



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL – PPGAS

NAS ENTRELINHAS DO ESPAÇO ESCOLAR:
O DEVIR DA PRÁTICA EDUCATIVA

Larissa Evelyn Silva Cabral

Goiânia

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese

2. Nome completo do autor

Larissa Evelyn Silva Cabral

3. Título do trabalho

NAS ENTRELINHAS DO ESPAÇO ESCOLAR: O DEVIR DA PRÁTICA EDUCATIVA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **LARISSA EVELYN SILVA CABRAL, Discente**, em 14/08/2020, às 15:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Luciana De Oliveira Dias, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 03/12/2020, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1480096** e o código CRC **992F42AD**.

Referência: Processo nº 23070.016048/2020-63

SEI nº 1480096

LARISSA EVELYN SILVA CABRAL

**NAS ENTRELINHAS DO ESPAÇO ESCOLAR: O DEVIR DA
PRÁTICA EDUCATIVA**

Dissertação apresentada como pré-requisito à obtenção do título de Mestra em Antropologia Social junto ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás.

Linha de Pesquisa: Etnopolíticas, resistências e transformações epistemológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Dias.

Goiânia
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Cabral, Larissa Evelyn Silva

Nas entrelinhas do espaço escolar [manuscrito] : O devir da
prática educativa / Larissa Evelyn Silva Cabral. - 2020.
CXXXIV, 134 f.

Orientador: Profa. Dra. Luciana de Oliveira Dias.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em
Antropologia Social, Goiânia, 2020.

Bibliografia. Anexos.

1. Educação escolar. 2. Docência. 3. Táticas criativas. 4.
Etnografia. 5. Devir. I. Dias, Luciana de Oliveira, orient. II. Título.

CDU 37:572



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **006/20-M** da sessão de Defesa de Dissertação de **LARISSA EVELYN SILVA CABRAL**, que confere o título de Mestra em **Antropologia Social**, na área de concentração em **Antropologia Social**.

Aos dezenove dias do mês de junho de 2020, às 14 horas, por webconferência, realizou-se a sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado de **LARISSA EVELYN SILVA CABRAL**, intitulada **NAS ENTRELINHAS DO ESPAÇO ESCOLAR: O DEVIR DA PRÁTICA EDUCATIVA**. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes Professores Doutores: Luciana de Oliveira Dias (PPGAS/UFG/presidente), Luis Felipe Kojima Hirano (PPGAS/UFG - examinador interno) e Pedro Erginaldo Gontijo (UnB - examinador externo), tendo como suplentes os professores Mônica Thereza Soares Pechincha (PPGAS/UFG - suplente interna) e César Augusto Baldi (CEAM/UnB - suplente externo). A candidata apresentou seu trabalho, os examinadores a arguíram e ela respondeu às arguições. Às 16:44 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foram atribuídos à mestranda os seguintes resultados: (X) APROVADA () Reprovada. Reaberta a sessão pública, a presidente proclamou os resultados e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ela e pelos demais membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Luciana De Oliveira Dias, Professora do Magistério Superior**, em 19/01/2022, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Felipe Kojima Hirano, Professor do Magistério Superior**, em 19/01/2022, às 12:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Eduardo Henning, Coordenador de Pós-graduação**, em 19/01/2022, às 12:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2634601** e o código CRC **17901DE3**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as formas de existência principalmente aquela capaz de compartilhar e transmutar sentimentos. Agradeço aos encontros que a vida me proporcionou, as descobertas e encantamentos compartilhados. Agradeço a todos vocês que tiveram a paciência de se conectar em pensamento comigo e com o universo que nos une.

Agradeço a potência do humano em transformar, criar e aprender. Agradeço ao espanto, ao caos e a curiosidade. Agradeço a todo pensamento ou ato de coragem.

Agradeço as palavras não ditas, agradeço aos abraços e as comunicações que se dão pelo coração. Eu agradeço pelo impossível e pelo sentimento de amor que há em todos nós. Agradeço imensamente tudo que perpassa pelos sons, suores e afetos. Aos olhares e movimentos que encorajam. Agradeço silenciosamente para que a grandeza de carinho ecoe no universo, como um vento que silencioso nos abraça, nos percebe, nos faz sentirmos a pele, o arrepio.

Agradeço as sintonias, as potências de se fazer existir(resistindo). Aos queridos seres humanos que capazes de ler as pulsões de possibilidades mais belas nos impulsionam a criar e ser mundo, alguns passam pela nossa vida e as vezes chamamos de professores.

Foi de um aprendizado intenso e desafiador esse momento, nada seria possível sem as pessoas que me acompanharam e me incentivaram nessa jornada. Essa caminhada começou ainda na graduação na escrita de um trabalho final de curso, agradeço ao Pedro que me orientou com tanto carinho e criatividade, as professoras Camila e Fátima por estarem conosco na banca e ao incentivo que me deram para continuar a escrever a seguir no mestrado.

Agradeço as bolsas de fomento à pesquisa CAPES e FAPEG. Aos técnicos administrativos e docentes do PPGAS-UFG, especialmente aos que tive a oportunidade de estar mais próxima cursando as matérias do programa. Um viva e abraço mais que especial aos meus amigos que tanto me ouviram e me acolheram. Aos Felipes (Andrade e Assunção) por todo apoio, tanto na escrita da dissertação quanto na vida, é uma honra ter vocês como amigos. Agradeço a Vera por ter contribuído imensamente na construção desse texto e me motivado em um momento tão difícil da escrita. Obrigada pela leitura cuidadosa e por ter trilhado alguns caminhos do texto comigo!

Aos que foram estudantes do CEPAE, em especial Tomás e Stefanny. A todos os encontros que tive no CEPAE. Allysson, você me salvou em muitos momentos, obrigada pelas conversas e entusiasmo, por todo apoio na construção desse texto! Glauco, que felicidade e engajamento partilhamos, obrigada pela força e por sonharmos juntos. Viviane, obrigada pela emoção que me trouxe, pela sua atenção e carinho com os estudantes, aprendi muito com você.

Agradeço a Tati por todo companheirismo, por ter me mostrado a magia da Medicina Tradicional Chinesa e o poder da acupuntura, me salvou de gripes, fortaleceu meu baço e sistema imunológico, cuidou das minhas emoções. Gratidão pelo cuidado, por todas as risadas, e pela tradução do resumo desse texto!

Agradeço essas meninas maravilhosas, terapeutas e amigas, Mamá, Sarinha e Claudinha, que felicidade partilhar tanto aprendizado com vocês! Livia, minha companheira no trabalho e amiga, amo nossos almoços de quarta-feira para todos os assuntos, sempre bom todos os nossos encontros. Andressinha, meu amor, agradeço pelos quinze anos de presença e aprendizados partilhados.

Simone e Bruna, mulheres maravilhosas que tanto admiro e também ao Pedro, Maria Vitória, Miguel, e Lorenzo, as crianças que mais abracei esse ano, vocês são amigas e mães maravilhosas! Ao Gabriel por toda poesia, por ter me inspirado a escrever sempre mais. Joab por estarmos juntos nessa jornada acadêmica e pelos abraços.

Agradeço ao professor Pedro e Luís Felipe pela disposição de participar dessa banca, ao professor Pedro por sua tese poética e inspiradora. Luís Felipe lembro da nossa conversa na grama da faculdade de ciências sociais e como fiquei curiosa em saber que você tinha estudado em uma escola diferente, depois tive a honra de ser sua aluna na disciplina de metodologia científica que muito me ajudou a tecer esse texto.

A professora Luciana pela inspiração, acolhimento e oportunidade de construir esse texto, desde a sua fala na apresentação daquele pequeno resumo no entrelinhas, muitíssimo obrigada pelas suas sugestões, sua firmeza e dedicação. Um jardim florido para você, esse texto não teria sido construído sem a sua participação. Obrigada por todo aprendizado, receba o meu abraço.

Agradeço a minha família, aos meus avós por todo amor, pai e mãe, obrigada pela vida e por acreditarem em mim, Ellen e Dudu, meus irmãos maravilhosos, uma honra estar com vocês. Obrigada por terem me recebido aqui na terra. Agradeço a natureza e todos os seres que nela habitam, todos, uma mesma energia. Estamos juntos!

RESUMO

Compreendendo os desafios da Educação em ambientes escolares, essa pesquisa desenvolve um olhar para táticas criativas e de resistência na ação docente, capazes de ressignificar práticas do cotidiano escolar. A pesquisa foi desenvolvida por meio da etnografia e do diálogo com docentes do Centro de Pesquisa Aplicada a Educação – CEPAE-UFG, que por meio de um jogo de perguntas por fichas se dispuseram a partilhar suas experiências escolares, memórias e narrativas de uma docência atuante. Para alcançar o objetivo de estudar o cotidiano escolar desde a ação docente foi traçado um diálogo entre a escola e o devir educativo, espaço liso e estriado embasado em Gilles Deleuze e Felix Guattari, assim como um estudo sobre o cotidiano em Michel de Certeau e práticas pedagógicas, docência engajada em Paulo Freire e bell hooks. Em composição, a pesquisa aborda outras táticas, inovações e práticas de aprendizado, permitindo reflexões sobre a possibilidade de um espaço educativo nas entrelinhas de um espaço escolar, este que é descrito por meio de um fazer etnográfico.

Palavras-chave: educação escolar, docência, tática criativa, etnografia, devir.

ABSTRACT

Understanding the challenges of Education in school environments, this research develops a look at creative and resistance techniques in teaching action capable of reframing everyday school practices. Through ethnography and dialogue with professors at the Center for Research Applied to Education - CEPAE-UFG who through a set of questions by cards were willing to share their school experiences, memories and narratives of an active teacher. To achieve this goal, a dialogue was drawn between the school and educational teaching, a smooth and striated space, based on Gilles Deleuze and Félix Guattari, as well as a study of Michel de Certeau's everyday life and pedagogical practices, in Paulo Freire and bell hooks' engaged teaching. In composition, the research addresses other tactics, innovations and learning practices, allowing reflections on the possibility of an educational space between the lines of an educational space.

Keywords: school education, teaching, creative tactics, becoming.

SUMÁRIO

Meu caminho para a escola. <i>Antropoiese</i> em construção	08
Vamos começar a aula? Por uma introdução	18
CAPÍTULO 1 - Devir Educativo: Entre teorias, ações e conceitos	26
1.1 Devir Educação: reflexões em torno de uma educação menor	27
1.2 Devir Experiência: as ocupações escolares e questões de agenciamentos	31
1.2.1 Espaço liso e estriado e processos de desterritorialização.....	33
1.2.2 Desterritorializar – desescolarizar a escola? Por uma educação menor....	36
1.3 Maneiras de fazer: estratégias, táticas criativas e de resistência na prática docente	38
1.4 Possibilidades de um devir educação: uma reflexão sobre escolarização e suas forças de reprodução	43
CAPÍTULO 2 - Escola e Educação – Transgressões e reproduções	47
2.1 Mapeando a sala de aula – deslocamentos e desigualdades	47
2.2 Um espaço educativo na escola	50
2.3 É possível transgredir? Um encontro com bel hooks	53
2.4 Docência engajada: conversando com quem gosta de ensinar	58
CAPÍTULO 3 - Uma reflexão sobre a experiência docente	62
3.1 Aula Chata – A escola que queremos	63
3.1.1 O CEPAE pesquisa e extensão – Mestrado, TCEM e Circula.....	68
3.1.2 Que escola nós queremos?	76
3.2 Último dia de aula – Uma reflexão sobre o que aprendemos	82
3.2.1 Volta as aulas – narrativas docentes.....	84
3.3 Desenhando uma experiência educativa – Trajetórias e perspectivas sobre educação.....	90
Uma aula aberta: UM VIR A SER EDUCAÇÃO.....	103
Entre os caminhos da educação - A arte, o imprevisível e o encontro.	105
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS.....	117

Meu caminho para a escola. Antropoiese em construção

*Por uma incansável angústia que me instiga a compreender o
porquê de se estar em uma escola
ou de aprender coisas esquecidas e esquecer coisas
quase aprendidas, e de nunca estar ali,
estando ali por horas.*

*Por não me lembrar, por nunca ter estado lá,
pelos intervalos, por me sentir
pensante, por me sentir ausente,
e quando aprendi algo pois estava presente.
Por me sentir sujeito e me sentir
subjugada, por não ser e me sentir
controlada. Por “aprender” - sem pensar,
“aprender” por passar, decorar, colar, nunca ter estado lá.*

*Pela delícia de compartilhar, de socializar, pela vontade de
aprender, por ser alguém, por ser gente e agente do meu saber.
Por toda curiosidade enterrada, toda angústia
calada, por não ser regada e florescer de
saber.*

*Pela pergunta não respondida, por estar em fila,
por travar a voz com a poesia suando na língua.
Por não saber querer,
por não me deixarem conhecer e por toda química mal resolvida.
Passar anos sendo lapidada e me sentir lápide, esquecer de toda
potencialidade.*

*Foram dias e dias me apagando, horas e horas de sinetas
tocando,
o tempo como uma máquina e eu me robotizando.
(maio, 2016)*

Eu gostaria de chegar até aqui. Meu caminho para escola, meu ponto de chegada. Escrevo pensando em como quantas vezes não estive lá, presente... Por quantas vezes caminhei por uma rota que me anesthesiava e talvez, ainda caminhe.

O sinal tocou, peguei a mochila, entrei. Às vezes deixava meu corpo de fora, *ânisma*. Outros dias carregava na mochila o entusiasmo, a palavra, a curiosidade, a vontade de aprender, partilhar, sonhar.

Sonhei um encontro com o aprender na escola, era quando se olhava nos olhos com entusiasmo, quando a curiosidade atravessava as paredes criando espaços do aprender.

Escrever é retornar, produzir um encontro com o que me faz. — *Escrevo para as curiosidades. As clarezas nos deixam confortáveis demais. O que quero? Ser navegante da*

imensidão das miudezas. Pensar educação, nas miudezas do que posso aprender, nas lembranças de quando aprendi.

Desde a escola, a escolha dos porquês e as aulas de história sobre política indicaram-me um caminho às perguntas. O gosto pela pergunta talvez tenha me levado a fazer uma graduação em ciências sociais. Essa caminhada em construção pelos acontecimentos que me atravessam no percurso de múltiplas paisagens, sem mapas, me trouxe até aqui — a vontade curiosa de encontrar espaços educativos na escola

Ao ingressar na universidade vim morar em Goiânia-Go. De mudança e com meias palavras levei um susto com as provas que me exigiam uma extensa escrita. Parecia ininteligível. Por quatro anos tive medo da escrita acadêmica, por uns bons semestres só sabia dialogar segundo “quem sabia”, cânones da ciência régia.

As tessituras dessa caminhada, no entanto, puseram-me de bons olhos a intercessores e paisagens que me ensinaram a tecer nas linhas, pautas e teclados. Aqui aprendi a entrelaçar a poesia à escrita acadêmica: esta sonata de palavras que vem se tornando uma dança, um ensaio prazeroso. E o prazer interessa-me. O prazer da sapiência, de saborear o aprendizado.

Como pode um lugar cheio de pessoas dispostas a aprender, prender o conhecimento em grades e disciplinas? Como podem colocar os conhecimentos numa arena de competição, repreensão, punição? Saía da escola com os olhos enfurecidos por *Ser* apenas nos intervalos. Durante as aulas, quase sempre me fazia (e me faziam) ausente.

Bem, estávamos nas Ciências Sociais, licenciatura em Ciências Sociais. Estávamos falando da oportunidade de presença, oportunidade de vínculo (bolsas de estudo) de ação e experimentação. No ano de 2014, fui monitora de Sociologia e Filosofia no Colégio CEPAE – UFG¹. Neste período, me aproximei do colégio e dos professores. Em 2015, iniciei como bolsista no Programa de Iniciação à Docência, PIBID², entre ações pré-estabelecidas — como assistir e escrever sobre aulas —, encontrava-me em um ambiente com oportunidades de experimentação, realização de oficinas, cine-debates e grupos de estudos sobre práticas docentes e atividades na escola. Ações de outra natureza para além da sala de aula no PIBID nos permitiam atuar enquanto pesquisadores e professores. Por outro lado, a Universidade

¹ Colégio criado em 1966 vinculado a Universidade Federal de Goiás (UFG) com o objetivo de ser um laboratório experimental de técnicas e processos educativos, atua nos anos iniciais da educação básica à programas de pós-graduação lato e stricto sensu.

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, uma iniciativa de formação inicial de graduandos na área da licenciatura a atuarem em colégios da rede pública desenvolvendo atividades e pesquisas com a comunidade escolar e a Universidade.

poderia ampliar horizontes se navegasse mais em projetos de extensão e grupos de estudos (grupos de interesse) de autonomia.

Com o coração pensando no conhecimento, nas grades, no corpo sem movimento e vontade, ousei querer pesquisar as possibilidades de uma educação, de um aprendizado ativo na escola. Voltei para o CEPAE em uma pesquisa de estágio II com o professor Pedro Vasconcelos, meu orientador na graduação. Ali estava uma das matérias mais valiosas, quando pude experimentar a pesquisa por pedagogia, por projetos e as discussões em grupo, que tanto me ajudaram naquele momento. Toda a pesquisa final do Trabalho de Conclusão de Curso partiu dessa intercessão de colegas e professores, ao ouvir e ser ouvida atentamente. Outros e muitos momentos marcaram-me na graduação, como as aulas de Teoria Social e Educação I e II, com as professoras Marcela Amaral e Maria Luiza, respectivamente, o Trabalho Final de Curso 1 com a professora Camila Mainardi e a matéria de escrita acadêmica sob a luz da professora Eliane Gonçalves.

Ao realizar uma pesquisa sobre protagonismo juvenil na escola, durante as ocupações escolares, me aproximei do espaço de experimentação, da experiência de aprendizado, de responsabilidade e autonomia empreendida pelos estudantes. Esse espaço-escola funcionava como uma espécie de laboratório, um acontecimento em *devir*, em luta por direitos, criando outros aprendizados, descobrindo e costurando caminhos de se aprender. Vi na ocupação um espaço educativo desterritorializando a escola como em Muñoz (2016), e teias de aprendizado, como aponta Ilich (1985) Vi também um espaço de luta em rizomas, em linhas de fuga, os espaços lisos e estriados citados por Deleuze e Guattari (1997), em zonas autônomas temporárias, encontradas em Bey (2011), e em novas práticas de militâncias descentradas, como menciona Schubert (2014).

Entre a vida e a Universidade outras rotas de aprendizado também teciam meu caminho, e nesse processo de escrita com a Antropologia fui aprendendo a assumir o meu olhar, o meu lugar no mundo das palavras por tudo que também me atravessa, me escreve.

Se não arriscarmos tudo na confiança de que a palavra tem um poder criador, resta-nos então uma única opção: o silêncio. [...] O fato é que todos aqueles que ainda tem a ousadia de falar e escrever, acreditam, ainda que de forma tênue, que o seu falar faz uma diferença. (ALVES, 1982, p. 24).

Pelas inquietações que me acompanham nos caminhos da escola e educação, busquei experiências criativas no campo do aprender. Em fevereiro de 2014 vi no *Facebook* o evento

Comemofra³, e um dos temas me chamou muita atenção, com o nome: "Educação Democrática". Encontrei no grupo outros eventos de meu interesse, como o que trazia por tema "Educação para Serviço da Liberdade". Capturada pela poética de pensar a educação, conversei com um dos participantes desse grupo⁴ sobre meu interesse em participar do encontro que ocorreria próximo a cidade de Alto Paraíso - Goiás.

Não consegui ir naquele evento, mas alguns meses depois algo me devolveu um bom entusiasmo assistindo um filme que, de mãos dadas, me convidou a caminhar por outras práticas educativas - *Quando sinto que já sei*. (2014). O filme traz exemplos de práticas educativas no Brasil que fogem do modelo tradicional de ensino e mostra outras possibilidades de vivenciar a escola, sobre o aprender e a relação entre estudantes e professores.

Sempre estive muito próxima em repensar a educação, de certo por uma rebeldia discente em relação à escola, depois, por participar de atividades voltadas ao ensino, por um Instituto/Escola espírita no qual fiz e ministrei cursos e pude ter a experiência de vivenciar a sala de aula. O referido filme me trouxe uma chuva de inspirações me aproximando de discussões sobre educação, sobre as múltiplas maneiras de fazer, pensar, criar e vivenciar a escola.

Ainda em 2014 na disciplina Teoria Social e Educação tive a oportunidade de realizar uma atividade com uma colega pensando em algumas diferenças entre educação tecnicista e educação democrática. Ela já atuava em uma escola tradicional, mas conhecia outra escola que realizava “atividades diferentes”, e a pesquisa se deu unindo sua experiência docente no colégio tradicional e nossas visitas e conversas com o pessoal da Escola Casa Verde.

Quando fui à Escola Casa Verde me encantei com as poesias espalhadas pela escola, com a reinvenção dos objetos no espaço, as caixas de computador com pequenos jardins e frases do Manuel de Barros, a casa na árvore, o balanço, a natureza... Eu estava em uma escola! Mas, não tinha sala de aula, talvez um espanto e uma pergunta, onde é que as crianças aprendem?

O aprendizado itinerante acontecia ao longo da jornada, na copa das árvores, conversas e caminhadas pelo quintal-escola. O aprendizado ao ar livre, assim como na escola peripatética que consistia em grandes espaços abertos e espaços de pesquisa. Assim como

³ Confraternização das Mocidades Espíritas do Movimento da Fraternidade, que acontece anualmente no carnaval, na Cidade da Fraternidade, em Alto Paraíso, GO,

⁴ Antônio Sagrado que no grupo partilhava informação sobre “educação democrática”, a partir desse encontro passei a me conectar e buscar movimentos sobre educação democrática.

na educação Aristotélica a escola se mostra atenta a aprendizados relacionados à vida prática ao desenvolvimento das relações sociais de maneira integral. Na escola a proposta permitia que os estudantes se expressassem refletindo sobre suas próprias escolhas, permitindo uma maior autonomia do indivíduo. O momento de aprender se dava em todos os espaços e os estudantes e professores caminhavam por uma escola inventiva⁵.

Fiquei muito interessada em participar daquela escola e por um mês trabalhei no período contra turno. Ali observava as crianças, contava histórias e subia na casa da árvore - naquela época mais ou menos 12 crianças frequentavam a escola a tarde, mas não havia propostas de atividades definidas, mas a distância e a faculdade dificultaram que continuasse. Exigia de mim, sim, muita inventividade ao lidar com as crianças e ao mesmo tempo um conflito entre a autonomia e direcionamento das atividades, e percebia os diferentes matizes de autonomia ou falta dela em relação aos estudantes.

Em 2016 ao cursar a disciplina de Trabalho Final de Curso 1, deveria desenvolver um pré-projeto de pesquisa que dialogasse com a graduação em ciências sociais – licenciatura. Incrivelmente o esboço do primeiro pré-projeto ainda é parte da minha pesquisa. O objetivo geral; “investigar o processo de ensino e aprendizagem em modelos escolares “transformadores”.

A partir de uma reflexão acerca do processo de ensino e aprendizado este trabalho buscará compreender a potencialidade do espaço escolar para o desenvolvimento da autonomia e construção de um pensamento reflexivo. [...] A partir do tema escolhido procura-se estabelecer e entender qual a relação de um possível espaço escolar com o processo de formação crítica e emancipatória através da possibilidade do desenvolvimento da agência dos sujeitos envolvidos, falo em potencialidade e possível espaço escolar visto que a escola realiza justamente uma influência contrária nos sujeitos inseridos no espaço escolar, observando o controle que opera em seus estudantes que reprime o desenvolvimento ativo da capacidade de pensar agir e existir no mundo. (PRÉ-PROJETO, 2016. p. 8).

A primeira intenção seria a de observar o desenvolvimento da autonomia em comparação a escolas tradicionais e democráticas, e eu não sabia ao certo o que era uma escola democrática, mas parecia ser uma opção para pensar em uma educação para a liberdade.

⁵ O aprendizado durante a caminhada - *Lifelong learning* – A escola como um espaço inventivo me instigava a um olhar poético e inspirado a observar e aprender ao longo do caminho. Observar o aprendizado dos pássaros, os sapatos que florescem, as caixas de computador que se tornaram ornamentos de plantas e poesias do Manuel de Barros... E as crianças, o aprender, a criatividade e curiosidade das crianças!

Do filme *Quando sinto que já sei* até aqui, comecei a traçar rotas, encontros com experiências escolares, e encontrei um livro sobre “escolas diferentes”: *Volta ao mundo em 13 escolas* (2013) e de sorte ainda um livro de indagações e poéticas *Mistérios da Educação* (2015), ambos projetos colaborativos traçados por uma perspectiva poética da educação.

Em *Volta ao mundo em 13 escolas*⁶ (2013) me conectei com experiências educativas pelo mundo que se diferenciam de uma prática pedagógica tradicional. No Brasil, o livro retrata a experiência de quatro escolas, Centro Popular de Cultura e Aprendizagem (CPCD), Amorim Lima⁷, Politeia e o Centro Integrado de Educação Para Jovens e Adultos (CEJA) do Campo Limpo em São Paulo.

Ainda naquele ano em busca de experiências na educação viajei para São Paulo para participar de um evento chamado Virada Educação⁸, me inscrevi para voluntariar no evento e durante a montagem do cronograma ofereci uma oficina de poesia. Participei de oficinas, cortejo, rodas de conversa, intervenções poéticas e vivências como a Caminhada ao Longo do Tempo⁹, onde por 4,6 km pude acompanhar a idade de 4,6 bilhões de anos da terra. Além

⁶ Um livro colaborativo do coletivo educação se propõe a investigar e mapear iniciativas educacionais que perpassam em todos os continentes com diversas experiências.

⁷ Amorim Lima é uma escola pública regular que recebe estudantes da 1ª série ao 9º ano. Hoje é referência nacional de escola, e em meio a variados desafios educacionais, com a chegada da diretora Ana Elisa Siqueira em 1996, algumas mudanças foram sendo movimentadas, em intenção de assegurar a continuidade da escola, Ana decide abrir a escola para comunidade aos finais de semana e aprofundar em um diálogo colaborativo com os pais. Ao se depararem com a grande dissonância entre o texto e a prática convidaram uma interlocutora da escola a planejar e repensar a prática escolar, nesse período já em 2003 a colaboradora apresenta um vídeo sobre a escola da ponte, o grupo entusiasmado decide se aprofundar nesse assunto pensando em implantar um projeto educacional semelhante na escola.

⁸ “De oficinas a exibições de filmes, de rodas de conversa a intervenções, as atividades da Virada se espalharam EMEI Armando de Arruda, EMEI Gabriel Prestes, EMEI Patrícia Galvão, EMEI Monteiro Lobato, EE Caetano de Campos e EE Marina Cintra. As atividades aconteceram nas escolas e também na Biblioteca Mário de Andrade, Biblioteca Monteiro Lobato, Casa Amarela, Parque Buenos Aires, Praça Roosevelt, Satyros e SP Escola de Teatro. No ato de abertura: um grande cortejo com a participação do grupo Ilú Obá de Min. Versos do Carlos Drummond de Andrade, do poema Mãos Dadas, se moveram como uma companhia presente nas conversas e como tema daquele ano: “O presente é tão grande, não nos afastemos / Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”.(versão compilada história virada educação entre os anos 2014 a 2016) Disponível em <<http://viradaeducacao.me/historia>> Acesso em 15 jan. 2020.

⁹ “A Caminhada ao Longo do Tempo, desenvolvida pelo ecologista Dr. Stephann Harding, Coordenador do curso de Ciências Holísticas do Schumacher College, e seu aluno de mestrado, o brasileiro Sergio Maraschin, é uma “jornada” onde você caminha a idade da Terra em poucos quilômetros – aproximadamente 4,6 bilhões de anos em 4,6 km! Nessa caminhada, cada metro caminhado corresponde a 1 milhão de anos e, portanto, toda a história da humanidade, desde o *Homo Sapiens* até hoje, acontece nos últimos 20-30 cm! Durante esta caminhada, a qual é uma jornada através do tempo – o Tempo Profundo, o tempo geológico da Terra, nós descrevemos alguns dos momentos-chave da história do nosso planeta e como a vida evoluiu a partir de uma simples bactéria até todas as espécies que conhecemos hoje. É uma “contação de história” através do caminhar; é uma jornada de aprendizagem através do nosso corpo, mente e alma; é uma bela maneira de contar a história da Terra, a história da Vida, a nossa própria história.”

Disponível em <<https://insightsofajourney.wordpress.com/2017/10/16/caminhada-ao-longo-do-tempo-uma-poderosa-ferramenta-para-se-conectar-com-a-historia-da-vida/>> Acesso: 20 jan. 2020.

de boas conversas com a mentora dessa vivência Denise Curi¹⁰ pude perceber uma maneira de aprender que não dissocia a mente do corpo, aprender em movimento, a cada passo um novo acontecimento.

Durante a Virada Educação as escolas parceiras e os arredores se transformavam em uma comunidade de aprendizado, rodas de conversa, batuques, cuidado com o espaço, arte, encanto, com muitos apoiadores e entusiastas da educação partilhando histórias e propostas. Instituições e organizações sociais apoiadoras de movimentos pela educação também visitavam o evento como o *Porvir*, uma iniciativa social que inspira melhorias na educação.¹¹

Animada em conhecer escolas, de início chego com a minha mala na Escola Politeia, pois havia conhecido em uma viagem o professor Fernando Siviero e com o assunto educação na ponta das minhas ideias começamos a conversar sobre escolas, incluindo em nossos assuntos a Escola da Ponte¹² e também uma escola diferente que ele trabalhava, a Politeia.¹³ Na época planejei visitar o Projeto Âncora e as escolas Amorin Lima e Campos Salles, mas as datas não coincidiram.

Em 2017 me animei muito por saber de um evento que reúne várias experiências educativas e sonhadores de uma nova educação, a CONANE - Conferência Nacional de Alternativas para a nova Educação, que acontece desde 2013 com o objetivo de fortalecer o encontro e engajamento de educadores e movimentos para educação, e que “realizam práticas inovadoras e transformadoras para uma nova educação – autônoma, criativa, democrática”.

A CONANE objetiva uma educação melhor, mais justa, mais ética, mais autônoma, mais plural, mais inclusiva e, claro, que não permita práticas

¹⁰Denise é educadora, consultora educacional/pedagógica e facilitadora de vivências, como o Jogo da Política, uma iniciativa para aproximar o entendimento e atuação dos jovens na política levando a experiência do funcionamento parlamentar para vivência escolar. Em seus projetos colabora com a múltiplas formas de aprender resgatando uma concepção integral do ser.

¹¹ Por meio de sua plataforma digital mobiliza e produz conteúdos sobre inovação educacional, compartilha referências educacionais, realiza palestras, oficinas e pesquisas no âmbito da educação, além engajar jovens e educadores para criação de projetos transformadores na escola.

¹² A Escola da Ponte é referência em proposta de uma educação nos alicerces da autonomia e aprendizado do educando. A escola propõe uma educação por ciclos, baseado na pedagogia por projetos onde o educando mediado por educadores realiza um projeto de seu interesse sendo interseccionado com a apreensão de currículos norteadores em cada ciclo. A escola se propõe ainda uma prática democrática através de assembleias com todos os estudantes, se responsabilizando não só com seu aprendizado, mas com a comunidade escolar.

¹³ Orientada por princípios democráticos para uma educação emancipadora a escola propõe atividades pedagógicas em colaboração com educandos, desde o vínculo com a arte até pesquisas são autogeridas e criadas por toda comunidade escolar. “A Politeia elabora dispositivos pedagógicos em que crianças e adolescentes vivenciam na prática os valores democráticos de participação na tomada de decisões que afetam os sujeitos envolvidos. Estudantes fazem parte da elaboração das regras de convivência, atuam no cuidado e funcionamento da escola, bem como na elaboração de seus percursos de aprendizagem.”

<<https://www.escolapoliteia.com.br/proposta>>

privatistas da educação pública, seja na educação básica, seja na educação superior. Liberdade para pensar, para viver, para aprender. Que deseja uma educação radicalmente social, educação como transformação social e popular, comprometida com os princípios de uma pedagogia libertária e de reconhecimento do protagonismo infanto-juvenil. Somos um território de diálogos. (CONANE, 2020).

A CONANE nasceu em Brasília, buscando construir uma rede de pessoas que buscam alternativas para uma nova educação, e por inspiração das educadoras Ana Júlia Zaks, Fátima Vidal, Raissa Moura, Talita dos Anjos, Tamine Cauchioli e Sônia Goulart. Dentre as idealizadoras duas são professoras da Universidade de Brasília partilhando também esse encontro com formas de pensar a educação entre a universidade¹⁴.

Palestras, vivências, varal de experiências, encontros de entusiasmo. Nos círculos de partilha e ação nos juntávamos para planejar ações na educação, com papel e post-it, sentados no chão, partilhando ideias. No meu grupo Paulo César mediava nossa roda com o Bastão da Fala e Pinakarri — o bastão poderia ser qualquer objeto que no acordo com o grupo seria usado por quem fala, e assim todos prestariam atenção. O Pinakarri seria um momento de concentração com o toque de um sininho, um momento para respirar profundamente.

Na CONANE me conectei com pessoas e projetos que inspiram o meu caminhar na educação como o Projeto da Cidade Escola Ayni, uma proposta de cuidado e reconexão do adulto consigo mesmo e com a natureza, assim, em conexão com nossa essência construir uma relação de respeito e carinho entre adultos e crianças. No final de 2017 fui voluntária por um mês na Escola Ayni em Guaporé – RS, na época a escola para as crianças ainda não estava aberta, mas aprendi muito sobre o cuidado com a natureza, ecologia, o cuidado comigo e com todos a minha volta, sobre conexões.

A CONANE foi um espaço de partilha para conectar sonhos e sonhadores que se mobilizam em transformar a educação, presenciei o entusiasmo de ideias e projetos para novas alternativas na educação. Iniciativas como o livro Edushifts¹⁵ de Tathyana Gouvêa e Philippe Greier, e ações mediadas por Helena Singer e José Pacheco pensando estratégias para educação mobilizando a autonomia na escola dos jovens estudantes a toda comunidade

¹⁴ Das conferências nacionais, começam a surgir encontros regionais e uma rede de educadores que partilham e constroem um fazer educativo inspirados pelos encontros. Uma das coisas que me espantou foi a presença de educadores vinculados à Universidade como o diretor da UFPR Litoral que em sua fala atribuía questões sobre sentimentos e emoções a produção de sentidos nos fazeres da Universidade.

¹⁵ Acesso ao livro < <https://www.edushifts.world/book> > “EDUshifts – O futuro da educação é agora” é um livro colaborativo organizado por Philippe Greier e Tathyana Gouvêa que reúne artigos de 18 autores de diferentes países do mundo comprometidos com projetos de educação transformadora.” Disponível em < <https://escolastransformadoras.com.br/materiais/livro-colaborativo-edushifts-discute-o-futuro-da-educacao/> > Acesso em: abril, 2020.

escolar. Nesse encontro também me aproximei da professora Fátima Vidal com quem tracei um importante rota no aprendizado, me compartilhou muitos materiais e aceitou estar na minha banca de trabalho final de curso com contribuições que muito agradeço.

Durante os círculos de partilha e ação me conectava com uma perspectiva sistêmica para elaborar projetos de uma maneira colaborativa, no nosso círculo havia a mediação de um sonhador chamado Paulo César que facilitava a realização de projetos/sonhos por uma metodologia criativa, colaborativa e sustentável de elaboração de projetos chamado Dragon Dreaming.

Em 2018 a convite de uma amiga, Enza Jardim que havia reencontrado na Ayni vou a Brasília para vivenciar o curso de Dragon Dreaming. Do sonhar ao celebrar, realizar e planejar aprendi como me conectar de uma maneira integrada com o coletivo para desenvolver projetos.

Na metodologia aprendia a me conectar com responsabilidade aos projetos que ali poderiam ser desenvolvidos, a vivência sistêmica do curso me proporcionou vários A-has¹⁶ que poderia levar para sala de aula e partilhar, multiplicar esse aprendizado a partir de relações com mais presença e inteireza.

Me impressionava como algumas ferramentas poderia levar para escola de uma forma simples e segura, o que mais se diferenciava é que todas elas tinham um vínculo entre os integrantes mobilizando a presença e emoção. A emoção trazia a energia da vontade - ação. A presença, o senso de responsabilidade e autonomia.

Uma das maneiras de conexão era simplesmente um ato pedagógico de proporcionar ao coletivo perguntas geradoras¹⁷, conectando aquele que pergunta com aquele que responde, ali, as perguntas eram compartilhadas, todos perguntavam e todos tinham a oportunidade de responder. Enquanto exercício de escuta profunda, aprendíamos a apreciar a fala do outro atentamente.

Aprendi a experienciar a criatividade e a intuição de uma maneira acolhedora e lúdica, despertar o sentimento de integração. Essas experiências foram me transformando pouco a pouco em uma professora que deseja aprender sempre mais e estar em transformação. Levo muitos aprendizados do Dragon Dreaming para a educação, experimentando novas formas de conexão com os estudantes.

¹⁶ Momentos de *insights* quando descobrimos, aprendemos algo novo ou nos deparamos com um conhecimento em nós ainda não acessado. Um dos princípios do curso é proporcionar momentos de A-has para sempre compartilhados e aprendidos pelo grupo.

¹⁷ No método de Paulo Freire palavras geradoras são aquelas capazes de criar sentidos e conexões com outras palavras e temas, aproximam a realidade do educando ao contexto da proposta de aprendizado.

Conhecer e fortalecer iniciativas para uma nova educação parecia se conectar com um sonho de ver e viver um mundo mais humano em transformação, um espaço de aprender acolhedor seria um ambiente propício para semear essas mudanças. Tudo certo, essas escolas que escutam as crianças existem, mas, muitas ainda nem sabem que podem sonhar ou experimentar uma relação mais humana e prazerosa na escola.

Eu por exemplo, mesmo sonhando, acabo reproduzindo essa tal educação bancária. Muitas vezes na anestesia do cotidiano, e dispersa da minha presença consciente no mundo, pequenos encantos com o aprender vão se apagando. Eu me esqueço de escutar verdadeiramente os estudantes e deixo de propor atividades que poderiam mobilizar um espaço mais autônomo e engajado por todos.

