELEUZE, 2002, p. 16).

Por esses alinhavos, a vida em suas virtualidades se encarrega de solver e dissolver realidades. Neste sentido, os encontros tristes que, segundo a ética espinosana, diminuem a potencia de agir, não são capazes de estagnar os processos de atualização da própria vida e a polaridade bem-mal é diluída entre as potencias dos encontros que não cessa de atualizar-se.

Quando olhamos para os currículos que nos atravessam, sentimos os escapes, as potências e os encontros alegres tratando de ativar movimentos potentes entre as brechas da vida:

Acho que a palavra é afeto, a questão afetiva está acima de tudo. Temos o conteúdo que precisa ser trabalhado, mas a responsabilidade e afeto com que se faz, faz toda a diferença. Eu não dou aula por dar. Se vejo que o aluno caiu o desempenho, chamo, converso, cobro... O trabalho é empurrar, empurrar, o tempo inteiro: você é capaz, você é capaz e o resultado quase sempre é legal. Porque acima de tudo trabalho a afetividade, o aluno é aluno em sala e se estica para fora, vai lá saber os problemas que ele carrega... A afetividade caminha junto, eu não vou trabalhar genética no seco... Eu desenho muito, tenho de esticar, mastigar...você vai cobrar do seu aluno então tem que dar. Outro dia fui ao Cabeleireiro e fiquei sabendo a história de um menino que já repetiu o 1º ano quatro vezes... Ele tem uma história muito triste. Acho que a escola deveria voltar-se mais para a vida dos alunos, um psicopedagogo ajudaria muito nessa questão [...] (L. M., professora de biologia do CMLEM, em 23/09/2016).

A expressividade que chega à superfície, a partir da fala da professora, possibilita encontros alegres como potencialização da vida. Remetemos os pulsares jorrando dos incentivos, aproximações e afetações alegres e, por isso, potências que refletem na recriação do ato de ensinar, estudar, viver. A sugestão da professora, quanto à necessidade de um psicopedagogo na escola, encontra ressonância na fala do estudante F. M., da 1ª série B. “[...] E gostaria que aqui tivesse um psicólogo, psicopedagogo, sei lá, para ouvir os alunos, porque a gente ouviu muito que o aluno ‘traz problemas de casa pra escola’, mas a gente pode levar também problemas da escola pra casa.” Tais observações, bastante pertinentes para nós, apontam as fragilidades de um currículo que se ocupa em preparar para o mercado do trabalho e para a “vida”, mas continua a ignorar o que está nas brechas das salas de aulas, vazantes para outros empreendedores curriculares: árvores, cantos, bandos, grupos, sons, fugas,

aproximações, afastamentos, imagens, músicas, telas, fomes, escapes, tristezas, desejos, encontros, composições, tracejos, palcos, paródias, vestes, vestígios, vapores, palavras, afetações, celulares, fomes, camisetas, gestos, protestos, escritas, silenciamentos, risos, bagunças, encontros, potências.

CONSIDERAÇÕES JÀ-MAIS FINAIS

Sempre estar lá e ver ele voltar, não era mais o mesmo, mas estava em seu lugar.

Nenhum de nós, “Astronauta de Mármore”²⁵

Abrimos esse ensaio de considerações jamais finais com os versos de uma música que, por muitos motivos, conversam diretamente conosco, ajudando-nos a puxar um fio das modificações que sofremos e que certamente ainda sofreremos com e nos espaços pesquisados. Sentimos o desejo de saber se pode um currículo do Ensino Médio vazar, rachar e fazer-se sempre outro como acontecimento? Quais potências de vida desencadeiam? Encontramo-nos ainda diante de questões semelhantes e talvez jamais fechemos respostas a contento. O que nos resta? A potência e todas as (im)possibilidades inesgotáveis de continuar a buscar respostas e de formular outras infindáveis perguntas.