Às vezes por cansaço, desânimo, falta de entusiasmo, ou até mesmo por um sentimento de decepção em algumas turmas, acabo projetando uma pedagogia mandonista, muito distante de engajar responsabilidade, autonomia e empatia em sala.

Estar professora é não responder minhas próprias questões - estratégias, táticas criativas e de resistência. Mas a educação é sobre estar sendo, e o aprender é um devir, sempre de encontro com um outro, sempre de passagem.

E aqui estou, aprendendo, navegando entre desconhecer e descobrir. Aqui estamos, aprendendo a enxergar com empatia, aprender em dois tempos, no tempo de si e do outro, nos entre-lugares.

E por esses lugares aprendi a desaprender, na pesquisa, na escrita, no encontro. Essa dissertação em acontecimento é um convite para seguir olhando, observando os possíveis, os devires e desafios de um encontro com a escrita, com a educação, com o entusiasmo.

Vamos começar a aula? Por uma introdução

*Entrelinhas
Entre espaços.
Um acontecimento inacabado
Na ruptura dos sentidos
estruturantes.
Produzindo um desejo*

*Na imanência dos afetos,
Entre um eu e um outro,
Entre um plano de fuga.*

*A vida sendo atravessada -
Por um roteiro nunca visto.
Vivido na pele,
No entre lugar,
Nas dobras do tempo.*

*Para quem aprende a promover encontros com o
acaso,
Para quem faz ciência em si e para si.
(abril, 2019)*

O sinal bateu mais cedo. Não pude entrar na sala. Na verdade, para mim, a aula acontecia nos intervalos.

Era quinta-feira, 29 de novembro de 2018, estava no CEPAE para acompanhar uma defesa de trabalho de conclusão do ensino médio - TCEM¹⁸. Decidida a me encontrar com linhas de fuga na escola, devires educativos, observava acontecimentos e projetos que pudessem ser considerados como ações mais autônomas - livres, criativas.

Hoje, Ana iria apresentar o seu TCEM, na época, estávamos em atividades no grupo de estudos sobre educação democrática com alguns professores de um projeto interdisciplinar. O professor Allysson que conheci no grupo de estudos me convidou para participar da banca. Considerava o TCEM uma boa experiência, capaz de proporcionar espaços de autonomia no aprendizado, um espaço mais aberto para a vontade de aprender.

Ao concluir o terceiro ano no CEPAE, os estudantes devem apresentar o TCEM – Trabalho de conclusão do Ensino Médio. Alguns docentes e discentes veem isso como uma ferramenta inovadora, com fundamentos de interdisciplinaridade e metodologias de aprendizado ativas.

¹⁸Semelhante a uma monografia é um requisito para conclusão do ensino médio no CEPAE, tal prática aproxima os estudantes da pesquisa acadêmica e se assemelha a proposta pedagógica de pedagogia por projetos.

Mesmo podendo ser visto como uma experiência educativa transformadora, o TCEM perpassa estruturas hierárquicas e é lido por vezes apenas como um cumprimento de normas. Para os professores, é também um meio de continuar a produção científica, a manutenção de pontuação acadêmica. Já para alguns estudantes, não passa de uma obrigatoriedade.

Acompanhando professores no grupo de estudos, percebi um grande interesse em ressignificar o espaço escolar, transformar práticas, romper com a estrutura escolarizante.

Ao participar do trabalho final de Ana me deparei com uma corajosa indagação, que por vezes também me causava desconforto. Isso me fez recordar dos meus tempos de escola e na falta de significado que aquele ambiente trazia. Na rebeldia de um terceiro ano, comentava que estávamos ali apenas para pegar um papel, — não que fosse mentira — mas simbolizava uma falta de produção de outros significados, de produzir presença, de estar sendo.

Na conclusão de seu trabalho, Ana coloca as seguintes indagações: *“O mundo já apresenta um peso enorme que carrego diariamente e ser obrigada a fazer um trabalho que, em meu ver, exige bastante, para conseguir receber um pedaço de papel com meu nome (o chamado diploma)”*.

Não entendi o que aquele desabafo estava fazendo em uma monografia, me causou um incômodo. Agradeço aos incômodos, é por eles que também falo. O professor poderia ter conversado com Ana e retirado da versão final aquele trecho, mas talvez por descuido ou ousadia, assim ficou.

Uma experiência que via até então como criativa e criadora de espaços educativos, autônomos, de múltiplos aprendizados, sendo capturada pela fabricação amorfa de experiências sem significados. Mesmo tentando movimentar outras práticas de aprendizado, esta estrutura constantemente conduz a reprodução de padrões dominantes.

Esse é um traçado que ecoa na decisão de abrir múltiplos caminhos e não mais estar apenas observando as relações acontecendo dentro do cotidiano escolar. É preciso se desprender. Tive que deixar ir algumas palavras para entender outras linhas traçadas, linhas de desejo, de produção de devires.

A proposta deste trabalho é encontrar narrativas de experimentações e vivências no espaço escolar que destoe de uma percepção de ensino tradicional. Perceber na escola espaços de resistência e criatividade docente para uma educação em devir. Uma educação em ruptura com um sistema escolarizante, reproduzidor de uma educação bancária.

Acho que escrever é um devir alguma coisa. Mas também não se escreve pelo simples ato de escrever. Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós. Qualquer coisa. Escreve-se para a vida. É isso. Nós nos tornamos alguma coisa. Escrever é devir. É devir o que bem entender, menos escritor. (DELEUZE e PARNET, 2000, p. 23).

O acontecimento que foi esta dissertação está aqui apresentado em três momentos, que podem ser chamados de capítulos. No primeiro capítulo, meu encontro é com um *Devir Educativo*, na curiosidade de compreender esse constante movimento de multiplicidades que perpassa a escola, que cria, descreia, mantém e tensiona os compossíveis caminhos. Há um devir educativo movimentando-se na escola, há desejo de devires criando traçados, linhas de fuga num espaço predominantemente fechado: espaço estriado.

De encontro-captura com a criação de conceitos em Deleuze e Guattari o primeiro capítulo é um devir filosófico, um acontecimento, produzindo a escrita, *affectos* e *perceptos*, produzindo um olhar de pesquisadora.

Pensar em um espaço liso foi minha primeira captura, um olhar por de trás das cenas, perceber as pulsões criativas, nomadismos, um espaço aberto a ações inesperadas e criativas. O espaço liso como um movimento, uma ruptura. A possibilidade de ocorrência mais intensa de um espaço liso implicaria em maior participação e experimentação no espaço escolar.

E foi ainda na graduação durante as ocupações escolares, um momento de suspensão do cotidiano, que pude perceber o espaço escolar sendo ressignificado pelos estudantes. Por inocência, achei na ocupação das escolas que um espaço liso havia sido finalmente instaurado. Percebendo depois, que estes espaços estão indissociáveis, em constante movimento perpendicular.

No entrecruzamento entre espaço liso e estriado, alguns conceitos foram mapeados. O conceito como um plano no qual enxergo algumas linhas e pontos, descosturando e traçando rotas de aprendizado.

Um devir sendo um acontecimento sempre em deslocamento, produzindo novas perspectivas, novos agenciamentos de enunciado. Ao permear discussões sobre a escola e possíveis relações táticas¹⁹, — movimentos de improviso, um fazer de acordo com as circunstâncias, espaços em experimentação (espaço liso/estriado)²⁰ — A pesquisa se

¹⁹ Michel de Certeau desenvolveu o conceito de *táticas* ao nomear as ações realizadas para enfrentar as circunstâncias, não sendo um espaço próprio de ação ou estratégico[...]as *táticas* formam a arte de quem *tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em situações*(CERTEAU, 1994, p. 46/47) As táticas se desenvolvem como maneiras de fazer – um jogo com as circunstâncias.

²⁰ Espaço liso pressupõe ação livre-espaço em construção. Espaço estriado –predominantemente fechado, estruturado, se estabelece no fluxo e função já pré-determinado. (DELEUZE e GUATTARI, 1997)

entrelaça com leituras que enxerguem na escola possíveis rupturas com o sistema escolarizante²¹. Este se torna um dos modos para reflexão acerca das relações imagináveis de experimentação e criação de outras vivências no espaço predominantemente estriado que é a escola.

Por meio de uma pedagogia rizomática, observo conexões que escapam de uma lógica escolarizante. O final do primeiro capítulo ocorre dentro de um plano estriado, reconhecendo os campos de força que operam na instituição escolar, refletindo como as relações de reprodução se mantêm e porque reverberam.

No capítulo dois, foi pensada a construção de espaços de aprendizados, — ressignificando locais, como e porquês em uma perspectiva de autonomia, liberdade e responsabilidade — questiono se nas entrelinhas de um modelo escolar há possibilidades de um devir educativo.

Paulo Freire (2013) nos dizia que a escola “conservadora” procura acomodar os alunos ao mundo existente. A educação que ele defendia tinha a intenção de inquietá-los. A escola, muitas vezes, se estrutura em uma prática pedagógica distante dos aprendizados, onde os princípios que subsidiam o currículo e a prática docente fomentam apenas uma via das potências de um processo educativo. A escola é constituída de variadas comunicações, tensões, conflitos e reproduções.

Nas vias de se moldar uma estrutura de “*ensinagem*”, citação do educador popular, Tião Rocha²² para definir um espaço de ensino sem reverberação do aprender, a escola se configura em uma educação bancária, um processo de reprodução de saberes pré-estabelecidos, hierarquizados e não dialógico.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2013) descreve um modelo de educação em uma relação vertical. O educador deposita o conhecimento, sendo o sujeito da aprendizagem, e o educando, o objeto que recebe esse conhecimento em um espaço de passividade e sem criticidade.

Ao olhar para as tentativas e experimentações de professores dispostos a mudarem sua prática de ensino, tenho intenção de visualizar espaços educativos que se constroem e recriam possibilidades de saberes, permitindo potências criativas no processo de

²¹ Em vias de distinção entre educação, escolarização é estabelecida de forma linear seguindo parâmetros e práticas formatados por uma lógica dominante.

²² Em entrevista, *A arte de educar com Tião Rocha* - Fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) <<http://www.cpcd.org.br/portfolio/a-arte-de-educar-com-tiao-rocha/>>

*ensinoaprendizagem*²³. Assim, indo de encontro as reproduções e tensões na estrutura escolar. Dessa forma, reconhecendo que tal estrutura, por mais enrijecida que seja, pode ser transformada através de novas práticas.

Na perspectiva, onde a escola pode vir a ser um espaço educativo, caminho por distinções entre o que é a escolarização e o que é a educação (MUÑOZ, 2016). Sendo educação um processo de aprendizagem autônomo, consciente e livre e escolarização um processo de rotina e repetição de conhecimentos prescritos. Compreender tais diferenças é reconhecer caminhos que podem traçar espaços educativos, comunidades de aprendizado na escola. Em uma docência engajada, bell hooks²⁴ (2013) é um convite para pensar a resistência e táticas criadoras de espaços educativos.

Nesse encontro entre a escola e educação, caminhei pelo entorno, nos intervalos da escola, nos encontros virtuais, grupos de estudos, criando conexões com professoras e professores. O capítulo três conversa com sonhos, com a imaginação, com o um devir acontecendo, nos desafios de se pensar uma docência inventiva e de resistência.

Retorno ao Colégio CEPAE observando em meio a autonomia docente momentos de suspensão de uma realidade cotidiana mediada por relações de opressão e reprodução. O Colégio vinculado à Universidade Federal de Goiás - UFG atribui em suas práticas escolares características que o diferenciam de um modelo escolar nas diretrizes estatais.²⁵

No capítulo três descrevo uma etnografia desenhada por encontros inesperados, acontecimentos do cotidiano escolar. Os encontros com o professor Allysson em suas aulas de história e nossas conversas sobre quem se entusiasma a aprender e ensinar renderam reflexões que orientam essa caminhada entre escola e a prática docente.

No CEPAE, me encontro com percepções de educadores sobre suas práticas, sobre estudantes e o modelo escolar, também me aproximo em dois momentos do pensamento de alguns estudantes sobre a escola, em primeiro, a turma do 6º ano B onde acompanhei algumas aulas e visitei suas exposições com o tema – “Que Escola Queremos”. Em segundo, a

²³ Nívea Andrade (2011) ao observar no cotidiano as práticas escolares e táticas criadoras de currículos aborda em conjunto o termo ensino e aprendizagem, visto que são relações que se conversam constantemente e ocorrem em conjunto.

²⁴ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, grifado assim, letra minúscula pela autora por uma questão política, uma de suas justificativas está na frase “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”.

²⁵ Os servidores têm carreira docente a nível superior, estão vinculados em atividades de pesquisa e extensão da Universidade, possuem participação ativa no conselho diretor e nas decisões da escola, possuem carga horária remunerada dedicada a pesquisa. Tais diferenças a nível de carreira na profissão fizeram-me pensar em ampliar a pesquisa para além do CEPAE, porém meu vínculo de proximidade com o campo e outros fatores em relação ao tempo de pesquisa impossibilitaram tal movimento. Para além de tal questão, o campo traz análises muito contundentes que abarcam múltiplas realidades educacionais no país.

pesquisa de conclusão de curso de um estudante do 3º ano relatando a desconexão da escola em relação ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e sua experiência ao mediar com um grupo de estudantes oficinas que aproximavam o aprendizado a um trabalho coletivo e reflexivo.

Em meio ao contraditório ambiente escolar, nas reproduções, no cansaço e nas intenções de educadores em se comunicarem com a autonomia e o aprendizado dos estudantes pude perceber certas dificuldades em mobilizar mudanças na escola, mesmo com a autonomia docente para o planejamento de ações na escola, o distanciamento de outras experiências ou o desânimo pareciam preencher as propostas e projetos na escola.

A partir de encontros e diálogos com três docentes pude perceber em suas narrativas, intervenções, memórias e percepções da escola e educação que reverberam nas táticas cotidianas de suas práticas pedagógicas na escola. A pesquisa que sustentou esta dissertação propiciou momentos de diálogo e fortalecimento de propostas criativas, assim como os desafios para a construção de espaços educativos no espaço escolar.

Por fim, reflexões sobre o que acontece quando experimentamos uma docência engajada na escola, nas narrativas de práticas docentes entre táticas criativas e de resistência criadoras de experiências educativas. Acompanhei o final do segundo semestre e o início das primeiras semanas de aula, e pelas narrativas e experiências docentes, pude perceber o espaço da escola em movimento, em um constante liso e estriado, em constante devir.

Para além de um olhar etnográfico na escola, meu percurso atravessou os sinais dos recreios, a sala dos professores, as planilhas de notas. Por um encontro rizomático com a educação, escuto educadoras e educadores compreendendo suas narrativas da prática docente, as experiências engajadas e suas inspirações para um devir educativo.

Pouco a pouco, minha pesquisa se deslocou da intenção etnográfica de um colégio específico. Eu entrei na escola, mas também quis sair. Não por desacreditar da observação *in loco*, mas pelo desejo de ouvir e me aproximar de educadores, para etnografar não apenas a escola, mas as narrativas dessas experiências. Olhar tão de perto a estrutura da escola no seu cotidiano foi um desafio para mim. Poucas brechas, linhas de fuga, poucos espaços para ver um certo encanto, uma esperança de uma prática educativa transformadora, uma educação para a liberdade.

Dentro do campo, procurei distanciar meu olhar daquilo que parecia tão próximo. A maneira de se estar no campo e sua intencionalidade é o que me possibilita um olhar etnográfico. Reconheço aqui, que meu olhar em campo tem um lugar, uma direção, uma

perspectiva. Intencionei compreender essas relações, acontecimentos que me tecem. As indagações sobre um fazer etnográfico também constroem o campo da antropologia.

Em *Os limites da autoantropologia* (2014), Strathern discute questões metodológicas sobre as bases que definem uma pesquisa de campo em sua familiaridade e distanciamento. Por um interesse sobre a temática de educação e proximidade com a escola e professores, esta pretensa familiaridade mostra-se um desafio para mim em avaliar o que de fato posso perceber em campo.²⁶

O desenrolar da escrita na antropologia se assemelha a um processo de constante construção. Assim como a maneira de se observar o campo, a necessidade de produzir uma escrita antropológica que “fosse levada a sério como escrita” (GEERTZ, 1988, p. 13). Perpassando a pesquisa de campo, percebo o convite para exercitar uma reflexão que se posicione na escrita de maneira verdadeira, como um chamado à auto investigação no fazer antropológico.

Ao assumir um comprometimento na pesquisa, compreendendo o que é também estar inserida nessas narrativas. Geertz observa como o olhar é direcionado na etnografia e a partir de quais pressupostos desenvolvemos nossa perspectiva em campo.

A escrita e autoria na etnografia é sempre um assunto a ser comentado, ainda que de modo disfarçado. Como Geertz explicita, sendo apresentado mais como um problema epistemológico do que de narrativa, “uma questão de como impedir que visões subjetivas distorçam os fatos objetivos [...] um choque entre ver as coisas como se deseja que elas sejam e vê-las como realmente são” (GEERTZ, 1988, p 21). Em meio a essa reflexão, observo a necessidade de estar atenta às relações produzidas em campo. Estar lá, escrever e olhar de novo, observar onde e por onde estou na etnografia.

Encontro na experiência de uma docência engajada a possibilidade de descrever os movimentos em campo. O convite à antropologia permeia um desdobrar-se constante entre o que aparenta ser o campo da ciência e a teoria que é construída no campo. Um desdobrar-se constante que requer uma auto investigação no fazer antropológico.

Durante a pesquisa de campo, não só o emaranhado de questões metodológicas surgiu, mas a própria reflexão de que, atenta às questões da pesquisa, podemos

²⁶ A partir de seu relato com os ciganos e suas perspectivas de proximidade do campo, Strathern levanta as seguintes questões: “As bases sobre as quais a familiaridade e a distância se assentam são cambiantes. “Em casa” pode recuar infinitamente: estaria um cigano que estudasse ciganos em casa? Ou teria de ser um cigano desta e não daquela região? A resposta que proponho é bastante específica e não exclui outras possíveis de estar “em casa”. (STRATHERN, 2014, p. 136).

descondicionar o olhar. Olhar de novo, permitir aproximar cada vez mais do campo, na possibilidade de que algo surja deste encontro. Por um exercício metodológico, abrir o campo de visão, observar de que maneira e quais são relações que atravessam. O que inesperadamente pode surgir deste encontro, *insight*.

Algumas dessas indagações partem da construção, da produção de um saber ensimesmado nas premissas, perspectivas do lugar que ocupo como autora e pesquisadora de uma reflexão atravessada pela antropologia. A antropologia enquanto política também tem a intenção de encontrar ou reconhecer “soluções” e “táticas” que, porventura, podem surgir no *espaçotempo* da pesquisa entre o interesse e a intenção daquele que pesquisa e a interação com a situação de campo.

Remeto-me a um fazer antropológico como um exercício político. Nessa relação busco um exercício verdadeiro e posicionado na escrita. Cada vez mais coerente, aberta aos intercessores, mais dialógica, e disposta a uma construção conjunta da pesquisa.

No encontro com docentes engajados com a escola e a educação, até as reflexões que me colocam em campo, deparo-me com minha própria perspectiva, o meu encontro com a produção de relações possíveis, os *devires* educativos. Essa pesquisa: uma reverberação das conexões rizomáticas, do aprender e transgredir. Sobre o encontro, o desejo e a escrita, sobre o que me faz e o que me desfaz. O entrelace.

Capítulo 1 - Devir Educativo: Entre teorias, ações e conceitos

*Devir, potência do inacabado
Fala por vozes que ecoam no silêncio.
Mudança.
Movimentam-se numa rachadura do
estriado.*

*O devir numa força revolucionária,
Se escreve em variações,
Em linhas de fuga,
Em nomadismos.*

*Devir. Da natureza do que não está dado.
Força de um vir a ser
Minoria.
Da potência de ser não determinada.*

*Devir educativo,
Nas entrelinhas,
Linhas de fuga.
Devir criação.
Espaço liso.*

*Devir – desejo
Devir – produção
Devir – ser
Estar sendo.*

*Molar e molecular
Retornando.
Desterritorializado,
Experimentando,
Arriscando se estar.
(maio, 2019)*

No primeiro traçado há a produção de um devir escrita, um encontro com a filosofia, com a criação de conceitos, que antes da palavra, atravessa-me no plano do pensamento.

Desenhando sentidos, entre um texto e a autora, esse percurso filosófico caminha primeiro em um Devir e em sua conceituação. Depois, na produção de agenciamentos, nos significados que modificaram pensamentos e ações. Ao repensar sobre o espaço escolar e em suas possíveis mudanças, reflito sobre minha experiência de pesquisa nas ocupações escolares e a produção de outros sentidos e modos de estar na escola pelos estudantes.

Ao passo que esse movimento é criado, as palavras seguem um percurso no plano do espaço estriado, que se sedentariza, se reproduz, enquanto no devir de um espaço liso que se faz acontecer, surgem movimentos de criação, de ruptura, de produção de linhas de fuga.

Entre *mil platôs* de capturas e criações, no plano de se pensar a escola e a educação, retomo sobre a instituição-escola, nas suas relações de dominação, nas forças de reprodução de um campo escolarizado. Aqui, do convite a caminhada filosófica no plano de pensamento de Deleuze e Guattari reverberam-se algumas notas – reflexões que nos permitem retornar à escola por outras capturas, na produção de sentidos que destoem das relações premeditadas, *espaços estriados*. – Um devir educação pode ser um encontro com o desejo de inventar novos acontecimentos, um traçado, brecha, linhas de fuga, artes de fazer, criação de sentidos.

1.1 Devir Educação: reflexões em torno de uma educação menor

O interessante nunca é a maneira pela qual alguém começa ou termina. O interessante é o meio, o que se passa no meio. Não é por acaso que a maior velocidade está no meio [...] O que conta, ao contrário, é o devir: devir-revolucionário, e não o futuro ou o passado da revolução. (DELEUZE, 2010, p. 34).

Devir: a produção de um enunciado, de um acontecimento em linhas de fuga, um movimento que surge deslocando, desfazendo, criando. No plano do artista, do artesão, cria a potência do acaso, do inesperado. O Devir é um encontro com o inacabado por desejar e ser a criação de um acontecimento.

Olhe as coisas como são. E elas não são. Um devir é sempre um encontro de estar sendo, trançando uma linha sob um plano, descosturando. Um devir pode ser um mesmo, mas implica uma diferença, um espaço sempre visitado, apesar de nunca permanecer constante. Devir pode ser percebido, ao mesmo passo de uma imagem-nuvem que se desfaz e se cria outras e outras.

A produção da existência em si mesma, de outras frequências, percursos e pulsações. Um devir pode ser um encontro e um abandono, um acontecimento que nunca é a chegada, mas o traçado, a linha de fuga. Um devir na captura do tempo, – entretempo –, no instante se produzindo. Um deslocamento, fruto de um desejo-produção.

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 23).

Devir sendo, um movimento criativo – atravessamentos – na potência de criação de possibilidades. Um devir revolucionário, nas linhas de fuga, “todos os devires são minoritários”. Um devir pode sempre romper com o que está dado. O devir como um movimento nômade, criando espaços lisos entre planos estriados. Deixar de ser, estar em movimento-criação.

Os antigos, tirando talvez Heráclito tinham horror ao devir. Devir, em última análise, significa “deixar de ser” - Deixar de ser alguma coisa para se tornar outra. E para deixar de ser é preciso passar por um estágio que eles consideravam inadmissível: não ser. (TADEU, 2004, p. 30).

Deleuze e Clarie Parnet em *O Abecedário*, publicado após sua morte (1996), fala sobre a esquerda – *Gauche*, apresentando o devir como sendo um movimento de minorias. A maioria sendo sempre o “padrão”, reproduz o que já está dado, sendo o devir um movimento de pulsão criadora que fala por si, em rupturas e atravessamentos com o estriado.

Um devir contrasta a inércia, um acontecimento de movimento, estar sendo. Quando se cria uma ruptura, um devir é criado assim como as linhas de fuga. Onde a maioria é um fluxo pré-determinado, um devir é sempre menor, pois cria outros fluxos, outras possibilidades, fala de presença e de estar sendo. “As minorias, elas próprias, são multiplicidades portadoras de devires que, ao se atualizarem, provocam rupturas na História.” (BENEDETTI, 2007, p. 33).

Ao pensar em um devir educativo, me encontro com o conceito de educação menor, um deslocamento de literatura menor, elaborado por Silvio Gallo (2002), que escreve alguns desses encontros com Deleuze e a Educação (2003).

Se a primeira característica de uma educação menor é a desterritorialização da educação maior, a segunda remete ao fazê-la como máquina de guerra, investindo contra o aparelho de Estado, num movimento de combate à sua produção e reprodução. Importa viabilizar conexões, fazer rizoma com os alunos e com quem quer que se torne “aliançável”.

A educação menor é um exercício de produção de agenciamentos coletivos sempre circunstanciais: conjuntos de problemas, diagnósticos, movimentos, desejos, humores, lugares, espaços escolares, não-escolares, bairros, ruas, becos, livros, internet, idéias, afectos, misturas impuras entre disciplinas temáticas, calendários paralelos, grêmio estudantil, artes, pátios, paredes, biombos, jornais, revistas, e-mails, cartas, fotografias... Nessa perspectiva, “todo valor é coletivo. Todo fracasso também”. (GALLO, 2002, p. 131).

Deleuze e Guattari escrevem *Kafka - por uma literatura menor* (2002), encontrando em literatura menor a produção de uma escrita que não se enquadra nos cânones literários, na escrita que produz outros critérios, criando novos espaços literários. Uma linguagem que não se enquadra nos padrões da maioria, subvertendo e desterritorializando o vigente, produzindo novos agenciamentos.

Assim, para Silvio Gallo (2002), a produção de um enunciado Deleuze Guattarineano sobre a conceituação de literatura menor se desloca para outros campos. Tal expressão também é vista como uma ferramenta política, uma máquina de guerra. Compreendendo a diferença entre literatura menor e maior, Gallo aproxima o debate sobre literatura com a educação. Aqui, a expressão menor, além de ser carregada da ideia de minoria, impulsiona um movimento rizomático propulsor de linhas de fuga, um acontecimento político.

A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força. Para a literatura menor, o próprio ato de existir é um ato político, revolucionário: um desafio ao sistema instituído. (GALLO, 2002, p. 172).

Em um Devir Educação não seria diferente, uma educação menor se apresenta como um movimento de pensar contra a corrente, deslocando e observando ações fora do predeterminado. A produção de um devir educativo no cotidiano, naquilo que não é capturado.

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. (GALLO, 2002, p. 173).

Das possibilidades que escapam de uma educação dominante – escolarizante, uma educação menor é aquela que gera possibilidades, um confronto com mecanicidades estruturantes. A educação menor acontece no plano dos afetos e do inesperado, um devir causado por acontecimentos, por táticas criadoras.

No plano da educação maior, os acontecimentos se dão nas estruturas predeterminadas. Assim como no jogo de xadrez, cada peça tem seu enunciado, exerce

determinado poder e função de acordo com a ordem vigente. As peças nomeadas seguem um padrão. Do mesmo modo, a figura de um docente ou estudante comporta uma ação pré-estabelecida. Na educação maior a escola condiciona os saberes, os corpos, a subjetividade.

As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar. A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. (GALLO, 2002, p. 174).

Uma educação menor é sempre a que escapa, a que cria e encontra linhas de fuga. Uma educação menor está nas experimentações, na possibilidade de Devir sendo, de criar. Essas reflexões me fazem pensar na perspectiva Freireana de uma pedagogia crítica e emancipatória que reconhece os sujeitos da educação como agentes de transformação social. Qual seria assim a ação de uma professora/professor engajados? Seria esse encontro um Devir educativo? Uma educação rizomática²⁷?

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*”. (GALLO, 2002, p. 175).

Na contramão da escola, escolarização uma educação rizomática, em contraponto com uma estrutura fixa e arborescente, acontece em um movimento entre o liso e estriado, acontece como um devir, sendo criado em um momento que já não é mais o mesmo.

No plano do rizoma, de acontecimentos que se multiplicam, cabe um platô sobre um devir militante nômade. A experiência das ocupações escolares, o desterritorializar a escola e a produção de agenciamentos, mobilizações que romperam um espaço predominantemente estriado.

²⁷ "Ramificações, conexões não arborescentes. [...] um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. [...] o rizoma tem essencialmente entradas múltiplas" (DELEUZE e GUATTARI, Volume I, 1997, p. 13 e 22).

1.2 Um Devir Experiência: As ocupações escolares e questões de agenciamentos

No afeto curioso sobre educação e seus encontros que atravessam o espaço escolar, nas linhas de fuga de um devir educação foi possível perceber durante as ocupações escolares um acontecimento que ressignificava tal espaço, um espaço de experimentação, espaço liso.

Em meio aos espaços institucionalizados como o escolar, em sua estrutura hierarquizada²⁸, observei a possibilidade de um possível movimento mais intenso para o espaço liso. Foi durante as ocupações escolares que iniciei o estudo sobre o espaço escolar. A premissa interpretada a partir do referencial teórico e das observações de campo, foi a de que a escola, estriada em suas determinações, passava por movimentos de reconfiguração durante o período de ocupação.

Tais mudanças no plano do pensamento e ação provocam novos agenciamentos²⁹. Agenciamentos comportam modos de pensamento e vir a ser. Uma produção de significados que acontece no plano do coletivo. É possível manter certos agenciamentos ou modificá-los. É possível modificar certos modos de ação e assim modificar agenciamentos.

Os agenciamentos se dão como um arranjo de informações e intervenções, a produção de sentidos, a criação pela multiplicidade. Uma ação que transforma o estado de coisas, ressignifica como um processo de apropriar-se – reterritorializar um estado de coisas já dado, desprender-se, deixar de ser – desterritorializar.

Nas dimensões do agenciamento, enunciados, tipos de enunciados, e cada um tem seu estilo, há um certo modo de falar, andam juntos, no bar, por exemplo, há amigos, e há uma certa maneira de falar com os amigos, cada bar tem seu estilo. Digo bar, mas vale para qualquer coisa. Um agenciamento comporta estados de coisas e enunciados, estilos de enunciação. (DELEUZE, 1997, p. 16).

Todo agenciamento implica estilos de enunciação. Implica territórios, cada um com seu território, há territórios. Mesmo numa sala, escolhemos um território. Entro numa sala que não conheço, procuro o território, lugar onde me sentirei melhor. E há processos que devemos chamar de desterritorialização, o modo como saímos do território. Um agenciamento

²⁸ “[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p. 311 apud STILVAL; FORTUNATO, 2008, p. 3).

²⁹ Segundo o dicionário Petit Roberto, “agencement” é “ação, maneira de agencer; arranjo resultante de uma combinação”. “Agencer”, por sua vez quer dizer arranjar, combinado de elementos, organizar um conjunto por uma combinação de elementos”. [...] O arranjo, a combinação de elementos heterogêneos, dispares, fazendo surgir algo novo. (TADEU, 2004, p. 36).

tem quatro dimensões: estados de coisas, enunciações, territórios, movimentos de desterritorialização. (DELEUZE, 1997, p. 16-17).

As ações no campo prático são também ações que modificam o pensamento, o agenciamento dos corpos. Um estudante se comporta de acordo com funções já delimitadas no seu cotidiano e se estabelece no papel de aluno reproduzindo um modo de agir nesse espaço. Há um “ser aluno” enquanto se frequenta o espaço. Os agenciamentos, os modos de se ocupar o espaço e a maneira de se transitar no território se reconfiguram, podem criar novos significados e percepções.

A movimentação estudantil durante a ocupação provocou um espaço de experimentação modificando certos modos de se estar na escola. Tive interesse em observar as práticas, os laboratórios da ocupação que se configuravam em um espaço de aprendizado pelos próprios estudantes. Esse aprendizado se dava não só no nível da responsabilidade dos estudantes pelas ações na escola, mas também nas práticas pedagógicas promovidas pelo próprio interesse estudantil na realização de oficinas de variados temas.

A criação desses novos espaços ocorreu com a abertura e a possibilidade de espaços lisos, a atuação dos estudantes seria maior, assim como seu reconhecimento naquele espaço, que resultaria numa leve ruptura do espaço estriado.

Espaço estriado, aqui, seria um espaço que impossibilita o fluxo, movimentos inesperados dos estudantes e suas atuações. Quanto mais o espaço é estriado, menos são as possibilidades de ação livre. O espaço estriado propõe funcionalidade pré-determinada e Deleuze e Guattari fazem essa distinção pensando nos termos ação livre e trabalho.

‘Ação livre’ em espaço liso e ‘trabalho’ em espaço estriado. [...] porque o trabalho efetua uma operação generalizada de estriagem do espaço-tempo, uma sujeição da ação livre, uma anulação dos espaços lisos (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 178-179).

Na distinção desses espaços, a leitura de Deleuze e Guattari me trouxe possibilidades de observar essa movimentação na escola, uma diferenciação entre espaço óptico referente à uma visão distanciada, que não propõe uma interferência e um espaço háptico, mas que vai além do espaço tátil.

O liso parece ao mesmo tempo o objeto por excelência de uma visão aproximada e o elemento de um espaço háptico (que pode ser visual, auditivo, tanto quanto tátil). Ao contrário, o Estriado remeteria a uma visão mais distante, e a um espaço mais óptico. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 182).

A possibilidade de os estudantes imprimirem suas próprias marcas ou se movimentarem de forma mais autônoma no espaço pôde ser compreendida pelo alisamento do espaço predominantemente estriado ou pela liberdade de atuação no espaço predominantemente liso. Essas modificações no espaço constantemente o alisam e o estriam, de modo que, em dado momento, o espaço pode se comportar como mais liso ou mais estriado.

Nos acontecimentos que modificam as relações pré-estabelecidas no espaço escolar, há variadas mudanças inclusive no plano do pensamento que podem ressignificar tal espaço; o que se entende por educação ou aprendizado; o que é a escola para aquele que a ocupa como docente e estudante; quais relações são estabelecidas nesse campo; como um estudante percebe esse espaço e como isso afeta o modo de se estar lá³⁰.

1.2.1 Espaço liso e estriado e processos de desterritorialização

“lançamo-nos, arriscamos uma improvisação. Mas improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele.” (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 117).

Espaços são constantemente ocupados, transformados, reterritorializados. Em dado momento, espaços podem estar mais abertos ou fechados, um fluxo de movimentações que o reconfiguram ou o mantém. Durante o movimento político de ocupação das escolas a atuação mais intensa dos estudantes nas estruturas do espaço escolar passou a reconfigurar o espaço pré-existente.

Esse movimento de desterritorialização das formas de se transitar e usar o espaço escolar foi uma constante de alisamento proporcionando uma movimentação mais ativa, uma movimentação nômade dos sujeitos envolvidos. Espaços são locais onde as coisas se movimentam e se constituem. Há a concepção de espaço enquanto um local físico e há entendimento de espaços enquanto local construído no plano do pensamento. Os espaços estão em constante mudança, ao mesmo tempo que há forças que o constituem e o mantém, há forças que o transformam.

³⁰ A ocupação produziu novos agenciamentos, maneiras de pensar e agir dos estudantes em relação ao espaço escolar. Agenciamentos de enunciado tais como “*A escola é nossa*” e “*É nós por nós*”, aqui, a escola toma outras perspectivas pelos estudantes, pressupondo uma ação direta e uma tomada de responsabilidade maior dos estudantes e intervenções nesse espaço. As afirmações carregam conotações para intervenções horizontais e coletivas e o reconhecimento de que a escola e o uso desse espaço é dos estudantes.

Deleuze e Guattari (1997) evidenciam que a relativa modificação entre espaço liso e estriado não é algo dispare, mas relações múltiplas que se entrecruzam. Espaço estriado é um movimento contínuo, o liso é um espaço de passagem, de ranhuras no estriado. O espaço liso é preenchido sem necessariamente seguir a forma de espaço tempo já dado. Aqui há uma abertura à criação.

Enquanto a escola opera em um fluxo predominantemente estriado, as relações inventivas nesse espaço podem representar criações de espaços lisos. Quanto maior o movimento de espaços lisos, maior a abertura para que os participantes possam assumir outras maneiras de fazer e estar naquele espaço. Espaços em alisamento provocam rupturas com estruturas pré-determinadas.

O liso e estriado estão em permanente tensão, os espaços são zonas mutantes passíveis de alisamentos e estriamentos constantes³¹. No espaço estriado as coisas devem estar em constante delimitação. A estrutura determinada pressupõe o movimento dos corpos no espaço segundo suas funções, atuações predeterminadas. Essas pressuposições de movimentação no espaço são estabelecidas por várias forças em movimento: as forças que alisam e estriam e são formas conjuntas.³²

É importante lembrar que o espaço liso não é um espaço livre de regulações, mas um espaço de possibilidades e modificações (acontecimentos). Espaço liso é um espaço aberto à ação (autônoma, não mecanizada) e ocorre em um sistema de porosidade com o estriado, quando se entrecruzam, rabiscando, cortando, quebrando.

O espaço liso requer constante presença do ser para que ele se movimente. O espaço estriado é a reprodução do que já está dado, é seguir o fluxo e as estruturas, tanto do pensar como das ações já estabelecidas no plano. O liso está na imanência no surgir do novo, nas linhas de fuga.

Caminhar na escola pelas estruturas de uma educação maior é seguir o fluxo pré-determinado, – um agir compassivo, o comportamento esperado, práticas e realização de funções preestabelecidas, um espaço de reprodução – enquanto no liso pressupõe-se a criação/ modificação. A ação nômade, onde os entrelugares não se encontram delimitados³³.

³¹ O movimento de liso e estriado se converte facilmente um no outro.

³² Para se estriar um espaço é preciso alisar-modificar. O estriado não se estria, mas toda modificação no espaço é considerada um movimento de alisamento. Um movimento diferente do sequenciado é um movimento que alisa, uma intervenção no estriado. As ações podem acontecer por deslizos ou de forma consciente.

³³ É importante salientar que Deleuze e Guattari não estão realizando reflexões que visam sujeitos ou grupos específicos. Quando se recorre à imagem do nômade, em primeira instância, fala-se de grupos que não tem uma habitação fixa, não demarcam um território específico. Na verdade, o conceito de nômades remete à imagem de habitar espaços lisos, pois ao passo que se estria já não se está lá. Um devir. Um território não que não se demarca, uma constante de permanecer e funcionalizar o espaço.

Observando o fluxo dessas interações, compreendo que no estriado as ações podem ocorrer de forma mecânica. A função de um trabalhador em uma fábrica é de um fluxo predominantemente estriado. O sujeito é condicionado a atuar em uma função específica, não tendo possibilidade de pensar ou realizar novos parâmetros durante o expediente. Assim, ele cumpre uma função-máquina, segue o fluxo já estruturado.

Um artesão, por outro lado, se vê em sua produção e conhece todo o processo. Na construção, o artesão pode aplicar detalhes inéditos, novas técnicas de ação. Na segunda imagem o fluxo do trabalho do artesão tem potências criadoras e indeterminadas, sendo possível visualizar de maneira mais clara o plano do espaço liso em sua criação.

Em muitas estruturas de ensino com escassa autonomia docente, os educadores apenas replicam conteúdos, avaliações e planos de ensino em estruturas completamente já moldadas, há uma tecnicidade que operacionaliza a prática docente distanciando possibilidades de ações criativas, movimentos inesperados para um fazer educativo.

A utilização de uma prática nômade ganha outros contornos em territórios do pensar. Quando se visualiza a prática nômade, observa-se as múltiplas possibilidades nos modos de se pensar e produzir ciência. Sobre isso, Guattari e Deleuze pontuam:

Diríamos que toda uma ciência nômade se desenvolve excentricamente, sendo muito diferente das ciências regias ou imperiais. Bem mais, essa ciência nômade não para de ser "barrada", inibida ou proibida pelas exigências e condições da ciência de Estado. (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 21).

Nomadizar estruturas escolarizantes, desfazer-se de alguns pontos, refazer linhas, repensar trajetos, rever a escola instituída por uma educação maior, perceber espaços de ruptura. Desenhar traçados para uma educação menor, reconhecer o que é inventivo, se produzir na impermanência, movimentar-se num plano do estriado em acontecimentos moleculares.

Nômade não necessariamente descreve uma característica daquele que muda de território e se move constantemente. Nomadizar pode também significar a permanência no mesmo espaço, escapando dos traços e teias de estruturas impostas. Nômade se refere à uma ação, um modo de vir a ser que não se baseia em elementos ou funções pré-determinadas. Ao deslocar das funções fixas e predeterminadas estamos nos deslocando não só nos modos de ser e agir, mas dos modos de pensar, nomadizar o pensamento.

O pensamento nômade é um devir que se desenrola num meio sem horizonte, como o da estepe, do deserto ou do mar. [...] um espaço liso, heterogêneo, acentrado, espaço das multiplicidades não métrica, que só pode ser explorado pelo avanço progressivo, ocupado sem ser contado ou medido. (SCHUBERT, 2014, p. 46).

Com a descoberta da agricultura muitos nômades deixaram de transitar para outras geografias e passaram a cultivar um terreno específico, demarcando localidades e fronteiras, tornando-se sedentários³⁴. A terra dos nômades³⁵ não se constitui em um espaço geográfico permanente.

O nômade tem um território, segue trajetos costumeiros, vai de um ponto a outro, não ignora os pontos (ponto de água, de habitação, de assembleia etc.) Mas a questão é diferenciar o que é princípio do que é somente consequência na vida nômade. Em primeiro lugar, ainda que os pontos determinem trajetos, estão estritamente subordinados aos trajetos que eles determinam, ao contrário do que sucede no caso do sedentário. O ponto de água só existe para ser abandonado, e todo ponto é uma alternância e só existe como alternância. Um trajeto está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consistência, e goza de uma autonomia bem como de uma direção próprias. A vida do nômade é *intermezzo*. Até os elementos de seu hábitat estão concebidos em função do trajeto que não para de mobilizá-los. (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 44).

No espaço estriado, as linhas e os trajetos tendem a ficar subordinados aos pontos, enquanto no espaço liso, os pontos são mutáveis e subordinados às linhas. O nômade se movimenta por não permanecer em um espaço constante e sedentário. Ele olha além do espaço e observa seus pontos, linhas de fuga, os territórios em formação e dissociação.

1.2.2 Desterritorializar – desescolarizar a escola? Por uma educação menor

No plano de pensamento de Deleuze e Guattari territórios são descritos por um agenciamento de enunciado como uma constante de movimentação e criação, que perpassa uma mudança – desterritorialização, criando outros fluxos e caminhos, para enfim, reterritorializar. São movimentos constantes, não necessariamente na visão de um devir revolucionário, mas na perspectiva de criação e captura.

³⁴ Sedentário é uma denominação para aquele que se acomoda no espaço e age de acordo com o movimento já dado, as rotas delimitam o seu percurso, não realiza movimentos fora dos fluxos e pontos já dados.

³⁵ Nômade denomina uma situação, coletivo, sujeito ou ação que está em constante movimento de criação e dissociação de territórios. O movimento nômade pressupõe maior alisamento do espaço, requer um contato direto com o território, pois cria e reconfigura seu espaço constantemente.

Um território no plano de pensamento e ação pode ser compreendido por multiplicidade de devires. Territórios: espaços constituídos do vir a ser. Em constante movimento de agenciamentos, como práticas e enunciados que constroem ou decodificam situações.

Esse movimento de criação e modificação pode ser chamado, segundo Deleuze e Guattari, de Des-re-territorialização, uma vez que os processos se coadunam e não há territorialização no que não se desterritorializa. A Reterritorialização, por sua vez, pode acontecer sobre um objeto, um ser, um estado de coisas, um sistema. O que opera como desterritorialização, pode apenas ser o movimento para o qual as coisas se desterritorializam, no que já estava dado como território.

A desterritorialização absoluta é a criação do novo, parte do plano da imanência e pensamento. A experiência de desterritorializar, pensando em um Devir Educativo, caminha com a intenção de criar espaços lisos. O que é inventivo? Quais conexões podemos fazer em um devir docência engajada?

Dentro da escola, a criação de espaços educativos se encontra ao desterritorializar práticas escolarizantes, segmentadas, estriadas, para abrir espaço à experimentação e criação de espaços lisos, rizomáticos. Isto é, provocar mudanças nas estruturas de uma educação maior – escolarizada, impulsionado o devir educativo.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro, alguém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (GALLO, 2002, p. 173).

Uma educação menor – devir educativo – na multiplicidade de acontecimentos rizomáticos, linhas de fuga, linhas de resistência, torna-se um devir por uma prática engajada, uma militância nômade. Acontecimentos capazes de reinventar no cotidiano outras maneiras de vivenciar o espaço escolar.

O pensar a Educação menor vai nesta direção. Entendendo que há uma “educação maior”, que é a educação instituída nas escolas, fruto das políticas oficiais, das propostas curriculares, dos projetos pedagógicos das escolas, procura-se então um sopro de ar novo, uma subversão do discurso pedagógico dominante. [...]Talvez então, a construção desta

educação menor, de uma pedagogia menor, possa ser caracterizada, entre outras possibilidades por uma busca de experimentar, de fazer diferente. (GONTIJO, 2008, p.71-81)

Por uma educação menor, provocamos um fazer diferente, uma constante reinvenção na escola. Um devir educativo nas entrelinhas do espaço escolar, reconhece as capturas que as linhas de fuga traçam em uma constante entre o espaço liso e o estriado. “Apesar das capturas, há devires que operam em silêncio, que são quase imperceptíveis” (DELEUZE e PARNET, 1998).

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda a sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20).

No desejo de um devir educativo, as significações da escola como um espaço segmentado, – enrijecido e reprodutor de uma estrutura dominante – pode romper-se. Um devir educativo desterritorializa uma cultura escolarizante. “Desterritorializar a cultura escolar, produzir liberações, sulcar o solo árido, para que alguma vida mais potente tenha chances de contaminar pensamentos e práticas.” (BENEDETTI, 2007, p. 131).

1.3 Maneiras de fazer – Estratégias, táticas criativas e de resistência na prática docente

*E no meio do cotidiano
Há um ponto que curva,
Uma linha se faz – linha de fuga.*

*E no meio do cotidiano
Havia um outro caminho,
Um desvio – devaneio.*

Invenção

*E no meio do cotidiano
Havia um outro, e um outro eu.
– No tempo do agora –*

Experimentação

*E no meio do cotidiano
Havia outros caminhos
Linhas de fuga
Fabricação – invenção de novos
sentidos.*

*No meio do caminho havia o
imprevisível.
(novembro, 2019)*

Nas tessituras de um espaço escolar há sempre uma relação de forças, seja a mantenedora das estruturas pré-estabelecidas, reprodutora dos papéis sociais, seja as relações que irrompem essas práticas, no conflito, diálogo, confusão, experimentação.

Ao pensar relações inventivas no cotidiano escolar e para entender sobre as práticas cotidianas caminho pelo estudo de Michel de Certeau (1994) ao reconhecer as diversas maneiras que os sujeitos lidam com as situações cotidianas, o que é imposto, estabelecido, inventivo. Há uma lógica nas práticas cotidianas, onde as mesmas podem se diferenciar, serem inventadas. Aqui, apresento o conceito de táticas e estratégias para pensar nas práticas docentes no cotidiano escolar.

Por vivenciar o cotidiano reafirmando ou confrontando suas relações postas e aproximando-me do que é vivido na escola, percebo que há um modo de operação ou esquemas de ação que mobilizam a criação de outras relações nesse espaço. Certeau (1994) ao aproximar a leitura do cotidiano teoriza as ações que são suscitadas nesse espaço, encontra no cotidiano *mil práticas, maneiras de fazer*.

Em *A invenção do cotidiano* (1994) Certeau descreve a organização e reapropriação desse espaço, *há variadas formas de fabricar ou consumir o cotidiano*. Sendo o cotidiano uma relação posta entre a criação e reprodução da vida social. O autor articula essas ações pensando a partir do conceito de táticas e estratégias.

Estratégias referenciam-se ao campo do premeditado, ações cotidianas que advém de uma estrutura, um poder instituído, ação planejada ou imposta, cria-se um lugar da ação capaz de ser visto como próprio. *As estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição* (CERTEAU, 1994, p. 47).

A tática, por sua vez, é entendida como uma ação no plano do inesperado, uma reação, uma ação que se concretiza a partir de um outro, uma ação que não tem lugar ou poder definido. A tática opera segundo a circunstância, joga com o que está dado aproveitando ocasiões: *é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder* (CERTEAU, 1994, p. 101).

A tática não tem lugar senão a do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, [...] Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera, golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (CERTEAU, 1994, p. 100).

Nas maneiras de fazer do cotidiano, táticas surgem no campo da educação localizada nos movimentos menores, as táticas ocorrem nos jogos das relações do dia a dia. Nos movimentos de uma docência engajada podemos encontrar nas narrativas docentes as artes de fazer, ações que podem surgir, quase invisíveis que rompem silenciosamente com estratégias, movimentos de uma ordem dominante.

A distinção que Certeau faz entre “táticas” e “estratégias” possibilita compreender relações de poder e controle. Táticas e estratégias são operadas constantemente no cotidiano reconhecendo a inteligência e a inventividade das relações humanas, a ação no cotidiano pode sempre operar em uma invenção e reprodução.

A escola instituída como um espaço de reprodução, utiliza de diversas estratégias que compõem seu quadro disciplinar, atuando em uma normatização de papéis não só para estudantes, mas para todos os praticantes desse espaço, envolvendo burocraticamente o fazer

docente em sequências de obrigatoriedades que se distanciam de uma prática autônoma e para o aprendizado.

Nesse meio, professoras e professores podem encontrar táticas de sobrevivência, resistência e de criação, reinvenção no cotidiano. Ao adentrar nesse espaço escolar me pergunto: Como docentes criam, experienciam e experimentam outras maneiras de vir a ser na escola?

Onde nas práticas docentes, professoras se encontram com um fazer inventivo e autônomo? Em *As "artes do fazer" gestão na escola pública* (2012) os autores apresentam pela lógica das práticas cotidianas que é possível encontrar maneiras de reagir que tensionam espaços de reprodução, desta arte, reinventam-se outras práticas, apropriações e significados que escapam de condições já delimitadas.

É na capacidade criativa do sujeito que se escondem suas possibilidades de re/produzir, re/inventar, por meio de artimanhas sutis e eficazes, maneiras próprias de re/agir no cotidiano. Dessa capacidade humana são possíveis, sempre, apropriações e ressignificações imprevisíveis, incontroláveis, modificadoras de pretensões previstas na origem, no planejamento, na idealização das coisas que são impostas ou predeterminadas por uma dada ordem social. Dito de outro modo, é a pressuposição da subversão de leis hegemônicas, ainda que não rejeitadas ou modificadas diretamente, ou seja, a condição de se "escapar" ou desviar do poder no seio da própria relação de mando e obediência. (JUNQUILHO; ALMEIDA e SILVA, 2012, p. 11).

Na escola, pude perceber que, quanto mais professores intencionam uma presença atenta nas ações do cotidiano escolar, mais produzem *insights*, reinvenções, reações inesperadas frente a uma lógica fragmentada da escolarização. Essas simples reações, estão desde ouvir e estabelecer uma relação mais dialógica com os estudantes a colaborar com a necessidade da turma ou resolução de conflitos. Acontecimentos que invertem uma lógica do cotidiano ou subvertem uma lógica de ensino escolar³⁶.

À medida que o cotidiano vai sendo costurado, ressignificado, deixo-me guiar pelas experiências, narrativas e práticas docentes, maneiras de fazer e (re)construir, vivenciar o cotidiano escolar. A cada vez que se opera uma mudança, multiplicidades de acontecimentos

³⁶ Durante o trabalho de campo no Colégio CEPAE o professor de história convidou os estudantes a estarem em roda, antes de iniciar sua fala havia um conflito entre os estudantes que ele se propôs a ouvi-los e deixar que eles mesmos se aconselhassem. Naquele momento uma das táticas para iniciar foi relembrar da discussão da aula passada sobre o que é a escola, os estudantes colocaram suas questões pessoais e o momento do aprendizado foi se encaminhando com o envolvimento das emoções dos participantes, permitir as falas foi um movimento para aproximar a presença do grupo.

podem surgir. Práticas criativas e de resistência podem se alastrar, influenciar em rupturas em outros espaços da escola.

Nos fazeres cotidianos as práticas docentes sofrem constantemente alterações. No campo do inesperado há sempre probabilidade de enfrentamentos, confrontos e impasses, nos quais saídas são inventadas, escapando por vezes de uma lógica usual ou determinista.

A atuação docente constantemente caminha entre o esperado e o inesperado. Ao observar como a escola é vivida pela perspectiva de uma docência engajada, pergunto se é possível caminhar nesse espaço de reprodução/repetição para um espaço de invenção. E quais são as maneiras de fazer que surgem, em meio a táticas criativas e de resistência. Várias perguntas mobilizam esse encontro que talvez entusiasmado da minha parte buscou observar e encontrar essas resistências criativas ou mesmo ainda, o entusiasmo docente como uma forma de resistência.

Como e quais são as alternativas que estão sendo criadas ou sonhadas por professoras e professores? O que as práticas na sala de aula podem revelar? Há no espaço escolar essa resistência educativa? Quais são táticas de resistência e criativas acionadas nesse espaço da docência? O que é mobilizado para que essas práticas aconteçam, permaneçam ou se modifiquem? Há estratégias sendo mobilizadas no plano coletivo entre professores, invertendo, subvertendo os campos de poder de uma educação maior?

Mesmo reconhecendo que estratégias podem ser planejadas, no cotidiano se efetivam as táticas, pois o espaço da aula está sempre como um espaço de experimentação dependendo sempre do movimento de todos os praticantes. Estratégias concretizadas costumam estar direcionadas pela coerção/controlar, um controle próximo a educação bancária. Professoras e professores podem pensar em estratégias, mas executam táticas, pois a estratégia está vinculada a um poder hegemônico, dominante.

Enquanto a docência engajada estiver no plano de uma *educação menor*, ela será sempre uma tática. Uma prática educativa emancipatória que opera entre as estratégias de uma educação bancária.

Quanto mais ocorrem relações de controle enquanto instituição escolarizante, mais operações como táticas poderão emergir desse espaço escola. As práticas docentes em devir, participam da invenção de um espaço educativo, são criadas e recriadas pelas *maneiras de fazer*.

1.4 Um devir educação é possível?

*Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.
Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de
sol, de céu e de lua mais do que na escola.*
Manuel de Barros

Ao passo de uma esperança educativa que parece adormecida, a escola como máquina de captura, impulsiona relações de controle e competição. As linhas acima quiseram enxergar as linhas de fuga, mas, para isso, é preciso olhar para as forças molares, para as forças majoritárias que capturam os sentidos menores, mantendo a escola instituída com o que veio a ser um mecanismo de controle social, formador e reformador de uma máquina de estado.

Compreender a escola nos tempos atuais é olhar para o que foi instituído como escola, é ver a questão histórica como um espelho quebrado, que opera dentro da lógica industrial, sob o reflexo das mazelas institucionais.

O ensino no Brasil nasce, no século XVI, de uma necessidade ideológica. Na perspectiva da conversão cultural e alicerçado em padrões de uma cultura dominante, um dos princípios da escola jesuítica³⁷ se pautava em normas e vigências de controle, na obediência, na disciplina severa e rígida da estrutura militar.

O sistema escolar no Brasil foi construído como vista à um silenciamento cultural. Ao exemplo de uma continuidade histórica e uma semelhança com o modelo escolar atual, algumas normas da prova escrita no tempo jesuítico cabem como reflexão:

Preparação. - Os alunos devem trazer os livros e o mais que for necessário para escrever afim de que não seja necessário pedir cousa alguma a quem quer que seja durante a prova.

Cuidado com os que sentam juntos. - Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque, se porventura duas composições se apresentam semelhantes ou idênticas, tenha-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro.

Saída da aula. - Para evitar fraudes, se iniciada a prova, obtiver alguém, por motivo de força maior, licença para sair, deixe tudo o que escreveu com o Prefeito ou com quem no momento estiver encarregado da aula.

Apresentação aos exames. - Finalmente, quando se apresentem para o exame (oral), levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os

³⁷ O método de ensino da companhia jesuítica foi sistematizado em uma coletânea de regras conhecido como *Ratio Studiorum*, um manual que apresentava a metodologia a ser seguida, ditando o comportamento dos membros educadores e as temáticas que deveriam abordar.

quais hão de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestam toda a atenção; não façam, porém, sinais ao outros nem corrijam, se não forem perguntados. (GARCIA, 2010, p.168)

As descrições do *Ratio Studiorum*, como estrutura e norma aparece na escola como um privilegiado modelo a ser seguido. No ambiente escolar, na arquitetura de muros e grades, na formação das salas e cadeiras, nos preceitos de grade curricular, no limitado papel do professor como autoridade (e não como mediador), nos conteúdos pré-estabelecidos no currículo e até mesmo na elaboração dos próprios livros didáticos.

Essa discussão também aponta trajetórias sobre a concepção da Docilização dos Corpos³⁸ e sua proximidade no ambiente escolar, sendo as escolas ambientes hierarquizados, com horários rígidos e espaços de convivência específicos para o cumprimento de atividades, que influenciam em uma padronização do comportamento, cerceando atividades criativas e o potencial de autonomia na busca do saber.

A escola por se apresentar como uma instituição de controle, molda e padroniza certos *ethos*, operando coerções tanto sobre o espaço físico, como pelos métodos conteudistas de ensino que não proporcionam um espaço de aprendizado ativo e questionador. Assim, a escola se torna um local de mera reprodução do meio. Os sujeitos que ali estão inseridos, dificilmente podem exercer um pensamento crítico, refletir sobre as informações que recebem.

A escola instituída nos parâmetros régios perde o seu potencial emancipatório, se torna controladora dos saberes. Um campo de disputa não só em relação aos saberes prescritos, – em detrimento dos conhecimentos locais – mas também de grande competição e tensão, moldando as relações escolares dentro e fora da sala de aula, estabelecendo relações punitivas e de silenciamento daquilo que não se adapta ao hegemônico.

A Escola Jesuítica atuou como uma ferramenta de dizimar culturas, formalizando os indivíduos num processo de “iniciação civilizatória”. Há de se entender, por meio dessa reflexão histórica, as marcas de preconceito e silenciamento de grupos subalternos. Nas narrativas do cotidiano escolar há sempre os corpos permitidos a falar, seja por questões de raça, gênero ou cultura.

³⁸ A docilização dos corpos em Michel Foucault (1997) define que o corpo deve ser posto em um espaço restrito. Com isso, uma série de técnicas poderão ser usadas. Uma delas é a *cerca*, que surge como opção especificando um local fechado em si mesmo, criando um ambiente homogêneo e isolado de todo o resto, onde será exercido o controle e nada deverá interromper as atividades. “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo.” (FOUCAULT, 1997, p. 138).

O espaço escolar ao intencionar mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, captura constantemente o que seria entendido como expressão, comportamento ou corporeidade desviante. A cultura dominante, exercendo um poder na escola, movimenta uma repressão e um silenciamento de diferenças, uma violência simbólica³⁹.

Essas forças exercem subliminarmente uma manutenção coercitiva dos padrões dominantes, um silenciamento que não se adequa ao majoritário. Em meio a essa instituição, há uma normativa que dissemina e intenciona a reprodução de padrões hegemônicos e dominantes. Assim,

há no espaço escolar aprendizados diversos, declarados, silenciosos, silenciados, institucionalizados e tácitos que dizem sobre uma espécie de cultura escolar urbana. Naquele espaço há uma congregação de elementos que informam sobre as sociabilidades, protagonismos, solidariedades, fidelidades, censuras e repulsas, além de outras características, em que os pertencimentos são construídos, e as mais diversificadas identidades são encenadas. (DIAS, 2008, p. 76).

Um espaço de disputas, saberes, desejos, comportamentos. Nessas tensões, códigos se reafirmam e se reconfiguram. Há uma força que mantém tal reprodução, porém, nesse conduto perpassa rachaduras, expressões de linhas de fuga, confrontos, espaços lisos, produção e enunciação de manifestações diversas.

No percurso da escola, os valores sociais dominantes apagam certas trajetórias e deixam marcas naqueles que não representam os valores hegemônicos. É possível perceber que ante o espaço escolar reverberam dispositivos de controle, sobre o qual signos hegemônicos propulsionam relações de dominação, não somente no plano do aprender e do saber, mas na codificação e demarcação de identidades.

A instituição escolar enquanto educação bancária é um meio pelo qual o controle e discurso de uma estrutura dominante promove o alheamento dos educandos e educadores, “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade que se engendram” (FREIRE, 2014, p. 79) Tal relação fabril em relação ao conhecimento, faz com que a escola silencie a criatividade e a vocação humana para *ser mais*, uma presença consciente que atua no mundo.

³⁹ “A violência simbólica é exercida pela instituição escolar e seus agentes que, em geral, ignoram que contribuem para legitimá-la socialmente. [...] Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 12 e 19).

Pensar a escola e um possível encontro com devires criativos é também compreender certas forças caracterizadas por movimentos de reprodução sociocultural, que mantém um sistema dominante, hierarquizado e violento. Afinal, a quem serve esse modelo de ensino e qual proposta esse sistema carrega?

Em meio a contradições escolares, a educação se torna uma prática de militância nômade, uma força molecular, rizomática, uma experiência criativa e criadora de multiplicidades. Nas entrelinhas do espaço escolar, um devir fala por vozes transgressoras, táticas criativas.

Um devir educação é possível? *Um devir é sempre menor.* Devir sendo, nas rachaduras do estriado, nas linhas de fuga do hegemônico-majoritário. Um devir, experimentando-se no cotidiano, reverberando espaços de ruptura e de presença. Tudo isso me leva a refletir sobre a coexistência de linhas de fuga constantemente criadas, construídas, descosturadas na escola.

Os devires são sempre fenômenos de produção, numa dupla captura e dupla movimentação: muda quem devém e muda também aquilo no que devém. Não há algo no que devir, esperando no final do caminho. (KOHAN, 2002, p. 125).

Frente a um sistema escolar de controle e coerção pensar uma educação em devir é visitar o cotidiano da escola caminhando por traçados quase invisíveis, acontecimentos que tensionam, reinventam, desterritorializam um pensamento-ação.

Nesse contexto em construção aproximar-me de um espaço liso na escola é perceber as táticas criativas e de resistência, na produção de acontecimentos que destoem de uma recorrente ação escolarizante.

Uma educação em devir se desvia e passa por tudo que é inventivo na escola, movimentando-se por um vir a ser, reverberando novos espaços e sentidos entre a escola e a educação. Para caminhar nesse fazer em constante criação por uma docência engajada à uma educação menor: Ressignificar o espaço escolar; reinventar a relações; caminhar pela produção de afetos; sonhar mais.

Capítulo 2 – Escola e educação - Transgressões e reproduções

É comum dizer-se que a função das escolas é preparar as crianças e os adolescentes para a vida. Como se a vida fosse algo que irá acontecer em algum ponto do futuro, depois da formatura, depois de entrar no mercado do trabalho. Mas a vida não acontece no futuro. Ela só acontece no aqui e no agora. Viver é aprender. É nisso que está a excitação do viver. Caso contrário, a vida é um tédio insuportável. A aprendizagem só pode acontecer no espaço-tempo em que a vida está sendo vivida. (Rubem Alves, 2004).

Por aqui, retorno à escola reconhecendo algumas marcas que delimitam as relações nesse espaço. De um lado, a produção de experiências criativas. Do outro, suas reproduções sedentarizadas. A escola não é por si um campo educativo, mas por ela também acontecem relações que constroem o aprender, a experiência educativa engajada. Retornar pode ser compreender mecanismos presentes no espaço escolar, observar as linhas de fuga, os espaços educativos que podem ocorrer na escola por meio de uma etnografia no espaço escolar.

Continuo neste capítulo trançando uma diferença entre escola e educação (MUÑOZ, 2016). É possível um espaço educativo na escola? É possível transgredir? Em uma conversa com bell hooks, percebo como a resistência pode estar presente na escola, estratégias e reflexões de se pensar em docência engajada, e aqui, também sobre experiências pessoais e os desafios da prática docente. Um encontro com professoras e professores comprometidos com uma pedagogia engajada é o voo que tece o início da pesquisa de campo.

2.1 Mapeando a sala de aula – um olhar sobre pesquisas no cotidiano escolar

Sala de aula, cadeira, mesa, uma luz cirúrgica, quadro, palavra, SILÊNCIO! assim, gritando. Sala de aula, lugares marcados, corpos marcados. Alguns corpos falam, outros aprendem a ficar calados. O que nos falam? O que calam? A quem interessa a confecção formatada de um ser humano? Na relação mundo-escola, como um microcosmo da sociedade, as mesmas relações pré-estabelecidas fora desse campo são reforçadas e reproduzidas nesse ambiente.

Ao olhar essas reproduções, o que antes parecia oculto se apresenta bem evidente: as desigualdades reverberam nas paredes da escola, nos pilares de um saber segregado, nos preceitos de desigualdades sociais.

O espaço escolar é marcado como um espaço de manutenção, procedimentos e papéis sociais pré-determinados. Quais papéis o professor atende? Quem atribui suas funções? O que se torna possível ou inviável em sua prática pedagógica? Na intenção de compreender a participação de um professor engajado com uma pedagogia crítica e democrática é importante compreender sua perspectiva e sua experiência no cotidiano.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2013) podemos compreender a natureza de uma prática educativa, sendo que a natureza dessa prática consiste em reconhecer-se como presença no mundo, “presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha” (FREIRE, 2013, p. 20). Essa presença mostra a busca do ser humano em *ser mais*, uma presença ativa, que transforma, que se reconhece, que é consciente.

Paulo Freire (2013, p. 20) contempla ainda que: “como presença consciente no mundo não posso escapar a responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”. Esta presença criativa no mundo parte da reflexão de conhecer para transformar, reconhecer o espaço dado, predeterminado, *Ser Mais*.

No aprender e ensinar, a prática docente começa pela reflexão de estar presente no mundo, estar atento para ser mais. Não há aprender sem ensinar, assim como não há ensinar sem aprender. Para além de todas as exigências pedagógicas, ensinar é sobre estarmos dispostos, empenhados a aprender. O desenvolvimento de uma prática educativa cruza essa experiência pelo experimentar, pela atenção de reconhecer o mundo e estar no mundo.

Uma prática docente indiferente a esses aprendizados provoca um ensino não dialógico, que não se comunica com o estudante e nem com a realidade. Na lógica escolarizante da não-presença, estudantes passam a ser meros receptores de conteúdos pré-estabelecidos, enquanto os professores comportam-se como reprodutores de uma *ensinagem* prescrita. Esta é uma prática docente ausente, sem docência e discência.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...] Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, mas se alonga à produção das condições que aprender é criticamente possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2013, p. 28).

Compreendendo as possibilidades de se pensar espaços educativos dentro da escola, busquei tanto por meio da pesquisa de campo na escola, quanto de estudos envolvendo

práticas de ensino inovadoras. Dessas, pesquisas que conversam com a perspectiva do que acontece dentro e fora da escola, nos deslocamentos desse espaço em etnografias escolares que transitem entre escola e educação de experiências docentes–discentes criativas.

Das perspectivas que direcionam minha pesquisa etnográfica na escola, deparo-me com as experiências etnográficas de Nivea Andrade, “*Práticas escolares como táticas criadoras*” (2011) e o artigo “*Barulho de escola, entre grades e muros: o que é livre na escola*” (2017). No primeiro, Andrade (2011) apresenta a experiência de quatro professoras e suas relações estabelecidas com o cotidiano escolar, com táticas criativas e criadoras. Já no segundo, é feita uma análise da produção de imagens realizadas pelos estudantes a partir da implicação “O que é livre na escola?”.

A caminhada também me levou ao encontro da etnografia de Alexandre Barbosa Pereira, no artigo “*Do controverso chão da escola, às controvérsias da etnografia. Aproximações entre antropologia e, educação*” (2017) e a tese “*A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo*” (2010). A etnografia apresenta particularidade para produzir conhecimento e “pode proporcionar novas possibilidades de olhar para a escola, suscitando novas questões” (PEREIRA, 2011, p. 6).

Ao aproximar a pesquisa antropológica de um pensar educação-escola, Pereira assim como Andrade, dialogam com a ideia do cotidiano escolar. Desta feita, a pesquisa etnográfica parece circunscrever-se na prática de pesquisa interessada em compreender os processos educacionais escolares e as relações no espaço escolar, assim como a compreensão e o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica.

Alexandre B. Pereira transita sob uma perspectiva etnográfica observando a construção de relações nos circuitos de sua pesquisa, que “deve ser capaz de olhar para os detalhes do cotidiano”⁴⁰ (2011, p. 6). Para o antropólogo, o ideal se encontra em uma aproximação com o campo, não reduzindo a experiência etnográfica a uma descrição excessivamente localizada, mas dialógica, que possibilite inspirações, um encontro entre o autor e o campo.

Ambos os autores estudam a questão do cotidiano pensando as relações e os olhares sobre o espaço escolar. Aqui, reconhecendo a contribuição de pesquisas, etnografias no

⁴⁰ Como base um *insight* que permite reorganizar dados percebidos como fragmentários, informações ainda dispersas, indícios soltos, num novo arranjo que não é mais o arranjo nativo (mas que parte dele, leva-o em conta, foi suscitado por ele) nem aquele com o qual o pesquisador iniciou a pesquisa. Este novo arranjo carrega as marcas de ambos: mais geral do que a explicação nativa, presa às particularidades de seu contexto, pode ser aplicado a outras ocorrências; no entanto, é mais denso que o esquema teórico inicial do pesquisador, pois tem agora como referente o “concreto vivido”. (MAGNANI, 2002, p. 17 apud PEREIRA, 2010, p. 14).

cotidiano escolar retomo o meu olhar para a escola como observadora do campo e das relações vividas nesse espaço, permitindo um olhar para as mudanças, a livre movimentação dos acontecimentos, os *insights* e o inesperado.

2.2 Um espaço educativo na escola?

educación es un proceso de creación de relaciones posibles y escolarizar es un proceso de repetición de relaciones preestablecidas. (MUÑOZ, 2016).

Ao pensar a educação como um processo de aprendizado, que ocorre em múltiplos espaços, a escola instituída no seu ideal formativo deixa de ser o palco central desse enredo. Em *Sociedade Sem Escolas*, Ilich (1970) apresenta uma ideia de educação vinculado a perspectiva de teias de aprendizado, que ocorrem quando espaços de práticas, experimentações, vivência curiosa e contato com experiência de outras pessoas nos levam a aprender.

Ilich em seu modo de pensar a educação não categoriza o aprendizado vinculado à uma ciência régia, reguladora e institucionalizada, ao contrário, esse modelo de produção de conhecimento não causa nada de novo a não ser a reprodução de estruturas de pensamento que não valorizam a subjetividade e capacidade do sujeito de um aprendizado constituído de reflexão autônoma. A escola para Ilich não ensina a pensar, molda os corpos para padrões de repetição vinculados a uma estrutura arborescente do sistema.

Vendo a educação para além da sala de aula, a educação nas entrelinhas, fora do que é escolarizante⁴¹ seria transitar dentro e em outros olhares sobre a escola, conflitos e relações entre estudantes, escola e aprendizado, um fazer etnográfico das relações cotidianas na escola, nas táticas docentes em meio a reproduções do cotidiano.

Há uma grande diferença entre um espaço escolar e um espaço educativo. A escola em seu propósito de repassar conteúdos, enfileirar a criatividade, quase sempre impede o reconhecimento de relações dialógicas que mobilizam um processo educativo, quando esse acontece nos seus intervalos, não é visto, valorizado ou reconhecido como um processo de aprendizado.

⁴¹ Me recordo do filme *Entre os Muros da Escola* (2008) das tensões envolvidas naquele espaço, na manutenção de conflitos que todos estavam condicionados a reproduzir. Agressividade e competição, intolerância nos âmbitos étnicos, religioso, sexual, cultural, social. Percebendo que, o que temos entre os muros da escola é a reprodução das tensões e conflitos fora da escola.

Em *Del mapa escolar ao território educativo*, o professor Carlos Calvo Muñoz⁴² (2016) apresenta reflexões sobre a escola e como a cultura escolarizante tem perdido sua “vocação educativa”, distanciando-se do aprendizado e de possibilidades criativas, na cultura escolar oficial que rotulam as aprendizagens.

A educação vista como um processo de criação de relações possíveis e a escolarização como um processo de repetição de relações pré-estabelecidas, o autor traz indagações e propostas que possibilitem pensar em uma desescolarização na escola. (MUÑOZ, 2016). Os olhares sobre os espaços educativos permitem acessar uma abertura no espaço escolar à criatividade e a experimentação.

Em um convite para sonhar uma educação possível, o autor empreende reflexões capazes de recriar um território educativo na escola, com o objetivo de “desescolarizarla, concibiéndola desde una perspectiva epistemológica diferente a la vigente, para que no ahogue la propensión a aprender propia del ser humano” (MUÑOZ, 2016, p. 329).

Dado momento, o espaço escolar num fluxo predominantemente estruturado passa a tecer teias de experiências e aprendizado em relações diversas e curiosas, uma reinvenção da escola (MUÑOZ, 2016). Outras dinâmicas, em um processo de auto-organização com a propensão a um aprendizado na transdisciplinaridade. Muñoz nos aponta sobre os processos educativos informais e como estes podem possibilitar espaços educativos também na escola.

Muñoz teve como professor Paulo Freire. O educador exerceu grande influência na vida do autor. Nas obras de Muñoz, as reverberações desse encontro se mostram, sobretudo, no modo de pensar a escola, as possibilidades educativas consteladas de presença consciente.

O espaço escolar, visto sob um fluxo predominantemente estruturado, pode tecer rizomas de experiências, aprendizados de relações múltiplas e entusiasmadas, uma reinvenção da escola. Muñoz aponta para esses processos educativos informais e como possibilitar espaços educativos.

La des-escolarización de la escuela – que en ningún caso significa la eliminación de ella – es posible a través de la educación informal, los procesos educativos informales y la recuperación de sus tiempos y espacios educativos. (MUÑOZ, 2016, p. 228).

⁴² Educador com estudos formais em Filosofia, Educação e Antropologia. Professor do Departamento de Educação da Universidade de La Serena. Observador dos processos educacionais informais que o motivaram a investigar os processos etnoeducativos, a teoria do caos e a complexidade. Pesquisa propostas educacionais diferente do sistema escolar predominante no sistema escolar.
<<https://etnografiaescolar.cl/2016/09/26/carlos-calvo/>>

Ao pensar em territórios educativos, Muñoz nos fala sobre desescolarizar a escola para experienciar um espaço educativo. O autor traça um paralelo diferenciando a escolarização da educação, reconhecendo “o caráter do sistema aberto dos processos educativos”, distinguindo os possíveis movimentos da desescolarização da escola.

Educação	Escolarização
1. é o que pode ser em potência	é o que deve ser
2. Incerteza, contradição, criatividade e criação	Certeza, linearidade, rotina e repetição
3. Intuição, razão, incompletude, intra e inter-geracional	Razão com apagamento da intuição, tentativa de ser completo, conflito geracional pela divisão estrita de idades
4. plasticidade, circularidade	Rigidez, linearidade
5. esperança, relação eu-tu	Ansiedade, angústia, relação eu-ele
6. autonomia, pedagogia da pergunta,	Dependência, pedagogia da resposta
7. enculturação, aprendizagem e mudança	Aculturação, temor de aprender para não mudar
Aprender rigorosamente, simplesmente porque é belo e surpreendente. Aprender como processo, como uma viagem	Aprender como produto, como um objetivo fixo

43

Muñoz aponta que a educação acontece em um plano da inventividade, curiosidade e dúvida, diferente de um processo de aculturação, rigidez, controle do tempo e subjetividades. A escolarização é o desenho de uma educação bancária, majoritária. Associamos escola e a educação como se estes fossem similares, a educação está presente em múltiplos espaços, muito além da escola, assim, também a escolarização se desencadeia para além da escola.

Pensar em espaços educativos na escola é produzir acontecimentos para uma educação menor. Em maior fluxo de espaço liso dentro da escola, as intervenções, participações estudantis e táticas criativas de aprendizado podem encontrar maior abertura para suas realizações. O movimento de produção de um espaço aberto na escola, por sua vez, propicia espaços lisos de criação.

⁴³ Quadro e texto com adaptação - (páginas *Del mapa escolar al territorio educativo*, 2016 p.47) - contribuição professora Fátima Vidal - Faculdade de Educação – UnB. 2017.