Queremos com isso dizer que enquanto nos dedicávamos, ao longo de dois anos, a esse pesquisar, éramos suavemente atingidos por suas interferências e, mesmo tentando escrever um texto acadêmico, argumentativo, quase conclusivo, ainda queremos pular para fora dessas linhas e vazar por outras composições. Aceitamos a condição movente-inquieta e, por isso, apenas acenaremos com um até breve na mesma velocidade das virtualidades com que fomos tomadas por acontecimentos curriculistas. Nossas bagagens estão agora ainda mais esvaziadas do que no início-meio, sobra-nos espaço para ocupar, traçar, coagular de modo improvável e im-possível.

Eu hoje retorno a um lugar onde nunca estive,
porque não sou eu quem falo, mas a língua a
instalar palavras por essas ruas estreitas [...].

Viviane Mosé, “Epifania Luzitana”

Como estamos quase esvaziados de expectativas conclusivas, a largura incalculável com que nos defrontamos mostra-se receptiva a um sem número de criações jamais estipuláveis, tomando por adorno de embelezamentos as essências não essencialistas,

²⁵Álbum *Cardume*, 1989.

levemente perfumadas pela criação de conceitos insistentes e latentes em Deleuze (1990), atravessados nos currículos do Ensino Médio. Percebemos esses achados nos trabalhos com os estudantes, os professores, o skatista e em nossos próprios vestígios vivos; espaços e possibilidades para continuar empurrando os acontecimentos que embrenham currículos prenhes.

Brincamos com bricolagens, bailamos com a cartografia e construímos algumas rimas com o estudo de caso para nos autorizarmos ao deleite de não pôr um ponto final. Parece-nos que apresentar uma conclusão num trabalho *bricouler*-cartográfico em educação seria, no mínimo, uma tentativa de ação abortiva dos fluxos potencializadores. Os esforços destinados a esse fim que arriscamos considerar, foram escrever linhas de forma arranhada, semiacabadas, provisórias, tomando de empréstimo as reticências, pulverizando pistas, rimas a serem re-tomadas por outros pesquisadores nas infinidades de outros fios tramados entre os currículos, a diferença e o acontecimento.

Continuamos até aqui a (des)fazer o que temos articulado: a disposição para continuar escavando, tecendo, (des)ligando, ar-riscando, compondo com os currículos em potências à bordo de uma cabana nômade, permanentemente aberta às rachaduras que se coagulam entre os engessamentos dos currículos praticados no Ensino Médio.

“Não vejo nada a ser derrubado, tudo já está no chão.” (MOSÉ, 2015)²⁶. Esta frase assemelha-se às des-construções que vamos agora tentando. Tudo no chão. O que se projeta aos nossos olhos são passagens, cores, vapores, que não cessam de entrelaçar-se e articular-se às infinitas outras possibilidades de oferecer passagem aos acontecimentos.

²⁶Vídeo do programa Café Filosófico. Viviane Mosé, Os desafios da educação brasileira em direção a uma educação viva e contemporânea. Junho de 2015. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=r52E7w4GZGk. Acesso em: out. 2016.