Assim como durante as ocupações escolares me atentei aos movimentos entre liso e estriado, no ritmo usual da escola é possível observar como essas relações acontecem e reverberam. No cotidiano escolar há uma dinâmica comum dos usos nesse espaço, ao mesmo tempo relações inesperadas, movimentos de desconstrução, táticas inventivas.

O docente ao planejar sua aula, por exemplo, delimita um tempo e um conteúdo, pensa nas possíveis intervenções dos alunos, tende a realizar uma intenção de estriagem ao delimitar suas ações. Ao adentrarmos, porém, no cotidiano da sala de aula, percebemos vários movimentos inesperados, que tencionam a estriagem provocando alisamento.

Toda intenção acionada na prática do cotidiano é possível de ser capturada por estruturas maiores ou conflituosas, o movimento do liso para o estriado é importante maneira de assegurar a continuidade de algumas práticas, tudo que se mantém de alguma maneira se estrutura, não necessariamente se fecha ou impede mudanças, espaços abertos a intervenção.

A escola como um circuito fechado condicionando repetição e controle, cerceia movimentos de ação livre. Paredes, grades, janelas fechadas *“Uma das escolas que fui expulso foi por ter quebrado as janelas em um dia que todos estavam com calor”*. (Professor **Glauco**). Em um espaço todo fechado, invenções provocam rachaduras, para sair, é preciso transgredir um espaço dado, quebrar paredes, inventar táticas para sair, abrir espaços encarcerados.

2.3 É possível transgredir? Um encontro com bell hooks

“É preciso estar atento e forte não temos tempo de temer a morte”
(Gilberto Gil & Caetano Veloso. Divino Maravilhoso. 1968)

O meu aprender a aprender e ensinar pela escolha de ser professora fala muito mais dos afetos e entusiasmos partilhados no caminho, do que de uma escolha profissional/acadêmica. Fala de encontros com gente que sonha, gente que luta e ousa estar atenta ao mundo.

No campo do ensino escolar a educação engajada é um vislumbre, tanto educadores quanto educandos são conduzidos a uma esmagadora relação de produção conteudista, controle e reprodução. Muitos docentes mesmo engajados enfrentam constantemente o cansaço, sensação de falta de apoio aliados a uma perda da motivação.

O encontro com a experiência docente engajada motiva meu caminhar, sejam esses, virtuais, literários ou literais, conexões que mobilizam o entusiasmo – um fazer consciente no mundo, um engajamento. O entusiasmo para criações inventivas na escola é um ato revolucionário de resistência.

Transgredir, desobedecer, quebrar, romper, ir além de, um atrevimento, atravessamento. Em *Ensinando a Transgredir* (2013), bell hooks propõe uma reflexão sobre a prática docente e sua própria experiência. A transgressão, aqui, seria ir contra um sistema escolarizante dominador, que reproduz tanto social quanto conceitualmente os preceitos de opressão. *Ensinando a transgredir* conduz a uma leitura de docência engajada em princípios de uma pedagogia crítica, reconhecendo na docência um comprometimento constante com a mudança e o reconhecimento das relações postas.

Consciente de mim mesma como sujeito da história, membro de um grupo marginalizado e oprimido, vitimada pelo racismo, sexismo e elitismo de classe institucionalizados, eu tinha um medo terrível de que meu ensino viesse a reforçar essas hierarquias.

Mas eu não tinha absolutamente nenhum modelo, nenhum exemplo de o que significaria entrar na sala de aula e ensinar de modo diferente. O impulso de experimentar práticas pedagógicas pode não ser bem recebido por alunos que frequentemente esperam que ensinemos da maneira com que eles estão acostumados. O que quero dizer é que é preciso um compromisso fortíssimo, uma vontade de lutar, de deixar que nosso trabalho de professores reflita as pedagogias progressistas. (HOOKS, 2013, p. 175).

Mas eu não tinha absolutamente nenhum modelo, nenhum exemplo de o que significaria entrar na sala de aula e ensinar de modo diferente... Assim como bell hooks eu também não tinha ou quase nada tinha que pudesse me guiar nessa vontade de produzir sentidos na educação. Apenas uma vontade de estabelecer relações mais humanas, verdadeiras e significativas que pudesse nos emancipar de uma condição de passividade e silenciamento de nossa vocação humana para aprender.

Transgredir. Reconhecer-se enquanto presença no mundo. Um comprometimento com a prática docente e com pedagogias progressistas. Em *confrontação da classe social na sala de aula*, hooks (2013) descreve alguns desafios, desde a sua experiência enquanto estudante até seu momento de professora engajada.

Nos anos recentes, a consciência cada vez maior das diferenças de classe nos círculos acadêmicos progressistas deu aos alunos e professores comprometidos com a pedagogia crítica e feminista a oportunidade para

abrir, na academia, espaços onde a questão da classe social possa receber atenção. Mas não pode haver intervenção que desafie o *status quo* se não estivermos dispostos a questionar o modo como não só nosso processo pedagógico, mas também nossa auto apresentação costumam ser moldados pelas normas de classe média. (HOOKS, 2013, p. 245).

Ao estabelecer uma relação engajada com a educação bell hooks se propõe a um exercício de presença consciente no mundo, se comprometendo em reconhecer as relações de opressão no campo do ensino para assim, mobilizar uma prática dialógica e consciente.

Sua atenção sobre a estrutura vigente permitiu experimentar táticas subvertendo a ordem de poder do sistema de ensino ao descentralizar a figura catedrática daquele que pode ensinar responsável por ordenar mentes que ainda não sabem.

Isso me ajudou a empregar estratégias pedagógicas que criam rupturas na ordem estabelecida, que promovem modos de aprender que desafiam a hegemonia burguesa. Uma dessas estratégias foi a ênfase na criação, dentro das salas de aula, de comunidades de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada. (HOOKS, 2013, p. 245).

A docência engajada é no primeiro movimento estar como presença consciente no mundo. Esse não é o único aspecto, mas ao assumir tal presença é que se reconhece os desafios, as relações de competitividade, intolerância, agressões, silenciamento, que estão presentes no mundo e reverberam no espaço escolar.

Assim como muitas professoras e professores em suas realidades e desafios da docência bell hooks (2013) descreve perspectivas que a fizeram reinventar uma prática educativa, táticas e estratégias que “criam rupturas na ordem estabelecida”. Ao pensar dentro das salas de aula em criar comunidades de aprendizado e observar atentamente os estudantes um espaço educativo foi sendo reverberado em meio ao espaço escolar, um espaço de escuta, de presença e valorização dos que participam e partilham o aprendizado.

É assumindo essa presença consciente que temos a oportunidade de direcionar nossa prática de uma maneira mais atenta a presença dos educandos. Certa vez, ao entregar as provas, um aluno veio me procurar questionando a pontuação dele em uma resposta, eu deveria ter convidado para lermos a questão juntos e depois perguntaria, o que você acha que precisa melhorar? O que ficou confuso? Ele teria se observado e sairia de lá certamente com um aprendizado sobre sua escrita. Eu só precisaria estar atenta a dar a devida atenção a ele naquele momento.

O sistema de provas já é algo que distancia o aprendizado do diálogo entre estudantes e educadores. Mas, com pressa e outras coisas para fazer, peguei a prova dele e li a resposta, eu mesmo entoando os "erros" cometidos em sua elaboração e depois perguntei, você acha que isso aqui está bom?

Percebi que ele tinha uma confiança em saber sobre o conteúdo que estava sendo exigido e tinha se dedicado para aquele aprendizado, mesmo acertando a questão algo havia ficado confuso em sua resposta, por isso não teria atingido a pontuação máxima, o meu amigo talvez só quisesse uma ajuda para entender onde errou, eu estupidamente esquecida de mim e de estar atenta ao outro, acabei sendo incompreensiva com ele, e só pude perceber isso quando o olhei nos olhos, o olhar dele de dúvida e curiosidade mudou para um olhar de tristeza com meu comentário nada acolhedor.

Aquele olhar me levou para muitas memórias que já passei sendo aluna, senti muito por ter repetido uma situação semelhante a muitas que também já havia passado na escola. Repetir como professora aquilo que aprendi sendo estudante parecia ser mais presente do que imaginava e mudar essas relações na escola tanto de atenção para os educandos quanto em práticas de ensino pode ser mais complexo do que imaginamos.

Ao compartilhar suas experiências enquanto teórica, feminista e professora engajada, bell hooks escreve sobre sua prática, sua aproximação com Paulo Freire e reflexões sobre a pedagogia engajada. Em *Criando comunidades de aprendizado*, a autora dialoga com o professor Ron Sccap. Esse capítulo é um poderoso relato sobre o campo da sala de aula, revelando percepções e receios de educadores ao adotarem uma pedagogia progressista.

O que mais me mete medo é que a crítica negativa da pedagogia progressista nos afeta - faz com que os professores tenham medo de mudar, de experimentar novas estratégias. Muitas professoras universitárias feministas, por exemplo, começam a carreira trabalhando para institucionalizar práticas pedagógicas mais radicais; mas, quando os alunos parecem não "respeitar sua autoridade", elas sentem que essas práticas são defeituosas e indignas de confiança e voltam às práticas tradicionais. É claro que deveriam saber de antemão que os alunos educados de maneira mais convencional se sentiriam ameaçados e chegariam até a resistir a práticas de ensino em que se insiste que os alunos participem de sua educação e não sejam consumidores passivos.

É bastante difícil comunicar isso aos alunos, pois muitos deles já estão convencidos de que não podem responder aos apelos para que participem na sala de aula. Já foram formados para se ver como desprovidos de autoridade, desprovidos de legitimidade. Reconhecer a responsabilidade dos alunos pelo processo de aprendizado é depositá-la onde, aos olhos deles próprios, ela é menos legítima. (HOOKS, 2013, p. 178).

Muito docentes ao experimentarem práticas emancipatórias no ensino costumam enfrentar uma resistência também por parte dos estudantes, além de toda estrutura escolar já condicionada a um ensino não dialógico, o hábito escolar coloca passivamente estudantes distantes de um processo de fala e responsabilidade.

Ao propor práticas não convencionais de ensino fui deixando o palco e o quadro serem cada vez menos usuais em minhas aulas, seria comum e por vezes (mais fácil), palestrar sobre os conteúdos esquematizando sínteses e projetar as informações no quadro, talvez adicionando vídeos, gráficos, imagens. - *Professora, espera eu copiar* -. E aquele maravilhoso silêncio quando vez ou outra perguntaria para os bons alunos respostas sobre o conteúdo.

Decidida em vivenciar práticas mais autônomas do aprendizado, criei momentos de centro vazio⁴⁴ onde podia compartilhar a responsabilidade do aprender com os estudantes, aqui, boas partilhas e vários momentos frustrantes. Barulho na sala, - *a professora não controla a gente* - Como proporcionar uma experiência discente engajada?

O fato de muitos nunca terem vivenciado experiências mais autônomas, causava mais caos do que imaginava e em mim via a necessidade de aprender a direcionar com mais atenção e trabalhar de acordo com o envolvimento da turma⁴⁵. A autoridade docente tão esperada e cobrada teve que ser aprendida, mas agora, por uma pedagogia libertadora.

Essa concepção desafiadora de autoridade foi debatida por Freire ao assumir que há uma autoridade docente democrática, que difere da “autoridade mandonista rígida”, excluindo a criatividade e a presença do educando, *que não pode aventurar-se* (FREIRE, 2013, p. 89).

Paulo Freire aponta que o exercício dessa autoridade democrática é o que faz com que a prática pedagógica de um professor engajado não se confunda com uma licenciosidade.

⁴⁴ Organizações de Centro Vazio (OCV) são organizações não hierárquicas, com estrutura de decisão horizontal e ação autônoma e empreendedora, sendo executadas de forma descentralizada pelos participantes. Disponível em <<https://medium.com/nossacidade/como-construir-uma-organiza%C3%A7%C3%A3o-centro-vazio-611439396d3d>> Acesso em: 24 jan. 2020

⁴⁵ Recentemente ao participar de um curso sobre metodologias ativas de aprendizado, tive contato com uma metodologia chamada estruturas libertadoras e decidi aplicar em sala algumas ferramentas. Sempre antes de começar o ano combinamos acordos para as aulas, de propostas de aulas diferentes pelos próprios estudantes a acordos de respeito e responsabilidade de todos. — Nós iremos aprender sobre esse capítulo juntos e explicarmos para nossos colegas. — Propus realizarmos um aprendizado baseado por rotação em estações, um grupo com o mesmo tema para aprenderem juntos e depois esse grupo se desfazia nos outros. Mesmo direcionando a atividade e mobilizando a participação de todos percebia que muitos se sentiam perdidos, outros se engajavam, eu não conseguia visualizar que aquela experiência estava sendo efetiva. Se estava conseguindo me manter atenta as necessidades da turma. Apenas em uma sala pude perceber esse envolvimento.

Há uma rigorosidade metódica do aprender-ensinar, sendo que, primeiro devemos nos reconhecer enquanto ser humano e presença no mundo.

Essa autoridade é apresentada justamente ao adotarmos o exercício da docência nas “práticas favoráveis à vocação para o *Ser Mais*” (FREIRE, 2013, p. 83). A autoridade coerentemente democrática está na liberdade dos educandos. “A construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela.” (FREIRE, 2013, p. 89).

Para além de um conhecimento engajado, uma prática docente democrática é atenta ao educando, é capaz de proporcionar um ambiente educativo, onde todos podem criar reflexões. Não basta ser crítico e impor um conhecimento sem ser democrático, sem perceber os processos de reflexão e interesse dos estudantes. “O fundamental é que o professor e os alunos saibam que a postura deles, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2013, p. 83).

2.4 Docência engajada: conversando com quem gosta de ensinar

Seria possível, então, compreender que a polaridade entre educadores e professores não instaura uma dicotomia, [...], mas antes, uma dialética que nos racha a todos, pelo meio, porque todos somos educadores e professores, águias e carneiros, profetas e sacerdotes, reprimidos e repressores. (ALVES, 1982, p. 88).

No CEPAE, juntamente com a professora Viviane e os professores Glauco e Allysson, participava de um grupo de estudos sobre docência engajada; escolas democráticas, movimento de apoio as escolas e as experiencias que atravessam esse ambiente, como as ocupações escolares, o enrijecimento e controle do ensino. Na época, estudos e discussões sobre o projeto escola sem partido. O grupo era muito diverso e os estudos, sempre dinâmicos. Hoje mantemos o grupo no *WhatsApp* com notícias sobre escola e educação principalmente em um âmbito político.

O grupo era composto por docentes de outros departamentos da Universidade e em sua maioria docentes da rede pública de ensino, mestrandas do PPGEB - Programa de Pós Graduação de Educação Básica do CEPAE. A participação no grupo de estudos mesmo sem discutir práticas pedagógicas favorecia um diálogo muito proveitoso e político sobre o fazer docente e a educação. A intenção ainda do grupo como programa de extensão estaria em

oferecer cursos com certificação para docentes, apoiar e visitar projetos, escolas e ações de professoras e professores.

Participar do grupo de estudos fez com que visitasse o CEPAE com mais frequência e me aproximasse dos docentes no colégio. Continuar visitando o colégio como um campo profícuo a pesquisa se deu pelas participações e conhecimento sobre as aulas da professora Viviane e das matérias optativas (eletivas) ministradas pelos professores Allysson e Glauco. Os três ainda comentavam de um projeto transdisciplinar envolvendo literatura, geografia, história e múltiplas áreas do conhecimento durante o ano letivo.

Na intenção de voltar ao CEPAE, envio mensagem para o professor de Geografia Glauco, repensamos em voltar as atividades do grupo de estudo sobre educação democrática. Combino de voltar ao CEPAE e nesse dia me encontro com o professor Allysson, fomos tomar um café e conversar sobre o ensino e a escola, nossas reproduções e invenções. Desde então, nas conversas com quem se entusiasma com a educação discutíamos projetos e refletíamos sobre nossa vivência docente. Nossos encontros me engajavam a repensar a prática de ensino escolar e sonhar outras práticas educativas.

Também me lembrei de um outro professor que muito me entusiasmava, peguei um livro do Rubem Alves na estante e me sentei para conversar com ele. Na curiosa conversa “Sobre jequitibás e eucaliptos” lembrava-me como o fazer humano pode ser uma produção de encantos e sentidos, basta que estejamos acordados para nos libertar das funções que o mundo nos coloca antes mesmo de conectarmos com aquilo que amamos fazer.

Fundamental é reconhecer aquilo que nos é próprio e aprender a diferenciar o que fazemos porque amamos e o que fazemos como função/profissão. As conversas seguiam lembrando sobre “amar, acordar, libertar e agir”. Nesse meio entre as coisas – *intermezzo* – pensamentos e táticas sendo costurados com o texto: encontrar prazeres, experiências criativas, lúdicas, criadoras de sentidos e de aprendizagens.

Em *Conversas com quem gosta de ensinar* (1982), Rubem Alves pensa o educador por uma *eutopia* engajada. Enquanto a profissão docente é engendrada por um ritmo da instituição (1982, p. 15) esse espaço gerenciado, dicotomizado, faz da educação e de educadores um campo ausente na instituição. A escola como tal opera uma mecânica independente dos seus membros, exerce um comando, um controle do tempo, da funcionalidade dos comportamentos, um controle da prática docente.

Como em meio a mecânica do ensino é possível reverberar os sentidos da educação? Como o fazer docente é despertado é acordado nos educadores? “*Que ato de feitiço fez adormecer o educador que vivia em nós?*” (ALVES, 1982, p. 21).

A escola fornece um currículo cheio de signos, mas vazio de sentidos, fornece um discurso para o aprendizado. Professoras e professores devem se reproduzir nesse discurso, adotam na sua prática docente um controle e repressão que não foi aprendido nas aulas de didática da graduação, mas no longo estágio da carreira docente com a soma de suas experiências estudantis e no convívio com a lógica escolar que reverbera pelos corredores, paredes, sinos, e por todos os participantes desse espaço.

O ensino e aprendizado é colocado como um fazer de conta, medido pelo número de punições e aprovações, pelas alternativas corretas, número de atividades executadas – copiadas, formulários carimbados, uma corrida para que o conteúdo seja passado, uma corrida até a aprovação, até o final do livro. A cada bimestre, a celebração pela pontuação na competição, ou o desânimo, o descrédito por uma performance que te comprova burrice, inaptidão, incapacidade para aprender ou ser bom.

Assim, o aprendizado passa a ser um discurso da escola, um discurso que não se conecta com a vontade ou o desejo de aprender, “nem aos que fazem de conta que ensinam, nem aos que fazem de conta que aprendem.” (ALVES, 1982, p. 22). O trabalho docente que em devir caminha pela autonomia e criatividade, passa a se configurar em um trabalho alienado, no desconforto de não ver a realização de seu trabalho, na angústia pela falta de sentido e motivação.

A ausência da subjetividade no aprendizado vai apagando a livre expressão criativa, – a que dúvida, a que se coloca no mundo–, que busca pela sua própria criatividade o entendimento. Assim, expressa suas reflexões, se mobiliza para um saber mais – *ser mais*. O tempo cronometrado, o excesso de informações a serem alocados na mente humana se desfigura de um tempo *aion*, um tempo da reflexão.

Professoras e professores na sala de aula, por vezes, não têm tempo de ouvir dúvidas, de instigar e gerar dúvidas, de deixar que os estudantes participem ativamente de um processo de aprendizado. A escola, em um tempo de linha de produção atrofia a mente humana, impedindo a expressão da criatividade que é força motriz para o aprendizado. Vai sedentarizando e condicionando o fazer docente a uma reprodução burocrática, desmobilizando à vontade e entusiasmo, o educador vai adormecendo, se apagando. O fazer docente volta a ser uma necessidade tanto por remuneração, tanto por cumprir metas e prazos, e não a realização de um projeto, a realização de um aprendizado.

O *ensinar-aprender* no campo artesanal do processo criativo, não está na lógica da linha de produção – uma necessidade produzida por um sistema que nos consome. Bem, não há indícios de que a instituição escolar esteja disposta a abandonar essa lógica fabril, da qual

ela também se constitui, como uma instituição de manutenção e reprodutora da sociedade industrial.

É preciso dizer, talvez, que essa instituição nunca esteve interessada na educação, que educação seria uma rebeldia, uma rebelião frente ao processo de dominação que ocorrem na escola. Nas configurações desse sistema, há uma rachadura, linhas de fuga, outros planos a serem descosturados.

No cotidiano dessas reproduções, táticas reverberam, táticas criativas, de resistência e sobrevivência. As táticas podem ser ocasionadas por qualquer participante do cotidiano, aqui me interessa ouvir e perceber as táticas docentes, aquelas que principalmente promovem sentidos. Aquelas que aproximam da consciência de si no mundo a um fazer consciente enquanto docente capaz de tensionar de recriar outras circunstâncias no espaço da escola, capaz de reverberar, mobilizar, inventar no cotidiano outras relações, espaços educativos.

O encontro com professoras e professores engajados por uma força molecular, reverbera espaços de aprendizado na resistência revolucionária do entusiasmo, na tática do encontro, do espanto e da curiosidade. – *é necessário reaprender, desaprender a escola pra reinventar o aprender, sonhar a educação*. Esses diálogos com educadores podem mobilizar espaços de criação, táticas e estratégias capazes de engajar uma educação, consciente, democrática e emancipadora.

Através do encontro com professoras e professores interessados em emergir práticas e táticas, experimentações em alisamento que permeiam a estrutura escolar, práticas docentes engajadas podem ser produtoras de novos agenciamentos. Ao passo que se desterritorializa processos de pensamento sobre as relações engessadas no espaço escolar, torna-se possível também a condução de uma nova ação reflexiva.

Produzir outros agenciamentos significa reconhecer as relações já preestabelecidas, propor rupturas, movimentos insurgentes, linhas de fuga, rizomas no espaço predominantemente estriado, estruturado.

Capítulo 3 - Uma reflexão sobre a experiência docente

“O sonho viável é pensar diariamente a própria prática; é a descoberta incessante de perceber e demarcar existências de espaços livres; é a liberdade da utopia” (FREIRE, 1970, p. 99).

Esse capítulo abriga a experiência etnográfica de acompanhar no espaço tempo da escola, experimentações da prática docente, acontecimentos provocados por eventos na escola, o meu reencontro com o professor Allysson entre táticas criativas e de resistência, café e prosas poéticas pelos encantos e desencontros da educação.

Aqui, entramos novamente no colégio, descrevo seu histórico, e a organização de alguns projetos. Como diário de campo o texto se constrói por conversas nos corredores, observação de algumas aulas de história e a apresentação de atividades dos estudantes. Há também o encontro com a experiência de pesquisa e intervenção em um trabalho de conclusão do ensino médio. Esses relatos foram produzidos em quatro/seis encontros no CEPAE durante o último semestre de 2019.

Estava afastada do CEPAE ainda na tentativa de criar outra rota para minha pesquisa na qual, como educadora, também pudesse buscar uma maneira de me sentir entusiasmada. Estava muito cansada do espaço escolar/sala de aula, não via táticas ou estratégias criativas no meu dia a dia de professora e não enxergava com tanto entusiasmo tais práticas no cotidiano do CEPAE.

Ainda com muita resistência voltei ao colégio no final de setembro, em alguns momentos do texto ainda não havia decidido se continuaria minha pesquisa no colégio. Minha intenção era convidar educadores entusiasmados com um aprender democrático a partilharem e construir experiências criativas em colaboração.

A finalidade de reuni-los em um espaço acolhedor seria a de fortalecer uma docência engajada e perceber os rizomas a serem criados entre o coletivo de educadores e assim descrever os encontros e as narrativas docentes, tanto em experiências que não se efetivaram e as dificuldades no meio do caminho, quanto em ideias e práticas educativas que poderiam criar espaços educativos dentro da escola.⁴⁶

⁴⁶ A formulação desses encontros foi baseada na metodologia de criação de projetos Dragon Dreaming, uma abordagem engajada e divertida para mediar realizações coletivas. Em seu fundamento os projetos são desenhados de forma cíclica e por todos os participantes. São esses, do celebrar ao sonhar, do sonhar ao planejar, do planejar ao realizar, do realizar a celebrar. Ao construir um círculo dos sonhos, definimos um projeto e planejamento para que ele possa ser realizado, tudo isso mediado por uma consciência e partilha em grupo.

Após retornar ao colégio no início de seu ano letivo, propus uma conversa com a professora Viviane, Allysson e Glauco. Nesse encontro, descrevi a relação dos docentes com a escola e educação, suas experiências, perspectivas e invenções no contexto do cotidiano escolar.

Não estou aqui, descrevendo todas as variáveis educativas que surgiram na escola durante a pesquisa, esse texto é sobre o meu caminhar na escola e os contatos estabelecidos nesse caminho. Não chegando a nenhum lugar, esse texto é sobre navegar, se afogar e mergulhar em pequenas paragens no cotidiano escolar.

3.1 Aula chata – A escola que queremos

*Fui ensinada a não deixar as crianças falarem
A me sentir ofendida com o barulho, com o movimento do corpo de
alguém, enquanto eu, com raros intervalos, palestro sobre a aventura
do conhecimento.*

*Conhecimento que me dá o título da palavra, o poder da palavra, o
poder de autorizar ou não um pensamento, uma criatividade, um
comentário.*

*Eu fui ensinada a ordenar um rebanho, eu fui ensinada a não permitir
que as crianças se decidam ou se organizem.*

*Fui ensinada a controlar o tempo, a controlar a sede, a controlar a
vontade de fazer xixi, controlar a vontade de falar, de levantar e de
sentar.*

Fui ensinada a controlar a leveza, a controlar o desejo, controlar o rir.

*Fui ensinada a ser temida, a punir a ousadia, a curiosidade,
a punir um sonho, uma verdade, uma vontade.*

*Fui ensinada a nomear um outro;
burro, desinteressado, agitado, mal-educado, inteligente, malandro,
preguiçoso, mal caráter.*

*Fui ensinada a me comportar como dona das pessoas e das palavras.
Mas eu, não era assim.*

*As crianças foram ensinadas a ficarem em silêncio, pois não teriam o
que dizer. Foram ensinadas a não falar e mascarar seus sentimentos.*

*Foram ensinadas que não sabem e que não poderiam ensinar.
Ensinadas que são irresponsáveis e ainda incapazes de conhecer o
mundo.*

*As crianças foram ensinadas a serem assim, mas, não eram.
(fevereiro, 2019)*

“Mande todo mundo ficar em silêncio e enfileirado, não deixei ninguém atrapalhar, passei o conteúdo” – assim falou um professor enquanto despretensiosamente comentávamos sobre nossas experiências docentes. Eu também considerei algumas experiências de como havia ficado irritada com uma turma em uma atividade fora da sala, – não consigo contar o número de ameaças que fiz ou quantas vezes olhei furiosa para alguns estudantes.⁴⁷

Enquanto professora em transformação, a escola foi se tornando um desafio cada vez mais real, como tornar-me educadora? Como lidar com a euforia enfileirada? Em alguns casos ainda demandando atenção, em outros, o avesso – silêncio, vazio, invisibilidade, – um desânimo uniformizado.

- Eu não estou aqui pra ouvir suas angústias, sonhos, pensamentos e reclamações. Senta direito, da próxima vez que ouvir sua voz vai pra fora.
– *Professora, manda ele pra fora* – Alvorço na sala.

Tem dias que não dá para repensar a docência, a prática de uma educação bancária se estrutura no cotidiano escolar, e respirar com leveza é a minha fuga desse cotidiano – uma invenção.

Na parede da universidade⁴⁸ um aviso: *aula chata*. Sempre pensei que só estudantes poderiam cunhar esse termo. “Aula chata”, ficar esperando o tempo passar, fingir que está prestando atenção, aula que não dá tédio, um momento para ficar acomodado e incomodado. A aula que tanto faz estar ou não ali.

Nos fazeres docentes “hoje eu dei uma aula chata”, é primeiro um exercício de empatia com aqueles que nos assistem, também um retorno à memória de estudante, depois, uma reflexão sobre o que estamos fazendo, o que havíamos planejado e sonhado a respeito da nossa profissão. É sobre os sentidos que deixamos de criar, anestesiados pelo estresse, pela necessidade de controle quando as coisas não saem como foram planejadas, é o cansaço de todos (estudantes e professores), e para alguns, quando o tempo de aprender é capturado por um longo discurso de ameaças.

Uma prática educativa para a autonomia (FREIRE, 2013) não é sobre agir conforme a vontade discente, é mobilizar em conjunto uma vontade de aprendizado. Ao acordar com uma pergunta de Rubem Alves na cabeça, deparei-me com uma contestação nada amigável em relação à educação. - *Será verdade que a educação é um processo para fazer com que*

⁴⁷ Diálogos reinventados, escritos por um atravessamento de experiências enquanto estudante, professora, enquanto insatisfeita e entusiasmada.

⁴⁸ Durante a graduação sempre antes de entrar no prédio das Humanidades lia em letras garrafais o dizer de alguém cansado. – Aula chata.

cada indivíduo atualize suas potencialidades ou exatamente o inverso? (ALVES, 1982, p. 76) Que conversas democráticas sobreviveriam a um dia tumultuado, conteúdos atrasados, cansaço, multifocos de conversas e confusão na sala de aula?

Enquanto isso, nessa sala ressoa o conflituoso mérito na profissão docente de domesticar as paixões juvenis, os corpos que se rebelam. Domesticar os incômodos e as vontades, quiçá, uma receita mágica para produzir atenção, concentração máxima dos estudantes, um esforço para um acordo de como deve se dar o aprendizado.

O sentindo de ensinar vai se desligando do aprender. No cotidiano escolar o sentido de ensinar, passa primeiro pela exigência de uma nota, depois pela exigência de passar um conteúdo – os afetos também passam por aqui –. Mas, essa diligência à grade escolar acomoda os sentidos do aprender ... *e no final o processo se desemboca na reprodução* (ALVES, 1982, p.62)

Foi um acordo silencioso que me colocou para assinar, emaranhada por um jogo de ideias e estruturas, meu corpo foi sendo ensinado, tencionado a controlar. Assim como o estado detém a violência legítima, o direito à violência, professores detém o grito legítimo, o barulho legítimo, o *bullying* legítimo, a violência legítima... A garantia do silêncio e da ordem na sala de aula é fundamental para uma prática escolar, ao docente, cabe expressar essa capacidade, seja por carisma, medo, ou pelos dois.

Como nos desprender dessa condição, como aprender uma prática educativa que se entusiasma, que ouve, que produz sentidos? Será possível enquanto docente invadir uma realidade dada, inventar outras maneiras de estar na escola, e assim, permitir uma ação criativa, reflexiva, uma educação para autonomia, uma educação em *devir*?

É compreensível que cada pequeno educador e cada pequeno aluno se sinta imensamente atraído pela opção de deixar como está [...] se as pessoas não forem capazes de ouvir entender, amar e lutar juntas, ficaremos a mercê da autonomia das instituições. (ALVES, 1982, p. 47).

Em meio a um sistema de educação escolar não posso desconsiderar as estruturas coercitivas da lógica de ensino como se elas não existissem. O entusiasmo democrático, a práxis educativa pode até visitar a escola, mas não é frequentadora ativa, *mais se parece com o estudante rebelde que é mandado embora*, é a pulsão de criatividade silenciada, embebecida pelas regras burocráticas de controle e produção.

Hoje me encontrei novamente com o professor de história, havíamos conversado sobre possibilidades didáticas e ideias para suas aulas em uma turma de 6º ano. Seria em torno de conteúdos sobre Grécia, Roma e China e sua intenção era de explorar essas questões

no campo da escola educação, com uma proposta para a turma sobre “qual escola queremos?”.

Na sala de aula em roda alguns estudantes levantaram tensões em relação ao relacionamento entre eles em sala — havia naquele momento um clima de certa violência, deboche e euforia — O professor mediou a discussão, entregou um papel para os estudantes – *Aprendendo no caminho entre chineses e gregos* – uma coletânea de frases de Confúcio e o poema *Ítaca* de Kaváfis. Alguns estudantes realizavam a atividade proposta enquanto o professor viajava atividades passadas.

Um estudante ao meu lado perguntou o que achava do feminismo devolvi a pergunta a ele enquanto me dizia ser uma atividade de outra disciplina⁴⁹. Em roda o professor atento à fala dos estudantes lembrava sobre as discussões em outras aulas sobre a escola. — *Meus pais se sentem livres de mim quando venho para a escola; isso aqui parece uma prisão; acho que não tinha que ter escola; temos que vir pra escola para aprender e depois trabalhar.*

Naquele dia lembrei que muita coisa havia deixado de fazer sentido na escola, e uma dessas coisas parecia ser o aprendizado. Diante do sentimento de entusiasmo e pertencimento quase nulos ao realizarem as atividades escolares, indagava-me como a escola cumpre mais um papel de obrigação de produzir do que percepções sobre o aprender.

Conversava com um estudante de química que estagiava no colégio antes da aula, ele comentava de sua vivência no estágio relatando uma necessidade de buscar formas e experiências que pudessem proporcionar uma autonomia docente. Relatou-me sobre livros e conteúdos que abordavam uma prática docente criativa na escola, porém não havia experienciado tais práticas nem enquanto estudante, nem enquanto estagiário.

— O que você acha da formação docente no seu curso? perguntei.

— *Vou falar do estágio, aqui no CEPAE é muito engessado, os professores de estágio incentivam a experimentação, mas quando você vê a aula dele é uma aula tradicional e engessada.*

— Você tentou fazer algo diferente?

— *Sim, cheguei animado, mas tem que seguir a apostila, não dá muita liberdade de ouvir os estudantes ou propor algo diferente. Acho que ela já foi mais aberta, os professores leem os livros, mas não refletem na prática deles.*

⁴⁹ Percebi que muitos estudantes acumulam atividades escolares, constantemente assistia uma prática muito usual de estudantes de copiarem as atividades dos colegas, ou realizarem atividades extras em sala durante as aulas.

Durante a aula anotava algumas percepções que talvez pudessem ressoar como atividades com os estudantes, ideias para compartilhar com o professor pensando em um entusiasmo docente para uma motivação discente. Caixa, papeis, caneta, escuta, uma roda de conversa, um experimento, uma tática. Como encontrar um aprendizado que faça sentido na escola se os signos do aprender estão capturados por um discurso de produção, educação bancária?

Nos movimentos de tensão e alvoroço em sala o corpo docente precisa lidar com um corpo displicente e indisciplinado. Um peso jogado constantemente para os docentes em estabelecerem a punição e controle. É somente nas dimensões de um exercício, de um fazer docente engajado que reverberamos situações menores, de experimentação do cotidiano, criação de relações possíveis.

Depois da aula nos encontramos com uma professora, e durante o almoço mantínhamos a conversa sobre a escola. A professora comentava preocupada sobre a falta de interesse e de responsabilidade dos estudantes, ao mesmo tempo que se ocupava em produzir suas aulas e levar bons textos. A troca de experiência produzia relatos sobre o dia a dia na sala de aula e os projetos dos docentes, além de pensarem em possíveis parcerias nas suas práticas cotidianas.

Aparentemente há um conflito em relação à maneira de lidar com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental 6º e 7º anos, e a escola aqui, poderia imprimir outro ritmo aos estudantes, mediar para relações de autonomia, sem exercerem uma licenciosidade em relação a disciplina. A falta de comprometimento e indisciplina se tornava uma preocupação central e uma contradição frente à preocupação docente de mediar um aprendizado pela autonomia. O controle para que os estudantes estejam disciplinados também poderia ser uma maneira para que não se autodisciplinem, alimentando a falta de participação e autonomia.

Pude perceber que há um diálogo e consenso entre muitos docentes de uma perspectiva de ensino para uma formação integral dos estudantes, essa perspectiva já coloca em evidência uma atuação da escola e docentes que difere de modelos e propostas de ensino conteudistas. O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação CEPAE-UFG dispõe em seu registro e em seu histórico elementos que promovem uma prática pedagógica em amplitude por adotarem práticas para além do ensino como pesquisa e extensão, e configuração das atividades docentes também voltadas a pesquisa.

3.1.1 O CEPAE pesquisa e extensão – Mestrado, TCEM e Circula

O CEPAE tem como proposta em seu Projeto Político Pedagógico - PPP⁵⁰ aliar uma práxis pedagógica crítica e emancipatória em conjunto com fundamentos teóricos e metodológicos sustentando as ações no campo do ensino. O antigo colégio aplicação vinculado à Universidade Federal de Goiás - UFG nasceu como um laboratório de técnicas e processos didáticos visando o desenvolvimento da pesquisa e ensino. Os docentes seguem o mesmo regimento da universidade com o vínculo acadêmico e continuação da produção⁵¹. Também é o campo para a maioria dos estágios de licenciatura da UFG. Um colégio para ser um campo de experimentação de ensino, pesquisa e extensão.

O ingresso dos estudantes no CEPAE-UFG se dá por meio de sorteio eletrônico, há uma extensa concorrência em relação ao número de inscritos e vagas, muitas famílias almejam uma matrícula no colégio ao mesmo tempo muitas famílias não tem informações de acesso e até mesmo desconhecem o colégio. Há uma realidade social diversa dos estudantes, no entanto em sua maioria as famílias possuem acesso a tecnologias digitais e em muitos casos com formação superior.

Em sua maioria os docentes atuam com dedicação exclusiva ao colégio, atuando para além das aulas com projetos de pesquisa e publicações. O convívio com a escola favorece um ambiente de mais autonomia e aproxima uma relação mais afetiva com os estudantes. É fácil encontrar com os docentes em seus departamentos ou nos corredores, e muitas vezes desenvolvem projetos de pesquisa com estudantes da graduação juntamente com secundaristas no colégio.⁵²

O CEPAE conta com um programa de pós-graduação mestrado profissional em educação básica desde 2013 (no mesmo ano inicia-se a proposta de TCEM para o ensino médio), e em sua maioria os estudantes do mestrado profissional atuam em escolas públicas, as pesquisas desenvolvidas perpassando por variadas áreas do conhecimento do ensino

⁵⁰O Projeto Político Pedagógico - PPP representa a dinâmica educacional praticada no colégio, desde sua estrutura física administrativa a fundamentos metodológicos evidenciando as práticas de ensino, pesquisa e extensão.

⁵¹ “Os professores dessas instituições são doutores, mestres e pesquisadores envolvidos com o ensino nos níveis pré-escolar, básico, médio e superior. Os Colégios de Aplicação apresentam propostas inovadoras de reforma escolar e destinam-se a educar alunos e formar futuros professores. Por essa razão e graças ao nível de competência de seu corpo docente, tais escolas oferecem um alto padrão de ensino, permitindo aos estagiários observar abordagens pedagógicas eficazes.” Disponível em: <<https://www.cepae.ufg.br/p/895-trajetoria-e-funcoes>> Acesso em 15 out. 2019

⁵² Nas relações cotidianas da escola o fator tempo de vivência no colégio principalmente nas atividades de contra turno influencia na construção de uma afetividade aproximando estudantes e professoras/es.

escolar. Além da pesquisa teórica há um enfoque na realização produto/ação a ser colocado em prática.

A intenção de criar um programa de pós graduação na unidade surge pelo aumento do quadro de docentes qualificados como doutores, a expansão de grupos de pesquisa vinculados ao colégio e a demanda de pesquisa com maior vínculo com as atividades de nível superior.⁵³ Ao repensar outras formas de contribuir com a formação docente e aprofundar as pesquisas e projetos de extensão no colégio entre o ano de 2008 e 2012 a ideia do programa se consolida sendo aprovada pelo conselho da unidade e a demanda começa a ser atendida através do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (PPGEEB, 2017).

O vínculo do centro de ensino com a educação superior promove no colégio uma abertura à pesquisa não só para os docentes e estudantes universitários. Os pilares da universidade formados pelo ensino, pesquisa e extensão, aproximam os estudantes da educação básica a participarem de projetos e desenvolverem pesquisas durante seus anos de formação. A produção científica sendo imprescindível na carreira dos docentes promove a publicação de muitos materiais vinculados a pesquisas e práticas de ensino no colégio.⁵⁴

Em uma parceria entre professores do CEPAE e a RIEC – Rede internacional de escolas criativas, foi lançado o livro *Veredas Escolares* (2014 -2016) que descreve em seus variados artigos experiências criativas de ensino e aprendizagem no CEPAE. A RIEC foi criada com fins de partilhar e fortalecer práticas de ensino, pesquisa e formação. A RIEC considera que *a escola é uma instituição educativa que tem desenvolvido projetos com indícios de cultura criativa e inovadora nas últimas décadas*. Por mediar pesquisas e experiências pedagógicas o colégio já se encontra em um percurso que assimila outras práticas educativas, como indica o artigo de Colherinhas e Faria (2014, p. 7).

O CEPAE é um dos colégios de aplicação das universidades federais do Brasil, sendo também o centro de estágio preferencial dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás, contudo desfruta de autonomia e condição diferenciada de trabalho. Diferentemente dos demais Colégios de Aplicação do Brasil (CAs) os docentes lotados no CEPAE/UFG são da carreira de Magistério Superior Federal (MSF), ou

⁵³ “A partir de 1999, a contribuição da Unidade à formação universitária, que era limitada a campo de estágio supervisionado das licenciaturas da UFG, passou a se dar também em nível *Lato Sensu*, com o oferecimento de cursos de especialização presencial e a distância, além da institucionalização de programas de extensão e de pesquisas científicas aplicadas à escolarização básica, em parceria com a Secretaria do Estado da Educação e de outras Secretarias Municipais de Educação, em Goiás.”
<<https://pos.cepae.ufg.br/p/6909-historico>>

⁵⁴ O colégio possui um periódico revista chamado Poliphonya, ligado ao PPGEEB.

seja, seu corpo docente compõe, efetivamente, o quadro de professores da UFG. Por determinações legais, e diversamente do que ocorre entre professores de escolarização básica tanto da rede pública quanto privada, para os quais não há necessariamente exigência de pós-graduação, os professores do CEPAE/UFG são doutores e mestres, como determinam os editais dos concursos para docente da Universidade e atuam como pesquisadores dentro de suas áreas de interesse.

No início do artigo sobre o trabalho de conclusão de curso desenvolvido no CEPAE, os autores relatam sobre os problemas da didática tradicional que não acompanha o uso de novas tecnologias, nem de novas demandas do século XXI. Sobre a configuração do ensino e a questão docente apontam:

Os professores também são engessados pelas determinações curriculares, que deixam pouco espaço para o desenvolvimento de propostas inovadoras. [...] O que prevalecia – e ainda hoje – é a transmissão passiva de conhecimento por parte de um “detentor do saber”, o mestre, aos alunos, tratados como receptáculos neutros e iguais entre si. (COLHERINHAS e FARIA, 2014, p. 93).

Apesar de todos os empecilhos na escola, os autores ressaltam a importância de os docentes buscarem formas inovadoras para abordar questões e possibilitar que os estudantes busquem seus próprios caminhos de aprendizado. Como compõem o quadro de professores efetivos da Universidade, também desenvolvem pesquisas, são mestres e doutores e desenvolvem suas atividades docentes no ensino básico, realizam atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Além da oferta das disciplinas e o cumprimento do plano de carreira, os docentes participam de várias outras demandas da educação básica, como conselhos de classe, reunião de pais, eventos festivos da escola etc. Em meio a justificas de autonomia no aprendizado discente por meio de pesquisas com os estudantes a criação de um trabalho de pesquisa discente surge pela necessidade das produções científicas dos docentes no CEPAE. Com isso a produção dos professores se torna inviável em muitos casos.

Com o objetivo de, por um lado, interromper o circuito e reverter um quadro que, no limite, levaria à inviabilidade das atividades da escola e, por outro, reconduzir o colégio para sua vocação de pesquisa, o que é um manifesto desejo dos professores, em 2013 o professor de Física, Dr. Guilherme Colherinhas, propôs a criação da disciplina TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) para o 3o ano do Ensino Médio. Como na graduação, o TCC passou a ser obrigatório para a formatura dos alunos no EM, mas no Cepae ele funciona como uma disciplina. O aluno deve escolher um orientador dentro do quadro de professores da unidade de acordo com seu

interesse e desenvolver um trabalho de pesquisa. (COLHERINHAS e FARIA, 2014, p. 95).

O Trabalho de Conclusão de Curso iniciado em 2013 tem proporcionado a discentes e docentes a possibilidade de uma prática de pesquisa em desenvolvimento com a autonomia dos estudantes e o retorno das pesquisas acadêmicas no CEPAE. Para alguns estudantes além de proporcionar um momento de aprendizado ativo, possibilita ainda a experiência da pesquisa e escrita acadêmica, e outros modos de vivenciar a escola. Em entrevistas com estudantes do CEPAE que realizaram o TCEM, Jordanna Fonseca descreve a seguinte experiência:

A monotonia das salas de aula, tarefas e conteúdos pré-selecionados muitas vezes atrofiam a criatividade do aluno que se sente incapaz de pensar além daquilo que ele transcreve da lousa para o caderno ou escuta numa explicação. Não há razão para que ele vá além. Até porque tudo o que ele espera é passar de ano e a escola, muitas vezes, não exige mais que isso. No entanto, apesar de, na maioria das vezes, parecer entediados com o cotidiano escolar, é bem provável que cada adolescente carregue consigo algum pensamento inquietante a respeito do mundo. Não importa em qual área do conhecimento essa inquietação se enquadre. Seja nas ciências exatas, biológicas ou humanas. (COLHERINHAS e FARIA. 2014, p. 98).

Além do currículo tradicional os estudantes escolhem no contra turno disciplinas eletivas oferecidas, por vezes a temática dessas aulas dialoga com a pesquisa dos docentes e são oferecidas por uma temática transdisciplinar podendo ser ministrada por mais professoras e professores. A escola funciona em período integral sendo o contra turno uma rotina mais oscilante, com atividades não obrigatórias como oficinas, grupos de estudo, aulas de reforço.

O espaço-tempo vivido na escola por professores e estudantes promove em muitos casos uma parceria e autonomia pelo convívio. Em muitas aulas assistidas pude observar a abertura ao diálogo, indagações e sugestões aos docentes.

A constituição do CEPAE como escola vinculada à universidade, pesquisa e extensão já o diferencia de um modelo escolar visto como tradicional. No campo do ensino, o incentivo à pesquisa aproxima o colégio de práticas pedagógicas que integram o educando a um aprendizado para autonomia, e esse é um dos fatores que facilita na construção de um conhecimento coletivo baseado no princípio de uma educação dialógica.

Interessante ressaltar o plano de carreira dos docentes que difere de professores contratados e concursados da rede pública e privada de ensino. Os docentes dispõem em sua

carga horária tempo para planejamento e pesquisa, recursos para adquirir livros, participar de eventos e congressos e autonomia para gerir as diretrizes do colégio, atuam como coordenadores e diretores, participantes do conselho diretor.

Independentemente das atribuições que o privilegiam enquanto centro de ensino, percebe-se que as relações usuais em sua estrutura escolar ainda estão vinculadas a uma educação bancária. Essa estrutura não é notada apenas nas paredes, no tempo cronometrado, nas propostas avaliativas, mas a todo modelo escolarizante, que permeiam os corpos dos que frequentam a escola.

Presenciei em muitos momentos uma abertura para a participação estudantil muito maior do que em outros colégios visitados, muitos professores se comprometem em um fazer docente atento que se aproxima de uma educação dialógica. O fato de cursarem disciplinas eletivas durante o contra turno e a participação de estudantes em pesquisas também é um fator que proporciona essa abertura no diálogo na participação discente.

Pensando na escola que queremos, o Projeto Circula – Mostra de Ciências, Arte e Cultura do CEPAE é um encontro de atividades de extensão da comunidade escolar do CEPAE, um evento anual onde os projetos desenvolvidos na instituição são apresentados. Produções artísticas, culturais, acadêmicas, apresentação de projetos de pesquisa e trabalhos de conclusão de curso.

Aproximando uma vivência de autonomia com estudantes o programa prevê um aprendizado transdisciplinar vinculando a participação ativa dos estudantes em projetos de pesquisa. O Circula se concretiza com a exposição do desenvolvimento das atividades anuais, há oficinas temáticas oferecidas por estudantes de graduação e estudantes do colégio, salas temáticas, mostra de atividades das turmas, apresentação de posters e pesquisas sendo desenvolvidas.

Na construção do projeto entende-se a escola como um espaço aberto a ser usado pelos estudantes-pesquisadores e à visitação da comunidade. O projeto passa por variadas áreas de conhecimento, em uma intenção transdisciplinar recria espaços de aprendizado em conexão com a multiplicidade de saberes, reinventa o tempo de aprender na escola.

Em seu eixo central circulam fazeres entre ciência, cultura e arte. Na formação discente proporcionada na dinâmica do colégio os estudantes aproximam suas pesquisas em sua maioria de seus interesses usuais e cotidianos, nos corredores encontrava pesquisas sobre jogos, cinema, saúde, influências culturais de outros países como pesquisas relacionadas à cultura coreana, pesquisas sobre questões ambientais, estudos de física e até mesmo

pesquisas sobre o colégio, as relações, vivências e experiências, entrevistas com trabalhadores do colégio, estudantes, docentes.⁵⁵

Há um extenso material de produção científica sobre o CEPAE, e nesse processo de auto atualização, discentes e docentes aproximam sua trajetória e pesquisa da cotidianidade, vivências e troca de experiências entrelaçadas com o Colégio.

Em Veredas Escolares II no artigo Projeto Circula e sua rotação pelo ensino, pesquisa e extensão no CEPAE, Silva (2016) descreve sobre o Projeto Circula e sua relação dinâmica com o ensino:

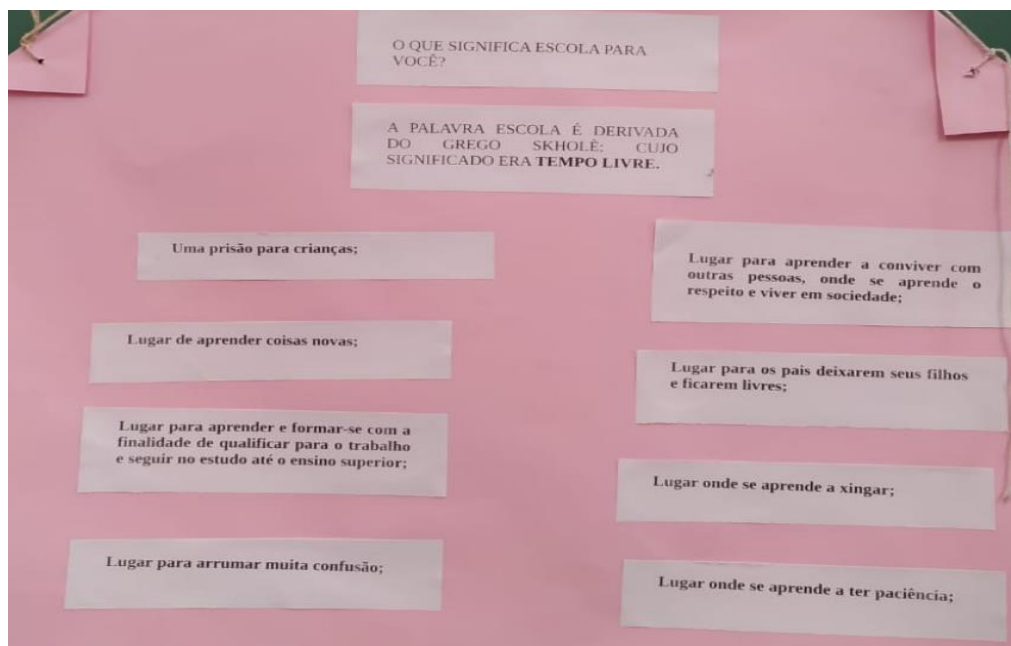
O produzir conhecimento em vez de usar o já pronto; o investir na educação estética e na educação dos sentidos por meio da poiesis (fazer); o dar acesso aos códigos de produção e de apreciação artísticas; a familiarização, o reconhecimento e a valorização da cultura popular são condições que, proporcionadas aos alunos, podem filiar a escola a essa condição de reinvenção e de inserção em um processo mais amplo de emancipação, humanização e afinamento dos sentidos daqueles que nela estão envolvidos. [...] Aparentemente na contramão desse ambiente externo agressivamente pedagógico, a cultura, a arte e a ciência na escola podem oferecer-se ao aluno e ao professor como possibilidade transformadora. (SILVA, 2016, p. 37).

Os corredores eram espaços de exposição de *posters* e aula aberta sobre as pesquisas, e ali na entrada haviam três estudantes do 6º ano entregando um convite: *Venha conhecer a escola que queremos na turma do 6º B*. Elas me reconheceram como a professora que visitava as aulas de história nas terças-feiras, conversamos um pouco e disse que logo iria visitar a escola que elas haviam criado.

Alguns enfeites deixavam a entrada da sala como um portal, e ali oito escolas sonhadas, e um quadro cheio de indagações montado pelo professor com memórias do que havia sido trabalhado e com a fala de muitos estudantes sobre a escola.

Dois cartazes fixados no quadro, um levantando o tema *Que Escola Nós Queremos* e o outro as impressões dos próprios estudantes sobre a escola: *O que significa a escola para você?*

⁵⁵ Durante as pesquisas pude perceber grande quantidade de material sobre relatos de experiência de atividades de docentes e discentes no CEPAE, em uma coletânea de comemoração CEPAE 50 anos encontrei variados textos sobre a memória do colégio, considero essa experiência como uma tática criativa e de resistência de fortalecer e manter a memória dos aprendizados que caminharam pelo colégio.



Ao lado uma citação da LDB⁵⁶ e do projeto político pedagógico do CEPAE⁵⁷

Na *escola que queremos* muitas intenções dos estudantes cabem dentro do projeto político pedagógico da escola e da lei de diretrizes e bases da educação e as frases dos estudantes parecem dialogar com a BNCC⁵⁸ - além de reivindicarem pizzas às sextas-feiras e outros momentos prazerosos.

No quadro de inquietações dos estudantes capturadas pelo professor, as frases traziam questões como o espaço físico da escola, merenda escolar, a relação com os professores, inclusão, segurança, tecnologia, empatia, questões econômicas ligadas ao país e até mesmo

⁵⁶ LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Disponível em < <http://fat.udesc.br/leis/ldb/ldb1.pdf> > Acesso em: 15 de jan 2020

⁵⁷ “[...] é fundamental que cotidianamente se reflita sobre a organização do trabalho pedagógico, pois a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática necessita de uma escola progressista que avalie as contradições presentes tanto no indivíduo quanto na sociedade. É necessária a construção de uma práxis histórica que forme sujeitos autônomos para o exercício da emancipação humana, artífices da liberdade na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.” PPP- CEPAE, (2013, p.13) Disponível em < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/PPP_2013vers%C3%A3o_final.pdf > Acesso em 15 jan 2020

⁵⁸ (Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orienta as diretrizes escolares a toda educação básica, desde 2018 implementa mais quatro competências e habilidades que devem direcionar a educação, sendo esses: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

discursos políticos como a escola sem partido⁵⁹. Os diálogos sobre a escola passavam pelas necessidades vividas no cotidiano escolar e nas relações vividas fora dele. Vejamos o quadro:

[...] educativa e divertida [...] escola companheira [...] escola livre, sem violência [...] com bastante entretenimento	[...] que ajude a natureza [...] que melhore a economia do país [...] justa [...] ensine a não colar	[...] mais divertida [...] mais limpa [...] mais organizada
[...] onde todos sejam iguais [...] tenham recursos para investir [...] que inclua	[...] com professores qualificados [...] estrutura boa	[...] com um lanche pesado para não sentir fome antes das 12:30 [...] lanchinho leve no início das aulas [...] recreios mais longos [...] menos aulas
[...] censurar mais quem entra e sai [...] uma escola mais segura	[...] com interclasse toda semana [...] que não tenha rivalidade	[...] é bem grande [...] tem várias matérias diferentes como aula de audiovisual [...] tarefas no tablet (não teríamos que escrever mais nada) [...] verde e azul pastel
[...] com menos aulas [...] mais aulas de educação física [...] sexta da pizza [...] mais tecnologia	[...] com um espaço que dá pra todo mundo ficar [...] com lanches bons [...] sem valentões, sem um melhor do que o outro	[...] tenha educação de alta qualidade [...] onde tem tudo pago
[...] uma escola limpa [...] toda pintada [...] professores muito bons [...] que não tenha prova difícil (não tenha prova oral) [...] que tenha banheiros nas salas [...] armários espaçosos	[...] mais rígida [...] sem definição partidária (professores não podem exercer sua opinião política) [...] com liberdade de opinião [...] venda de lanches para arrecadas fundos [...] particular, mas será publica para famílias de baixa renda	[...] escola para o futuro tem respeito, empatia, conhecimento [...] comidas melhores [...] com recreio de uma hora

Fixado abaixo do cartaz o artigo 205 da Constituição Federal: *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]*. Na intenção de compartilhar o que a legislação diz sobre os direitos e deveres relacionados à educação. Ao se espantar pelas

⁵⁹ Um movimento político contra “doutrinação ideológica” nas escolas, a proposta consiste em averiguar na atividade docente qualquer ato que possa ser considerado ideológico. No projeto escola sem partido a intenção é criar uma lei “contra o abuso da liberdade de ensinar”, para isso incentiva que um cartaz com diretrizes do movimento seja afixado em todas as escolas. Disponível em< <https://www.programaescolasempartido.org/por-uma-lei-contra-o-abuso-da-liberdade-de-ensinar>>. Acesso em: 10/04/2020

necessidades de privatização da escola sua intenção foi rememorar que a educação é um dever do Estado assegurando a garantia da educação como um direito para todos.⁶⁰

Nas pautas apresentadas, poucos estudantes sonhavam um espaço educativo diferente do que está dado. Os signos da escolarização e os discursos políticos do momento já estavam no plano de pensamento dos estudantes, talvez fosse preciso reinventar os signos da escola, criar outros agenciamentos.

3.1.2 Que escolas nós queremos?

Agora estou aqui, em um devir, observando o balanço de alguns estudantes em cima da árvore, outros experimentam uma brincadeira com os objetos da natureza, o dia chuvoso e nublado compõe o cenário, pega-pega, queimada, alguns se dependuram na árvore, o sinal já bateu, se abraçam, dançam, se amontoam e se empurram.

Filmava com os olhos o recreio, - o momento do inusitado -, uma suspensão do cotidiano. Acompanhando o projeto de escola dos estudantes do 6º ano me espantava a rigidez que a maioria tinha imposto às suas escolas, o cenário tecnológico e as excelentes aulas em sua maioria expositivas eram o projeto de muitos grupos. A perspectiva de excelência se enquadrava em uma lógica do mercado e a maioria das escolas sonhadas, mais se parecia com uma réplica de instituições privadas altamente elitizadas.

As idealizadoras e idealizadores dos projetos apresentavam suas escolas, a estrutura, as políticas internas com suas regras, o quadro de matérias obrigatórias, os valores de salário de toda equipe escolar. A exemplo do CEPAE, a maioria das escolas tinha como componente a contratação de professores doutores. Exceto em uma escola em que docentes seriam robôs.

Dentre as nove escolas visitadas, três seguiram um certo voo para a imaginação. A proposta da escola era livre, a sugestão seria a de que inventassem uma escola da maneira que imaginassem. As escolas em sua maioria foram pensadas em grupos de dois a cinco estudantes. A escola Caminho para o Futuro e Do Futuro foram projetos individuais. Outras escolas também traziam em seu nome a palavra futuro, Asas do Futuro; PPF – Passado, Presente e Futuro.

Algumas traziam em seu nome a ideia de horizonte, que também remete ao futuro. As escolas Panorama; Alas Abertas e Mirante. Nos projetos mais duas escolas, Escola Econômica e Mentes brilhantes. Em geral todas as escolas muito equipadas com tecnologias, muitas matérias e em suas falas a aptidão para apreensão de conteúdos. Reafirmavam e

⁶⁰ A maioria das propostas dos estudantes não visualizava como responsabilidade do Estado a garantia desse direito.

reconheciam a escola como um espaço para o desenvolvimento do intelecto, de habilidades cognitivas e motoras (espaços de esporte).



As atividades para a mostra no Circula foram divididas entre os estudantes, tais como, organização do espaço, origamis, balões, questionário para avaliações dos visitantes e publicidade das escolas, participaram de todo o processo para a montagem das apresentações.

Na escola Panorama, grupo composto por cinco estudantes. A imaginação era um cenário extremamente tecnológico, quadros digitais, tablets, sala secreta de jogos, aulas tradicionais, mas também aulas sobre viagem no tempo. Os olhos brilhavam ao falar sobre as aulas de viagem no tempo, um estudante começou a me explicar todas as leis da astrofísica que regiam aquele fenômeno, e me disseram para falar sobre esse tema na minha escola.

Perguntei a um integrante do grupo se ele poderia dar as aulas sobre viagem no tempo, ele disse que não, que seria um professor. – “O que você acha se estudantes também pudessem ensinar, serem os professores?” Ele ficou pensando na ideia, eu disse que o convidaria para me ajudar a falar sobre viagem no tempo nas aulas de filosofia.⁶¹ Depois de tantos sonhos nessa escola perguntei qual era o melhor momento, e eles me disseram – O RECREIO!

A escola ainda era sobre passarinhos que pudessem inventar suas gaiolas. O imaginário da escola é desenhado sob o cenário das grades, salas de aula, ensino expositivo. Os participantes desse espaço adotam os comportamentos usuais, já preestabelecidos no imaginário social. O estudante como uma figura sem autonomia cria relações de não comprometimento com a escola. Por não se reconhecer como um ator-participante ativo da escola reafirma um pensamento e ação de passividade em relação ao aprendizado e ao estar na escola.

⁶¹Disse que entraria em contato com ele perguntando se ele tinha e-mail para me enviar as informações, ele me disse – tenho papel e caneta, sentou e me escreveu sobre viagem no tempo, uma semana depois ao me ver no colégio perguntou se eu havia dado a aula sobre viagem no tempo, disse que ainda não, mas, iria me preparar. O Rafael me ensinou e me instigou a aprender, o Rafael não sabe, mas foi me professor.

Percebi certo espanto do professor e de alguns visitantes da exposição do 6º ano B, mesmo estudando em uma escola gratuita a maioria dos projetos cobrava uma taxa de mensalidade - a escola que os estudantes sonharam pouco tinha de uma pedagogia para autonomia.

Em uma conversa nos corredores uma professora compartilhava uma vivência que teria desconstruído um pouco a ideia de aula tradicional, mas, mesmo assim não percebia um envolvimento diferente com os estudantes. “Fazemos coisas diferentes, mas muitos estudantes ou não percebem ou não se desvinculam do tradicional”.

Não basta atuar em uma perspectiva-prática diferente, é preciso imaginar um outro espaço, um devir, produzir um novo agenciamento. Lembrei-me das ocupações escolares no CEPAE e em como os estudantes naquele momento se viam com mais responsabilidade e empenho na escola. Aquele acontecimento, de repente, produziu uma outra maneira de se estar estudante e outra maneira de se estar na escola.

Caminhando no CEPAE durante o Circula percebia o deslocamento do cotidiano, os outros usos do espaço, das salas de aula, corredores, pátio. Me reencontrava com muitos estudantes da época que fazia pesquisa sobre as ocupações, acompanhei algumas atividades na turma do 9º A em 2016 e em 2018 quando estavam no segundo ano e fui apresentar a pesquisa que havia feito e realizar uma oficina sobre escrita nas aulas de preparação para o TCEM.

Na exposição de trabalhos me reencontro com Tomás, entusiasmado conversava com os transeuntes sobre sua pesquisa, uma narrativa de sua experiência com o grupo de estudos sobre inclusão e pensamento sistêmico. Na construção do seu trabalho, um diálogo em relação à formação humana em contraste com o sistema de ensino que ele denomina como tendência educacional positivista.

Ao perceber no contraditório espaço escolar múltiplas falhas em relação ao desenvolvimento humano⁶², Tomás apresenta um projeto de ensino desenvolvido através de oficinas experimentais com o intuito de experienciar uma vivência empática resgatando as compreensões de si, as potencialidades individuais e o trabalho em equipe.

O projeto já de início rompia com as temporalidades de um espaço escolar, convidando as palavras alegria e equidade em seu enunciado, agregava percepções a respeito

⁶² Especialmente a inclusão como tema gerador de sua pesquisa, sendo complementado pelo grupo de estudos de educação sistêmica e o projeto Educação Para Todos. Disponível em https://cepae.ufg.br/up/80/o/Escola_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_para_Todos!_Volume_1.pdf?1571747075 Acesso em 20 jan.2020.

do aprendizado disruptivo em relação ao sistema de ensino vigente. O projeto de ensino AEE⁶³: *alegria de estudar com equidade* foi sendo construído no movimento de seus participantes, estudantes do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, e na proposta dos mediadores de manifestar com o grupo subjetividades individuais e coletivas, intersubjetividades.

As oficinas mobilizaram um enlace entre o aprendizado e as emoções, intencionavam a valorização das diferenças, o reconhecimento da individualidade como potencialidade para o desenvolvimento de todos os envolvidos com a experiência da conexão e da escuta. Na intenção de desenvolver um trabalho em equipe com abertura para as necessidades e potencialidades de cada um Tomás relata que as crianças mais velhas se acostumaram em não ser escutadas, parecia difícil acessar o campo da escuta, da empatia, das emoções.

Tomás (2019): “- A gente não tá acostumado a ouvir e a gente não tá acostumado a ser ouvido, o que a gente cria? Pessoas silenciosas que não sabem trabalhar em equipe. [...] As crianças mais velhas só queriam ir embora porque eles não acreditavam mais nisso e as crianças mais novas só queriam ser escutadas.”

Enquanto Tomás apresentava o projeto, as táticas no decorrer das vivências para aproximar o grupo de uma interligação colaborativa relembavam também os momentos de espanto causados pela falta de motivação, sentimentos de exclusão, intolerância e desrespeito de alguns participantes, e o desconhecimento e desconexão de si que provocaram durante as vivências.

Tomás relatava uma cena de uma estudante do 6º ano que havia tido uma crise de ansiedade durante uma das atividades propostas, aqui percebendo que o projeto constantemente lidava com as relações sociais em grupo, um espaço para perceber os sentimentos e nossas dificuldades. Nos corredores algumas estudantes que participaram do projeto estavam passando e começaram a lembrar com Tomás suas experiências, perguntaram se haveria de novo e apesar dos desafios experimentados percebi que gostaram de ter vivenciado o AEE.

O AEE inicialmente era um projeto já desenvolvido com parceria entre estudantes e o projeto de extensão Educação Para Todos coordenado pela professora de português Dayse Nanci. Os estudantes secundaristas a convite da professora entraram no projeto como bolsistas e juntamente com mais duas bolsistas da graduação tiveram total autonomia para guiar o projeto, modificando o nome, ampliando o acesso para todos os estudantes. Durante

⁶³ O grupo ressignificou também ao renomear as siglas AEE que inicialmente – Atendimento Educacional Especializado

o percurso trouxeram propostas com uma abordagem criativa, estimulando a autonomia e o trabalho coletivo.

O projeto inspirou outras maneiras de se estar no colégio, para os estudantes que mediarão as oficinas a vivência do espaço escolar foi ressignificada, transformando como uma mágica aquele que aprende em aquele que também ensina, e logo, aprende o que ensina. A participação significativa dos estudantes como responsáveis do projeto provocava um exercício de autonomia e empatia, gerava um sentimento de colaboração e um reconhecimento no processo coletivo. Ao mediar, participavam do aprendizado de todos – Uma comunidade de aprendizado, um espaço educativo.

Aos estudantes que participaram das oficinas mediadas pela ousadia e curiosidade dos secundaristas experienciaram na escola momentos de aprendizado coletivo, oportunidades de se comprometer e engajar com um grupo descobrindo e compartilhando seus talentos. No intuito de escuta e reconhecimento das subjetividades o AEE se propunha a mobilizar a partir dos interesses e habilidades individuais aprendizados e desenvolvimento coletivo.

Minha conversa com Tomás rendeu inspirações para pensar nas multiplicidades de parcerias que podem surgir na escola entre os participantes da comunidade escolar para criar espaços de engajamento, autonomia. Com interesse de estender nossa conversa e conhecer mais sobre a pesquisa desenvolvida no AEE pedi que me enviasse o TCEM e fui assistir sua apresentação⁶⁴.

O objetivo da pesquisa mediado pela vivência buscava conectar o espaço de aprendizado escolar a formação humana em contrapartida a uma lógica excludente. As bases para o seu desenvolvimento na inclusão e pensamento sistêmico, deram fundamento às oficinas que ocorreram em 12 encontros. “O projeto foi gerido por duas graduandas e dois secundaristas pesquisadores de iniciação científica, durante o 2º semestre de 2017 e o 1º semestre de 2018, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação.” (ABREU, 2019, p. 5).

Esse projeto iniciou-se com bastante entusiasmo reunindo estudantes de séries distintas e apresentado como um grupo a ser formado a partir do interesse de todos os participantes. Deixaram em evidência a proposta de uma atividade diferenciada em relação às aulas e atividades do turno regular (matutino).

⁶⁴ Estavam presentes alguns amigos, Rafael que também participou do projeto com Tomás, pesquisador e mediador da oficina. Stefanny que havia se formado em 2018 que também já havia participado do projeto, as professoras Dayse (orientadora), Silvana e Patrícia na banca. Sua mãe e seu pai, ambos professores.

Segundo Abreu (2019, p. 10) mostrar que aquele espaço seria diferente das relações usuais da escola era “extremamente importante para que as crianças entendessem a oportunidade que tinham de exercer sua autonomia, podendo se apropriar de seus talentos para aprender”. No interesse em relações criativas de autonomia e subjetividade o grupo intencionou ressignificar o espaço de aprendizagem visando que os estudantes pudessem estar mais abertos à participação.

Compreendendo que o educando é sujeito de seu próprio aprendizado, a proposta segundo a perspectiva de inclusão escolar⁶⁵ reconhece no processo de aprendizagem a participação ativa dos estudantes, atividades que proporcionem mais ação dos estudantes podem ser alternativas para criar ambientes de mais inclusão.

Na perspectiva sistêmica a complexidade do coletivo é vista como uma multiplicidade de intenções e conhecimentos que se expandem para o grupo, nessa teia de relações a comunicação individual ganha um corpo no coletivo, a intersubjetividade. O reconhecimento da influência de cada subjetividade no pensamento sistêmico sinaliza a instabilidade como fator primordial compreendendo de tal modo que ações e circunstâncias feitas por qualquer participante influenciem no decorrer da caminhada.

As oficinas em sua essência buscavam aproximar os participantes de uma maneira lúdica a se conectar com os outros e se expressarem em grupo. Em todas as oficinas o uso de materiais e dinâmicas que favorecem a imaginação e criatividade foram utilizados.

A todo o momento nosso grupo estava atento à necessidade de suprir a demanda da mudança estrutural proposta pela inclusão, pois tínhamos clareza de que nosso projeto, se mantido do modo como a escola excludente se apresentava, também ficaria “marcado pelo fracasso”. (ABREU, 2019 p. 13).

A inclusão, segundo Mantoan (2003), propõe uma ruptura na estrutura educacional em sua base, isso implica uma mudança de pensamento/ação na educação, exige uma constante atenção e engajamento para que se possa caminhar, traçar outros caminhos entre a escola e a educação.

⁶⁵ A palavra inclusão escolar sempre me pareceu estranha, visto que a própria engrenagem de ensino escolar é formatada por um viés de competição e exclusão. Mantoan (2003) ao reconhecer esse paradigma de ensino retrata a importância de modificar toda estrutura de ensino desde suas práticas até suas bases. Como? Desenvolvendo parcerias entre estudantes e professores, entendendo que a diferenciação no ensino é feita pelo próprio estudante, reconhecer as multiplicidades e diferenças nos processos de aprendizagem entre os educandos, permitir que os mesmos gerenciem e expressem seu aprendizado fortalecendo a autonomia no aprendizado.

Ampliar esse foco sobre as relações sistêmicas permitiu que os mediadores estivessem dispostos e abertos a incerteza, atentos à complexidade do coletivo. Por meio da base teórica e reflexiva adotada o grupo pode experimentar relações na escola subvertendo a lógica usual de ensino. Tal escolha por criar um espaço mais participativo e inclusivo na escola implicava em desafios, desde questões internas relacionadas a necessidade de controle do processo *versus* condução, até tensões e conflitos entre os participantes das vivências. Os estudantes enquanto mediadores da vivência sistêmica deveriam estar atentos e dispostos a reconhecer as propostas e necessidades que surgiriam nos coletivos, atentos ao grupo e a si mesmos.

O AEE por movimentos pedagógicos em devir possibilitou rupturas no espaço tempo da escola. Ao criar espaços abertos entre a intervenção e interação dos participantes a dinâmica escolar se reinventava e se desdobrava em outros modos de estar na escola. Aqui, pude perceber a criação de espaços educativos pelos próprios estudantes, o engajamento do grupo AEE e a percepção sistêmica que adotaram propiciou um aprendizado e um refazer-se constante no campo das relações na escola e em suas práticas de ensino.

3.2 Último dia de aula – Uma reflexão sobre o que aprendemos

afetos da educação. Parte I

*Os afetos se encontram
E sem perceber
O espaço de aprender vai perdendo as paredes.*

*O aprender pelo riso, entusiasmo,
Pelo corpo.
Na resistência do brincar, de prazeres o saber.*

o espaço de apreender,

*A escola como invenção vai se desaparecendo
Capturando o corpo e o conhecimento
A escola vai perdendo o tempo de ser.
(maio, 2019)*

Conversando com o professor antes da aula daquele dia o momento seria de reflexão e conversa com os estudantes sobre o que aprenderam, sugeri que pudéssemos ir para um outro espaço da escola e pensamos em algumas perguntas para a roda de conversa.

Fomos para fora da sala, percebi que não era usual para os estudantes os momentos de aula fora da sala, muitos faltaram, mesmo assim o alvoroço do espaço aberto se mantinha. Talvez o espaço naquele momento também não fosse favorável, era o último horário e muitas pessoas circulavam por lá.

Fizemos uma atividade de escuta profunda encontrando um colega para compartilhar seus aprendizados com três perguntas geradoras (como você está se sentindo; qual seu sonho; se você pudesse fazer algo diferente na escola, o que faria?).

Depois nos sentamos em roda com um pedaço de papel e uma caixa no centro, que poderíamos partilhar nossas reflexões, havia outras perguntas orientadoras; um breve momento de atenção dispersa enquanto respondíamos à pergunta, depois cada um pegou um papel de um colega para que pudéssemos ler e compartilhar.

O professor foi chamado em outra turma para resolver uma questão conflituosa, uma assembleia se instalava em outra sala e os estudantes expressaram suas necessidades em relação a um certo desrespeito entre docentes e discentes, percebi essa discussão ao final quando algumas estudantes voltaram a conversar com o professor no pátio.

A questão levantada pelas estudantes de outra turma trazia em voga os reflexos de um cansaço docente, desconexão de sentidos, um fazer deslocado do prazer e da criatividade. Os níveis de estresse aliados a uma perda de expectativas e frustrações, anestesiando um fazer docente entusiasmado.

No momento da roda eu me incomodava com a desatenção de muitos e falta de escuta entre si, mobilizava uma energia para que todos pudessem ser ouvidos, contei uma história sobre um povo que se reunia em volta de uma fogueira e usavam um objeto sagrado chamado Bastão da Fala que concedia o direito para quem o segurasse de falar e as outras pessoas o direito de escutar atentamente.

Elegi um objeto para se tornar o bastão da fala, depois pude perceber a necessidade professoral de controle quase absoluto do que estava acontecendo. Esperando automaticamente uma postura de entrega, de motivação, vontade e responsabilidade de todos.

3.2.1 Volta as aulas – narrativas docentes

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender.
(RANCIÈRE, 2007, p.37).

Estávamos no primeiro semestre de 2020, O CEPAE retornou suas atividades no dia 2 de março. A volta as aulas como o retorno as atividades costumeiras, percebia o fatídico cotidiano tomando conta da escola. O tempo de passagem de ano para alguns parecia comumente a repetição de todo cronograma já vivido. Em pouco tempo as atividades foram suspensas devido a um período de quarentena e isolamento social por conta da pandemia do novo coronavírus. Mas, retornando à primeira semana de aula percebia ainda uma dispersão entre os docentes, entre os departamentos pedagógicos e de coordenação, o trabalho coletivo não é uma prática tão comum e não envolve muitos docentes.