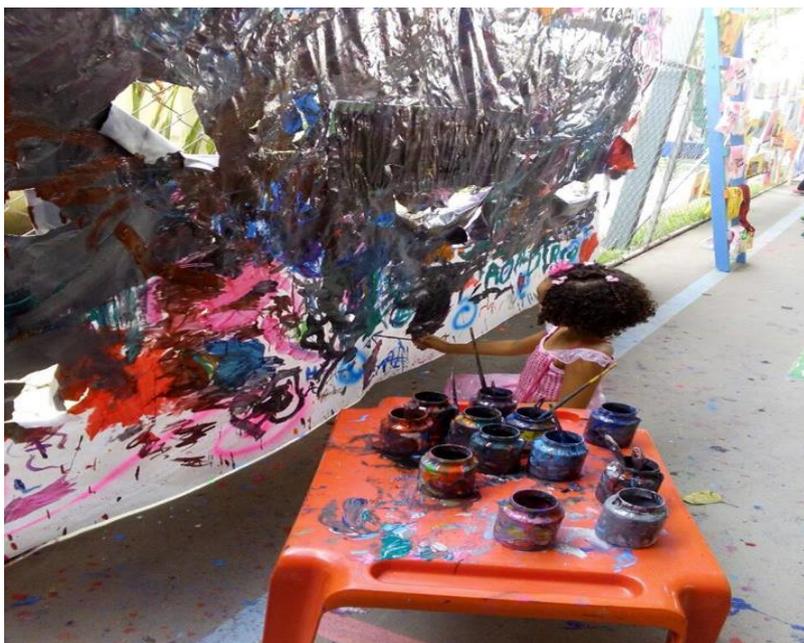


Figura 21 - Estudante da ECL, em exposição de artes, outubro de 2016.
Fonte: Arquivo pessoal.

Observando a composição que a estudante cria, indagamos: quem é capaz de desfazer o feito na tela? Quem arrisca des-misturar os tons? Há quantas mãos? Quantas cores? Onde estão os primeiros traços? E as continuidades? Embora os rasgos no plano-papel já queiram dizer-se exaustos, rasgados, nas intensidades das pequenas mãos, provocamos o encontro com promessas incansáveis de novos riscos. Somamo-nos a essas insistências, latências, até que outras cores, rasgos se cruzem ao nosso desenformar, (des)configurando-se novamente num outro improviso, acontecimento.

O que nos resta então? Esticar, esticar, esticar até rasgar, romper, quebrar para, como diz Paraíso (2010, p. 602), “[...]deixar a diferença continuar o seu trabalho [...]”. Para nós, ao dançarmos com o pensamento sem imagem que torna (im)possível um currículo a-existir como acontecimento, resta-nos o vazio da criação.

Acenamos para os escapes, fluxos em vozes, falas que externaram, mais do que palavras, enunciados. Expressões que se propuseram a pensar os currículos que podem emergir entre uma aula, um espaço e outro, no curso-meio:

“Eu queria que as aulas tivessem mais a ver com as nossas vidas.”

“Eu pedi que a professora mudasse as suas aulas e todo mundo passou a participar mais.”

“Eu vou levar para sempre as boas aulas e os valores que aqui aprendi.”

“Eu tenho fome que me vejam.”

“Talvez ela nem saiba a diferença que aquelas palavras fizeram...”

“Sei que meu aluno é mais do que a pessoa que vejo sentada na minha sala de aula.”

“Não se encontra educação apenas na escola e a escola precisa saber disso.”

“Já faz dois anos que eu não participo mais de conselhos de classe.”

“A palavra é afetividade.”

“Ela faz a diferença em suas aulas. Ela não tem medo de se aproximar da gente.”

“Naquele canto a gente fala sobre tudo, rimos, choramos, vivemos.”

“Eu gostaria de ter mais respeito, inclusive, dos próprios colegas de trabalho.”

“Os professores acham que o projeto desfoca a gente.”

“A educação também está na rua.”

“Aquele árvore está dentro da escola, mas sua sombra alcança até quem passa lá fora.”

“Eu tenho fome de professores mais responsáveis e interessados.”

“Teve briga, nem pensei que fosse sair alguma coisa, mas no final, deu tudo certo.”

“Como ela chega numa sala e diz que todos os quarenta alunos são insuportáveis?”

“Um conselho, um puxão de orelha na hora certa e às vezes isso acontecia fora da sala de aula.”

“Ficar falando pelos cantos não adianta, a turma tem de se posicionar.”

“Eu tenho fome que me vejam.”

“Trata todo mundo mal, só porque tem uma galera que não quer nada.”

“Essa galera, eu não vou esquecer jamais.”

“Nunca vou me cansar de dizer: OBRIGADA, PROFESSORA!”

“Penso que o aluno também pode trazer problemas da escola pra casa.”

“Tá vendo aí, o Ideb da escola caiu, também, tiraram aula de língua portuguesa pra colocar filosofia!”

“Ninguém que foi aquela viagem irá esquecê-la jamais.”

“Morre o menino da filosofia.”

“O skate me levou a outros modos de vida, outras línguas, outra educação”.