Também no colégio não há a clássica sala dos professores, cada área de conhecimento possui seu departamento, professoras e professores utilizam desse espaço para passar o intervalo, guardarem materiais, receberem estudantes, planejarem suas atividades, pequenas reuniões. Cada departamento é organizado pelos próprios docentes, computadores pessoais ou de uso coletivo, impressora, lanches, máquina de café, fotografias pessoais, livros didáticos, murais, ornamentos, em média cada departamento é compartilhado por quatro docentes da mesma área ou áreas afins.

Dois dias antes do início do ano letivo ocorreram algumas reuniões pontuais sobre cronograma e demandas burocráticas, esse seria o momento para que os docentes pudessem propor novas práticas, partilhar propostas em conjunto e até mesmo repensar a estrutura e organização das atividades do colégio. Muitos docentes não participaram e retornam ao colégio já na demanda usual da sala de aula. Aparentemente participar dessas reuniões seria mais um protocolo repetitivo e não há um senso de participação ativa e criativa dos docentes. Pensava o que poderia provocar um momento de conexão e partilha entre os educadores para que pudessem sonhar juntos a escola.

O colégio pensado como um laboratório de ensino e pesquisa em educação tem em sua estrutura a autonomia dos servidores em desenhar a organização da escola, por exemplo a adoção da pesquisa final de curso – TCEM, a avaliação por conceitos, o acréscimo de matérias específicas – Eletivas. Como possibilidade os docentes poderiam optar por

excluírem, experimentarem e adicionarem outras alternativas, no regimento da escola, na disposição do espaço e conteúdo, na organização pedagógica e de avaliação.

A controversa autonomia do quadro docente do CEPAE e de seus departamentos de ensino comumente reproduz um modelo escolar conteudista – assim como os estudantes do 6 ° ano ao sonharem – Que Escola Queremos – reproduziam as mesmas estruturas de um modelo de ensino controlador, punitivo e reprodutivista.

A organização pedagógica do colégio é formada por docentes que alternam em cada tempo cargos de coordenação de aérea e direção do colégio. Há poucas reuniões coletivas entre os docentes, o conselho de classe ao final do bimestre e do ano letivo. Ali comentam sobre as turmas e alguns estudantes específicos, ao final do ano os docentes avaliam os casos de notas e reprovação dos estudantes.

Não há um momento para partilharem suas propostas em conjunto. A organização pedagógica pode ocorrer em reuniões mais específicas como a de departamentos que são fracionados por áreas de conhecimento. Cada departamento pode desenvolver ou não propostas coletivas. No departamento de Geografia o professor relata que reuniões são apenas burocráticas/administrativas como distribuição de aulas, não há um diálogo, propostas ou planejamento em conjunto no departamento ou mesmo entre outras áreas.

Há uma organização muito variada em cada departamento, em alguns há um maior diálogo entre os docentes, no departamento de língua portuguesa por exemplo, costumam comentar sobre livros que irão abordar nas turmas. *“No começo do ano encontram-se os professores, falam sobre os estudantes e temas que irão trabalhar”*.

Mas ainda assim, acabam realizando suas atividades pedagógicas de maneira ainda isolada entre si. Até mesmo dentro dos departamentos, as questões mais usuais estão mais alinhadas por uma gestão burocrática das questões escolares. *“As coisas sufocam o trabalho pedagógico, deveríamos parar tudo e rever a escola”*.

Em uma das perguntas sobre como funciona a coordenação pedagógica do colégio, o professor fez o seguinte apontamento:

Coordenação pedagógica de bedel, de serviço burocrático, controle disciplinar e gestão, a coordenação é alternada entre os professores, não há muitas sugestões para uma organização mais coletiva. Há um controle ao invés de colaboração e um incomodo quando surgem práticas diferentes. O que é um absurdo porque a escola é fundada justamente para ser um espaço de experimentação pedagógica e de experiencias de ensino.

Há além de uma gestão burocrática da escola, demandas de produção acadêmica dos docentes, essas demandas alinhadas a uma percepção de trabalho individual acabam colaborando com o distanciamento de possíveis ações colaborativas no espaço da escola. Mesmo o colégio desenvolvendo muitos projetos em suas variadas áreas de ensino, há ainda uma percepção práticas pedagógicas isoladas. Um dos projetos que uniu professores para pensarem em práticas coletivas foi o projeto transdisciplinar.

Conheci a professora Viviane em uma das visitas no CEPAE pós ocupação, acabei participando de um momento em sua aula e depois a reencontrei no grupo de estudos, ela juntamente com os professores Allysson e Glauco em colaboração com a professora Marilza começaram a desenhar o projeto transdisciplinar.

Mesmo nas minhas primeiras experiências como professora, tentar quebrar certas barreiras e foram alguns professores que tive que me instigaram [...] quando conheci a transdisciplinaridade, acho que aquela sementinha que plantaram em mim lá no ensino fundamental cresceu, vi que estava em mim já.

Quando conheci a Marilza em 2012 e que começamos a trocar textos e ela começou a me preparar para pensar os conhecimentos transdisciplinares, e isso era uma coisa que já estava dentro de mim. E que a escola não é só dentro da sala de aula, é onde tiver o conhecimento, é no museu na praça, vamos pra quadra, eu viajo com os estudantes.

Mas, quando conheci a Marilza comecei a perceber que era isso que eu achava, e que eu estava meio esquecida, porque quando você entra na escola, você já tem lá o que você tem que fazer, é até fácil, mas não tem nada de estimulante em dar aula desse jeito.

Eu dava aula na Universidade X, você recebe uma postila pronta, fala com os alunos a prova já vem pronta, você tem uma máscara de prova para corrigir, o que eles pegam de você é tempo de trabalho, se você ficar lá várias horas, porque assim, está tudo pronto. É igual estar em uma fábrica apertando parafuso. (Viviane, 2020).

Os docentes se uniram, pesquisas, conversas, trocas de experiências, colaboração da professora Marilza que participa da RIEC- rede de escolas criativas. O professor **Glauco** continua falando sobre a criação do projeto,

O projeto transdisciplinar surgiu por uma reverberação das ocupações escolares, de demandas e debates com os estudantes do CEPAE, uma vontade propor práticas pedagógicas mais integradas, menos fracionadas, e o projeto começou a se desenhar em 2017, conversávamos e pensávamos e no fim de 2017 contamos com uma espécie de assessoria da Marilza Suanno, professora da Faculdade de Educação. Eu Viviane, Allysson nessa composição de história, literatura e geografia e Marilza nos ajudando a pensar, convidando a gente a pensar nessa dimensão da transdisciplinaridade até como uma possibilidade de superação da tal da multi/interdisciplinaridade.

Começamos a colocar esse trabalho em 2018 no 2º ano do Ensino Médio com essa vontade de transcender as disciplinas e ter um conjunto de conteúdos, temas e debates entrelaçados. A vontade era de que alguma maneira essas temáticas fossem norteadoras para além das disciplinas.

Pensamos um tema para o ano inteiro que era desvendar e entender o que é o Brasil, Brasis, entender o que é ser brasileiro, brasileira, brasileiros. E para cada etapa fomos pensando temática desdobrando essa vontade de compreender coletiva, para cada escala/bimestre colocávamos uma certa centralidade em obras literárias e entendíamos que as outras abordagem fossem se materializando.

Outra coisa que queria dizer é que as avaliações são em conjunto e a gente procura sair do perfil de avaliação comum, por exemplo, percebendo os debates que iam surgindo nessas discussões literárias, pedimos a produção de vídeo pra eles, fizeram uma sequência de vídeos muito interessantes, fizeram um canal e disponibilizaram esses vídeos no youtube⁶⁶. (Glauco, 2020).

Este ano na distribuição de turmas a professora Viviane não está com os 2º anos. Nas turmas do 2º ano o professor Allysson e Glauco continuam com um projeto transdisciplinar. É notória a autonomia dos docentes para planejar os conteúdos, temáticas a serem abordadas. Planejam mobilizar um mesmo tema na turma expandindo não só na área da história e geografia. Os projetos elaborados pelos estudantes valem como avaliação para as duas disciplinas. Estão realizando nesse bimestre/escala um estudo sobre povos originários, e a questão indígena no Brasil.

Agora em 2020 estamos em um desafio porque a Viviane professora de literatura que foi muito importante nesse projeto não está mais nos 2º anos então na proposta com os segundos anos estão nesse ano eu e o Allysson, tentando manter a mesma lógica de avaliações conjuntas de trabalhar as temáticas conjuntas, não sei como vai ser sem a Viviane porque a literatura era muito importante, mas estamos tocando. (Glauco, 2020).

A ideia do projeto propõe compartilhar entre os docentes a construção de um conteúdo/aprendizagem em conjunto que, por uma temática central contornando diversos conhecimentos. Todo o processo de planejamento das atividades e de proposta avaliativa é desenvolvido pelo coletivo, e de alguma maneira seus conteúdos específicos se entrelaçam na temática, para além dos próprios conteúdos a ideia é de abertura para que diversos conhecimentos dialoguem, convirjam. O professor **Glauco** comentava que o convite a participar do projeto se estendia a outros docentes.

⁶⁶ Trabalhos Interdisciplinares, CEPAE - UFG, 2018. Disponível em <<https://youtu.be/Voke36amhcU>>. Acesso em: 05/03/2020.

Desde 2017 fizemos um convite formal sobretudo com ênfase para a sociologia, tentamos um diálogo com as línguas, espanhol, francês e até com outras áreas, fizemos o convite no conselho de classe para todos explicando que seria uma ideia de dar centralidade ao Brasil que envolvesse uma busca sobre conhecimentos nessa temática de entendimento. Depois no conselho de classe em 2018 e também em conversas particulares, convidando mais professores. Mesmo depois de montar um projeto de ensino que pontua as atividades acadêmicas para ser interessante também aos outros discentes.

Em 2019 repetimos um pouco essa fala nos conselhos que são espaços formais de reunião do grupo inteiro de professores, mas também com menos ênfase, primeiro porque nos divertimos e esse grupo três professores também deu certo. Continuamos a convidar, mas sem com tanta ênfase e já um pouco desesperançosos com a participação de outros colegas. Temos vontade agora que a Vivi está no 8º e 9º ano fazer um encontro mensal com temas específicos e promover debates entre essas turmas.

De conteúdo estamos começando com a questão indígena, temos essa vontade de apresentarmos com um pouco mais de cuidado a questão indígena do Brasil, expor um pouco essa dimensão, abordar essas outras cosmovisões, quebrar um pouco de conceitos e evidenciar direitos, questões como sobre a demarcação de terra.

Estou lendo o livro do Ailton Krenak (Ideias para adiar o fim do mundo) e A Queda do Céu e Allyson está com textos sobre os marcos terena.

Mais do que falar deles estamos com vontade de trazer materiais textos que são escritos por indígenas, ontem encontrei o Henrique Borela que fez um filme sobre os Avacanoeros e pedi pra ele ver uma data pra passarmos esse vídeo e fazer um debate nesse primeiro trimestre.

A abordagem de um tema gerador e a abertura dos docentes provocava o encontro com vontades e questionamentos dos estudantes, no decorrer desse processo múltiplos interesses e saberes iam se costurando, esse movimento provocava uma desconstrução da especificidade e separação dos conteúdos. Além de se mobilizarem com novas questões, os docentes mantinham um sistema de avaliação que favorecia um trabalho em conjunto, motivava a construção dos estudantes para além de uma única matéria.

Nas entrevistas que realizei os professores citavam os projetos desenvolvidos com os estudantes na proposta da transdisciplinaridade. A professora **Viviane** comentou alguns trabalhos.

Fizemos uma experiência com os textos da Conceição Evaristo que fala em um termo Escrivência, ela escrever histórias a partir de experiências que ela já viu a partir da realidade, e lemos os contos da Conceição Evaristo no 2º ano, lemos no projeto transdisciplinar, eu o Glauco e o Allysson, liamos contos diferentes, os mesmos contos.

E, pedimos para os alunos escreverem sobre eles, fazerem uma escrevivência, e foi uma catarse que houve lá na escola, e nessa escrevivência, muita história de dor, solidão violência, eles mostraram coisas muito contrastante, pois não demonstram muito isso.

A maioria deles não deixou ler pra turma, não quiseram mostrar para os colegas, mas quiseram mostrar pra nós, eles se abriram e mostraram, as partes mais doloridas pra gente.

E no projeto a intenção também é ouvi-los e perceber na medida do possível trazer o que interessa para eles a priori, claro que temos que trazer o que não interessa pra eles a priori, até pra mostrar e ver se se interessam, mas é importante coloca-los como o protagonista, é uma coisa muito bonita de falar, mas pouco se faz, o protagonismo do aluno. E colocarmos todos na mesma posição, na posição horizontal, como foi nas ocupações, sem essa hierarquia, todos são sujeitos importantes, com coisas a dizer e a perguntar, isso também é importante, mas é pouco feito. (Viviane).

Os livros literários davam um eixo no projeto transdisciplinar, durante o projeto muitas atividades foram realizadas em conjunto com os estudantes, a Teia dos saberes, preenchendo no espaço da sala perguntas e reflexões sobre o tema, na época, O que é ser brasileiro. Quando Mano Brow encontra Carlos Drummond de Andrade, um projeto unindo a poesia dos dois autores, *podcasts, fanzines*, os vídeos no *youtube*. A professora **Viviane** ao citar os trabalhos comenta: “*Os alunos surpreendem demais a gente quando a gente, e é engraçado que eles aprendem mais quando eles falam do que quando eles ficam ouvindo.*”

Em outro dia estive com o professor Glauco e falamos sobre o projeto e o convite a outros professores a trabalharem em conjunto, o trabalho em cooperação parecia fortalecer uma prática docente aberta a experimentação. – Experimentar, permitir errar, não saber. – No cotidiano pragmático muitos docentes se esquivam de convites que poderiam deslocá-los de uma prática usual.

Uma professora/professor que decide se desescolarizar, vai perdendo os sapatos, as meias, vai perdendo as palavras prontas, vai desaprendendo, *se tornando estrangeiro em sua própria língua*. Um educador que se desescolariza aprende a olhar os incômodos, começa a caminhar de novo, desenhando outras cartografias, olhando nos olhos.

O tempo de prazeres os aprendizados e fortalecer relações não é muito visitado pelos educadores. As múltiplas tarefas vão individualizando as ações, distanciando conversas e produções coletivas. A possibilidade de mais encontros entre os educadores seria uma maneira de descosturar o tempo, as relações mecânicas, uma tática do encontro produzindo afetos, fortalecendo ideias.

No emaranhado de um tempo *Cronos* – cronometrado, as outras ações possíveis no colégio como uma vivência com mais docentes se tornaram inviáveis, mantive meu contato

com o professor Allysson e Glauco e retomei o contato com a professora Viviane. Para não perder o encantamento e ainda responder algumas questões decidi convidá-los individualmente para uma entrevista reconhecendo a proximidade e abertura dos três ao pensarem práticas diferenciadas na escola.

3.3 Desenhando uma experiência educativa – Trajetórias e perspectivas sobre educação

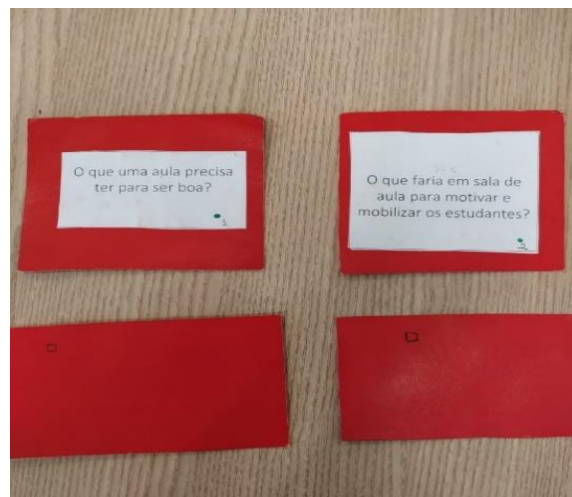
Você se recorda do seu tempo de escola? O que mais te marcou? Qual momento de encantamento você consegue relembrar agora? O que foi importante e o que passou despercebido por você? O que te incomodava? Eu sei que parece bobo e talvez você não tenha tempo, *tempo...* Mas se pudesse pegar um pedaço de papel agora e descrever ou desenhar um momento que te marcou. Um convite para pausar o tempo, criar um outro tempo, trazer uma lembrança, um afeto, presença.

Nas conversas sobre educação o afeto e a curiosidade eram espaços de resistências para criar espaços educativos, um cronograma de perguntas poderia gerar uma relação mais institucional e distante, respostas mais pontuais e talvez pragmáticas.

Confeccionei alguns cartões, recortei e coleí as perguntas separando o jogo de perguntas em 3 etapas. A primeira trazendo a memória e perspectivas sobre o *ensino aprendizagem*. A segunda um jogo de palavras sobre os desafios e dificuldades de inventar outras práticas na escola. A terceira, experiências, táticas e estratégias docentes no contexto da sala de aula.

Evidenciei a sala de aula em algumas perguntas ao longo do roteiro pois ela é usualmente no cotidiano escolar um dos espaços de maior destaque para o aprendizado, visto que a intenção é perceber como em um espaço escolar tradicional docentes percebem e criam espaços mais integrados com os estudantes.

Deixei os primeiros cartões virados na mesa, quatro perguntas recordando as memórias sobre a escola na época de estudante e quatro perguntas sobre sala de aula e aprendizado. Nas primeiras desenhí um círculo para que eu pudesse identificar e as segundas um quadrado. O momento da atividade com os docentes foi cercado pela curiosidade em virar as perguntas, a entrevista com um ar de brincadeira ainda trazia à tona várias outras indagações.



Sobre as memórias da escola

O que você mais aprendeu na escola? Quais experiências você se recorda? As perguntas sobre as memórias da escola e as perspectivas sobre aprendizado e educação mediaram o início da nossa conversa. A escola, sendo um lugar de afeto, de encantamento, conexões. A escola, sendo um lugar de violência, controle, punições.

Allysson: *A escola é um espaço que te abre portas e te apresenta possibilidade que ampliam muito a sua capacidade de percepção do mundo, da vida, você pode ir a lugares que você não iria. É na escola, principalmente por exemplo, se você não está em uma casa que tem leitores é que você vai se deparar com a literatura. [...] Eu também passei muito perrengue na escola, de gente querendo me maltratar, de abuso, violência, mas essas coisas, não é isso que trago comigo, trago comigo que é um lugar que gostava de estar, me interessava ir pra escola, estar com outras pessoas.*

Glauco: *A escola me ensinou muito sobre autoridade e autoritarismo, sobre encarceramento com justificativa de educação, mas me trouxe a afinidade. O circuito de relação humana que existe na escola que é maravilhoso. Se entregássemos a escola para os estudantes eles iriam ter mais tempo para fazer o que é necessário, que é conviver, dialogar, ter interesse uns pelos outros, criar processos de ajuda mutua, se apaixonarem mais, se divertirem mais, cooperarem mais, tomarem a frente das responsabilidades. A escola me ensinou a gostar das relações humanas entre iguais e ter uma clareza do domínio e da vontade de lutar contra as hierarquias e opressão. Uma das escolas que fui expulso foi por ter quebrado as janelas em um dia que todos estavam com calor, então assim, a escola me ensinou a ter ojeriza da submissão, ensinou a me rebelar contra autoridades. Eu não tinha uma clareza racional, politizada, mas tinha um incomodo físico.*

Viviane: *Aprendi muitas coisas duras na escola, a maldade, crueldade, aprendi a ficar na minha e ficar mais isolada, aprendi que o considerado mais bonito tem mais poder, aprendi que é melhor você ser magra e do cabelo liso de preferência. E depois, aprendi que não, mas aí, não foi na escola que aprendi. Aprendi mais tarde que o conhecimento pode me libertar disso, desses paradigmas, de beleza e desses status sociais. Depois aprendi que poderia não depender de ninguém se estudasse bastante, isso foi libertador, quando vi que poderia ter uma profissão, me sustentar, fazer o que eu quisesse, aprendi que conseguiria alcançar o que eu queria só por mim mesma, sem fazer parte daquele grupo, dessa elite, status, desse poder todo.*

A escola, entre o encantamento e a opressão, o incomodo e a descoberta, os professores relataram em suas experiências momentos que vivenciaram na escola, dos acontecimentos que os motivaram, levantaram lembranças sobre professores e situações que os provocaram a pensar e observar, se observar no mundo.

Sobre o que te fazia aprender

Viviane: *Acho que o desafio, e no sentido careta da palavra aprender, obrigação. Mas eu não aprendia, eu decorava, não era bem um aprendizado, decorei algumas coisas, mas que eu não lembro mais, o que decoramos não lembramos e o que a gente aprende, sim. O que me fazia aprender era o desafio, esse gosto de liberdade que alguns professores me davam, muitos já na graduação. Eu amei fazer letras, é como se cada livro que eu tinha que ler, era como aquele entusiasmo da Pata-Cota⁶⁷. O que me faz aprender até hoje é o entusiasmo, ou a espera dele, porque nem sempre está ali tão visível, as vezes temos que ter um pouco de paciência para chegar, e perceber o conhecimento. As vezes chega até a epifania.*

Allysson: *O desejo de conhecer elementos desconhecidos da vida, da terra, do cosmos, gostava de geografia, história. Era esse interesse, uma curiosidade absurda, sempre fui muito curioso e isso me fazia aprender. Algo muito espontâneo, e com interesses muitos variados. Estou lembrando inclusive de algo que me despertou e eu guardei comigo. No jardim de infância, acho que no pré, alfabetização. Eu estava louco pra ir pra escola porque em casa eu tinha umas revistas em quadrinhos, uns livros e eu lia as imagens mas não sabia o que estava escrito nas letras, eu queria ler e eu lembro até hoje o dia que fui pra escola,*

⁶⁷A história da Pata-Cota foi uma experiência lembrada pela professora, ela conta que se reconheceu na história, se sentia instigada e curiosa para continuar a ler. As entrevistas completas estão em anexo!

acho que acordei até antes dos meus pais e lembro até do uniforme. Lembro desse primeiro dia e lembro da forma que era mostrando as letras e repetindo os sons, aí eu fui aprendendo a ler. E eu sempre pedia pra fazer leitura em sala eu gostava muito na 1º, 2º, 3º série, até chegar na 4º série quando comecei a ter problemas de indisciplina e ali foi um momento de uma mudança de chave, eu nunca fui muito de estudar mas tinha uma certa facilidade, o que era mais desesperador era decorar tabuada, isso pra mim era complicado.

Sobre como você se sentia instigado a aprender na escola

Glauco: *Eu não me sentia, por isso fui expulso de três escolas. Ah, quando envolvia relações pessoais de identificação com os sujeitos, colegas e professores. Com o tempo foi crescendo em mim essa vontade de entender um pouco o mundo, uma maneira de canalizar uma raiva contra o sistema, contra as desigualdades. Quando essas coisas foram se associando foi ficando legal aprender sobre as questões humanas, quando comecei a perceber meu interesse nisso, que no fundo é a vontade de conhecer algo. Eu me lembro de uma aula de geografia da 8º série que o professor chegou na lousa e escreveu Desigualdade e depois Diferença, passamos a aula conversando sobre aquilo e fomos desenvolvendo e observando, Desigualdade era diferente de diferença, nossa então diferença é bom, você ser diferente, eu ser diferente. E de alguma maneira chega nesse lugar de tocar alguma parte da gente que vai além da razão, nossa então eu posso existir, que alívio. Um lugar de compaixão também, tiveram aulas que me tocaram.*

A partir das narrativas docentes fui encontrando linhas, traçados sobre suas próprias experiências, perspectivas da escola e sobre o aprender. Viviane, Allysson e Glauco tiveram experiências de incomodo com a escola, mas também, encontraram espaços de empatia de encontro com o mundo, com as relações sociais. Esse lugar da empatia talvez seja algo que os coloque em um lugar de atenção, de escuta, ouvir os estudantes, observar as relações no mundo, perceberem uma presença consciente em suas práticas pedagógicas.

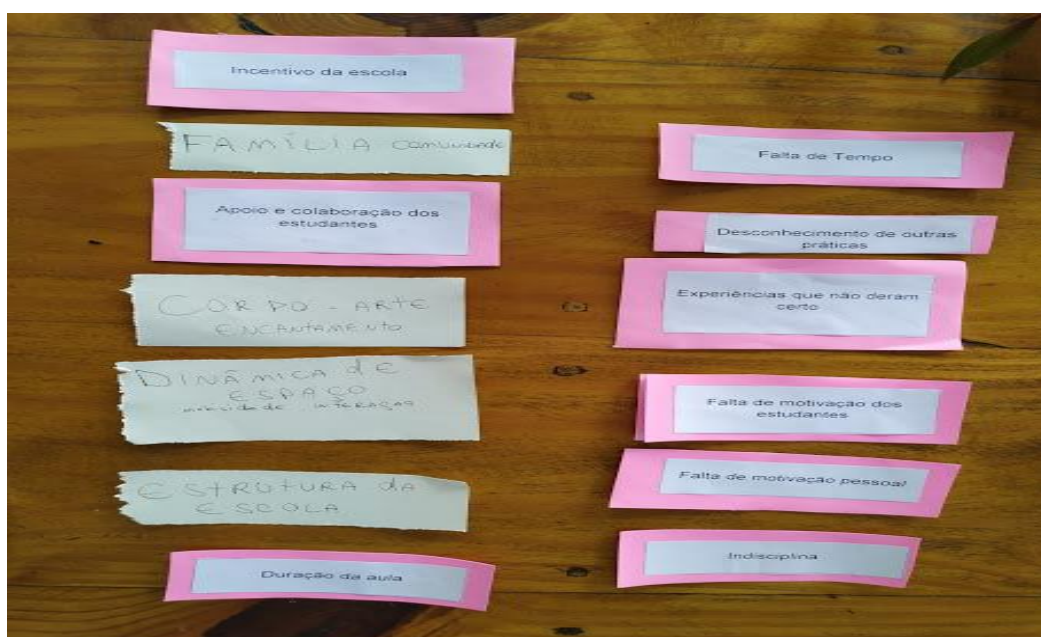
Percebendo que ambos tinham consigo uma perspectiva de educação que mobilizasse a presença ativa dos estudantes que produzissem espaços de ruptura e maior atuação dos discentes, montamos em algumas fichas desafios e dificuldades que impossibilitassem a reverberação de espaços educativos na escola.

As fichas com palavras sobre as dificuldades de ações inventivas na escola foram lidas e organizadas de acordo com as necessidades entendidas pelos docentes, durante a conversa e o jogo de palavras outras questões também foram sendo acrescentadas:

Allysson: *Eu colocaria aqui outras questões, família e comunidade, e a questão do espaço a dinâmica do espaço, sua estrutura e uma possibilidade de reorganiza-lo, criar outras configurações, movimentar o espaço, lugares acolhedores, espaço pra ouvir uma música, descansar, ficar sozinho.*

— O CEPAE tem espaços para serem usados?

Allysson: *Muito limitados, acho que deveria usar mais os espaços externos, mas a minha formação apesar de dizer tudo isso vem de uma tradição do estudo em que o corpo está fora, então aqui também trazer o campo. E o que penso está muito no campo do idealismo porque o penso também não tenho colocado muito em prática, mas acho que se outros colegas quiserem eu estou junto pra pensar em mudar a escola. Tentar abrir outras brechas e pelo menos experimentar. [...] Falta de motivação dos estudantes é uma consequência, não uma causa, indisciplina é algo bom, para criar outros espaços na escola é preciso de uma certa indisciplina. O entendimento do disciplinado é o que fica em silêncio em fila, que não questiona.*



Sobre as dificuldades para pensar, criar práticas inovativas, desejantes no espaço escolar

Glauco: *Incentivo da escola, a estrutura histórica acumulada, algo que é um engessamento da ideia de escola. Juntamente com isso e nessa estrutura a duração de aula como um problema e eliminando essa ideia de aula e tempo cronometrado. Quem, em que laboratório de estudo foi estipulado que cinquenta minutos é o tempo para todo ao longo de*

toda vida escolar aprender conteúdos de todos os tipos? Essa concepção de tempo ele destrói a possibilidade de reinvenção do aprendizado e da própria ideia de escola.

Falta de tempo dos docentes, tempo aqui ligado também a uma baixa remuneração e ao número de aulas. No meu caso menos, mas uma grande realidade dos professores, dos meus colegas também da rede pública do país. Tem uma dupla falta de tempo, uma falta de tempo desse sujeito pensar, ir ao parque, ler o que ele curte, o que ele tem tesão. Uma falta de tempo que é avassaladora na vida, que não conseguimos experimentar quem somos, estamos correndo dentro de uma roda e sendo destruídos emocionalmente. Um monte de imposição e de ordem econômica, primeiro porque ele tem que dar 30 aulas. Quem dá 30 aulas e pensa conteúdos maravilhosos?

Colocaria **desconhecimento de outras práticas** também envolvido com a falta de tempo, eu até conheço várias práticas, mas eu queria conhecer mais a fundo, eu queria ter mais experiências com ela, eu queria poder trocar mais, conhecer mais escolas, vivenciar outras experiências. **Falta de motivação pessoal** penso aqui também alinhado com a falta de tempo e de poder buscar coisas novas. **Indisciplina, falta de motivação dos estudantes** muitos dos meus colegas usariam, mas você sabe que não é a minha praia. Eu nem tenho disciplina até hoje e nem tive motivação na escola, eu tinha motivação na escola porque adorava meus amigos, adorava o intervalo, adorava a quadra, tudo que não era a aula. Experiências que não deram certo, aqui próximo a falta de motivação, colaboração e disciplina eu colocaria por último, no topo essa estrutura da escola, a administração, incentivo, a organização da escola, a ideia de escola e essa coisa do tempo e da aula.

— O que mais você acrescentaria como dificuldades? O que impede de vivenciar esses espaços mais inventivos na escola?

Glauco: Iria falar sobre o engajamento maior dos meus colegas, de todos na escola, mas aí envolve o quanto eles não podem, não tem tempo. Agora falando sobre política pública, das grandes estruturas, eu incluiria a primeira coisa uma valorização imediata da remuneração docente, grana e tempo, esses coordenadores pedagógicos, direção e docentes, essa estrutura toda que envolve a parte educacional da escola, teria que ser primeiro muito bem remunerada e depois exigida a novas práticas, tendo mais tempo.

É um pouco o que o Paulo Freire começou na gestão da Luísa Erundina em São Paulo em 1989, você só vai trabalhar um turno e no contra turno você está na escola para aprender, para pensar essa escola, você vai pensar o material que você vai usar, vai se reunir com seus colegas, pensar e fazer alguma coisa diferente.

Sobre as maiores dificuldades em sala e na escola

Viviane: *As minhas dificuldades são políticas e desse sistema que estamos vivendo, as vezes alguma questão de estrutura, de fazer algumas atividades fora da sala de aula. Saudosismo do passado, muitos querem reproduzir o que foi vivenciado em seus tempos de escola, até mesmo a família de alguns estudantes parece exigir isso. Eu comparando o CEPAE com outras escolas percebo que lá temos uma liberdade docente, se eu quiser dar aulas de matemática na aula de literatura eu posso. Mas claro, se chegar em um ponto pode ser que a direção, as famílias podem reclamar. Não vejo que o colégio atrapalha no que posso pensar a respeito das aulas, eu sinto menos incentivo dos colegas, se todos nós entendêssemos algo coletivo poderíamos levar projetos mais adiante, mas parece mais fácil dar aulas daquele jeito tradicional.*

Viviane aponta quais seriam as possíveis dificuldades, das que dialogam com os estudantes e a duração da sua aula a professora comenta que não seriam dificuldades, dispondo da seguinte maneira: Estrutura – o sistema escolar – o que se espera da escola; Família, comunidade – na manutenção também da escola “tradicional”; Falta de apoio e colaboração entre professores; Falta de corpo, arte, encantamento; Dinâmica do espaço, mobilidade, interação; Falta de tempo; Desconhecimento de outras práticas; Incentivo da escola; Falta de motivação dos estudantes; Apoio e colaboração dos estudantes; Falta de motivação pessoal; Duração da aula; Experiências que não deram certo.

Sobre táticas criativas e de resistência

Mesmo na reprodutora lógica escolar condicionando maneiras de fazer de docentes e discentes, táticas podem surgir nesses espaços. Táticas, a alterar práticas de sala de aula criativamente, de tal modo que espaços educativos de engajamentos e democráticos possam reverberar nas práticas cotidianas da escola.

Nas memórias sobre o tempo de escola, momentos de incômodo e encantamento, traziam consigo as lembranças de serem afetados. As próprias percepções sobre o aprender, escola e educação e as práticas consideradas em sala dialogavam com experiências vividas.

Viviane: *Lembro de uma professora, Avelina. Ela falava muito de conscientização, lembro um trabalho que fizemos um teatro e essa coisa de dizer que a gente já sabia, né, eu já sabia o que era ser marginalizado, no sentido de saber o que era ser excluída, eu me identifiquei com isso e quando ela me mostrou a pobreza a desigualdade, essa injustiça social do mundo e eu me identifiquei desde então, de perceber essas questões. [...] A professora Avelina e o professor Marcelo no Ensino Fundamental, eles me mostraram a realidade de uma forma e fizeram propostas inovadoras pra mim. Eu estava acostumada*

aquela versão de aula em que você só ouvia e copiava no caderno, esses dois professores despertaram esse senso crítico em mim e com propostas bem interessantes, a proposta do teatro e de pensar o social, lembro de fazer cartazes e eu me sentia realizada fazendo aquelas atividades, coisa que não sentia na escola, eu me sentia muito frustrada na escola.

Nas práticas cotidianas, descrevem momentos de provocações, instigar os estudantes para questionamentos, debates.

Glauco: *Uma aula que provoque o desconforto, o susto, a indignação o encantamento. Uma aula que rompa essa distância entre a racionalização sem sentimento, uma aula que de alguma maneira essas coisas se embaralhem. Um momento que envolva que tenha uma carga de emoção, ou de desconforto, de tristeza, inquietação. Uma aula boa rompe com a barreira da racionalização stricto sensu e avança num lugar de conexão, de envolvimento, de encantamento.*

— Você já foi encantado na escola?

Glauco: *Eu me lembro de uma aula de geografia da 8ª série que o professor chegou na lousa e escreveu Desigualdade e depois Diferença, passamos a aula conversando sobre aquilo e fomos desenvolvendo e observando. Desigualdade era diferente de diferença, nossa então diferença é bom, você ser diferente, eu ser diferente. E de alguma maneira chega nesse lugar de tocar alguma parte da gente que vai além da razão, nossa então eu posso existir, que alívio. Um lugar de compaixão também, tiveram aulas que me tocaram.*

Nas táticas, produções de sentido e de reconhecimento, valorizar a fala dos estudantes. Sobre o que uma aula precisa ter pra ser boa: **Allysson:** *Início, meio e fim, brincadeira, inclusive ele não precisa ter um fim, tem que ser aberta para que mobilize questionamentos, perguntas, dúvida. Uma aula que te faz pensar e te faça reconhecer que você também é um sujeito do conhecimento.*

— E como fazer com que o estudante se reconheça?

Allysson: *Propondo formas de acessar o conhecimento através das perguntas, o convite à reflexão, valorizar a dúvida, as perguntas. Direcionar perguntas para os estudantes, quando você ouviu seu colega falar isso pode mobilizar uma vontade de falar.*

— Se pudesse criar uma aula dos sonhos como seria?

Allysson: *Diálogos entre professores de áreas distintas, aulas mais abertas, transdisciplinares. Mas não seria aula para 30 alunos, talvez menos, seria a partir do interesse desses estudantes, um tema-problema e iríamos trabalhar em coletivo, ultimamente*

tenho sonhado com isso. Pensar em temas da vida prática e também de maneira transdisciplinar.

— O que faz em sala para mobilizar os estudantes?

Allysson: *O que eu tenho feito é tentar identificar as características desses estudantes, as demandas, expectativas, entender pelo que eles se interessam, proporcionar uma interação onde eles possam trazer, as expectativas e demandas coletivas e individuais à tona.*

No projeto transdisciplinar, a curiosidade e o aprender dos docentes, além de suas ações coletivas também proporcionavam momentos diversos no espaço da escola. Desde Troca de experiências – abertura para experimentar, errar, pensar em outras práticas, expor suas questões em diálogo também com estudantes, reconhecer a instabilidade.

Há na prática dos docentes a percepção das necessidades dos estudantes, a escuta, empatia, entusiasmo. Aprender com os estudantes, e com o que eles se interessam. Perceber os afetos, permitir os afetos.

Glauco: *também ser um exemplo, como motivar alguém pra estudar se eu não estudo, então o tempo inteiro eu estou mostrando os meus interesses, o tesão que eu tenho no conteúdo, o que estou pesquisando, produzindo, porque eu gosto de entender isso. E também estar interessado no que eles pensam, querendo entender o que é crush, date, e porque se usa assim, então eu estou interessado em conhecer o mundo, a experiência deles, o tempo deles.*

No projeto transdisciplinar os docentes falam sobre a produção de conteúdos coletivos pelos próprios estudantes. A produção desses materiais pode proporcionar espaços de maior engajamento e produção discente. Há um entusiasmo ao descreverem as produções dos estudantes. Na entrevista percebo, mesmo que ainda seja um fato de incômodo, descrevem compreender o tempo de cada um, compreender que os interesses são múltiplos. Observo os espaços de resistência.

Glauco: *Eu vivo em uma estrutura muito mais formal, que poderia ser muito mais incrível, um laboratório vivo e libertador, mas não é, é uma estrutura muito tradicional e eu inserido nessa estrutura, eu sou submetido a essa lógica, inclusive pelos próprios estudantes, que vem essa figura do professor iluminado que desdobra conteúdos. Essa imposição clara e notória que eu estou submetido, mas ao mesmo tempo eu sigo tendo convicções, anseios e vontades com essa mediação, e isso vem à tona em toda aula, convidar a autonomia, fomentar um debate que se desdobre em conteúdos que ele proponham, organizar*

seminários e grupos de estudo por temas de interesse. O tempo todo eu fico buscando uma mediação que não é tão quantitativa. [...] Às vezes com estratégias muito corriqueiras, criar grupos de seminário, fomentar pesquisas, que esses sujeitos passem a aula sem ficarem apenas ouvindo, buscando e trazendo informações para serem compartilhadas. É claro que estou em um lugar de indutor desses conteúdos, porque ainda é um lugar de que passaram a vida sendo induzidos e não tem a autonomia necessária ou mesmo tendo esperam essa sugestão de conteúdos.