E como num “jogo de trilhas” (PEREIRA, 2013, p. 208), vamos ficar sem jogar nessa rodada, mas apenas desta vez. Cabe-nos o lugar sem lugar, os restos dignos capazes de dar voz e vez aos ensejos, desejos, erupções que apontam e se aprontam para tomar a cena no plano dos currículos, sempre que as forças potentes de vida racharem suas imposições retas, rígidas. Deslizamos com as inserções deleuzeanas da criação dos conceitos experimentando uma potência de vida. Indeterminações nos aprontando para a próxima jogada, reiniciando do meio, atizada pelo pensamento criador.

*O jeito é continuar es-cavando
 E ao meio começamos tão cheios, havia
 tantas perguntas...
 que aos poucos foram se esquecendo de
 indagar.
 Eram tantos os pontos a seguir-não-seguir
 Tantos conceitos encharcando o chão,
 deixando a caminhada tensa, densa.
 Eis que a diferença, sorrateira, assaltou-nos
 as certezas
 Roubou-nos as formas estratificadas.
 E nas aproximações com o acontecimento,
 a pesquisa desmontou-se.
 Vapores roubaram os métodos
 e linhas de fuga.
 Cartografar,
 e, daí, um passo intentado em vontades,
 movimentos, pistas des-organizadas.
 Num instante uns meninos, meninas, os
 círculos, os currículos, as fomes, os sons,
 os movimentos vibrantes, vibrátil,
 mil platôs, luz.
 Noutra dia um jambeiro e no outro um
 celeiro
 de ideias que chegavam e partiam num
 movimento intenso.
 Devires, intensidades.
 E num mix poetas, poetisas, skatistas,
 professoras, estudantes, imagens.
 A um passo de concluir: o acontecimento,
 vapores e forças, não-freáveis, des-
 continuidades: currículos provisórios, a-
 existir. Porções prontas para serem
 ser-vidas em raros cacos de cristais:
 encontros alegres tornados explosões em
 potências de vida!”*

(vestígios vivos)

Elenilda Brandão

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elenise Cristina Pires; SPEGLISH, Érica. Máscaras: multidão: dispersão: dois pontos. **ETD**, Educação Temática Digital, Campinas, v. 9, n. esp. p. 253-261, out. 2008.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

AMORIM, Antonio Carlos. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 37-56, abr. 2004.

BOARINI, Maria Lúcia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 123-131, jan./jun. 2013.

BRANCO, Maria João, A música, nossa percussora. Acerca da música na filosofia de Nietzsche. **Cadernos Nietzsche**, n. 31, p. 209-234, 2012.

BRASIL. **Resolução CEB nº 3** de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. **Revista Digital do Lav.**, Santa Maria, v. 5, n. 8, p.1-19, 08 mar. 2012.

_____. Currículo na contemporaneidade (Conferência). **Formação Continuada**. Brusque/Blumenau, Santa Catarina, 21-22 de julho de 2008. Disponível em: <https://www.academia.edu/6762097/Curr%C3%ADculo_na_contemporaneidade>. Acesso em: jun. maio 2016.

_____. Currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

_____. A Educação no Século XXI: 1 desafio da diferença pura. **Ariús**, Campina Grande, v. 15, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2009.

COSTA, Gilcilene Dias da Costa. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 279-293, jan./abr., 2011.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Espinosa: Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

- _____. Imanência: uma vida. **Limiar**, v. 2, n. 4, p. 178-181, 2º semestre de 2016.
- _____. La Immanence: une vie. **Educação & realidade**, p. 10-18, jul./dez. 2002.
- _____. **Lógica do sentido**. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- _____. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1990.
- _____. **Mil Platôs - Capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 1. Rio de Janeiro: Coleção Trans, 1980.
- DERRIDA, Jacques. A Estrutura, o Signo e o Jogo no Discurso das Ciências Humanas. In: **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1971. p. 229-249.
- ESPINOSA, B. Espinosa. 2. ed. São Paulo: Abril, 1983. (Col. Os Pensadores).
- FELIX, Jeane. **“Quer techar?”: aprendizagens e soro positivities através de bate-papo virtuais**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa em Pós-graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- FILHO, Klebe Prado; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.
- FRAGA JÚNIOR, Órfilo Rodrigues. **Corpo, força e potência: Nietzsche e Spinoza no pensamento de Deleuze**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- GIBRAN, Khalil Gibran. **Le Prophète**. Paris, France: Éditions Albin Michel, 1990.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola** – Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2007.
- GRABOWSKI, Gabriel. Reforma do Ensino Médio – equívoco de método e conteúdo. **ZH Opinião**. Disponível em: Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/opiniao/noticia/2016/09/gabriel-grabowski-reforma-do-ensino-medio-equivoco-de-metodo-e-conteudo-7592985.html>. Acesso em: out. 2016.
- HARTMANN, Sara; FONSECA, Tania Maria Galli. Escrever uma vida: biografia e acontecimento. **Aletheia**, Canoas, n. 33, p. 84-94, dez. 2010.
- KINCHELOE, Joe L. Introdução: o poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em Ação: conceituando bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-37.
- KRAWCZY, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41 n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

IAFELICE, Henrique. **Deleuze devorador de Spinoza**. Teoria dos afetos e da educação. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2016.

LANA, Lígia Campos de Cerqueira; FRANÇA, Renné Oliveira. Do cotidiano ao acontecimento, do acontecimento ao cotidiano. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 1-13, set./dez. 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO Marlucy Alves. (Orgs.) **Metodologia de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, p. 39-233, jan.-abr. 2012.

MOSÉ, Viviane. O que a escola deveria aprender antes de ensinar. **Café Filosófico** [vídeo], setembro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EigUj_d5n80>. Acesso em: jul. 2016.

MOSÉ, Viviane. Os desafios da educação brasileira em direção a uma educação viva e contemporânea. **Café Filosófico** [vídeo], 24 Junho 2015. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=r52E7w4GZGk> Acesso em: out. 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Moreira Ranniery; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Tiago. Artistagens, esrileituras e pós-curriculo: bate papo com Sandra Corazza. **Revista do Difere**, v. 3, n. 5, p. 1-11, jun. 2013.

OLIVEIRA, Wanderlei C. Espinosa: um pedagogo da alegria? **Revista Eletrônica Print**, São João del-Rei, n. 2, p. 45-55, jul. 2000.

SARDAGNA, Helena Venites; CORAZZA Sandra. Pensar a diferença no currículo: exercícios de esrileituras na docência. **Revista do Difere**, v. 3, n. 6, p. 1-13, dez. 2013.

STRAUSS Lévi. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papirus, 1989.

SILVA, Marco Antônio. Currículo como Complexidade, como Cosmologia, como Conversa e como Comunidade: contribuições teóricas pós-modernas para a reflexão sobre currículos de matemática no ensino médio. **Bolema**, Rio Claro, v. 28 n. 49, p. 516-535, ago. 2014.

SILVA, Roberval Ribeiro da; BENEGAS, Alexandre Albertini. O uso do estudo do caso como método de ensino na graduação. **Economia & Pesquisa**, Araçatuba, v. 12, n. 12, p. 9-31, nov. 2010.

OLIVEIRA, Moreira Ranniery; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34. n. 2. p. 277-293, 2013.

_____. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

_____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-304, maio/ago. 2004.

_____. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

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

PEDRO, Ana Paula. Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 55, n. 130, p. 483-498, dez. 2014.

PEREIRA, Marcos. **Estética da professoralidade: um estudo sobre a formação do professor.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PETERS. Michael. Geofilosofia, Educação e Pedagogia do Conceito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 27, v. 1, p. 77-87, jul.-dez. 2002.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

ROSS, Maria da Glória Munhóz. **Alegria de Uma docência.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 364-373, sept./dec. 2009

SILVA, Roberval Ribeiro da; BENEGAS, Alexandre Albertini. O uso do estudo do caso como método de ensino na graduação. **Economia & Pesquisa**, Araçatuba, v. 12, n. 12, p. 9-31, nov.2010.