— Percebi que você propõe muitos debates, como é a organização desse espaço.

Glauco: *Costumo fazer rodas, mas as vezes chego desesperado porque o conteúdo tem que acabar em uma semana ou por outras coisas e vai como está, mas percebo que o cara tá falando aqui e está de costas para o outro. O Paulo Freire no Pedagogia da autonomia eu não esqueço essa frase: “Há uma pedagogicidade no espaço” eu acho isso de uma maestria, porque a gente entende que o espaço é neutro, mas o espaço é pedagógico, a própria existência do espaço é mais convidativa a outras práticas ao ensino e aprendizagem. [...] Quando a gente sai da sala pra ler na grama, não importa se não lê o texto direito, o que importa é que a gente saiu da sala e tá na grama. Vamos lembrar de quantos textos lidos na escola ao longo da vida? E quando ele saiu da sala e se sentou na grama? Desse dia ele vai lembrar, que ele pode se sentar na grama, que foi bom, que se sujou, que foi ruim, que não queria e que gostava mais da sala.*

Táticas, por perceberem as demandas dos estudantes, pensar em usos diversos do espaço escolar e ainda, reconhecerem, observarem suas próprias práticas. Sobre estar adaptado a escola e pensar em possibilidades de reinventar esse espaço o professor coloca:

Allysson: *Eu estou adaptado, mas também até de maneira inconsciente, subvertendo um pouco a coisa, recortando, saindo fora do que está estabelecido no currículo. Eu acho que mais reproduzo, mas o projeto que temos no departamento de história, e dentro desse projeto não existe realização de provas, então observo que em relação a um modelo padrão há formas distintas que usamos que difere dessa norma. Por exemplo o padrão de muitas escolas, que é capacitar os sujeitos para realizarem provas e testes, e no CEPAGE, temos uma base teórica que pensa que o sujeito deve ser formado de uma maneira integral, essa forma integral não é o sujeito que é reprodutor, mas que diante dos problemas ele tenha a capacidade de reflexão e de fazer escolhas.*

Uma preocupação com as escolhas e os efeitos dela pra si e pro social. Há uma intencionalidade para a formação humana. E no padrão escolar atual produzimos sujeitos para competição, na individualidade em uma corrida pra se dar bem.

— O que te motiva a subverter?

Allysson: *Uma vontade de que a escola se torne um espaço interessante, que se torne um espaço que acolha os subversivos e indisciplinados e lidem com os sujeitos não na medida da normalização, disciplinarização de enquadrá-los, que possa identificar e alimentar as capacidades e habilidades que esses sujeitos tem, apesar de não se adequarem.*

Uma tática, pode ser observar a própria aula, perceber o que seria uma relação prazerosa ou não, escutar os estudantes, perceber o que prazeroso. **Viviane:** *“Outra coisa que talvez seja mais importante é valorizar os estudantes, o conhecimento deles.”*

— O que uma aula precisa pra ser boa? O que é uma aula ruim?

Viviane: *Eu chegar na sala e falar peguem o caderno abram e vamos copiar, passar uma questão no quadro pra eles responderem, provavelmente vai ser uma aula ruim, a não ser que essas questões sejam muito interessantes, sejam questões para eles irem pesquisar, na internet, no livro, ou saírem pela escola perguntando, fazendo pesquisa. Dar aula é uma experiencia de envolvimento, algumas pessoas falam, ah, mas eu não me envolvo com os alunos, e eu fico pensando, como que dá aula, como será esse método de não envolvimento?*

Eu sempre me envolvo de alguma forma, não sei fazer de outro jeito. [...] Para uma aula ser boa também não é tão difícil, já passei uma aula inteira conversando, ouvindo que eles falassem de suas experiencias. Eu tenho uma vez por mês uma aula sobre notícias, para falarmos sobre as coisas que estão acontecendo no mundo e no Brasil, e eles gostam muito, muitos levam notícias e ficamos conversando sobre isso. Sentamos em círculo e conversamos e nisso há tanto aprendizado, conhecimento, empatia, e ali eles pensam tantas coisas, fazem tantas ilações.

Uns dos autores sobre transdisciplinaridades falam que nas conversas paralelas, ele está falando com o outro e ali também é conhecimento, mesmo que fuja do meu controle, e temos os vícios de professor, de ter que controlar tudo, eu estou tentando me observar, e perceber os aprendizados da sala, por exemplo as conversas paralelas que me irritam, mas ali, tem construção do conhecimento.

— Se você fosse uma estudante da turma que você leciona, como seria um momento marcante pra você?

Viviane: *Bem, eu iria adorar minhas aulas. Eu penso que planejo uma aula também pra mim mesma, faço aula que também gostaria de ter. Fico pensando eu, aluna com 14 anos lendo a primeira vez Graciliano Ramos, Conceição Evaristo, lendo Maria que é um conto dela chocante. Eu penso em aulas que eu gostaria de ter.*

*Os afetos da educação
Produzidos as vezes na esquina
Na esquina da escola.*

*O afeto que se esbarra
Encontra-se em um outro
E sem perceber
O espaço de aprender vai perdendo as paredes*

*e o espaço de apreender,
aprende na resistência do brincar.*

*A escola como invenção vai se desaparecendo do aprender
Capturando o corpo e o conhecimento
A escola vai perdendo o tempo de ser.
E em um outro tempo, a educação vai se esbarrando na escola
(janeiro, 2020)*

Uma aula aberta: Um vir a ser educação

É possível transgredir?

E é exatamente por nos sabermos inacabados que se abre a possibilidade de nos inserir numa permanente busca.
(KOHAN, 2019 apud in FREIRE, 2013, p.131)

Nas conversas com Allysson observei seu entusiasmo em pensar em mudanças na escola, em romper com os paradigmas da educação bancária, um certo entusiasmo em transformar as relações escolares no CEPAE, existia ali a possibilidade de propor mudanças no modelo de ensino visto que o CEPAE em seu conselho diretor dispõe de autonomia para modificar o projeto político do colégio e suas propostas educacionais.

Em contrapartida a proposta que muitos costumam aprovar em relação aos projetos na escola estão em diminuir a atuação de aulas para aumentar a carga horária de pesquisa. Atuando mais na pesquisa muitos docentes poderiam deixar atividades e projetos práticos do colégio.

Reavaliar e construir outros caminhos na escola para uma educação não é uma responsabilidade de professores, mas sim, de toda comunidade. Enquanto educadores e engajados por princípios democráticos de uma educação libertadora, docentes podem sonhar e criar táticas que pouco a pouco se espalhe pelo sistema enrijecido da escola. Mesmo desejando mudanças na educação alguns fatores também internos imobilizam acontecimentos, como por exemplo, a falta de perspectiva e desconhecimento por parte da comunidade escolar de outras formas de ensino.

Há ainda uma inaptidão dos educadores e da estrutura escolar em construir uma demanda inclusiva, em primeiro caso, por falta de experiências diferenciadas e o cansaço vinculado à burocracia. No segundo, uma engrenagem arraigada nas de dominação e controle (gerenciada) por um movimento de competição e segregação. Em sua incumbência adequa os corpos de um ser aluno e um ser professor, limitando as possibilidades de atuação, de ações inventivas na escola. O campo da educação não é uma construção harmônica e coesa, sempre inconcluso, sempre em devir,

No ritmo escolar, professoras e professores vão se esquecendo dos sentidos de aprender, estar em sala se transforma em uma ação mecânica, por vezes alienada. O tempo de criação e de acessar novas experiências é apagado ao mesmo tempo que uma lousa cheia de palavras vazias de sentido.

Passei os últimos anos na escola sem me sentir presente, a criatividade e a curiosidade iam se apagando, só restava uma rebeldia que muito se julgava como incapacidade, inaptidão para aprender, imaturidade de quem não quer nada da vida. Na vida adulta e ainda com alguns suspiros continuamos submetidos à um fazer sem presença que não nos entusiasma. A profissão docente estaria longe de não se enquadrar nesse ritmo.

Há uma certa barreira entre o pensar outras práticas e experimentá-las no cotidiano escolar. Por parte dos docentes a relação escolar continuamente os condiciona a executarem um papel de controle dos estudantes e é natural que o docente como figura do conhecimento nessa estrutura seja visto no centro desse aprendizado. Essa estrutura dificulta a criação de espaços e relações mais horizontais, promovem ações que reforçam a passividade e distanciamento dos estudantes em ações mais engajadas e colaborativas.

Outros fatores primordiais estão no desânimo e falta de tempo que dificultam a possibilidade de repensar em outras alternativas, ou até mesmo o desconhecimento de outras maneiras de fazer. Há ainda um sentimento de isolamento, de não se sentirem engajados ou ouvidos, seja pela direção/coordenação da escola, seja por outros docentes ou até mesmo pelos estudantes.

A falta de apoio, tempo, encorajamento e de outras experiências captura a ação docente a um emaranhado de relações de controle e reprodutoras de um sistema escolarizante. Mesmo com demandas que dificultam um fazer educativos alguns docentes ainda intencionam relações acolhedoras e a produção de sentidos no aprender.

No CEPAE o que de alguma maneira problematiza um padrão escolar atual de condicionamento para testes e provas é uma preocupação com a formação humana e integral do sujeito como também consta no Projeto Político Pedagógico do colégio e é um pensamento comum entre os docentes. Há uma intencionalidade principalmente na área de humanas em dialogar com aspectos mais amplos do que a aplicação e interesse específico de formalizar conteúdos.

Muitos, com a autonomia docente e dos departamentos escolhem os conteúdos e métodos de avaliação diferentes de um modelo usual, alguns professores deixam de lado ferramentas mais comuns como provas, testes e seminários. Ainda assim, a formação escolarizada do espaço condiciona mesmo as ações diferenciadas ao mesmo mecanismo de reprodução e papéis sociais entre docentes e discentes.

Um educador é alguém que anda, caminha, se desloca... Sem um destino final, cria condições para se encontrar com os que estão fora... num tempo presente, de presença... O educador anda o mundo para mostrar que ele sempre pode ser de outra maneira. Uma educação política parte do princípio de que o mundo pode ser de outra maneira, e, para que o mundo seja de outra maneira, o educador anda errando no caminho da educação. O mundo está aberto, e o errar educante dará lugar a um outro mundo que não podemos antecipar. (KOHAN, 2019, p. 143)

Entre os caminhos da educação - A arte, o imprevisível e o encontro

“Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 2006, p.161).

A construção dessa dissertação perpassa pela minha trajetória de ensino e de muitas outras pessoas que assim como eu foram atravessados pela escola e desejantes de um pertencimento nesse espaço com mais inteireza. No capítulo um pensar na potência política e de transformação pelos conceitos de Deleuze e Guattari impulsionaram o olhar para os devires educativos na escola.

Sucessivamente o campo de pesquisa traçado entre conceitos e presença dos professores possibilitou descosturar, perceber brechas e caminhos para ressignificar as relações escolares. Certeau entre táticas e estratégias reverberou na escrita e no olhar sobre o cotidiano escolar e suas variadas maneiras de fazer, logo inventar maneiras de fazer e estar na escola.

A presença inconfundível de Paulo Freire foi o convite para pensar experiências docentes engajadas na escola juntamente com bell hooks. A percepção, a presença para ser mais, que atua em cada educador desejante pela transformação, pela presença dos educandos, pelo entusiasmo e poder do aprender, ser e criar-se mundo.

Perceber os desafios da educação nos ambientes escolares e a implicação desse modelo escolarizante ainda nos dias de hoje é também uma maneira de resistir criticamente e criativamente. Quando espalhados continuamos a fazer rizomas, pelos textos lidos, experiências e sonhos partilhados. Intenciono que esse texto seja um encontro, um fazer rizomas com todos que buscam partilhas no campo da educação.

Construído como um corpo se interligando, primeiro, por conceitos filosóficos pude perceber como mudanças na educação podem acontecer, depois me conectando por

teorias e emoções com as reflexões, experiência vivida e partilhada de bell hooks, Paulo Freire, Rubem Alves. E o corpo textual foi se interligando com o fazer na prática, com a presença e aprendizado partilhados por Viviane, Glauco e Allysson, tantos outros docentes que são aqui lembrados, desde o meu tempo de escola e por todo esse afeto partilhado.

Esse texto construído também no plano de acontecimentos inesperados, descreve uma narrativa de aprendizado pessoal sendo constantemente recriada pelas paisagens, pessoas e leituras no caminho. Os afetos produzidos nesse percurso reverberam um encontro com a docência e algumas notas para pensar a educação.

Quando o sinal da escola bater, meu desejo é desaprender os signos de uma educação bancária, na sala de aula, meu desejo é desconstruir esse espaço, reaprender uma nova arquitetura. Rabiscar as paredes da escola, aprender a desenhar, a produzir cores e afetos por novas matizes. Descosturar a ideia de escola.

Ao pensar a educação e descrever a dimensão política da prática pedagógica permeando reflexões deleuzianas, Pedro Gontijo aponta sobre movimentos capazes de desterritorializar, produzir novos agenciamentos no campo da educação. “A crença na transformação e criação de novas formas de atuar em contextos educativos é vital para o movimento de pensar que, por vezes, subverte a educação.” (2008, p.16)

A escola em seu plano estriado, engendra movimentos, ações e pensamentos formatados em uma lógica que cerceia a criatividade e a inventividade dos sujeitos. Ao considerar possibilidades de repensar esse espaço, sua estrutura e a lógica de papéis sociais estabelecidos, inventaríamos outros traçados, linhas de fuga, outros agenciamentos, uma educação em devir, uma educação menor.

Na escolarização condicionamos um fazer docente a reproduzir uma lógica de ensino cada vez mais distante dos sentidos que nos levam a aprender, a formatada instituição escolar silencia movimentos criativos e de escuta na escola. Pelas descobertas e encontros nessa caminhada, aprendo a desaprender,

professores, desnudem-se
permitam-se desconhecer
esqueçam-se de como se chega

professores
desnudem-se
e permitam-se,
saborear o desconhecido

professores, não sejam mais que bons amigos

Deuses e Deusas do inacabado
do desconhecido

professores, sejam navegantes de si e navegadores
mas saibam se perder nos tons e notas de outros mares

professores,
permitam-me inventar, uma nova realidade

mesmo que sofra de loucura
é que minha insensatez cura
a alma transviada.
(julho, 2018)

Aos educadores que remetem no seu fazer cotidiano uma atuação pedagógica atenta aos estudantes e não se limitam a reproduzir os roteiros escolarizantes ao quais também foram submetidos, mas que, de alguma forma, repensam, experimentam, se permitem errar e criam alternativas. Aqui, ações que reverberem em uma educação em devir, invenções no cotidiano criando espaços de afeto e de presença ativa na escola. Espaços de escuta, de atuação e colaboração conjunta, práticas e táticas que reinventam a escola.

Notei que a mudança mais significativa não se dá em uma prática, uma proposta diferente por parte dos professores, mas está na produção de outros sentidos, na produção de outros agenciamentos sobre esse espaço escola, sobre o corpo, a ação previsível de ser estudante e professor. Como tomarmos de outros agenciamentos a respeito de um espaço tão territorializados, estruturado? As ocupações escolares ainda me mostram um caminho, um acontecimento que produziu outros agenciamentos, outras maneiras de se estar e de perceber esse espaço.

A escola assim, deixando de ser um regime condutor de sujeitos para um espaço a ser produzido, reinventado pelos sujeitos. Espaços de ruptura, em devir. “A escola é nossa”, “É nois por nois”. O que mais é preciso para nos desescolarizar? O que mais é preciso para reinventarmos a/na/com a escola? Nas conversas sobre a escola, narrando sonhos possíveis, perguntei ao professor **Glauco** - O que você estaria fazendo em uma escola dos sonhos? E ele respondeu: *Eu estaria tentando fomentar esses sujeitos, conversar e junto com eles, arrumar formas interessantes de usar o tempo. Eu estaria tentando inventar a vida junto com eles. Eu estaria tentando inventar um lugar que não teria divisão entre hora de se divertir e aprender, inclusive pra mim. Usar esse tempo que é tão escasso da vida em favor dela mesma, de ter mais atenção ao meu corpo no mundo, ao meu tempo no mundo, aos meus interesses. De organizar a escola como um laboratório de organizar o mundo como a gente queira. Começa nesse lugar da subjetividade como um lugar de efetivação da vida*

com mais potencialidade levado a sério, um projeto de viver, não de se arrastar atrás de dinheiro, obrigações e prazos, status.

E o mesmo professor continua dizendo que: Primeiro inventar a vida, depois uma forma de organizar o mundo na escola, então como a gente vai se organizar? Alguém vai mandar em alguém? Quem vai limpar esse banheiro? A gente. Como a gente vai fazer com essa questão? Tem que pensar. A escola é um laboratório, um momento no mundo, um lugar do mundo. A escola deveria servir para inventar a própria vida, o mundo que a gente quer e a vida que a gente deveria ter.

Estendi com a pergunta: Como reinventar a escola? Vários caminhos, com políticas públicas ainda que muito limitadas e de longo prazo. Por um caminho de ousadia pedagógica, rebeldia. Tem muitas maneiras já prontas, que só precisaríamos incorporar, que não são formas, são experiências. Tem um nível de que cada lugar vai ter que reinventar a si mesmo não a roda toda, mas em cada lugar rodas de variadas qualidades e cores. Reinventar a escola num plano total na escola passa um processo de valorização docente, de políticas públicas, qualificação e valorização profissional.

Reinventar a escola, construir novos caminhos, descosturar linhas, atravessar novos do pensamento. Tecer em outros planos, em multiplicidades. Perceber encontros que fortaleçam relações inventivas, comunidades de aprendizado, uma presença atuante, crítica e consciente dos participantes desse espaço escola.

Para pensar em espaços educativos na escola, apresentei a pergunta: – como a experiência de docentes comprometidos por uma educação engajada pode criar espaços educativos na escola? E obtive respostas que me fizeram perceber como o afeto é capaz de produzir, assegurar sentidos na escola. Percebi também como o encontro, a troca de experiências, propostas e perspectivas entre os educadores reverbera uma silenciosa revolução molecular entre suas práticas.

Fortalecer o encontro, o compartilhar, o aprendizado coletivo e a produção de ideias em conjunto. Tudo isso, vai tecendo rizomas, assim como esse texto produz rizomas, encontros com quem o lê. Assim, fazer rizomas, uma educação rizomática é como um encontro, quando o diálogo de professoras e professores impulsionam essa experimentação de outras práticas no espaço educativo.

Um encontro que provoca invenções, outros modos de estar sendo ou ainda ressignificar o que já está dado. Um movimento de novas possibilidades sobre o presente, em um tempo porvir. Educadores em transformação reverberando e fortalecendo ações inventivas, outros modos de sonhar e estar na escola. Uma docência que pode desconstruir

condicionamentos escolarizantes, pedagogia do inesperado e do afeto. Ou seja, “O que um docente nômade busca é desenvolver na escola um pensamento e uma ação produtiva e criadora. [...]Tais transformações podem não ocorrer, e mesmo que ocorram, seu resultado não será motivo de acomodação.” (GONTIJO, 2008, p. 122).

A criação de espaços educativos dentro da escola desterritorializando práticas escolarizantes, segmentadas, estriadas. Abrindo espaço à experimentação e criação do espaço liso, rizomático. Um devir nunca é um caminho feito, estático. Devir é ir sendo, costurar caminhos, traçar outros pontos, linhas de fuga.

Por pensar em um devir educativo (rizomático, minoritário, político), o convite é sonhar a criação de outros sentidos, outros modos de se habitar a escola, na intensidade e pulsão de movimentos minoritários de um devir educação. Embora estive me propondo nesse texto a investigar táticas e estratégias disruptivas no cotidiano do espaço escolar, essa pesquisa não oferece modelos para transformar a escola em um espaço educativo de aprendizado e entusiasmo. A partir de pequenas tensões na estrutura de um espaço estriado proponho um convite a observar, criar brechas, rachaduras, produzir espaços de encontro e autonomia.

Ao olhar no espaço escolar estriado possibilidades de práticas que destoem de uma relação majoritária caminhei com a leitura das autoras e autores, intercessores dessa escrita a uma reflexão sobre as linhas de fuga, as táticas criativas, de resistências e de afetos no cotidiano escolar.

Por aqui aprendi que na escola há possibilidades de um espaço a ser transformado. Inverter uma lógica escolar, tornar-se multiplicidade, uma educação menor. A emergência do inesperado, da produção de sentidos e afetos na experiência. A educação reverberando no encontro, no acontecimento do educador tornando-se aprendiz, e aprendiz, sempre tornando-se um outro.

Abrir caminhos para ação, produzir acontecimentos, permitir o corpo, a presença, que a voz, mesmo que incerta fale, que o corpo, mesmo no escuro caminhe, e que o desejo seja visto, força motriz do aprender. Que o saber e o não saber seja saboreado. Um fazer aprender que caminha *entre linhas*, descobrindo, produzindo outros trajetos. Encontros e espaços a serem constantemente inventados.

*A educação é um encontro, não existe senão nesse sentido.
A educação se faz no encontro, o aprender se faz no encontro.*

E no encontro de aprender ensinar a escola se cria (a educação se faz).

– Um devir educativo.

É por isso que a educação exige presença, para fazer sentido, para transformar.

É quando professoras e professores em sua prática cotidiana se decidem em ir de encontro com a educação.

Reconhecendo as multiplicidades de uma docência engajada

Impulsionando um Devir educativo.

Como ocupar lugares do aprender?

Como ocupar outros lugares na escola

De ser aluno e professor?

POR UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA - POR UMA DOCÊNCIA ENGAJADA

Muitas questões futuras surgem instigadas por essa pesquisa. Seguimos tateando, errando e reinventando, para questões futuras meu corpo pensa no desejo de aprender e em suas múltiplas possibilidades de acontecer.

Penso na voz dos estudantes e como poderiam sonhar nas escolas seus aprendizados, como docentes e discentes aprendem juntos a inventarem suas escolas, seus espaços educativos. Penso nas táticas de resistências e no desconforto do desconhecido, de como é desafiador transformar as relações na escola. O que gera presença, autonomia?

Uma escola para autonomia que seja possível para todas crianças, jovens e adultos, uma escola inclusiva, democrática, política. Pensar como as crianças e jovens, famílias e docentes podem se sentir mais pertencentes a esse espaço, criar comunidades de aprendizado? Produzir, ressignificar um tempo presente.

Será que uma escola reinventada pode desescolarizar sujeitos escolarizados? E será, que sujeitos desescolarizados podem desescolarizar a sociedade? Como desescolarizar? Descolonizar o pensamento, o corpo oprimido?

Agora o silêncio fala por mim, mas a palavra é como um vento, passa agora pelo seu corpo e vai... provocando suspiros, arrepios. As palavras desejantes também têm sementes, sem espaço e tempo definidos elas seguem, por vezes germinam, encontram solo fértil, são vistas cuidadas, geradas.

Sigo buscando encontros com a educação, com o aprender, com o afeto que nos transforma, nos faz presença no mundo. Aos sonhadores, reinventores da educação, às crianças rebeldes e curiosas, toda gente que partilha o aprender e aprende sempre!

REFERÊNCIAS

ABREU, Tomás Dias. *A tendência educacional positivista em contraste com a formação humana*. CEPAE, Goiânia. 2019

ALVES, Rubem. *Aprendiz de mim, um bairro que virou escola*. Papirus, 2004.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. De Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRÉ, M.E.D. *A Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRADE, Nivea Maria. *Práticas escolares como táticas criadoras. Os praticantes nas tessituras de currículos*. Tese Doutorado. UERJ, 2011.

APPLE, Michael e BEANE, James (org). *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 2001.

BEY, Hakim. *Taz - Zona Autônoma Temporária*. CONRAD DO BRASIL. São Paulo, 2011.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. *Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...* Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.48.2007.tde26062007-090606.

BOURDIEU. Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CABRAL, Larissa. *Processo de Ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia discente*. (Pré-Projeto, Trabalho Final de Curso) Faculdade de Ciências Sociais, UFG. Goiânia. 2016

_____. *TERRITÓRIOS DE SE OCUPAR: Trânsitos e movimentações em uma ocupação escolar*. Trabalho final de Curso - Faculdade de Ciências Sociais, UFG. Goiânia. 2017

COLHERINHAS, G.; FARIA, Viviane. “O trabalho de conclusão de curso do CEPAE/UFG”. Veredas escolares: partilhando experiências criativas de ensino aprendizagem do CEPAE/UFG / Organizadoras: Marilza Vanessa Rosa Suanno, Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva e Vivianne Fleury de Faria – 1o ed. – Goiânia : Gráfica e Editora América, 2014.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

CONANE - Conferência Nacional de Alternativas para uma nova Educação. Disponível: <https://www.conane.com.br/> Acesso em: 10/03/2020

DAUSTER, T. *Entre a antropologia e a educação – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido*. Ilha, Florianópolis, v. 6, n. 1-2, p. 197207, jul. 2004.

DAUSTER, T.; TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (Org.). *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DELEUZE, G. *Conversações*. (1972-1990). Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1*. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil platôs-vol. 2*. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil platôs-vol. 5*. São Paulo: Ed. 34, 2012.

_____. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

_____. *O que é a Filosofia?* Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Moñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

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

DIAS, Luciana de Oliveira. Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de contextos urbanos do Brasil e México. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

DOIN, German. GUZZO, Veronica. *A educação proibida*. Doc. 140 min. 2012

DRAGON DREAMING. *Guia Prático Dragon Dreaming*. 2014 Disponível em <<https://pve.institutovotorantim.org.br/wp-content/uploads/Guia-Pr%C3%A1tico-Dragon-Dreaming-v02.pdf>> Acesso em: 10/03/2020

FAVRET-SAADA, Jeanne. *Ser afetado* (tradução de Paula de Siqueira Lopes). Cadernos de Campo, n. 13, p. 155-161, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.
FONSECA, C. *Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. Revista Brasileira de Educação, n.10, p. 58-78, jan.-abr. 1999. Disponível em:<http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1988.

GARCIA, José Gustavo Sampaio. *A couraça como currículo-oculto: um estudo da relação entre rotina escolar e o funcionamento encorajado*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-28092010-094523. Acesso em: 2020-04-10.

GALLO, S. *O que é Filosofia da Educação: Anotações a partir de Deleuze e Guattari*. Revista Perspectiva. Florianópolis. v. 18. n. 34, jul./dez. 2000.

_____. *Deleuze & a educação*. Autêntica, 2003.

GRAVATÁ, Andre. et al. *Volta ao mundo em 13 escolas*. Fundação Telefônica. São Paulo, 2013.

GEERTZ, Clifford. 'Do Ponto de Vista dos Nativos': A Natureza do Entendimento Antropológico. In: O Saber Local: novos ensaios de antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita*. Obras e vidas: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. Pp. 11-39.

GOLDMAN, Marcio. *Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica*. *Etnográfica*, Vol. X (1), 2006, p. 161-173.

GONTIJO, Pedro Ernaldo. *Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze*. Tese Doutorado - Universidade Estadual de Campinas. 2008

GOUVÊA, Tathiana; GREIER, Felipe. EDUSHIFTS – O Futuro da Educação é Agora. 2018. Disponível em < <https://www.edushifts.world/> > Acesso em: 10/03/2020

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. *A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari*. Revista GEOgraphia, Niterói, ano IV, n.7, p.7-31, 2002. Disponível em <<http://unbral.nuvem.ufrgs.br/base/items/show/1545>>.

HOOKE, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Martins Fontes, 2013.

ILICH, Ivan. *Sociedade sem Escolas*. 7.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985. Disponível em:

<http://www.bunkerdacultura.com.br/books/ivan_illich_sociedade_sem_escolas.pdf>

JUNQUILHO, Gelson Silva; ALMEIDA, Roberta Alvarenga de; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da. *As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo*. Cad. EBAPE.BR. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-

KANT, Immanuel. *À paz perpétua e outros opúsculos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa Edições 70, 1988.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca. Uma biografia Filosófica*. 1ª Ed - Belo Horizonte: Editora Vestígio, 2019.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. Rev. bras. Ci. Soc. 2002. Disponível

em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092002000200002&lng=en&nrm=iso

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o quê? por quê? Como fazer?* 1.Ed. São Paulo: Moderna, 2003

SINGER, Helena. *República das crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

SCHUBERT, F. P., *Práticas de militância nômade: experimentações rebeldes e novas estéticas de luta no contemporâneo*". Dissertações de mestrado. Disponível em <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2958>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

MELLO, Camila Alves de. *Ensinando a ser aluno, aprendendo a ser professora*. Trabalho de conclusão de curso. FE-UFRGS. Porto alegre, 2013.

MUÑOZ, Carlos Calvo. *Del mapa escolar al territorio educativo. Disonando la escuela desde la educación*. Universidad de La Serena, 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. *Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação*. Porto Alegre: Educação Unisinos, 2013.

PEIRANO, Mariza. *"Etnografia, ou a teoria vivida"*. Ponto Urbe, ano 2, versão 2.0, fevereiro de 2008.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. *"A maior zoeira": experiências juvenis na periferia de São Paulo*. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RHOUDEN, Cacau. *Nunca me sonharam*. Doc. 80 min. 2017.

SILVA, Tathiana Gouvêa da. *Diretor em ação, entre a burocracia e o cotidiano da escola*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Tathyana Gouvêa da. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SAGRATO; PEREZ; GUEDES, Anielle. *Quando sinto que já sei*. Doc. 78 min. 2014.
STRATHERN, Marilyn. 1987. “*Os Limites da Auto-antropologia*”. In: *O Efeito Etnográfico*: 133-159. São Paulo: Cosac & Naify, 2014. Pp. 133-157.

STRATHERN, Marilyn. *Partes e Todos: Refigurando Relações*”. In: *O Efeito Etnográfico*. São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

TADEU, Tomás. *A filosofia de Deleuze e o Currículo* – Goiânia, Faculdade de Artes Visuais, 2004.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. *Cruzando fronteiras - entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina*. *Pró-posições*, v. 24, n. 2, p. 95-107, 2013.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. *Uma Etnografia para a Escola na América Latina*. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia. Natal/RN, 2014.

ZOURABICHVILI, François. *O Vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NAS ENTRELINHAS DO ESPAÇO ESCOLAR. POSSIBILIDADES E POTÊNCIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA e CEPAE-UFG.

Pesquisador: Larissa Cabral

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04295218.0.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE GOIÁS
FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.277.747

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de campo da Faculdade de Ciências Sociais, com abordagem etnográfica, que busca pensar em como professores e estudantes produzem práticas transformativas nos seus cotidianos escolares. Um dos pressupostos do projeto é a observação de todas as atividades extracurriculares que se empreendem no espaço escolar. Ao investigar tais práticas de professores no Projeto Transdisciplinar do Centro de Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG, a pesquisadora propõe aproximar-se de experimentações e vivências no espaço escolar que destoa da prática de ensino tradicional.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto apresenta como objetivo geral investigar as práticas criativas docentes no cotidiano escolar e compreender as relações cotidianas na escola e suas possibilidades criativas. E como objetivos específicos, realizar uma etnografia no espaço escolar do CEPAE/UFG, compreender as relações na escola observando as possíveis práticas educativas transformadoras realizadas pelos docentes e observar as vivências na escola em relação a outras práticas educativas.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIÂNIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.277.747

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, a pesquisa apresenta riscos "anuláveis", pela não obrigatoriedade de participação. Há o risco de um possível constrangimento ao ser questionado sobre escolher participar ou não participar da pesquisa. Como benefícios, a pesquisadora apresenta a possibilidade de mediação e maior conhecimento sobre as possíveis movimentações no espaço escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância acadêmica e científica e é importante do ponto de vista pedagógico, uma vez que propõe pensar o espaço escolar em conjunto com estudantes e professores, de modo a compreender as ações, os conflitos e os posicionamentos que produzam espaço de participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os seguintes documentos: informações básicas do projeto, folha de rosto, projeto de pesquisa detalhado, termo de anuência e TCLE do participante.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Entende-se que os participantes da pesquisa sejam maiores de idade (professores do CEPAE/UFG). Contudo, como consta no item "desenho" das "informações básicas do projeto", a metodologia contempla rodas de conversa com alunos. Caso porventura menores de idade venham a participar da pesquisa, a pesquisadora deverá solicitar pedido de emenda ao CEP a fim de anexar TALE dos alunos e TCLE dos pais/responsáveis. Recomenda-se a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpl.ufg@gmail.com

Página 02 de 03



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 3.277.747

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1200644.pdf	25/03/2019 10:52:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ModeloTCLEHumanasLarissa.pdf	25/03/2019 10:51:29	larissa cabral	Aceito
Folha de Rosto	folhadeRostoOk.pdf	25/03/2019 10:50:35	larissa cabral	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_anuencia_laris.pdf	07/12/2018 15:40:27	larissa cabral	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_LARISSA_2018.pdf	07/12/2018 15:39:44	larissa cabral	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 23 de Abril de 2019

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpl.ufg@gmail.com

Página 03 de 03

ANEXO 2 - ENTREVISTAS

ALLYSSON

O que você mais aprendeu na escola?

Conhecimento é infinito e o aprendizado é sempre limitado, perceber a limitação e mesmo com essa finitude e pequenez extrapolar os limites do corpo, do lugar que se vive, de quem você é. Que as coisas podem se materializar e as ações pensadas no coletivo, nada se faz sozinho.

A escola é um espaço que te abre portas e te apresenta possibilidade que ampliam muito a sua capacidade de percepção do mundo, da vida, você pode ir a lugares que você não iria. É na escola, principalmente por exemplo, se você não está em uma casa que tem leitores é que você vai se deparar com a literatura. Uma casa onde não tem biblioteca, não tem livros, onde as pessoas não leem, então é na escola que você vai se deparar com esse mundo da fantasia mas, conectado com sentidos para além do entretenimento do que estaria por exemplo na tv, algo esquematizado entendendo que o produzir e fazer está ligado ao que outros já fizeram e produziram antes de você.

Eu também passei muito perrengue na escola, de gente querendo me maltratar, de abuso, violência, mas essas coisas, não é isso que trago comigo, trago comigo que é um lugar que gostava de estar, me interessava ir pra escola, estar com outras pessoas. Minha mãe sempre falava, me incentivava a seguir o estudo, ela falava que o estudo é uma coisa que nunca vão te tirar, e eu nunca questionei isso, uma coisa que via que ela quis estudar e não pode e eu estava tendo uma oportunidade. Um lugar que encontrava meus amigos, compartilhar, os afetos. Escola é um lugar de Gente.

Hoje eu questiono a escola, mas eu não questionava, eu sempre fui um cara que defendi a escola, mas sei que a escola não é um lugar legal pra todo mundo, é um espaço de reprodução da violência, do poder, mas também um lugar de libertação, você encontra possibilidades interessantes aí, inclusive de ter apoio, orientação, de viver experiências distintas do seu ciclo familiar, um espaço de conhecer o mundo para além de um lugar familiar.

Eu acho que fui bem doutrinado em termos escolares, a escola me cativou, me pegou, e o que eu não gostava eu fazia chacota, sempre levei isso brincando, criava umas parodias dos hinos, subvertia um pouco as coisas sérias, deve ser por isso que não surtei.

O que te fazia aprender?

O desejo de conhecer elementos desconhecidos da vida, da terra, do cosmos, gostava de geografia, história. Era esse interesse, uma curiosidade absurda, sempre fui muito curioso e isso me fazia aprender.

Algo muito espontâneo, e com interesses muitos variados. Estou lembrando inclusive de algo que me despertou e eu guardei comigo. No jardim de infância, acho que no pré, alfabetização. Eu estava louco pra ir pra escola porque em casa eu tinha umas revistas em quadrinhos, uns livros e eu lia as imagens mas não sabia o que estava escrito nas letras, eu queria ler e eu lembro até hoje o dia que fui pra escola, acho que acordei até antes dos meus pais e lembro até do uniforme. Lembro desse primeiro dia e lembro da forma que era mostrando as letras e repetindo os sons, aí eu fui aprendendo a ler. E eu sempre pedia pra fazer leitura em sala eu gostava muito na 1º,

2º,3º série, até chegar na 4º série quando comecei a ter problemas de indisciplina e ali foi um momento de uma mudança de chave, eu nunca fui muito de estudar mas tinha uma certa facilidade, o que era mais desesperador era decorar tabuada, isso pra mim era complicado.

Qual experiência criativa você acredita ter vivenciado na escola e qual melhor maneira para aprender?

Lembro de produzir textos, alguma coisa de arte, aulas práticas. sentir tesão por algo, algo mexe com você. Ter esse interesse e alguém que possa mediar a relação entre o seu interesse com um resultado que vá de encontro as suas expectativas e que ajudem a resolver problemas, individuais, coletivos, que atravesse o social, que faça sentido, uma contribuição para uma transformação, uma mudança de si e do mundo. Enfrentar o mundo com mais ferramentas.

O que você mais gostava de estar na escola?

De educação física, festa junina, teve uma escola que eu estudei por poucos meses, mas ela entrou de greve, eu queria voltar no tempo e ter estudado lá. Logo quando eu chego teve uma feira de ciências e aquilo me chamava a atenção, nunca tinha tido uma aula de laboratório e pensar na possibilidade de uma aula prática teria me estimulado mais. Lembro que teve gincana nessa escola e nosso grupo da 5º série quase ganhou e tinha uma coisa de um certo movimento, de interesse por muitas coisas, de compartilhar.

E depois só fui ter esse momento na escola técnica, quando fui fazer de novo o ensino médio então demorou muito tempo, e teve uma gincana que é um momento bacana de socialização dos estudantes.

Foi uma escola que mudou minha vida, uma escola que me encontrei, muita gente se encontrou ali porque tinha uma autonomia dos estudantes, você ia para aula se você quisesse, tinha aulas de laboratório, cinemateca, biblioteca, aula de artes, de esportes, academia. A escola te dava muitas possibilidades. Você podia estar lá como técnico em saneamento, mas saia de lá também artista plástico, nadador e não necessariamente só no que ele estava estudando, as outras possibilidades ali, alimentavam, davam vazão as outras habilidades que ele tinha em outras áreas. Essa é a escola pra mim, inclusive um modelo que imagino que deveria ser mais replicado, você tem uma parte técnica, mas com várias possibilidades, possibilidades de ir e vir, ninguém está ali dizendo o que você deve ou não fazer, você podia ter mais responsabilidade sobre suas escolhas. Eu podia escolher ficar no pátio tocando violão, jogando um truco em um momento que estivesse com tédio. Participação mais ativa na escola, aulas sobre políticas, que explicavam sobre os embates, questões sociais, essas aulas me mobilizaram.