SILVA, Tomas Tadeu. **A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-74.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Dr. Nietzsche, curricularista** – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FILHO, Prado Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as Ciências Humanas. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

RUSSO, Renato; ROCHA, Renato; VILLA-LOBOS, Dado. Quase sem querer. Legião Urbana. Álbum Dois, 1986. Disponível em <<http://www.legiaourbana.com.br/doi.html> > consultado em maio, 2016.

VALVIESSE, Karla Soares Pereira. **Empoemações: A Subjetividade em Movimentos de Escrita**. 2013. 182f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2013.

VASCOLCELLOS, Jorge. Ontologia do devir. **Kalagatos** Revista de Filosofia do Mestrado Acadêmico da UECE, Fortaleza, v.2, n. 4, verão.

VOLPI, Mário; SILVA, Maria de Saete; RIBEIRO, Júlia. **10 desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos.** Brasília: Unicef, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, <http://www2.uefs.br/ppge/dissertacao/dissertacao-costa-2015.pdf>, 2001.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro, 2004.

ANEXO A - Termo de consentimento I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Departamento de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENILDA ALVES BRANDÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: uso do nome, imagens e narrativas

Eu, Elenilda Alves Brandão, acadêmica do curso Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, matriculada sob o número 15135001, e orientação da professora Doutora em Educação, Elenise Pires de Andrade, venho através deste solicitar a sua permissão para a participação de _____,

na pesquisa científica, que tem como tema **VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?": MOVIMENTOS (E)M CURRÍCULOS DE UMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO EM IPIAÚ, BA**, que tem como objetivo, compreender as (im) possibilidades do currículo baseado na filosofia da diferença no ensino médio, sendo necessário para isso, realizar algumas entrevistas informais e filmagens com estudantes e comunidade escolar desta modalidade de ensino. Os materiais produzidos a partir destas intervenções, serão utilizados na pesquisa, bem como as imagens, expressões escritas e orais, necessitando assim, dos devidos esclarecimentos e autorizações. Esclarecemos ainda que o participante pode deixar de o ser, se assim desejar, e que não receberá pagamento pela sua participação.

Desde já, agradecemos a sua colaboração que para a comunidade acadêmica é de extremo valor.

Responsável _____

Ipiaú _____ de _____ 2016.

ANEXO B - Termos de consentimento II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Departamento de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENILDA ALVES BRANDÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:**Uso do nome, imagens e narrativas**

Eu, Elenilda Alves Brandão, acadêmica do curso Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, matriculada sob o número 15135001, e orientação da professora Doutora em Educação, Elenise Pires de Andrade, venho através deste, solicitar a sua participação na pesquisa científica, que tem como tema. **“VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?”: MOVIMENTOS (E)M CURRÍCULOS DE UMA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO EM IPIAÚ, BA**, que tem como objetivo, compreender as (im) possibilidades do currículo baseado na filosofia da diferença no ensino médio, sendo necessário para isso, realizar algumas entrevistas informais e ou gravações de imagens e áudios. Os materiais produzidos a partir destas intervenções, serão utilizados na pesquisa, bem como as imagens, expressões escritas e orais, necessitando assim, dos devidos esclarecimentos e autorizações. Salientamos ainda que se o participante desejar deixar a pesquisa ou informar desistir da divulgação dos respectivos materiais, que a sua vontade será imediatamente atendida, bem como, que não receberá ônus ou outros benefícios pela sua participação.

Desde já, agradecemos a sua colaboração que para a comunidade acadêmica é de extremo valor.

Participante _____

Ipiaú _____ de _____ 2016.

ANEXO C - Roteiro de visitação I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Departamento de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENILDA ALVES BRANDÃO

ROTEIRO DE VISITAÇÃO I – CMLEM

21-09-2015 das (8h às 10h: 20 min.)