O que uma aula precisa ter pra ser boa?

Início, meio e fim, brincadeira, inclusive ele não precisa ter um fim, tem que ser aberta para que mobilize questionamentos, perguntas, duvida. Uma aula que te faz pensar e te faça reconhecer que você também é um sujeito do conhecimento.

E como fazer com que o estudante se reconheça?

Propondo formas de acessar o conhecimento através das perguntas, o convite a reflexão, valorizar a dúvida, as perguntas. Direcionar perguntas para os estudantes, quando você houve seu colega falar isso pode mobilizar uma vontade de falar.

Se pudesse criar uma aula dos sonhos como seria?

Diálogos entre professores de áreas distintas, aulas mais abertas, transdisciplinares.

Mas não seria aula para 30 alunos, talvez menos, seria a partir do interesse desses estudantes, um tema-problema e iríamos trabalhar em coletivo, ultimamente tenho sonhado com isso.

Pensar em temas da vida prática e também de maneira transdisciplinar.

O que faz em sala para mobilizar os estudantes?

O que eu tenho feito é tentar identificar as características desses estudantes, as demandas, expectativas, entender pelo que eles se interessam, proporcionar uma interação onde eles possam trazer, as expectativas e demandas coletivas e individuais à tona.

Mostrar a motivação das pesquisas e das pessoas que pesquisaram percebendo que são motivações próximas a que eles têm, elementos mesmo distintos que estão ligados a questão humana, a coisa da dúvida, do perguntar.

Você como professor percebe essa motivação com os estudantes?

Sim, agora a escola, essa organização do espaço escolar, essa forma, estrutura disciplinar, do espaço, ela desmotiva, é um espaço muito reprodutor, autoritário, repetitivo, ao mesmo tempo nós sabemos que adquirir conhecimento também é um trabalho árduo, a repetição e disciplina é um processo, o estudo não é nada simples e prazeroso.

Como essa escola poderia ser algo que motiva?

Não tenho a resposta, acho que uma escola como os Ifs, que você tem autonomia, mobilidade, não somente a parte disciplinar operando, mas possibilidades de escolhas.

Acho que se tivéssemos essa flexibilidade de deixar os sujeitos agirem de maneira mais autônoma diante do que querem aprender, é mais motivador. Uma escola que tivesse uma sala que pudessem descansar, administrar seu próprio tempo.

Sobre a autonomia do CEPAE, porque não reinventam a escola?

Tem o elemento do receio em lidar com esse novo, essa forma que a gente reproduz é uma forma padrão que temos resultado, no Ensino médio temos o tecem e é uma maneira dos estudantes produzirem conhecimento a partir dos seus interesses, mas ainda assim tem uma mesma carga de obrigatoriedade e disciplinas.

Existem projetos no CEPAE interessantes, mas precisamos pensar em mais questões, penso em uma área de artes mais ampla. Mais aulas de artes, música e também uma área de tecnologia, laboratórios, equipamentos, um espaço para os estudantes criarem, montarem e desmontarem.

Se a escola mudasse acha que os professores estariam preparados?

Isso é o receio, que essa mudança exige uma preparação, eu penso que é uma certa memória afetiva sobre a própria experiência dos docentes sobre a escola. E no CEPAE a maioria dos professores pela trajetória acadêmica, graduação, mestrado, doutorado, são sujeitos que tem uma disciplina de estudos.

A maioria deles passou pela escola e foi um modelo que deu certo para eles, então, um pensamento que deve continuar assim. Deu certo pra eles, (então deve continuar assim) por que não dar certo para outros? Permeia um pouco uma vontade que a escola continue assim, tradicional.

Então você acha que os professores estão muito adaptados à escola, e você?

Eu estou adaptado, mas também até de maneira inconsciente, subvertendo um pouco a coisa, recortando, saindo fora do que está estabelecido no currículo.

Eu acho que mais reproduzo, mas o projeto que temos no departamento de história, e dentro desse projeto não existe realização de provas, então observo que em relação a um modelo padrão há formas distintas que usamos que difere dessa norma. Por exemplo o padrão de muitas escolas, que é capacitar os sujeitos para realizarem provas e testes, e no CEPAE, temos uma base teórica que pensa que o sujeito deve ser formado de uma maneira integral, essa forma integral não é o sujeito que é reprodutor, mas que diante dos problemas ele tenha a capacidade de reflexão e de fazer escolhas.

Uma preocupação com as escolhas e os efeitos dela pra si e pro social. Há uma intencionalidade para a formação humana.

E no padrão escolar atual produzimos sujeitos para competição, na individualidade em uma corrida pra se dar bem.

O que te motiva a subverter?

Uma vontade de que a escola se torne um espaço interessante, que se torne um espaço que acolha os subversivos e indisciplinados e lidem com os sujeitos não na medida da normalização, disciplinarização de enquadra-los, que possa identificar e alimentar as capacidades e habilidades que esses sujeitos tem, apesar de não se adequarem.

No CEPAE costumam planejar coletivamente?

A lógica do ensino superior é muito baseada no produtivismo e esse produtivíssimo é individualizado, dada as demandas que temos, pouco se faz em coletividades, eles existem, mas poderiam ser mais orgânicos, por exemplo o TECEM, ele é coletivo, todos os professores estão envolvidos nele, mas cada um orientando seus alunos.

Agora, ainda no ensino fundamental da segunda fase me aparece interessante a possibilidade de realizarmos algo mais coletivo, planejar coletivamente e não temos feito isso.

Uma demanda por entregar resultados que são cobrados individualmente, precisa publicar sobre seu projeto de pesquisa, projetos de extensão, publicar artigos. A gente se reúne, temos as comissões onde podemos pensar e sugerir algo coletivo, mas as práticas ainda estão muito isoladas, vai chegar um momento que podemos ter uma virada.

O que você mais aprendeu na escola?

A gostar das relações humanas entre iguais e ter uma clareza do domínio e da vontade de lutar contra as hierarquias e opressão. Uma das escolas que fui expulso foi por ter quebrado as janelas em um dia que todos estavam com calor, então assim, a escola me ensinou a ter ojeriza da submissão, ensinou a me rebelar contra autoridades. Eu não tinha uma clareza racional, politizada, mas tinha um desconforto físico, tipo, eu não tenho que ficar sentado aqui, é um absurdo eu ter que ficar sentado aqui, não faz sentido essas aulas, eu ter que me sentar, meu corpo ficar parado. A escola me ensinou muito sobre autoridade e autoritarismo, sobre encarceramento com justificativa de educação, mas me trouxe a afinidade o circuito de relação humana que existe na escola que é maravilhoso.

Se entregássemos a escola para os estudantes eles iriam ter mais tempo para fazer o que é necessário, que é conviver, dialogar, ter interesse uns pelos outros, criar processos de ajuda mútua, se apaixonarem mais, se divertirem mais, cooperarem mais, tomarem a frente das responsabilidades.

Como você se sentia instigado a aprender na escola?

Eu não me sentia, por isso fui expulso de três escolas. Ah quando envolvia relações pessoais de identificação com os sujeitos, colegas e professores. Com o tempo foi crescendo em mim essa vontade de entender um pouco o mundo, uma maneira de canalizar uma raiva contra o sistema, contra as desigualdades. Quando essas coisas foram se associando foi ficando legal aprender sobre as questões humanas, quando comecei a perceber meu interesse nisso, que no fundo é a vontade de conhecer algo.

Você falou que foi expulso de três escolas e se tornou professor, como foi essa decisão pra você?

Eu não pensava em ser professor, sabia que gostava de geografia e história e queria estudar isso, tive professores que me instigaram muito, penso como as figuras humanas se entrecruzam e sobrepõem o conteúdo. Comecei a estudar e percebi que ia ser professor, e achei bom porque iria lutar contra a escola que lutou contra mim, né. Iria ser um novo momento dessa luta que eu fui impedido, achincalhado pela escola ao longo da vida e agora eu ia fazer isso com ela. Todos os dias poder falar o quanto ela é opressora, ainda que eu esteja submetido a esses níveis de opressão, ainda que eu seja parte das estruturas de opressão hoje.

Como você começou a se interessar por ser um professor que não reproduzisse o que fizeram com você?

Vem desse lugar de estudante, dessa clareza do que foi aquele meu corpo negado e amarrado naquela cadeira. Acho que essa consciência de que era preciso atuar na educação por um outro caminho libertador, ou de tentativa de inovação de práticas ou de vontade de subverter as estruturas, isso eu acho que já vem no sangue de um estudante rebelde.

Você já sabia que existia a possibilidade de criar outras práticas na escola?

Não sabia, não conhecia, não imaginava que teriam escolas inovadoras, escolas libertárias, democráticas, construtivistas. Como estudante minha experiência foi completamente tradicional, comecei a dar aulas em escolas da rede privada medíocres, que reproduziam, mas também essas escolas “ruins” elas têm lacunas. Comecei a

perceber com isso que era possível fazer outras coisas, não dar nota, não ser repressivo, propor debates que não coincidiam com o livro didático, comecei a perceber que a sala de aula poderia ter algum envolvimento de sentindo pra mim, do que eu gostaria de conversar, e se fazia mais sentido para mim também parecia ficar mais fácil fazer sentido pra eles. Depois que comecei a pensar também que valia a pena pensar junto com os estudantes e no que eles gostariam, no primeiro momento foi pensar em coisas que eu acho legal.

Fui descobrindo outras perspectivas pedagógicas, dois anos depois surgir o projeto da Lumiar⁶⁸ que eu me engajei e foi uma guinada profunda como docente na minha formação de professor, participei do grupo que fundou a Lumiar passamos um ano em um grupo de estudos lendo Tolstoy, Sumerhill, Escola da Ponte, trocando informações. E aí me caiu essa ficha, caraca tem escola que não tem aula, que não tem divisão etária, que não tem livro, não tem chamada. E começou a experiência da Lumiar que eu fiquei lá um ano e meio, e a Helena Singer foi uma figura muito importante, porque já conhecia isso com muita profundidade. Nessa imersão, nesse aprimoramento na prática de um aprofundamento, uma convicção de que era possível fazer uma escola contra a escola, contra escolarização.

A experiência de ser um professor mediador te influenciou na sua prática docente em sala de aula?

Para além das nossas vontades as estruturas nos impõem condições, hoje por mais que eu tenha muita convicção e ter vivenciado a potencialidade dessa mediação eu vivo em uma estrutura muito mais formal, que poderia ser muito mais incrível, um laboratório vivo e libertador, mas não é, é uma estrutura muito tradicional e eu inserido nessa estrutura, eu sou submetido a essa lógica, inclusive pelos próprios estudantes, que vem essa figura do professor iluminado que desdobra conteúdos. Essa imposição clara e notória que eu estou submetido, mas ao mesmo tempo eu sigo tendo convicções, anseios e vontades com essa mediação, e isso vem à tona em toda aula, convidar a autonomia, fomentar um debate que se desdobre em conteúdos que ele proponham, organizar seminários e grupos de estudo por temas de interesse. O tempo todo eu fico buscando uma mediação que não é tão quantitativa.

Mesmo na estrutura formal do professor expositor é muito possível criar e fomentar lugares de mediação de produção do conhecimento, de diálogo de uma maneira mais horizontal. As vezes com estratégia muito corriqueiras, criar grupos de seminário, fomentar pesquisas, que esses sujeitos passem a aula sem ficarem apenas ouvindo, buscando e trazendo informações para serem compartilhadas.

É claro que estou em um lugar de indutor desses conteúdos, porque ainda é um lugar de que passaram a vida sendo induzidos e não tem a autonomia necessária ou mesmo tendo esperam essa sugestão de conteúdos.

Qual melhor maneira para aprender?

Ter vontade de conhecer o que eu estou buscando aprender. Quando eu vou aprender sobre o funcionamento do ferro de passar? Quando eu tenho curiosidade. E a pior maneira é ser obrigado, quando alguém te obriga a aprender alguma coisa você não está aprendendo. Você só está satisfazendo a necessidade ou imposição de alguém.

⁶⁸ Na gestão tanto administrativa como pedagógica funcionando como fóruns de debate. Por meio de um aprendizado por projetos todos juntos pensavam em temas de interesses, por temas de interesse os projetos se uniam a equipe pedagógica também poderia propor projetos bem como acompanhar e se engajar nos projetos dos estudantes.

O que uma aula precisa para ser boa?

Primeiro como um professor sério de um regime tradicional, uma aula como uma boa gestão de conteúdo, eficiente. Para uma aula sobre globalização, você tem que estudar sobre globalização, trazer conceitos, materiais, referências, uma sequência, transposição de didática. Agora, se você me perguntar o que é uma aula boa, uma que eu incomodo, que eu assusto, que eu encanto, que eu convide ao encantamento.

Uma aula que provoque o incomodo, o susto, a indignação o encantamento. Uma aula que rompe essa distância entre a racionalização sem sentimento, uma aula que de alguma maneira essas coisas se embaralham. Um momento que envolve que tenha uma carga de emoção, ou de incomodo, de tristeza, inquietação. Uma aula boa rompe com a barreira da racionalização *stritu senso* e avança num lugar de comoção, de envolvimento, de encantamento.

Você já foi encantado na escola?

Eu me lembro de uma aula de geografia da 8º série que o professor chegou na lousa e escreveu Desigualdade e depois Diferença, passamos a aula conversando sobre aquilo e fomos desenvolvendo e observando, *Desigualdade era diferente de diferença, nossa então diferença é bom, você ser diferente, eu ser diferente*. E de alguma maneira chega nesse lugar de tocar alguma parte da gente que vai além da razão, nossa então eu posso existir, que alívio. Um lugar de compaixão também, tiveram aulas que me tocaram.

Eu me lembro de uma professora de filosofia que depois começamos a admirar, na sua capacidade de fazer perguntas de instigar. Como foi forte perceber que mais do que responder era perguntar. Tive vários momentos na escola que pela proposta do conteúdo eu fui acessado, alguma coisa funcionou.

Se você pudesse criar uma aula dos sonhos como seria?

Seria uma anti-aula, o fim da aula, destruição do tempo destinado a aula, me lembro do Ilich, o Ilich teve esse sonho, mas acho que ele parece ter desconsiderado que eliminar a escola e manter as estruturas dessa sociedade não eliminaria a escolarização, então acabar com a escola agora e o mundo continuar funcionando assim os outros lugares de produção de saberes e a própria disponibilidade do conhecimento e as possibilidades de aprendizagem são escolarizadas, talvez mais do que nunca, seja a hora de manter a escola e desescolariza-la. Desescolarização da escola, porque a escola é o último lugar de convívio entre esses jovens que estão isolados dentro de caixas empilhadas com telas na mão.

O que você estaria fazendo em uma escola dos sonhos?

Eu estaria tentando fomentar esses sujeitos, conversar e junto com eles, arrumar formas interessantes de usar o tempo. Eu estaria tentando inventar a vida junto com eles. Eu estaria tentando inventar um lugar que não teria divisão entre hora de se divertir e aprender, inclusive pra mim. Usar esse tempo que é tão escasso da vida em favor dela mesma, de ter mais atenção ao meu corpo no mundo, ao meu tempo no mundo, aos meus interesses. De organizar a escola como um laboratório de organizar o mundo como a gente queira. Começa nesse lugar da subjetividade como um lugar de efetivação da vida com mais potencialidade levado a sério, um projeto de viver, não de se arrastar atrás de dinheiro, obrigações e prazos, status.

1º inventar a vida, depois uma forma de organizar o mundo na escola, então como a gente vai se organizar? Alguém vai mandar em alguém? Quem vai limpar esse banheiro? A gente. Como a gente vai fazer com essa questão? Tem que pensar. A escola é um laboratório, um momento no mundo, um lugar do mundo. A escola deveria servir para inventar a própria vida, o mundo que a gente quer e a vida que a gente deveria ter.

Como reinventar a escola?

Vários caminhos, com políticas públicas ainda que muito limitadas e de longo prazo. Por um caminho de ousadia pedagógica, rebeldia. Tem muitas maneiras já prontas, que só precisaríamos incorporar, que não são formas, são experiências. Tem um nível de que cada lugar vai ter que reinventar a si mesmo não a roda toda, mas em cada lugar rodas de variadas qualidades e cores. Reinventar a escola num plano total na escola passa um processo de valorização docente, de políticas públicas, qualificação e valorização profissional.

Uma experiência de aprendizado significativa?

Quando tem um nível de envolvimento. Aquela coisa bem Freireana, quando eu aprendo eu ensino, aprender algo, capturar algo, se misturar a algo ser atravessado, - que provoca interesse, uma efervescência um poder de envolvimento. Quando proponho levar algo, um debate, um diálogo que o sujeito é tomado, é incomodado, pelas convicções que ele tem, pela vontade de discordar, quando o aprender atravessa o interesse da pessoa, provoca uma motivação.

Em métodos pedagógicos – quando o sujeito é ativo, quando quebramos uma hierarquia e a reprodução, mas nos fins o ápice da significação de um aprendizado é ser tomado por aquilo, pelo desejo de aprender, além de ser ativo e proponente, está no lugar do encanto.

O que faria em sala de aula para motivar e mobilizar os estudantes?

Provocar, as vezes tento explicar por que é importante estudar tal assunto e as vezes eu tento provocar, colocar uma questão que gere desconforto ou uma polemica. Às vezes é até meio um grosseiro o caminho que eu uso, porque é essa centralidade de estar colocado como professor em uma escola tão tradicional, mas esses seriam caminhos, e também ser um exemplo, como motivar alguém pra estudar se eu não estudo, então o tempo inteiro eu estou mostrando os meus interesses, o tesão que eu tenho no conteúdo, o que estou pesquisando, produzindo, porque eu gosto de entender isso. E também estar interessado no que eles pensam, querendo entender o que é crush, date, e porque se usa assim, então eu estou interessado em conhecer o mundo, a experiência deles, o tempo deles.

Isso bate em algum lugar, assim, do que aquela figura apagada que não tem interesse por nada, que só tá ali pra forçar a entender o que é a proparoxítone, o meandro, a globalização, a definição. Acho que esse diálogo direto que não tem separação entre a minha pessoa e o que eu to falando, enquanto o que eu estou falando está imerso, está relacionado a esse meu tesão pelo conhecimento, por procurar entender, acho que também é motivador.

Percebi que você propõe muitos debates, como é a organização desse espaço?

Costumo fazer rodas, mas as vezes chego desesperado porque o conteúdo tem que acabar em uma semana ou por outras coisas e vai como está, mas percebo que o cara tá falando aqui e está de costas para o outro. O Paulo

Freire no Pedagogia da autonomia eu não esqueço essa frase: “Há uma pedagogicidade no espaço” eu acho isso de uma maestria, porque a gente entende que o espaço é neutro, mas o espaço é pedagógico, a própria existência do espaço é mais convidativa a outras práticas ao ensino e aprendizagem. O simples fato de montar uma roda que a gente se coloca ali e aparentemente é algo banal não salva o mundo, você monta uma roda e dá uma merda igual, só que as vezes o simples fato das pessoas se entreolharem todas no mesmo lugar e quando esse debate começa a fazer sentido. Então o espaço é pedagógico, há pedagogicidade no espaço.

Quando a gente sai da sala pra ler na grama, não importa se não lê o texto direito, o que importa é que a gente saiu da sala e tá na grama. Vamos lembrar de quantos textos lidos na escola ao longo da vida? E quando ele saiu da sala e se sentou na grama? Desse dia ele vai lembrar, que ele pode se sentar na grama, que foi bom, que se sujou, que foi ruim, que não queria e que gostava mais da sala.

Estou cada dia mais convicto que a escola tem uma função social que é de convívio entre esses sujeitos. As pessoas vêm como lugar para fazer conta, para aprender, ser culto, ter um emprego, nada contra, quer dizer algumas coisas contra sim, até que ponto uma pessoa tem que aprender a fazer contas, que conteúdos são esses?

Estou pensando que a escola no século XXI tem que cumprir um papel que a sociedade deixou de cumprir, que é de promover o convívio desses sujeitos, em outros tempo a cidade conseguia promover esses lugares, as pessoas se encontravam na rua, jogavam bola, as crianças permaneciam nos espaços públicos da cidade com maior intensidade. E hoje encontramos um processo de desaparecimento, há uma crise da cidade, dos espaços públicos, uma crise da relação da infância e a cidade, uma crise do encontro.

Então me parece que a escola é o último reduto de promoção desse encontro, então acho que a escola deveria ter metade do seu tempo destinado as horas de intervalo, tempo livre. Se eu pudesse hoje pensar uma escola assim, ou das primeiras coisas que eu faria em uma escola tradicional seria triplicar o tempo de intervalo, deixar uma hora livre por dia, para que pudessem conversar sobre o que eles gostam, namorar, se flertar, se conhecessem, jogassem....

Muitos dessa geração vivem em quartos de apartamentos olhando pra telas e saem de casa para irem ao shopping, ou para igreja, para casa da avó, ou para academia, basicamente.

Agora nos momentos da minha aula se fosse um estudante seria um convite a olhar o mundo de uma maneira ácida pensando na perspectiva dos conteúdos, das práticas, talvez, acho que reproduzo muito do professor palestrante, daquela educação bancária.

Uma experiência frustrante ao adotar outras metodologias de aprendizado?

Acho que foi frustrante porque tem um nível dessa prática de ser professor que é você nunca saber o que está fazendo no fim, você pode ler, estudar, criar formulas, ter convicções, vontade.

Mas, na hora nunca sabemos exatamente, é sempre um nível de experimento ou de reprodução. Não consigo me lembrar de uma experiencia especifica, mas vem essa sensação geral, pedir algo e vir coisas diferentes e eu não saber como caminhar daí em diante.

Uma vez ao tentar um projeto de deriva com os estudantes do 2º ano, de convidarem eles a se perderem, saírem pela cidade, mas não consegui desencadear, organizar esse experimento. Tentei cartografar um mapa com eles e também os instigar a caminhar por outros lugares na cidade. Tem aí um limite meu e uma frustração minha, mas também tem um limite da escola. Acho que minhas frustrações são mais desse sentido, sabe. Ninguém ali está fazendo, escolhendo o que quer, todo mundo ali fazendo o que já foi programado pra fazer.

Experiências diferentes e como os estudantes se envolveram

Eu vejo quando eles se assustam, se sentem tocados. Estou nesse sentido de instigar, provocar. Hoje começamos a ler o livro do Milton Santos – Por uma outra Globalização. Quando eu estive na universidade os lugares que mais aprendi foi em grupos de estudos, lendo junto.

Como você lida com o tempo nas aulas?

Eu tenho duas aulas por semana, tudo junto. Ah, você vai levar a escala inteira lendo, não me importo, isso aqui não é uma indústria, a gente não tem que produzir e acumular coisas, se fizermos uma coisa bem feita pra mim já está suficiente, se lermos os textos e se conseguirmos entender, discutir sobre o texto, eles falarem o que pensam, e todo mundo junto se mover nesse caminho, para mim está bom. E claro, a gente que tá pensando em uma outra escola possível (Fazendo analogia com o livro do Milton Santos), projetos em microgrupos e projetos dos estudantes, isso é um momento legal, mas se todo mundo junto se unir em favor de uma compreensão conjunta, isso também é muito bom.

O que mais te inspira sendo professor?

Acho que como sujeito que gosta da ideia de pensar um outro mundo, o que mais me inspira é a vontade de compreensão crítica da realidade, de podermos pensar o mundo criticamente, em um projeto de desalienação, de tomada de consciência. E também de uma relação humanizada, que eles me vejam com um esforço que envolve afeto, quebra de hierarquias, que o tempo inteiro estou retomando que ninguém é obrigado a nada, que conteúdo não é opressão. O que me inspira é esse duplo que de um lado é desdenhar das questões que a escola tem, fazer chacota da escola e de outro a vontade de discutir criticamente o mundo. “porque que temos que aprender isso, porque temos que sentar assim?” é uma aula que discute a própria ideia de aula em vários momentos.

Quais são suas maiores dificuldades em sala e na escola?

Na escola é a própria escola, é lidar com tanta opressão, é lidar com uma arquitetura de aprisionamento, é lidar com o controle do tempo e do corpo, aquela coisa bem foucaultiana que envolve a escola. Na sala de aula é um duplo, a minha dificuldade que é não reproduzir o papel de professor carcereiro e de brincar, negar ou eventualmente. Minha maior dificuldade de estar na escola é não reproduzir a escola como ela é, muito difícil, pode parecer heroico, mas na maioria das vezes eu estou reproduzindo, sendo submetido por ela. E aqui ou acolá eu consigo subverter um pouco isso, ou cutucar uma ferida que vem daí.

Exercício que envolvem uma aprendizagem mais interessante que estão no plano das relações humanas, né. Num plano de um sujeito social que vai estar em vários lugares, um lugar que aprendemos a errar e pedir desculpa, isso entra num lugar das emoções, tem uma coisa cognitiva aí, lidar com o professor que não se impõe a partir desse poder, permite se mostrar que errou, isso é fundamental.

Professor – técnicas de subversão na escola

Esse negócio de pedir pra ir no banheiro, então você não precisa me pedir pra ir no banheiro, vai quando você quiser, exercite esse lugar de autonomia e como toda autonomia, ela precisa, de responsabilidade, de estratégia, de leitura de espaço e tempo. Então faça isso, perceba que não tem ninguém lá fora, aí você levanta, vai lá lava a mão, dá uma volta passa em frente a sala da tua crush, do teu crush, aí você fica lá uns dez, quinze minutos, volta, aí quando você não tá afim você fica mais.

[...] é conteúdo conviver, é conteúdo ter relações em nível de igualdade, é conteúdo fazer uso do próprio tempo e eleger prioridades, se você quer estar na quadra, escolher as músicas que estão passando no intervalo, é conteúdo organizar esse tempo.

Quando voltamos das ocupações, uma das reivindicações dos estudantes era poder usar a biblioteca na hora do intervalo, olha que forte isso, eles não podiam nem usar a biblioteca, e eles pediram. Então assim, a gente guarda uma impressão bastante equivocada de que esses jovens não tem interesse por livros, conteúdos, eles as vezes não tem interesse porque a gente impõe, mas quando tem tempo uma parte significativa vai a biblioteca, as vezes pra ler, sentar nos puffs, mas isso não importa eles estão em um espaço de convivência onde tem livros, e uma hora ele cruza algo que chama atenção dele. De novo naquela ideia de qual é a função da escola, conviver, compartilhar.

Experiência em sala de aula que engajasse maior participação dos estudantes? Táticas pra criar espaços educativos na escola.

As vezes no automático não temos tempo que gostaríamos de planejar atividades que fossem mais no sentido de fazer projetos, dar autonomia. Mas algumas coisas acontecem, essa coisa de pedir para que eles produzam sua própria avaliação de produzirem os vídeos ou os próprios podcasts, essas avaliações que são de criação. Promover atividades dos estudantes como criadores, - vamos aqui pegar o Mano Brown, agora faz um diálogo aqui com o Carlos Drummond de Andrade. Mas penso que tem uma limitação na minha prática e poderia fazer isso de uma forma melhor e espaços educativos na escola teria que ir pra além das minhas aulas, e tem uma limitação aí que é da escola também.

Um limite da estrutura, né. E eu só tenho essas duas aulas, meu tempo é curto, tenho que eleger prioridades, e aí fico nessa vontade de ler textos de autores, fazer leituras críticas.

Viviane

O que você mais aprendeu na escola?

Aprendi muitas coisas duras na escola, a maldade, crueldade, aprendi a ficar na minha e ficar mais isolada, aprendi que o considerado mais bonito tem mais poder, aprendi que é melhor você ser magra e do cabelo liso de preferência. E depois, aprendi que não, mas aí, não foi na escola que aprendi.

Aprendi mais tarde que o conhecimento pode me libertar disso, desses paradigmas, de beleza e desses status sociais.

Depois aprendi que poderia não depender de ninguém se estudasse bastante, isso foi libertador, quando vi que poderia ter uma profissão, me sustentar, fazer o que eu quisesse, aprendi que conseguiria alcançar o que eu queria só por mim mesma, sem fazer parte daquele grupo, dessa elite, status, desse poder todo.

Eu podia ter meu próprio poder através do conhecimento, mas, acho que foi depois da escola, foi na faculdade que aprendi isso. Eu lembro que uma vez, na escola tinha uma gincana (batalhas), tanto no esporte quanto em outras áreas eu era sempre preterida eu não faria isso com meus alunos, mas lembro de uma vez que eu acertei e eu fui acertando, naquele dia todo mundo me cumprimentou e as meninas quiseram conversar comigo, naquele dia eu entendi que o conhecimento é um poder.

Lembro de uma professora, Avelina. Ela falava muito de conscientização, lembro um trabalho que fizemos um teatro e essa coisa de dizer que a gente já sabia, né, eu já sabia o que era ser marginalizado, no sentido de saber o que era ser excluída, eu me identifiquei com isso e quando ela me mostrou a pobreza a desigualdade, essa injustiça social do mundo e eu me identifiquei desde então, de perceber essas questões.

E comecei a perceber que eu era capaz de dominar um conhecimento, não menos capaz que outras pessoas. É muito duro quando se é criança e você se sentir excluída, e minha infância até então tinha sido muito ruim, e quando as pessoas se aproximaram mais de mim, e comecei a me sentir incluída, comecei a me sentir bem mais feliz. E foi pelo conhecimento que pude me sentir assim.

Quando você foi instigada a aprender na escola?

Olha, a única lembrança que eu tenho e que é muito marcante pra mim (olha eu não lembro de muitas lembranças boas na escola, eu sofri muito *bullying* quando era criança). Mas eu me lembro muito da minha experiência quando fui alfabetizada, fui alfabetizada com uma cartilha que se chama Pata-Cota, eu não esqueço das figuras, era muito bonito. E a história era assim, era a história do patinho feio, eu me sentia meio, me identificava também com o patinho feio e achava que um dia ia virar um cisne também e tal.

Foi instigante na época é que todo dia recebíamos só uma página da cartilha, e eu ficava ansiosa todo dia pra ir pra aula pra saber mais um pedaço da história da Pata Cota e foi a melhor experiência, foi a experiência que me fez querer ser professora, a a gostar de ler, tudo aos 6 anos de idade, eu fiquei apaixonada por aquele livro, por aquele método, por aquele jogo, era um jogo, né.

E eu já sabia a historinha, eu logo percebi que era a história do patinho feio, mas muito bonito, tenho saudades dessa época. Eu me envolvi com a história, me lembro até hoje da sala de aula, de tudo.

O que te fazia aprender?

Acho que o desafio, e no sentido careta da palavra aprender, obrigação. Mas eu não aprendia, eu decorava, não era bem um aprendizado, decorei algumas coisas, mas que eu não lembro mais, o que decoramos não lembramos e o que a gente aprende, sim.

O que me fazia aprender era o desafio, esse gosto de liberdade que alguns professores me davam, muitos já na graduação. Eu amei fazer letras, é como se cada livro que eu tinha que ler, era como aquele entusiasmo da Pata-Cota. O que me faz aprender até hoje é o entusiasmo, ou a espera dele, porque nem sempre está ali tão

visível, as vezes temos que ter um pouco de paciência para chegar, e perceber o conhecimento. As vezes chega até a epifania.

Qual experiencia criativa você acredita ter vivenciado na escola?

A professora Avelina e o professor Marcelo no Ensino Fundamental, eles me mostraram a realidade de uma forma e fizeram propostas inovadoras pra mim. Eu estava acostumada aquela versão de aula em que você só ouvia e copiava no caderno, esses dois professores despertaram esse senso crítico em mim e com propostas bem interessantes, a proposta do teatro e de pensar o social, lembro de fazer cartazes e eu me sentia realizada fazendo aquelas atividades, coisa que não sentia na escola, eu me sentia muito frustrada na escola.

Ali eu compreendi, me descobri inteligente, eu que me sentia burra, feia, e eu tive autoestima nesse momento, eles me levaram a esse senso crítico e melhoraram a minha autoestima. E a escola não tem como separar as coisas e tudo é conhecimento, você se conhecer e se aceitar faz parte também, não existe uma grande assimilação de nada se você se sente excluído, você não é visto, você não se vê, e você não se coloca, não aprende nada. Tudo bem ter que parar em uma carteira e escrever, mas existem várias produções que podemos fazer nos mobilizando de outra forma.

Qual a melhor maneira para aprender?

Pra mim é um conceito polêmico aprender, aprender quer dizer que você não sabia uma coisa e passa a saber, né. E o conhecimento, você tem a (percepção que já sabia) sensação que já lembra dele, a sensação que tenho é que a gente relembra uma coisa que no fundo já sabíamos.

Se fosse possível um aprendizado sempre prazeroso, seria a melhor maneira, mas entendo as vezes pelo contrário, ele é doloroso. Pode ser doloroso ou prazeroso, mas o aprender deve ensinar a construção de uma consciência mais plena, de um senso crítico. Não que tenha uma função o aprendizado, mas que tenha esse fim último que é a construção desse conhecimento, que a gente se conheça melhor e conheça melhor o mundo.

O que uma aula precisa pra ser boa? O que é uma aula ruim?

Eu chegar na sala e falar peguem o caderno abram e vamos copiar, passar uma questão no quadro pra eles responderem, provavelmente vai ser uma aula ruim, a não ser que essas questões sejam muito interessantes, sejam questões para eles irem pesquisar, na internet, no livro, ou saírem pela escola perguntando, fazendo pesquisa. Outra aula ruim e você chegar e menosprezar os alunos como sujeitos, e as vezes isso pode acontecer.

Dar aula é uma experiencia de envolvimento, algumas pessoas falam, ah, mas eu não me envolvo com os alunos, e eu fico pensando, como que dá aula, como será esse método de não envolvimento? Eu sempre me envolvo de alguma forma, não sei fazer de outro jeito.

Uma aula ruim é uma aula sem respeito por eles ou por mim, uma aula que não há nenhuma troca entre nós, nem eu consigo que eles vejam alguma coisa que eu gostaria e nem eles conseguem que eu veja algo que eles gostariam. Se essa falta de entrosamento e troca é zero, aí é péssimo.

(escuta, dialogo, empatia; momento de rever as palavras, palavras estragadas)

Para uma aula ser boa também não é tão difícil, já passei uma aula inteira conversando, eles falando deles, eu tenho uma vez por mês uma aula sobre notícias, para falarmos sobre as coisas que estão acontecendo no mundo e no Brasil, e eles gostam muito, muitos levam notícias e ficamos conversando sobre isso. Sentamos em círculo e conversamos e nisso há tanto aprendizado, conhecimento, empatia, e ali eles pensam tantas coisas, fazem tantas ilações.

Uns dos autores sobre transdisciplinaridades falam que nas conversas paralelas, ele está falando com o outro e ali também é conhecimento, mesmo que fuja do meu controle, e temos os vícios de professor, de ter que controlar tudo, eu estou tentando me observar, e perceber os aprendizados da sala, por exemplo as conversas paralelas que me irritam, mas ali, tem construção do conhecimento.

Se você pudesse criar uma aula/ momento na escola de aprendizado dos sonhos, um momento diferente, o que faria?

Eu tenho planejado uma aula pra irmos na galeria da FAV, já que está tão difícil sair do campus com os estudantes. Lá sempre tem exposições interessantes. Algo que os tire da zona de conforto.

O que é uma experiência de aprendizagem significativa pra você?

Bem, vou falar o que eu estou sentindo, usar menos a razão, é quando me emociona, os conhecimentos que mais me marcaram e fizeram mais sentido pra mim, que me levaram a mais alguma coisa a diante, foram aqueles que me emocionaram.

Como aluna eu, um professor que foi meu orientador na graduação, o Manuel, ele sentava lá e lia o livro, e ele ria e ele achava bom e tinha momentos que ele chorava, dependendo do livro, né. Lembro que lemos Graciliano Ramos, o livro Angústia. E eu amava vê-lo sentado lá e lendo o livro comigo. Foi uma das experiências de aprendizado que mais me marcaram, as aulas de literatura dele, porque eu me emocionava, e chegava lá, e continuava lendo outros textos do autor, fui assimilando, juntando vários pedacinhos de conhecimento em volta daquele conhecimento, porque aquela leitura, aquela aula me emocionava. A partir da emoção que o aprendizado acontece.

O que faria para motivar os estudantes?

Olha, eu vejo a palavra entusiasmo de novo, chegar lá com um bom dia bem aberto e animado, tira-los da rotina, ir pra fora da sala ou fazermos uma roda. Acho que tirar da rotina já é uma grande motivação, surpreende-los também. Levar textos interessantes, meu material de trabalho é o texto o filme, e tentar não ser monótona, desperta-los a tecerem o próprio conhecimento, mas lembrando que não dá pra ser divertida todo dia a aula.

Uma coisa que muitos não gostam, mas as vezes acabam gostando é que eu leio um livro quase inteiro com eles em sala, porque as vezes se não for em sala de aula eles não vão ler, e como eu tenho bastante aula, por exemplo Macunaíma é um livro difícil, ele tem tantas citações que pra você entende-lo existe um livro bem maior que é o roteiro de Macunaíma.

E eu lia com eles, as vezes eles achavam chato e alguns tinham sono, porque lê as vezes dá sono. E alguns não vou dizer todos, eles chegaram a ter uma epifania lendo Macunaíma, porque não dá pra ter no

primeiro capítulo, na primeira hora, você tinha que se envolver com a história. Entender essa filosofia pra chegar nesse ponto de epifania. Outra coisa que talvez seja mais importante é de valorizar eles, o conhecimento deles.

Se você pudesse criar uma aula/ momento na escola de aprendizado dos sonhos, um momento diferente, o que faria?

Eu tenho planejado uma aula pra irmos na galeria da FAV, já que está tão difícil sair do campus com os estudantes. Lá sempre tem exposições interessantes. Algo que os tire da zona de conforto.

Se você fosse um estudante da turma que você leciona como seria um momento marcante pra você?

Bem, eu iria adorar minhas aulas. Eu penso que planejo uma aula também pra mim mesma, faço aula que também gostaria de ter. Fico pensando eu, aluna com 14 anos lendo a primeira vez Graciliano Ramos, Conceição Evaristo, lendo Maria que é um conto dela chocante. Eu penso em aulas que eu gostaria de ter.