- Apresentação, entrega de documentação e esclarecimento breve sobre a pesquisa a diretores do CLMEM. (20 min.)
- Visitação a espaços da escola. (20 min.)
- Encaminhamento às salas do ensino médio para convidar os estudantes a participarem da pesquisa. (25 min)
- Encontro com os estudantes na sala de vídeo para apresentações, agradecimentos e conversas sobre a pesquisa e suas participações. ((20 min)
- Entrega do termo de consentimento livre, combinação dos próximos encontros, agradecimentos. (10 min).
- Retorno à sala da direção para combinação de horários e outros assuntos relacionados à pesquisa. (20 min.)

ANEXO DRoteiro da oficina-dinâmica I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Departamento de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENILDA ALVES BRANDÃO

ROTEIRO DA OFICINA-DINÂMICA I – CMLEM

22/09/2015 das (8h: 20 min às 9h: 25min)

**“VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?”: MOVIMENTOS (E)M CURRÍCULOS DE UMA
ESCOLA DO ENSINO MÉDIO EM IPIAÚ, BA,**

1º momento: acolhida aos estudantes na sala de vídeo, apresentações, entrega do termo de consentimento livre assinado, conversação sobre a pesquisa. (15 min.)

2º momento: Exposição do vídeo da música Comida (Titãs) (10 min.)

3º momento: Comentários sobre o vídeo, distribuição dos materiais e explanação da indagação: (10 min.)

- E você tem fome de quê?

4º momento: produção dos estudantes (20 a 25 minutos).

5º momento: recolhimento do material, avisos, agradecimentos, cumprimentos. (5 min)

ANEXO E -Roteiro da oficina-dinâmica II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Departamento de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENILDA ALVES BRANDÃO

ROTEIRO DA OFICINA-DINÂMICA II – CMLEM

22/09/2015 das (8h: 20 min. às 9h: 35min)

- Encontro e acolhida dos estudantes na sala de vídeo. (10 min.).
- Distribuição de materiais de artes para os estudantes. (telas, lápis de cor, hidrocor, pincéis, etc.) (10 min.)
- Socialização com estudantes das indagações propostas às quais farão suas produções de maneira livre (palavras, frase, desenhos): (15 min.)

O que te toca na escola?

O que você vai levar desta escola, na sua bagagem vida?

- Produção dos estudantes (30 min.)
- Espaço para avisos e solicitação da produção de fotografia produzida pelos estudantes norteando as mesmas indagações acima. (10 min.)

ANEXO F - Roteiro da oficina-dinâmica III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Departamento de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENILDA ALVES BRANDÃO

ROTEIRO OFICINA-DINAMICA III: leitura de paródia, entrega de camisetas, seção de
fotos, agradecimentos.

Área externa do CMLEM

02/12/2015 das (8h:30 min. às 9h:40 min)

- Encontro com os estudantes, conversação, entrega das camisetas por eles idealizadas. (25 min.)
- Leitura e socialização da paródia, conversação sobre a mesma. (20 min.)
- Sessão de fotografias, agradecimentos. (20 minutos)

ANEXO G– Roteiro para conversa/entrevista com professores e skatista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Departamento de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENILDA ALVES BRANDÃO

**VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?": MOVIMENTOS (E)M CURRÍCULOS DE UMA
ESCOLA DO ENSINO MÉDIO EM IPIAÚ – BA****ROTEIRO PARA CONVERSA/ENTREVISTA COM PROFESSORES E SKATISTA:**

- Na escola e na vida, você tem fome de quê?
- O que te toca na escola?
- Sua aula apareceu entre as aulas dos estudantes, como o que esses levarão para sempre nas suas bagagens/vida. Como você explica isso?
- Porque o seu trabalho aparece como “diferente” entre os estudantes?
- Qual o projeto de educação que você acredita?
- O que ficou da escola que você estudou em você?
- Qual o lugar do skate/educação em sua vida?
- Qual a imagem que você traz da escola?
- O que a escola pode ou poderia?
- Qual a relação que existe entre educação e skate?
- Por que você retorna à sua ex-escola para fazer apresentações de skate com os estudantes?